

17

INFORME
ESPAÑA
2 0 1 0

una interpretación
de su realidad social



Fundación Encuentro



Edita: **Fundación Encuentro**
Oquendo, 23
28006 Madrid
Tel. 91 562 44 58 - Fax 91 562 74 69
correo@fund-encuentro.org
www.fund-encuentro.org

ISBN: 978-84-89019-37-9
ISSN: 1137-6228
Depósito Legal: M-26551-2010

Fotocomposición e Impresión: Albadalejo, S.L.
Antonio Alonso Martín, s/n - Nave 10
28860 Paracuellos del Jarama (Madrid)

PARTE CUARTA: EDUCACIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL

Capítulo II	
LOS ADOLESCENTES EN LA ESO	107
I. Tesis Interpretativas	109
1. Una adolescencia nueva y distinta	109
2. Una etapa educativa necesitada de análisis crítico y de replanteamiento	113
3. Necesidad de un nuevo paradigma pedagógico consensuado	115
II. Red de los Fenómenos	119
1. Discursos sobre los adolescentes	120
1.1 El discurso de las disciplinas psicológicas	120
1.2 El discurso de los tópicos sociales	121
1.3 Discursos más frecuentes entre el profesorado	123
2. Datos de fuentes secundarias	126
3. Nuestra investigación	130
3.1 Encuesta a alumnos de la ESO	130
3.2 Encuesta a tutores y orientadores	143
3.3 Panel Delphi con expertos en educación	150
4. Reflexión crítica sobre las leyes educativas	155
4.1 Apuntes prospectivos	159

Capítulo II

LOS ADOLESCENTES EN LA ESO

I. TESIS INTERPRETATIVAS

1. Una adolescencia nueva y distinta

La “novedad” representada por los adolescentes actuales es fruto de la conjunción e influjo de numerosos factores: las estructuras y estilos de familia, los medios de comunicación, la influencia de los iguales, la pluralidad axiológica presente en la sociedad, los recursos que tienen a su alcance, etc. Nos encontramos actualmente con un tipo de alumnos, básicamente en la ESO, cuya adolescencia puede considerarse psicosocial y culturalmente adelantada y “globalizada”. Muchos de los rasgos que la psicología del desarrollo adjudicaba tradicionalmente al adolescente aparecen hoy en niños menores de 12 años. No son más maduros que los adolescentes de otras épocas, pero sí experimentan y expresan anticipadamente conductas que, hasta no hace demasiado tiempo, eran habituales de la juventud, pero no de la adolescencia. Se da, pues, en ellos una contradicción o disyunción entre maduración psicológica personal y determinados rasgos psicosociales adelantados. La frontera entre infancia y edad adulta parece difuminarse. Este dato contrasta paradójicamente con la larga permanencia de las jóvenes generaciones en el hogar familiar y su tardanza en emanciparse.

Por otro lado, casi resulta innecesario decir que, al menos dentro de la cultura occidental, e incluso dentro de lo que se suele llamar “países desarrollados”, que incluiría también a otros de diversas culturas, los adolescentes de un país son iguales a los de otro, con miles de kilómetros de distancia por medio. La adolescencia ha roto las fronteras, acortado las distancias y ensanchado su mundo. Es significativo –como confirman los datos de este estudio– que los propios adolescentes se ven a sí mismos de manera bastante parecida a como los adultos los contemplamos desde la distancia, o desde la cercanía, según los casos.

Como algunos estudiosos señalan¹, los miembros de esta generación interactiva son los nietos de los protagonistas de mayo del 68. Sus abuelos leyeron atónitos aquello de “Prohibido prohibir” y los hijos de éstos, padres de nuestros adolescentes, interiorizaron esta propuesta y otras al protagonizar lo que constituye el cambio social y cultural más profundo en la historia reciente de nuestro país. No hay que olvidar que los actuales adolescentes nacieron y están creciendo durante la etapa más larga de expansión económica que ha conocido España, con la crisis actual como excepción.

¹ García Fernández, F. (2009): *Nativos interactivos*. Madrid: Foro Generaciones Interactivas.

Por lo general, han vivido en un contexto social de bienestar material y alto consumismo que no conocieron ni sus padres ni sus abuelos. No es de extrañar que consideren “lógico” tener muchas cosas y derecho a casi todo. Gran parte de ellos pertenece a familias con pocos miembros. Este hecho, unido a la incorporación de la mujer al mercado laboral y la dificultad, sobre todo de la madre, para conciliar vida familiar y vida laboral, ha provocado que muchos hayan crecido en una cierta soledad psicológica dentro de los ámbitos familiares. La profesora Mercedes Montero los denomina “pequeños entes autónomos con gran capacidad de decisión”². Son personas con muchas posibilidades de tener objetos y medios y de hacer cosas.

Las habituales descripciones y atribuciones de rasgos a los adolescentes actuales están frecuentemente impregnadas de tópicos, generalizaciones y juicios de valor. Aunque constituyen un conjunto homogéneo en muchas de sus características, no es menos cierto que entre ellos existen diferencias debidas a diversos factores, por lo que conviene siempre unir la mirada del gran angular con la del *zoom*, señalando en cada caso a qué adolescentes nos referimos. Tampoco faltan los chivos expiatorios (televisión, internet, nuevas tecnologías, etc.), a los que se acude con frecuencia para explicar, o “justificar”, determinados comportamientos y características de estos adolescentes. Probablemente, pueda afirmarse que entre amplios sectores de la familia, del profesorado y de la sociedad en general, los medios digitales se hallan bajo permanente sospecha y son considerados los “culpables” de casi todos los males que afectan a la educación de las jóvenes generaciones.

Esta generación de adolescentes ha recibido diversas denominaciones durante los últimos años. La mayoría de ellas están relacionadas con el uso de las nuevas tecnologías:

— “Generación milenio”, por haber nacido en los alrededores del tercer milenio.

— “Generación nintendo”, en referencia a esta empresa de videojuegos.

— “Generación digital” o “nativos digitales” (Mark Prensky), expresión que engloba a los nacidos en el nuevo entorno digital, con las variantes de “generación del pulgar” (uso compulsivo de este dedo al accionar los móviles), “generación M” (de movilidad, multimedia, multicanal...), “generación G” (de Google), o “generación IM” (del mensaje instantáneo, de la inmediatez en todo). Con estas últimas denominaciones se quiere indicar que viven virtualmente acompañados de manera permanente y que para ellos el mismísimo correo electrónico es ya una reliquia del pasado.

² *Ibíd.*, p. 16.

Una descripción bastante ajustada a la realidad, un retrato del adolescente de la ESO en los ámbitos culturales de los países desarrollados, recogería los siguientes rasgos como especialmente significativos:

- Se trata de sujetos nativos interactivos, con todo lo que esto implica.
- Se socializan de otra forma y en ese proceso socializador desempeñan un indudable papel las tecnologías de la información y la comunicación y, muy en concreto, las llamadas redes sociales.
- Bastantes de sus principales referentes están fuera de la familia y de las aulas. Prima sobre todo el mimetismo generacional entre iguales.
- Los llamados “grandes relatos” (familiares, religiosos, escolares, etc.) no marcan la personalidad de la mayoría de estos sujetos, que más que nunca aparecen como individuos en busca de sentido, pero sin orientaciones vitales claras.
- Se trata de sujetos de la inmediatez, del botón que se pulsa y al instante se produce un efecto, se genera un cambio. Esto conduce a querer las cosas aquí y ahora, con un índice bajo de tolerancia a la frustración.
- Están perdidos en medio de un caos axiológico, pues viven dentro de una sociedad que les presenta valores contradictorios con los que ofrecen instituciones como la familia o la escuela.
- Aunque en algunos aspectos todavía se observan diferencias, los rasgos de los chicos y los de las chicas adolescentes son mucho más parecidos entre sí que en ninguna otra generación.

Otros estudiosos prefieren señalar la interactividad como un aspecto de especial significación para describir a los adolescentes actuales. Es verdad que falta tiempo y perspectiva para asegurarnos de que la nueva cultura digital e interactiva ha contribuido, como ningún otro factor, a configurar la personalidad del adolescente de hoy. Pero se coincide en que se trata de individuos a los que les cuesta mucho trabajo reflexionar sobre sus propias conductas y actitudes. Son sujetos de la inmediatez, ya sea en los efectos que quieren lograr, ya sea en la obtención de recompensas. Parecen estar pensando que es más importante hacer algo que hacerlo bien. Por otro lado, necesitan saber para qué les sirve hacer lo que van a realizar justo en el mismo momento en que se disponen a ejecutarlo. Su atención está más diversificada, por lo que tienen dificultades para la concentración y la profundización.

Así mismo, tienen desarrollada una inteligencia basada en lo visual. Están influidos por medios en los que la información está organizada de manera completamente distinta a la utilizada en la escritura convencional, por lo que les cuesta trabajo, por ejemplo, la lectura pausada de textos.

Sienten la necesidad de estar permanentemente conectados y de buscar a través de los medios tecnológicos respuestas a preguntas concretas e inmediatas, no a las “grandes preguntas” y, por supuesto, padres y profesores ya no son la única fuente informativa que conduce al conocimiento. Se está produciendo un nuevo fenómeno, digno de consideración, el de la “identidad digital” del adolescente, que está alcanzando tanto o más valor que la real. Esto explica el tiempo, atención e importancia que otorgan a lo que se dice de ellos en la red, con las fotos correspondientes, etc.

Los expertos coinciden también en afirmar que los nativos interactivos han nacido en la década de los años noventa y crecen de manera exponencial entre los nacidos desde entonces. Es posible que muchos de ellos se hayan creado un perfil en alguna red social antes de disponer del documento nacional de identidad³.

Por supuesto, la interactividad, menos aún la que podríamos llamar “anónima” a través de las redes sociales, no provoca todas las características del adolescente actual, pero sí es uno de los rasgos más influyentes. En todo caso, es una excelente perspectiva para asomarse a su mundo, para conocerlos algo mejor y una metáfora que los define bien. Y, desde luego, como se reflejaba en el *Informe España 2009*⁴, nuestra posición es totalmente positiva en relación con el provecho que la pedagogía puede sacar de la utilización de las tecnologías en el aula, incluso como impulsoras de una nueva forma de enseñar y de aprender. Algo parecido se podría decir ahora cuando propugnamos el paso de un uso anónimo e incontrolado de las redes sociales a un uso controlado y comprometido educativamente. No sería aventurado mantener –al menos como hipótesis digna de consideración– que se está abriendo, o al menos lo necesitamos, un nuevo paradigma comprensivo para entender al adolescente de hoy, cuya mente se está configurando de otra manera y sus procesos de socialización son distintos a los de generaciones anteriores a la misma edad.

Pocos parecen dudar de que la influencia de internet, como espacio para la comunicación sin fronteras y para la interacción inmediata con los iguales, constituye un factor de primer orden en la génesis de determinados rasgos en los nuevos adolescentes. Pero no se debe olvidar que la interactividad no es necesariamente un encuentro personal lleno de hondura y densidad, como requiere, por ejemplo, la acción educativa. Interactividad, sobre todo en el espacio abierto por internet, es responder de manera inmediata siguiendo el esquema estímulo-respuesta. Se responde al instante y, además no siempre, se piensa después. Por el contrario, el encuentro in-

³ *Ibíd.*, p. 23.

⁴ Fundación Encuentro (2009): “La aplicación pedagógica de las TIC”, *Informe España 2009*.

terpersonal no se rige por ese mismo esquema; en él tienen más importancia aspectos como la interiorización, la reflexión, la empatía o el diálogo.

Al hablar de los adolescentes actuales y de los rasgos que los caracterizan, no se puede olvidar que lo que ha cambiado son los contextos sociales, con sus distintos sistemas y, dentro de ellos, los individuos. En este caso, los chicos y las chicas que hoy están cursando la ESO. Como tampoco hay que olvidar el papel crucial de la familia –temática recurrente en los Informes de la Fundación Encuentro–, especialmente en sus relaciones con la escuela.

2. Una etapa educativa necesitada de análisis crítico y de replanteamiento

Las leyes y normas educativas de nuestro país en lo que se refiere a la ESO, aunque también en otros aspectos, parecen haber sido estructuradas pensando más en los objetivos pedagógicos, e incluso en los “resultados”, que en los sujetos, protagonistas de la educación.

En la aplicación de las leyes y normas educativas no se ha hecho, o no lo suficientemente, algo que a todas luces parece imprescindible: preparar e implicar a los profesores. Este punto es reclamado con una urgencia y un énfasis especial en todos los estudios, nacionales e internacionales, sobre estos temas.

El llamado “fracaso escolar” (la terminología no es apropiada y lleva una carga minusvalorativa de la persona y, desde luego, nada motivadora) en la ESO tiene un origen multicausal. Determinadas explicaciones simplistas de este hecho contribuyen a construir un imaginario erróneo de esta etapa educativa.

Hay problemas específicos vinculados a los adolescentes actuales que cursan la ESO. Son problemas que se dan en diversos ámbitos, también en el del centro educativo, como la violencia entre compañeros y contra los profesores. A estas dificultades no son ajenas ni la sociedad ni la familia. Tampoco los medios de comunicación, que magnifican algunos sucesos, o transmiten mensajes equívocos o equivocados a través, por ejemplo, de determinados productos televisivos.

La investigación que hemos llevado a cabo para la realización de este capítulo descubre que la ESO es una etapa sobre la que existe un malestar general entre los docentes y los expertos en educación, reconociendo determinados logros iniciales en su planteamiento normativo y en las sucesivas correcciones que se han hecho, pero necesitada de un replanteamiento a fondo. Lo exigen las características y resultados de los alumnos que la

cursan y la convicción ampliamente compartida de que se trata de una etapa académica que no acaba de encajar ni con los alumnos, ni con los objetivos que se le suponen, ni con el nivel de exigencia que todos querríamos.

Las competencias, como forma de fijar los objetivos en la educación de manera concreta y eficaz, sin sacralizar una vez más la última novedad pedagógica, pueden abrir –a nuestro juicio– un camino interesante, a condición de no caer, como en otras ocasiones del pasado, en un puro nominalismo académico o simplemente en cambiar de nombre a lo que se viene haciendo. Es importante entender la filosofía educativa subyacente a este nuevo enfoque y luego asumirla críticamente, empezando por los profesores, sin cuyo concurso todo quedará en buenas intenciones, en el mejor de los casos. Competencias, aptitudes, actitudes, conceptos y afectos deben ir de la mano, en aras de una educación integral del alumno.

Este enfoque de los currículos basado en las competencias constituye una nueva mirada sobre los aprendizajes escolares, cuya primera aportación es el énfasis que se pone en la utilización de los conocimientos adquiridos. El concepto de competencia contribuye, por otro lado, a integrar distintos tipos de conocimientos, relacionados con habilidades o destrezas prácticas y cognitivas, conocimientos de hechos y de conceptos, valores y actitudes. Pero, según algunos expertos⁵, la aportación más significativa del enfoque curricular por competencias es una visión del aprendizaje escolar que otorga gran importancia al contexto en el que se adquieren las competencias y en el que habrán de aplicarse una vez adquiridas. En este enfoque subyace una visión constructivista, sociocultural y situada de los currículos, donde el sentido del enseñar y el aprender debe ocupar un papel central, poniendo el acento en el protagonismo del alumno que aprende.

Parece una decisión razonable dar salidas académicas diversas a los alumnos que llegan con dificultades, de muchas clases, al final de la ESO. Una de ellas sería la de los Ciclos Formativos, actualmente en proceso de renovación, con tal de que éstos no sean de nuevo el aparcamiento de los que “no valen” para hacer Bachillerato, sino soluciones realistas cara al futuro de tales jóvenes. Algo ha cambiado la mirada de la sociedad, y dentro de ella de las familias, que ha generado una mejor consideración de los Ciclos Formativos. Pero, los propios centros educativos tienen que ser los primeros que deben creer en estas opciones. Por ejemplo, no se debe disuadir a alumnos que han ido bien en la ESO y prefieren hacer un Ciclo Formativo de Grado Medio en lugar del Bachillerato. También debería ser cada vez más “normal” que bastantes alumnos hagan un Ciclo Formativo de Grado Superior antes de pasar a la universidad, pues se ha facilitado el acceso a determinadas carreras desde esta opción.

⁵ Coll, C. (dir.) *et al.* (2007): *Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar*. Barcelona: Editorial Mediterrània.

3. Necesidad de un nuevo paradigma pedagógico consensuado

La generación de un nuevo paradigma pedagógico consensuado entre muchos y por muchos, en especial por los expertos y los agentes educativos, pues todos tienen algo que decir, es crucial. Una especie de acuerdo de carácter educativo y pedagógico, dando por descontado que también son necesarios los pactos sociales y políticos. Pero éstos se quedan muchas veces en transacciones entre partidos políticos para obtener un acuerdo. Nuestra propuesta es de otra naturaleza, y va más al fondo de la cuestión: un acuerdo pedagógico, en este caso sobre la ESO, que, aunque los agentes directos de la educación anhelan de forma prácticamente unánime, suele quedarse en puro deseo a causa del desacuerdo político.

Por tanto, hay que insistir en que lo referente a la etapa de la ESO hay que abordarlo, antes de nada, desde un prisma pedagógico, sin esperar a que los partidos políticos se pongan de acuerdo. En línea con ese acuerdo pedagógico y ampliando la formulación de J. Delors⁶, habría que apoyar, en la sociedad del conocimiento, de los aprendizajes y de las competencias, los siguientes pilares, como urdimbre para la etapa de la adolescencia:

- Aprender a conocer.
- Aprender a querer y sentir.
- Aprender a hacer.
- Aprender a aprender.
- Aprender a convivir.
- Aprender a ser.
- Aprender sobre el conocer, querer, sentir y ser, en pos de un sentido para la vida.

El actual ministro de Educación, Ángel Gabilondo, pronunció unas palabras de cierre en la XXIV Semana Monográfica de la Educación de la Fundación Santillana que pueden ser asumidas por todos los que se ocupan y preocupan de la educación, y de la ESO en concreto, más allá de las distintas y legítimas opciones políticas. Las referimos en lo que tienen de aporte a este nuevo paradigma pedagógico que propugnamos y en referencia a aspectos que pueden ser asumidos por la inmensa mayoría de los implicados en los temas de la educación. A nuestro juicio, estas manifestaciones podrían formar parte de lo que hemos denominado acuerdo pedagógico consensuado. Destaca lo siguiente:

⁶ Delors, J. (coord.) (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana Ediciones-UNESCO.

1. En la educación y su mejora debemos implicarnos todos: los educadores, los expertos, las familias, las comunidades educativas de los centros, con sus profesores y alumnos.

2. Se debe apostar por un sistema educativo flexible, en el que la excelencia sea igual a equidad con calidad y donde siempre haya cabida para la diversidad, la inclusividad y la interculturalidad.

3. Hay que caminar hacia otra forma de enseñar y de aprender, pero sin olvidar que el buen profesor será siempre necesario y que el conocimiento tendrá que ir acompañado indefectiblemente de valores, en cuya propuesta y transmisión la familia desempeña también un papel fundamental, apoyando la labor de la escuela. El estudio, la curiosidad intelectual, el esfuerzo, la exigencia y el tesón son a todas luces imprescindibles. Enseñar y aprender de otra manera, junto a exigencias válidas para todos los tiempos, como las que acabamos de aludir, podrían formar parte del nuevo paradigma pedagógico que propugnamos.

En ese acuerdo pedagógico consensuado, centrado en la ESO, que defendemos en este capítulo, abogamos por darle un sentido al aprendizaje en esta etapa. Hay unos cuantos hechos admitidos de manera general por quienes se preocupan de las cuestiones educativas:

- El desentendimiento creciente de la sociedad ante la educación, depositando en la escuela todas o la mayoría de las expectativas y responsabilidades relacionadas con el futuro y la formación de las jóvenes generaciones.
- El hecho de que hoy socializan y educan no sólo la familia y la escuela, sino poderosas fuerzas como los medios de comunicación.
- La sospecha de que mucho de lo que se enseña en la etapa educativa que nos ocupa y en otras no constituye, en gran parte, el conjunto de conocimientos y competencias que sirven para vivir plenamente en la sociedad actual.
- El cuestionamiento de la escuela y de los profesores como los únicos y legítimos transmisores del saber y del conocimiento.

En medio de todo esto, parece desvanecerse el sentido último del aprendizaje y de la enseñanza. Vale la pena preguntar y preguntarse, para luego decidir, cuáles son los conocimientos, actividades y prácticas socioculturales que resultan más importantes y significativas para los individuos y para la sociedad, a fin de incorporarlas en los currículos escolares. Pero, sobre todo, vale la pena hacerse preguntas de fondo, las que apelan al sentido del enseñar y aprender, de la educación en definitiva.

Y las respuestas habrán de referirse necesariamente al tipo de ciudadano y de ciudad, de sociedad, que queremos edificar entre todos y a cuya construcción hemos de contribuir mediante la educación. Esto, a su

vez, remite a las dimensiones morales, ideológicas y políticas de la educación, que van más allá de acuerdos sobre tal o cual asignatura, sobre si se puede repetir curso con más o menos suspensos o sobre qué hacemos con los alumnos que no superan la ESO o la abandonan a mitad de camino.

La sociedad actual plantea al sistema educativo demandas distintas de las tradicionales. Los propios alumnos se las plantean también, a edades adelantadas, o sobre el propio currículo que han de seguir, aunque esto lo hagan de forma indirecta, tal vez inconsciente, o simplemente por “desentendimiento”. Más que nunca, parece que se establece un debate entre el valor propedéutico y el valor funcional de la educación. A veces se quiere convertir en contradictorio lo que necesariamente debe ser complementario.

Parece haber un consenso en que, más que a la cantidad, hay que atender a la calidad de la información. Hay que transformar la información en conocimiento y aplicarlo a diversas situaciones y contextos. Es el recorrido al que hay que invitar e incitar a los alumnos de la ESO. La educación por competencias no debiera tomarse como una moda nueva, sobre todo si se entiende como enseñar a “leer” situaciones cercanas a la realidad desde su complejidad, para saber interpretarla y para saber qué hacer y cómo hacer. Se trataría de poner el acento en la adquisición de saberes orientados a la acción, sin solución de continuidad.

Cuidado, competencia, equidad, excelencia, desarrollo social y económico, además de ser palabras manidas de tanto usarlas, no son aspectos contradictorios en el ámbito educativo. Por otro lado, cuando se está perdiendo la visión global, en línea humanista, de una formación “a la antigua”, a causa de la especialización, de la segmentación de los saberes y de un cierto pragmatismo que el mundo empresarial está trasvasando a la escuela, se está buscando por otras vías la integración de los elementos. Hacia ahí se dirigen la mayoría de las orientaciones actuales en educación, incluido el enfoque por competencias.

Hay un clamor, implícito y explícito, para que los dos grandes partidos políticos de nuestro país lleguen, de una vez por todas, a establecer unos puntos mínimos, aunque suficientes, que puedan ser asumidos de manera compartida. Si el resto se suma, estaríamos ante la situación más deseable. Pero, más importante que todo eso es alcanzar un acuerdo pedagógico que responda a cuestiones tan simples como éstas: qué queremos que logren y sean nuestros alumnos de la ESO, cómo organizar educativamente su presente y cómo orientar su futuro.

En lo tocante a la Formación Profesional, los actuales Ciclos Formativos, hay que huir de todo lo que conduzca a convertirla en la cenicienta de la educación o el refugio de los torpes, con la minusvaloración social consiguiente que provoca en las familias. Habría que salvar ese escollo.

Hay que propugnar también un modelo para mejorar la escuela que preste una consideración significativa y atienda a las elevadas expectativas de la profesionalidad docente. Lo de la “carrera docente” debería ser cumplido de una vez por todas.

Es necesario poner en marcha procesos de gestión cognitiva que traduzcan el conocimiento tácito en explícito y nuevamente en tácito, tras un proceso de interiorización. Es decir, hacer propio lo que se aprende, de manera que el alumno pueda aplicarlo a la vida, y él mismo “vea” antes su aplicación. Ésta es, por lo demás, la filosofía educativa que se difunde hoy en las aulas en las que se forman los futuros docentes y pedagogos. No hay que olvidar que la mejora de la calidad educativa es un problema que presenta tres dimensiones: *teórica* (capacidad para definir una visión compartida del cambio), *práctica* (dispositivos que dotan a los centros de capacidad para hacer que el cambio pueda ser considerado deseable y viable) y *técnica* (instrumentos para la capacidad de acción).

Por último, hay que recordar que para llevar a cabo cambios profundos como los que implica un nuevo paradigma pedagógico en la ESO, como en cualquier otra etapa, son necesarios los medios, los recursos humanos y los recursos económicos. Cuando se establecen medidas hay que tener presente que tienen un coste, como lo tienen los cambios en las condiciones de trabajo. Es sabido que determinadas normas, no digamos ya algunos pronunciamientos que pedagógicamente “suenan” bien, no se ponen luego en práctica. Las transformaciones en las condiciones de trabajo del docente encaminadas en la buena dirección y sostenidas adecuadamente conducen al éxito.

II. RED DE LOS FENÓMENOS

En este estudio nos hemos centrado en la consideración del educando que en nuestro país cursa la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), tanto en su vertiente de alumno como en la de adolescente. La investigación se ha extendido en torno a las siguientes líneas:

□ Una perspectiva psicológica sobre el adolescente actual, sobre los “nuevos adolescentes”, un colectivo social que, junto a las características normales de la etapa evolutiva que viven, coincidentes con las del adolescente “de siempre”, presenta rasgos especiales propios del momento presente, como podrían ser sus estilos de vida o sus formas de socialización. Esta perspectiva constituye la mirada de los adolescentes sobre sí mismos y la mirada hacia ellos por parte de quienes los conocen de cerca, como sus profesores, tutores, orientadores y expertos en las áreas de la psicología y la educación.

□ Una mirada a la ESO, tras un tiempo amplio ya de implantación, por tratarse de una etapa educativa en la que parecen concentrarse problemas significativos, tanto de tipo académico como relacionados con determinados conflictos y dificultades, lo que genera una especie de insatisfacción a veces difusa, pero real, entre los docentes y los padres y madres de familia. Esa insatisfacción adopta en ocasiones la forma del tópico social y del estereotipo, multiplicados por el efecto difusivo, aunque muchas veces generalizador y poco matizado, de los discursos en los medios de comunicación. En nuestro caso, hemos acudido, por el contrario, al punto de vista de los expertos, los especialistas y los buenos conocedores.

Al centrarnos en la consideración de la ESO, no ignoramos la necesidad de la deseable articulación entre las distintas etapas educativas. El antes y el después de la ESO son fundamentales. Pero hemos querido centrarnos en ésta por las razones antes aducidas. Como en casi todo lo referente a los aspectos educativos, es obligada una mirada de conjunto al sistema, pues en la educación todo está interrelacionado, debiendo desterrarse la vieja manía, no ausente en los ámbitos educativos, de echar las culpas de los problemas encontrados en una etapa a otra de las que cursa el alumno, generalmente a la inmediatamente anterior.

□ El análisis de las diversas leyes relacionadas con esta etapa dentro de nuestro sistema educativo, con frecuentes cambios en el marco normativo y la generación de desconcierto, a veces, entre todos los implicados,

aunque la actualización de las normas educativas sea necesaria para adecuarse a cada momento histórico.

□ Finalmente, nos hemos acercado, aunque de manera tangencial, al tema de las redes sociales entre adolescentes a través de las nuevas tecnologías, aspecto importante hoy en sus vidas y que, por sí solo, merecería una consideración amplia y detenida.

La metodología de la que nos hemos servido se ha basado en un acercamiento múltiple a la cuestión:

- Análisis de fuentes secundarias, en concreto, el *Informe TALIS* de la OCDE (2009), de cuyos primeros resultados nos hacemos eco. También se han utilizado datos del *Informe McKinsey* y de otros.
- Trabajo con fuentes primarias: aplicación de un cuestionario a orientadores y tutores de centros públicos y privados de nuestro país; realización de un Panel Delphi con expertos educativos de alto nivel; y encuesta a una muestra amplia de alumnos de ESO.
- Tanto en el cuestionario de los alumnos como en los temas planteados a los expertos y a los orientadores se ha tratado de buscar datos nuevos, matices y, posteriormente, reflexiones analíticas menos usuales. Se ha intentado incidir en todo lo que hoy se considera relevante dentro de los ámbitos educativos, en función de los objetivos de este estudio.

1. Discursos sobre los adolescentes

1.1 *El discurso de las disciplinas psicológicas*

La disciplina que se ocupa de estudiar la adolescencia es la psicología evolutiva o psicología del desarrollo. Tradicionalmente⁷, estudiaba la niñez y la adolescencia, llegando como mucho a considerar la juventud, como prolongación de comportamientos a caballo entre lo adolescente y lo adulto. Actualmente, la psicología del desarrollo estudia desde el embarazo hasta la vejez. Muchos factores han influido en este cambio de orientación. Entre ellos sobresalen el interés por estudiar la vejez (que ha pasado a ser la etapa más larga de todas las recorridas por el ser humano) y la consideración del desarrollo humano como un continuo y no como una simple sucesión de etapas que se van superponiendo, como si en cada una de las siguientes no existieran huellas de las anteriores.

⁷ Véanse, a título ilustrativo, los manuales al uso hasta entrados los años ochenta.

Sin embargo, y a pesar de estos cambios de enfoque, puede constatar-se que se sigue considerando la adolescencia de manera muy parecida a como se ha hecho siempre, como si fuera una etapa intemporal, en la que en cada generación ocurren los mismos fenómenos, presenta las mismas características físicas y biológicas y los cambios obedecen a una serie de factores que siempre y en todo caso acaban dándose. Si acaso se añaden matices provenientes de las diferencias entre culturas para explicar que no es lo mismo, por ejemplo, la adolescencia en una gran ciudad de cualquier país europeo que en culturas lejanas a nosotros, como algunas africanas o amazónicas.

A nuestro modo de ver, este error de perspectiva se debe a que no se han introducido elementos sociológicos en la mirada que contempla la adolescencia con una pretensión científica. También puede deberse a que, en el inconsciente colectivo, esta etapa sigue siendo considerada como “estación de paso”, como si todas las demás etapas evolutivas no lo fueran también.

Esta mirada fija sobre la adolescencia, de la que el factor tiempo parece estar ausente, es la que sigue presente en muchos padres y profesores, que observan desconcertados a los chicos y chicas de hoy. Contemplan al público que se sienta en sus aulas o a la mesa familiar a la hora de comer y se sienten perplejos, porque no aciertan a comprender algunos de sus comportamientos y actitudes.

Hay que dar paso –como se ha dicho– a un nuevo paradigma comprensivo de la adolescencia en la actualidad, si se quiere acertar en los enfoques educativos y en las leyes y normas por las que han de regirse.

1.2 El discurso de los tópicos sociales

En nuestra sociedad, existe un conjunto de discursos sociales sobre los adolescentes y sobre la etapa educativa de la ESO. Los más significativos son: el discurso de los padres desbordados; el de los profesores perplejos (a éste se le dedica un apartado especial); el de los medios de comunicación y de los “casos mediáticos”; y el discurso, ya más sereno y equilibrado, que se basa en la consideración de casos y problemas reales, de datos, investigaciones y análisis críticos, que distinguen lo que de mito o de verdad hay en los anteriores.

No existe un único discurso sobre la adolescencia en cada uno de los segmentos señalados, pero sí hay aspectos comunes en las diversas perspectivas desde las que se contempla.

Si hubiera que elegir alguna palabra para calificar los discursos sociales sobre los adolescentes, habría que acudir a los conceptos de “estereo-

tipo”, “tópico” y “generalización”. Se parte acríticamente de que todos los adolescentes son iguales, por el solo hecho de tener la misma edad, y se les atribuyen rasgos que llevan implícitos determinados juicios de valor. Así, se dice que son hedonistas, individualistas, consumistas, incapaces de esforzarse, pendientes todo el día de internet, con problemas frecuentes en determinados comportamientos, contestatarios de la autoridad de los profesores y de los padres, sexualmente precoces, preocupados de la imagen y pertenecientes a un mundo propio en el que no dejan un espacio para que el adulto pueda asomarse.

Ante este dibujo tan generalizador, cabe al menos hacerse la siguiente pregunta: ¿de qué adolescentes hablamos cuando hablamos de los adolescentes?

En los discursos de las familias predominan el desconcierto y la perplejidad. Padres y madres se preguntan por las causas y el sentido de los actos y los estilos de vida de sus hijos y no aciertan a descubrirlos. Se mueven entre la obvia consideración de “nosotros no éramos así a su edad”, mirar a uno y otro lado para ver si los hijos de los demás son y hacen lo mismo que los propios y buscar explicaciones y ayudas fuera del entorno familiar, por ejemplo, en los profesores. Son padres y madres capaces de describir bien cómo son sus hijos, no se les escapa la existencia de los problemas que presentan, saben que hay que solucionarlos, pero suelen perderse en el “cómo hacerlo”, en los procedimientos.

Los discursos sobre la adolescencia de los medios de comunicación se centran en los casos llamativos y problemáticos, actuando como altavoces multiplicadores y amplificadores. Nadie duda de que tales problemas existan, pero a veces se tiene la impresión, al analizar estos discursos, de que la adolescencia es problemática por naturaleza, que abundan más los casos de violencia escolar que las aulas pacíficas, que la mayoría de los adolescentes practican el acoso sobre sus compañeros o contra sus profesores y que la ESO es la etapa del fracaso escolar sistemático, con alumnos que no saben lo que es el esfuerzo y que no tienen el nivel de conocimientos que cabría esperar a esas edades. Estos discursos han contribuido a generar también una imagen de los profesores como personas no exigentes, que pasan la mano y no saben imponerse. Se amplifica y no se matiza la información referida a las evaluaciones que se hacen de nuestros alumnos, comparadas con las de otros países, dando la impresión de que están siempre en el furgón de cola en todas las materias.

Cuando en los discursos de los medios de comunicación se entrometen los discursos de los partidos políticos, la cacofonía resultante es ensordecedora y la imagen final poco tiene que ver con una realidad matizada y contrastada con rigor.

1.3 Discursos más frecuentes entre el profesorado

Los discursos⁸, ampliamente compartidos, de los profesores sobre las dificultades y retos con los que se enfrentan en su labor diaria se refieren primariamente a un tipo de problemas aplicables a cualquiera de las áreas del currículo y a la mayoría de los alumnos de la ESO. En concreto, señalan:

▶ *La desmotivación y el poco interés, unidos a la falta de esfuerzo, de los alumnos.* Esto último, sobre todo, hace que la primera estrategia que los profesores se ven obligados a establecer es la de motivar a sus alumnos al estudio, tratando de interesarlos en los contenidos de las asignaturas. Aunque tal desmotivación esté presente en muchos alumnos, su alusión no deja de ser un recurso fácil y manido entre los profesores. Muchos deberían preguntarse, con sentido autocrítico, qué parte de responsabilidad tienen en tal desmotivación. Así se expresan los profesores: “Los alumnos tienen poco interés, todo lo encuentran aburrido, les falta motivación en general en todas las asignaturas y no ponen la suficiente atención [...]. El alumno se queja hoy de todo, no quiere que le expliques mucho, no quiere leer mucho, no quiere copiar tantas cosas [...], tiene pocas ganas de trabajar [...]. Hay poco hábito de trabajo, en casa trabajan poco, ha desaparecido la cultura del esfuerzo”⁹.

▶ Los profesores apelan a las *características psicológicas de la adolescencia* para explicar las actitudes de sus alumnos hacia el estudio y el trabajo de cada día. Este recurso constituye una especie de cajón de sastre del que se echa mano tanto para intentar comprender conductas desconcertantes como para “justificarlas”. Tales explicaciones no dejan de tener a veces un cierto sentido exculpatorio de responsabilidades. Por otro lado, se ha producido cierto adelanto de los problemas propios de estas edades respecto a lo que hasta ahora un profesor podía esperar en alumnos de primer ciclo. Estos adolescentes son críticos, especialmente los del segundo ciclo, y difíciles de contentar en la mayoría de los casos. Los profesores opinan que hay una mayor dificultad en el primer curso de cada ciclo. En primero de ESO porque vienen de Educación Primaria, con un tutor muy pendiente de ellos, algo que ya no ocurre en los institutos. La situación se vuelve a complicar en tercero, porque irrumpe plenamente la adolescencia y cambian sus intereses vitales y primarios, entre los que no se cuentan normalmente los estudios, sino las relaciones interpersonales, la imagen, los signos distintivos y determinados objetos como la ropa, el móvil, el orde-

⁸ En este apartado se recogen los datos extraídos y aplicados al caso de las investigaciones con el profesorado de la ESO realizadas por L. F. Vílchez durante el período 2005-2009.

⁹ Las frases entrecomilladas son expresiones tomadas de grupos de discusión con profesores.

nador, etc. A los alumnos de segundo ciclo, entre quienes se acentúa aún más el sentido crítico, se les ha de convencer con una motivación más adecuada, con más “mano izquierda”, y esto no siempre es fácil, o no para todos los profesores.

▶ Como suele ser recurrente, atribuyen las causas de los problemas escolares con los que se encuentran a *la familia*, a los estilos familiares actuales, a las formas de educar, a los cada vez más numerosos casos de desestructuración de los núcleos familiares, o a la falta de implicación de la mayoría de los padres en el apoyo y seguimiento de los estudios de sus hijos. De nuevo, esta apelación frecuente a la familia no deja de ser en parte exculpatoria en relación con la propia tarea docente y educativa en los ámbitos colegiales.

▶ Con la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años, el profesor dice encontrarse con algunos alumnos que están en las aulas por obligación, pero desmotivados de manera general hacia los estudios. Esa especie de *bolsa de alumnos a la fuerza*, que se concentran en tercero y cuarto de la ESO, gravita sobre el conjunto de manera negativa.

▶ Igualmente, piensan que las causas de algunos problemas se deben a la *televisión (que todo lo trivializa)*, a *internet*, a *las redes sociales*, etc., que influyen especialmente en los adolescentes de la ESO en dos sentidos: por un lado, como actividades a las que consagran un tiempo excesivo, lo que les impide dedicarse a actividades “incómodas”, como la lectura; por otro, en un sentido más profundo, porque potencian elementos que afectan (junto a otros) a los estilos cognitivos y emocionales de los adolescentes de hoy, como la dificultad para la síntesis y la abstracción, el predominio de la imagen, de lo visual y lo concreto en las formas de abordar y asumir las realidades. Parcelan la percepción de las cosas, les falta atención y capacidad de concentración, acaban concluyendo.

▶ En relación con cualquiera de las áreas del currículo, los profesores aluden siempre a *dificultades de comprensión* de textos escritos. Esto les obliga a establecer estrategias que aseguren que el alumno entiende bien lo que lee.

▶ De manera general, también señalan que estos adolescentes carecen de *habilidades básicas para el estudio*, como la atención o el dominio de estrategias de aprendizaje. Da la impresión, analizando el discurso de los profesores, de que el *leitmotiv* “aprender a aprender” al que con tanta frecuencia se acude hoy en los ámbitos educativos es en la práctica más un pronunciamiento pedagógico que una realidad constatada en las aulas. En este sentido, cabría no olvidar que tales habilidades básicas para el estudio se enseñan y se aprenden.

▶ La *atención a la diversidad*, entendida en un sentido amplio, es otra de las dificultades que señalan los docentes, hasta el punto de que no saben

muchas veces cómo abordar en la práctica este reto, que en muchos casos parece desbordarles. Tienen también la impresión de que los enfoques oficiales y administrativos que se han dado al tratamiento de la diversidad son más teóricos que reales, más deseos o utopías que hechos constatados. Otro matiz es la posición de los profesores escépticos ante el reto de la diversidad (probablemente porque les desborda o porque no saben cómo resolverlo en la práctica), que afirman que “hoy todos los alumnos son diversos”. Hay que tener en cuenta que los expertos y los propios profesores señalan que no ha habido una preparación específica del docente para hacer frente a este reto educativo.

▶ La *variedad de los grupos* con los que aleatoriamente un profesor se puede encontrar, en un mismo año escolar o de un curso a otro, aumenta su ansiedad y los esfuerzos suplementarios para adaptarse a las distintas situaciones. Lo expresan así: “Realmente, no sabes con lo que te vas a encontrar [...], hay mucha diferencia entre unos grupos y otros, entre un año y otro [...]”.

▶ En algunos casos refieren la dificultad proveniente del *número excesivo de alumnos por clase* en relación con la metodología deseable en términos pedagógicos. A esto cabría añadir las mayores probabilidades que, por tal motivo, entre otros, tienen de encontrarse con una gran diversidad entre sus componentes, producto de las diferentes nacionalidades, orígenes y lenguas que se pueden unir en una misma aula.

▶ Algunos expertos consultados hablan de la *falta de una autonomía pedagógica y de gestión de los centros real*, para lo que no bastan las normas, sino que ha de ser efectiva en la realidad, sin menoscabo de que las Administraciones Públicas exijan resultados y deba haber un control de los centros.

▶ Los alumnos bloquean su interés ante las diversas materias desde una especie de pragmatismo utilitarista de carácter implícito en su “cultura”, que se expresaría con esta frase tan socorrida entre ellos: “¿Y esto para qué sirve?”. Da igual, el “esto” puede referirse a lengua y literatura, a geografía e historia o a cualquier otra asignatura.

▶ El profesorado encuentra en *las leyes educativas*, en las normas administrativas que afectan a la enseñanza y en los frecuentes cambios al respecto, una especie de chivo expiatorio que explicaría, a su juicio, muchos de los problemas relativos al aprendizaje que se dan en las aulas de la ESO. Sería, por ejemplo, el caso de las formas de evaluación, insistiendo en que “ahora no se motiva el esfuerzo, el que suspende todo el curso va a pasar al siguiente igual que el que ha sacado unas notas excelentes y, lo que es más grave, al final el título es el mismo para todo tipo de alumnos”.

▶ *El nivel de conocimientos previos con el que llegan los alumnos es muy variable* y depende de muchos factores. Pero la impresión de los pro-

fesores es que los alumnos “llegan cada vez peor”, les “falta base”. La expresión no deja de tener su carga tópica, pero, al estar introducida en el discurso más generalizado entre los profesores, “funciona” a la hora de enfrentarse a los alumnos y establecer expectativas sobre sus aprendizajes y rendimiento.

▶ Otro asunto que destacan se refiere a las *frecuentes dificultades de vocabulario y asimilación de conceptos básicos*. Se afirma: “Lo que les cuesta mucho trabajo es coordinar el concepto con el procedimiento; es decir, tú tratas de ponerles cuestiones procedimentales, están estudiando los conceptos [...], pero no saben abstraer las conclusiones que se derivan, o no se dan cuenta de si lo que están preguntando es lo mismo que estamos estudiando”.

▶ Finalmente, inciden en el *cambio de valores sociales* como causa que gravita sobre los problemas que presentan los adolescentes de hoy en relación con el estudio y el aprendizaje de las distintas materias. La influencia de ese cambio de valores es especialmente significativa, a juicio de los profesores, en las edades correspondientes a la ESO.

Mariano Fernández Enguita, experto que lleva años analizando al profesorado español, señala lo que llama “discurso irreal de la catástrofe” de nuestros docentes, desmarcándolo del que tienen otras profesiones en relación con su propia labor y que, en nuestro caso, vendría dibujado por una recurrencia a tópicos como: “la ola de liberalismo que nos invade”; “la globalización”; “la crisis de valores”; “los problemas de indisciplina y de violencia en las aulas”; “la familia, como realidad fundamental, pero que no cumple”; “la falta de reconocimiento social de la labor docente”; “las malas condiciones salariales”; “el empeoramiento de las condiciones de trabajo”; y “la falta de recursos”. A su juicio, en esta enumeración hay un componente real, pero también abunda una retórica que actúa a modo de estrategia y que vendría a legitimar las reivindicaciones colectivas del gremio y a evitar rendir cuentas del propio trabajo.

Este punto de vista puede actuar como contrapeso en el análisis de una etapa educativa compleja como es la ESO, poblada por sujetos que atraviesan un espacio evolutivo de su vida no menos complicado, la adolescencia. Los profesores, es obvio, no tienen la exclusiva de la “verdad” sobre los adolescentes actuales, aunque sus puntos de vista son siempre esclarecedores para conocer y comprender al alumno de hoy.

2. Datos de fuentes secundarias

Desde el año 2000, la OCDE evalúa el rendimiento de los sistemas educativos mediante el Informe PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos). Sus resultados no han estado exentos de polémica.

Cuando han sido “leídos” en los respectivos países, han dado ocasión al debate político y, sobre todo, a la confrontación partidista, como ha ocurrido en España. Pero no cabe duda de que contribuyen a arrojar luz sobre las prácticas y las políticas educativas seguidas en los distintos países y en los centros de enseñanza.

Recientemente, la misma OCDE ha elaborado el conocido como Informe TALIS (Teaching and Learning International Survey), una gran encuesta internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje para la que se ha entrevistado a más de 90.000 profesores y directores de centros de Educación Secundaria de 23 países, una muestra representativa de una plantilla de más de dos millones de profesores. El objetivo del estudio era establecer comparaciones internacionales sobre la enseñanza, el aprendizaje, la dirección de los centros educativos, la preparación, el desarrollo profesional, la valoración del trabajo de los docentes y la información que reciben o no sobre él. El trabajo de campo se llevó a cabo entre octubre de 2007 y mayo de 2008¹⁰.

A continuación se recoge una breve síntesis de sus resultados, especialmente los que atañen a nuestro país y a los objetivos de este capítulo:

- ▶ En los 23 países participantes en el estudio, más de un profesor de cada tres (un 34% en España) trabaja en un centro que, según su director, padece una carencia de profesores cualificados.

- ▶ Por término medio, la mitad de los profesores (más de un 80% en España) trabaja en un centro en el que el director informa de falta de apoyo a la enseñanza.

- ▶ En España, como en los demás países encuestados, son frecuentes los problemas de indisciplina en las aulas, así como otros relacionados con conductas agresivas y disruptivas. En concreto, uno de cuatro profesores afirma perder al menos un 30% del tiempo de aprendizaje, y algunos más de la mitad, a causa de las interrupciones provocadas por el mal comportamiento de los alumnos o por otro tipo de factores, como serían incluso determinadas tareas burocráticas.

- ▶ No obstante, tanto en España como en la mayor parte de los 23 países considerados, la mayoría de los profesores están satisfechos con el trabajo que realizan y estiman que contribuye significativamente a los cambios en la educación y en el progreso de los alumnos.

- ▶ La participación de los profesores españoles en cursos de cualificación y formación continua es bastante más alta que en la media de los 23 países considerados. Pero su participación en redes de desarrollo pro-

¹⁰ OCDE (2009): *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje: Síntesis de los primeros resultados*.

fesional, trabajo con mentores y observación de lo que hacen otros colegas o se lleva a cabo en centros distintos al propio, es inferior a la media del conjunto de esos mismos países. A juicio de algunos expertos, esto se debe a la inseguridad de muchos docentes poco acostumbrados a trabajar de manera colaborativa con sus compañeros, cercanos o a distancia, o a la falta de una verdadera cultura de formación continua, que no se salva con la simple asistencia a un cursillo en el que se imparte un certificado para engrosar el currículo.

▶ Los profesores desean una mayor preparación profesional. Así, un 54% de los encuestados (61% de los españoles) respondió que le gustaría un mayor desarrollo profesional que el que había tenido en los 18 meses anteriores a la realización de la encuesta. El principal problema señalado para prepararse más y mejor está relacionado con la compatibilidad de los horarios.

▶ Los profesores encuestados han señalado la necesidad de prepararse para atender la enseñanza de alumnos con necesidades educativas específicas. Los docentes españoles enfatizan más aún que sus colegas de otros países esta necesidad. En el contexto español, este dato debe ser entendido a partir del gran crecimiento de la diversidad del alumnado en los últimos años dentro de nuestros centros escolares.

▶ Al revés de lo que ocurre en otras profesiones, no se conoce la eficacia de las prácticas de los docentes, y esto ocurre en todos los países encuestados. Falta un empleo sistemático de los instrumentos de evaluación. No obstante, cuando reciben información sobre su trabajo, más de cuatro de cada cinco (74% en España) la consideran justa; además, tres cuartas partes creen que es útil (70% en España). Como promedio, uno de cada cinco profesores (41% en España) trabaja en un centro en el que no se ha llevado a cabo una autoevaluación en los últimos cinco años. En España, un 39% no se ha sometido a ninguna evaluación externa. Un 22% de los profesores (60% en España) ni ha sido evaluado ni ha recibido información de ninguna clase sobre su trabajo como profesor.

▶ Tres cuartas partes de los profesores (cerca del 90% en España) están convencidos de que no recibirían ningún tipo de reconocimiento si mejorara la calidad de su enseñanza. Para los profesores, como para cualquier profesional, el reconocimiento social “desde lejos” y el reconocimiento moral, desde la cercanía de sus “jefes” naturales, son fundamentales.

▶ Por lo general, los profesores apoyan los enfoques constructivistas sobre la enseñanza, algo especialmente notorio en los países nórdicos y menos pronunciado en España que en el resto de los países. La mayoría de los profesores estructuran su clase al modo tradicional, siguiendo una secuencia que comienza por la teoría y desemboca en la práctica, aunque se cambia algo en las asignaturas más prácticas y creativas y poco o nada en otras como las matemáticas.

► La eficacia del aprendizaje de los alumnos depende de factores altamente influyentes como un clima escolar positivo, las ideas de los profesores, la cooperación entre éstos, su satisfacción con el desarrollo profesional y la adopción de determinadas técnicas de enseñanza. Hay más diferencias entre profesores, considerados singularmente, que entre centros e incluso que entre países.

En opinión de Andreas Schleicher, director de la División de Indicadores y Análisis de la OCDE y principal responsable de los estudios PISA, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje es importante:

- Apoyar, evaluar y desarrollar la calidad de los profesores.
- Seguir y evaluar las prácticas docentes, fomentando una cultura del trabajo colaborativo entre los profesores y promoviendo su desarrollo profesional.
- Establecer objetivos de aprendizaje y una evaluación reflexiva que ayuden a los alumnos a desarrollar todas sus potencialidades. Esto lleva a ajustar dichos objetivos a los requisitos generales, medir el progreso en relación con ellos y realizar ajustes en los programas escolares, para mejorar el rendimiento individual y grupal, utilizando los recursos en función de los objetivos pedagógicos.
- Fomentar la colaboración entre profesores, centros, comunidades, agentes sociales y todos los implicados en la mejora del rendimiento y realización personal de los alumnos.

Por otro lado, también hay que hacer una alusión al Informe McKinsey¹¹, cuyo objetivo era averiguar por qué, en muchos países, los resultados académicos no habían mejorado a pesar del esfuerzo económico. Para estudiar estos problemas se escogió un primer grupo con los diez sistemas educativos de mejor desempeño del mundo según el Informe PISA de la OCDE y un segundo grupo con sistemas que están experimentando un rápido desarrollo y han introducido recientemente reformas que han mejorado los resultados de sus estudiantes. Las conclusiones más importantes de este Informe son:

- La mejora del rendimiento académico no depende básicamente de las inversiones económicas.
- Lo más importante para mejorar el rendimiento educativo es un profesorado bien preparado, la realización de controles externos a los alumnos con valor académico e inspecciones periódicas de ayuda a los centros que tienen mayores dificultades para progresar por sí solos.

¹¹ McKinsey (2007): Michael Barber y Mona Mourshed: *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor rendimiento del mundo para alcanzar sus objetivos*. 2008. Buenos Aires: PREAL. <http://www.mckinsey.com/>

De los distintos informes en los que se incluye algún tipo de comparación de España con otros países se deduce que el principal defecto de nuestro sistema educativo no es la distribución de los contenidos en el currículo escolar o la falta de planteamientos didácticos adecuados, sino un sistema que no ha propiciado ni propicia el esfuerzo. Y esto se debe, en buena medida, a la falta de controles externos a la Administración, con lo que cada centro es juez y parte, sintiéndose inclinado a disimular su grado de fracaso escolar.

3. Nuestra investigación

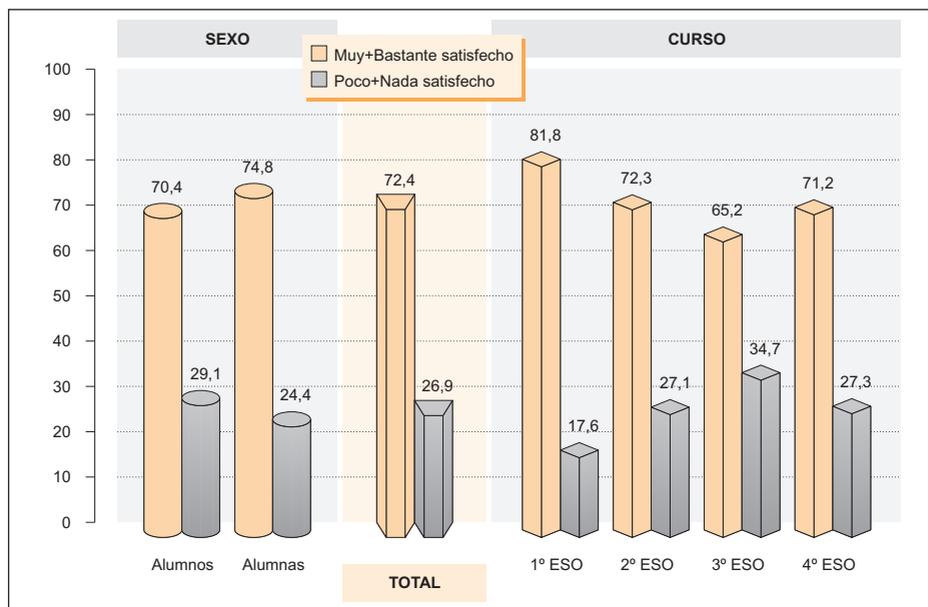
A continuación se analizan los datos de la *Encuesta a adolescentes y a tutores y orientadores de la ESO* realizada por la Fundación Encuentro. Fueron entrevistados 2.735 alumnos de los cuatro cursos de ESO y 177 tutores y orientadores, de 28 centros educativos públicos, concertados y privados de distintas comunidades autónomas. El instrumento de investigación fue un cuestionario autoadministrado cuya cumplimentación se llevó a cabo en los propios centros. El trabajo de campo se realizó entre los meses de enero y marzo de 2010. Asimismo, se exponen las opiniones de un conjunto de expertos en educación recogidas a través de un Panel Delphi sobre los adolescentes y la ESO.

3.1 Encuesta a alumnos de la ESO

Relación con los estudios

Casi tres de cada cuatro encuestados (72,4%) se muestran bastante o muy satisfechos con los estudios que realiza (gráfico 1), lo que parece reflejar un alto nivel de satisfacción. Aunque las alumnas muestran una mayor satisfacción que los alumnos, la diferencia no es relevante (74,8% frente a 70,4%). Donde sí se aprecian diferencias significativas es en la desagregación por cursos. Así, mientras en primero el 81,8% se manifiesta muy o bastante satisfecho, en tercero ese porcentaje desciende hasta el 65,2 % para volver a recuperarse en cuarto. Desde la perspectiva complementaria, se observa que el porcentaje de los que afirman sentirse poco o nada satisfecho, se duplica entre primero y tercero. En este último curso coincide el inicio del segundo ciclo de esta etapa educativa –más exigente–, el aumento de asignaturas por el desdoblamiento de algunas áreas curriculares y la entrada en una fase habitualmente más conflictiva de la adolescencia. De hecho, hay un consenso bastante amplio respecto a que tercero es el curso más problemático de la etapa.

Gráfico 1 – “Señala el grado de satisfacción que tienes con los estudios que cursas”, por sexo y curso. En porcentaje. 2010



Fuente: Fundación Encuentro (2010): *Encuesta a adolescentes y a tutores y orientadores de la ESO.*

Para analizar la opinión de los alumnos acerca de las asignaturas que cursan (las que más y las que menos les gustan y las más difíciles), vamos a tomar en consideración las cinco materias –junto con la Educación Física– que se repiten en los cuatro cursos y que constituyen el tronco principal del currículo de la ESO: Ciencias de la Naturaleza (Física, Química y Biología); Ciencias Sociales, Geografía e Historia; Lengua y Literatura; Lengua Extranjera; y Matemáticas.

Cuando se les pregunta por las asignaturas que más les gustan, Ciencias de la Naturaleza ocupa el primer lugar, seguida de Matemáticas y Lengua Extranjera. Lengua y Literatura ocupa el último lugar entre las cinco. Las diferencias no son notables, pero sí significativas, sobre todo si se analiza la desagregación por sexo. Así, entre las chicas, Lengua Extranjera ocupa el primer lugar, Lengua y Literatura el tercero y Matemáticas el quinto (tabla 1). Por el contrario, entre los chicos, Matemáticas ocupa el primer lugar y Lengua y Literatura el quinto. La diferencia en el porcentaje por sexo es especialmente significativa en esta última materia, ya que el porcentaje de las chicas (10,7%) es muy superior al de los chicos (6,1%); al revés de lo que ocurre con las Matemáticas (14% para los chicos y 9,7% para las chicas).

Tabla 1 – “Señala la materia o materias que más te gustan”, por sexo y curso. En porcentaje. 2010

	Total	Sexo		Curso			
		Alumnos	Alumnas	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Ciencias de la Naturaleza (Física, Química y Biología)	13,0	13,1	13,1	11,3	10,9	16,7	12,5
Matemáticas	11,7	14,0	9,7	12,7	11,8	10,8	11,6
Lengua Extranjera	10,9	8,0	13,8	10,6	11,8	10,4	10,7
Ciencias Sociales, Geografía e Historia	10,1	10,3	10,1	10,4	9,6	10,4	10,3
Lengua y Literatura	8,5	6,1	10,7	9,2	9,5	7,5	7,8

Fuente: Fundación Encuentro (2010): *Encuesta a adolescentes y a tutores y orientadores de la ESO.*

Si se observa la situación desde la perspectiva de las asignaturas que menos les gustan (tabla 2), tras la coincidencia en el primer lugar de Ciencias de la Naturaleza, las posiciones se invierten: Matemáticas y Ciencias Sociales son las materias que menos gustan a las chicas y Lengua Extranjera y Lengua y Literatura a los chicos. El rechazo a Ciencias de la Naturaleza se explica porque es la asignatura considerada más difícil por el conjunto de los alumnos (tabla 3), aunque esa posición la ocupa Matemáticas entre la chicas, con un porcentaje (23,7%) bastante alejado del de los chicos (16,8%), que sitúan esta materia como la tercera más difícil, por detrás de la Lengua Extranjera.

Todos estos datos ponen de manifiesto que siguen existiendo diferencias significativas en competencias lingüísticas y matemáticas entre chicos y chicas, pero éstas condicionan cada vez menos las opciones formativas de las chicas, que superan sus mayores dificultades declaradas en las áreas técnicas con una mayor dedicación y motivación. Por el contrario, el mayor rechazo por parte de los chicos a las áreas lingüísticas y de comunicación les sitúa en clara desventaja en una sociedad donde esas competencias adquieren un protagonismo creciente.

Tabla 2 – “Señala la materia o materias que menos te gustan”, por sexo y curso. En porcentaje. 2010

	Total	Sexo		Curso			
		Alumnos	Alumnas	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Ciencias de la Naturaleza (Física, Química y Biología)	18,1	17,2	18,9	14,8	14,6	24,7	17,1
Matemáticas	16,0	14,0	17,6	13,8	16,3	16,0	18,0
Lengua Extranjera	15,4	16,8	14,0	16,8	16,9	13,9	13,9
Ciencias Sociales, Geografía e Historia	13,6	12,4	14,7	14,9	17,4	8,9	13,9
Lengua y Literatura	13,5	15,8	11,1	13,2	12,8	12,2	16,2

Fuente: Fundación Encuentro (2010): *Encuesta a adolescentes y a tutores y orientadores de la ESO.*

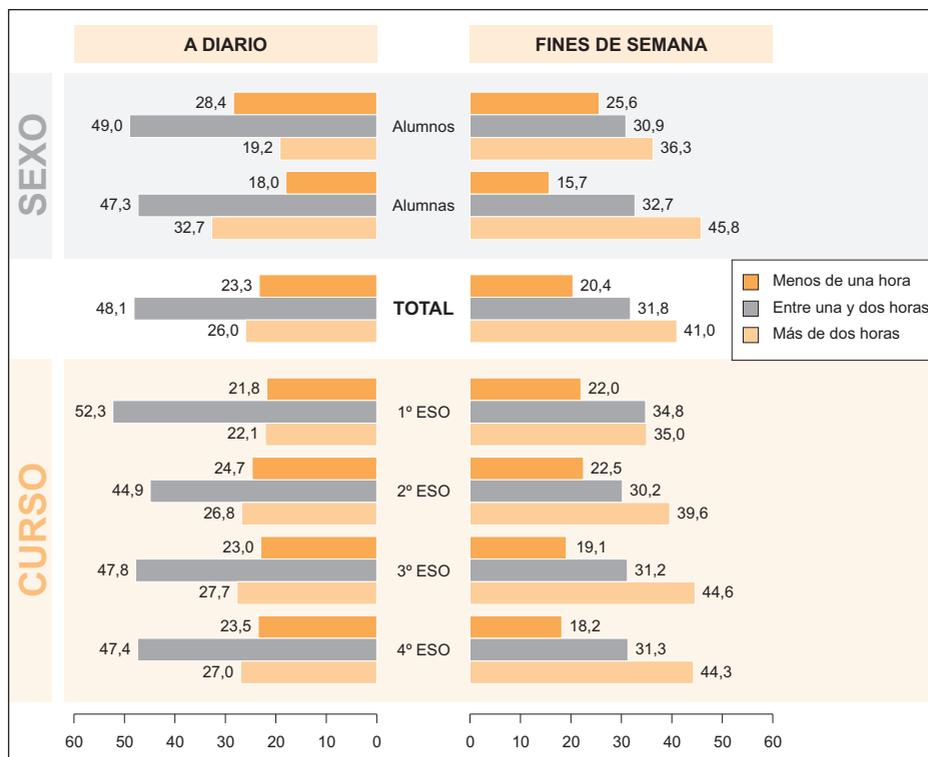
Tabla 3 – “Señala la materia o materias que te resultan más difíciles”, por sexo y curso. En porcentaje. 2010

	Total	Sexo		Curso			
		Alumnos	Alumnas	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Ciencias de la Naturaleza (Física, Química y Biología)	22,3	21,4	23,4	17,9	17,1	31,1	21,8
Matemáticas	20,5	16,8	23,7	16,5	20,4	21,7	23,2
Lengua Extranjera	16,7	18,2	15,3	19,6	19,4	13,9	14,0
Ciencias Sociales, Geografía e Historia	15,4	15,0	15,5	17,1	19,3	9,3	16,9
Lengua y Literatura	13,9	16,7	11,3	14,5	15,8	12,2	13,1

Fuente: Fundación Encuentro (2010): Encuesta a adolescentes y a tutores y orientadores de la ESO.

Por lo que se refiere a la dedicación al estudio (gráfico 2), los datos de nuestra encuesta revelan que casi la mitad del conjunto de los alumnos (48,1%) dedican entre una y dos horas al día, apenas un cuarto (26%) estudia durante más de dos horas a diario y uno de cada cinco no llega a una

Gráfico 2 – “Por término medio, dedicas a estudiar cada día...”, por sexo y curso. En porcentaje. 2010



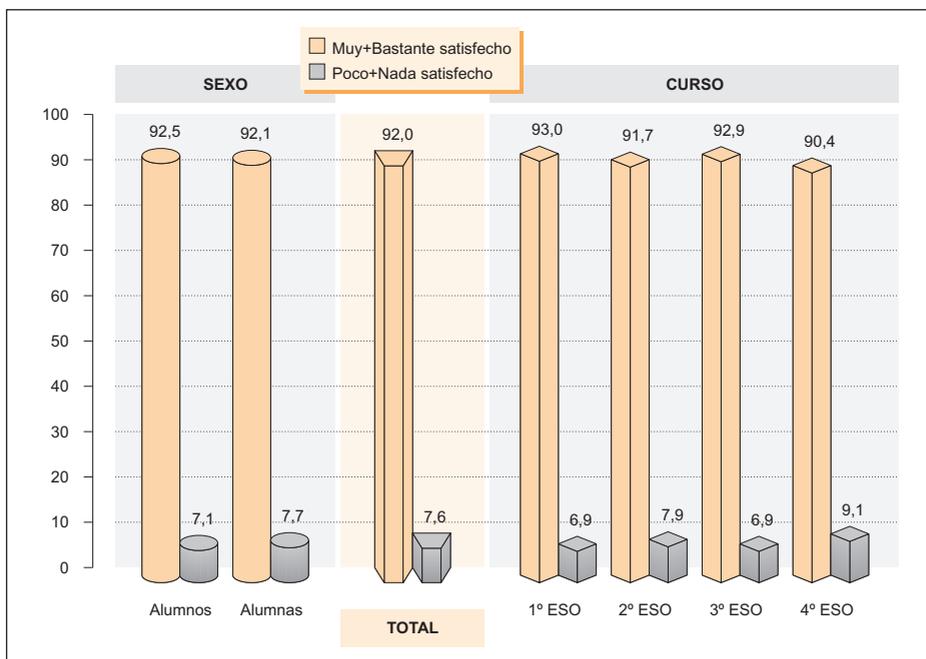
Fuente: Fundación Encuentro (2010): Encuesta a adolescentes y a tutores y orientadores de la ESO.

hora. En los fines de semana son menos de la mitad los que dedican más de dos horas a estudiar. Las diferencias por sexo en este indicador son bastante relevantes: mientras un 32,7% de las alumnas dedican más de dos horas diarias al estudio, este porcentaje se reduce a un 19,2% en el caso de los alumnos. La brecha se mantiene durante el fin de semana: 45,8% para las alumnas, frente a 36,3% para los alumnos. La desagregación por cursos muestra diferencias mucho más pequeñas y un leve y constante aumento en la dedicación a medida que avanzan los cursos.

Relación con el entorno escolar

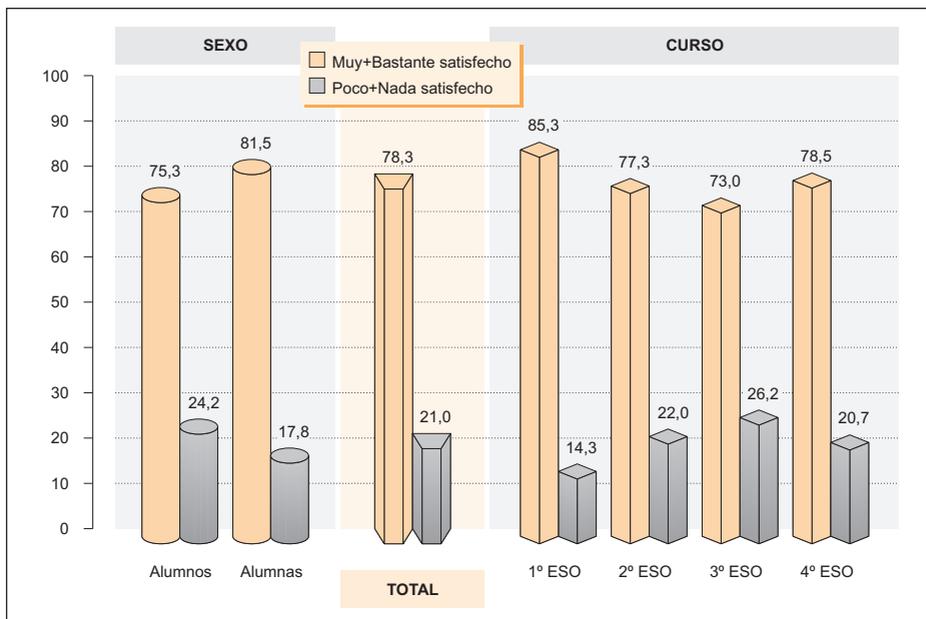
Un dato muy positivo es el muy alto nivel de satisfacción con sus compañeros de clase (más del 90%) que los alumnos de la ESO expresan en la encuesta (gráfico 3). Es un indicador de ajuste relevante y que explica que muchos alumnos que no van bien en los estudios no manifiesten un rechazo a la escuela como tal. El colegio, por tanto, sigue siendo para ellos un espacio de socialización clave. También aquí la desagregación por edad ofrece algún dato digno de mención. Los porcentajes en torno al 55% de los que se manifiestan muy satisfechos con sus compañeros de clase en los tres primeros cursos bajan hasta un 46% en cuarto. El hecho de que en este último

Gráfico 3 – “Señala ahora el grado de satisfacción que tienes en la relación con tus compañeros y compañeras de clase”, por sexo y curso. En porcentaje. 2010



Fuente: Fundación Encuentro (2010): Encuesta a adolescentes y a tutores y orientadores de la ESO.

Gráfico 4 – “Señala también el grado de satisfacción que tienes en la relación con tus profesores y profesoras”, por sexo y curso. En porcentaje. 2010



Fuente: Fundación Encuentro (2010): *Encuesta a adolescentes y a tutores y orientadores de la ESO.*

curso los alumnos tengan que optar por un itinerario supone en muchos casos la separación de grupos de alumnos que habían permanecido juntos en cursos anteriores. Por otro lado, tanto en tercero como en cuarto suele haber un porcentaje más alto de repetidores, lo que influye también en el cambio en la composición de las clases respecto a años precedentes.

Por lo que se refiere a la satisfacción en la relación con los profesores (gráfico 4), son casi el 80% los que afirman estar muy o bastante satisfechos, con un porcentaje ligeramente superior entre las alumnas, en línea con otros indicadores de un mayor ajuste y rendimiento de éstas en esta etapa educativa. Nuevamente, el máximo de satisfacción se alcanza en primero y el mínimo en tercero, otro dato que refuerza la opinión de que éste es el curso más problemático de la ESO.

Uno de los temas más recurrentes en el discurso social, y también en el de los ámbitos educativos, es el de la violencia escolar. Con todas las cautelas debidas a las múltiples interpretaciones que se puedan dar al término “acto de violencia”, los datos de nuestra encuesta muestran que en torno a un tercio de los alumnos (30,6%) afirman no haber presenciado nunca actos de violencia entre sus compañeros, frente a un 11,1% que dice haberlos presenciado muchas o bastantes veces (gráfico 5). Resultan espantables, aunque preocupantes, las significativas diferencias por sexo, por lo

Gráfico 5 – “¿Has presenciado actos de violencia durante el tiempo que llevas estudiando ESO, entre tus compañeros?”, por sexo y curso. En porcentaje. 2010



Fuente: Fundación Encuentro (2010): Encuesta a adolescentes y a tutores y orientadores de la ESO.

que puede denotar de pervivencia de la violencia o la agresividad como atributo definidor de lo masculino entre los jóvenes. Las diferencias por curso no son relevantes y parecen apuntar a una escasa o nula incidencia de la edad y del desarrollo psicosocial en este aspecto.

Tabla 4 – “Define a tus profesores, eligiendo las calificaciones con las que estés más de acuerdo, dentro del listado siguiente”, por sexo y curso. En porcentaje. 2010

	Total	Sexo		Curso			
		Alumnos	Alumnas	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Exigentes	23,4	23,2	23,6	23,4	23,3	25,0	21,9
Preparados	20,9	19,8	21,9	21,3	20,7	20,0	21,7
Cercanos	12,5	10,8	14,2	12,3	12,2	11,9	13,5
Justos	11,9	12,0	11,8	15,7	13,2	9,2	9,8
Fríos	8,4	9,9	6,8	6,4	8,1	10,0	8,7
Afectuosos	7,2	6,9	7,6	6,9	8,2	6,6	7,2
Parciales	6,9	7,4	6,5	6,4	6,4	7,1	7,6
Distantes	6,3	6,9	5,5	4,5	5,4	8,0	6,9
Blandos	2,6	3,1	2,1	3,2	2,4	2,1	2,8

Fuente: Fundación Encuentro (2010): Encuesta a adolescentes y a tutores y orientadores de la ESO.

Tabla 5 – “De las cinco cosas siguientes, escoge la mejor que un profesor puede hacer, en su manera de actuar con los alumnos”, por sexo y curso. En porcentaje. 2010

	Total	Sexo		Curso			
		Alumnos	Alumnas	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Combinar bien ser exigente con los alumnos, y al mismo tiempo, comprensivo	38,1	35,3	41,3	35,9	37,4	40,0	39,1
Ser capaz y estar motivado para enseñar	30,9	28,8	32,7	27,8	29,6	31,1	34,9
Ser comprensivo y afectuoso	17,1	17,6	16,4	22,2	18,6	13,9	14,0
No exigir mucho y "regalar" la nota	7,4	10,0	4,7	8,0	6,7	8,6	6,1
Evaluar de manera benévola	6,6	8,4	4,9	6,0	7,7	6,4	6,0

Fuente: Fundación Encuentro (2010): *Encuesta a adolescentes y a tutores y orientadores de la ESO.*

Dentro de un listado de posibles adjetivos que definirían el perfil preferente de sus profesores (tabla 4), el rasgo más claramente destacado es el de “exigentes” (23,4% del total de las menciones), seguido de “preparados” (20,9%). Les siguen, a bastante distancia, “cercaños” (12,5%) y “justos” (11,9%). Destaca, por tanto, una visión ciertamente positiva del profesorado. Las chicas señalan algo más que los chicos el rasgo de “cercaños” (14,2% y 10,8%, respectivamente). En lo que se refiere a las diferencias por edad, son pocas, pero merece la pena apuntar la reducción de la mención de “justos” a medida que se avanza en los cursos (15,7% en primero y 9,8% en cuarto) y el aumento del rasgo de “distantes” (4,5% en primero y 8% en tercero).

A la hora de valorar acciones y actitudes posibles de un profesor en la forma de relacionarse con los alumnos (tabla 5), la que más claramente destacan los encuestados es la combinación de exigencia y comprensión (38,1%). Pero probablemente más revelador es el dato de que, en lo que podríamos considerar una alternativa entre cercanía/comprensión y capacidad/motivación, los alumnos se inclinan en mayor medida por este último aspecto (30,9% frente a 17,1%). Lo hacen más las chicas que los chicos (32,7% y 28,8%, respectivamente) y esta opción se intensifica a medida que se avanza en los cursos (27,8% en primero y 34,9% en cuarto).

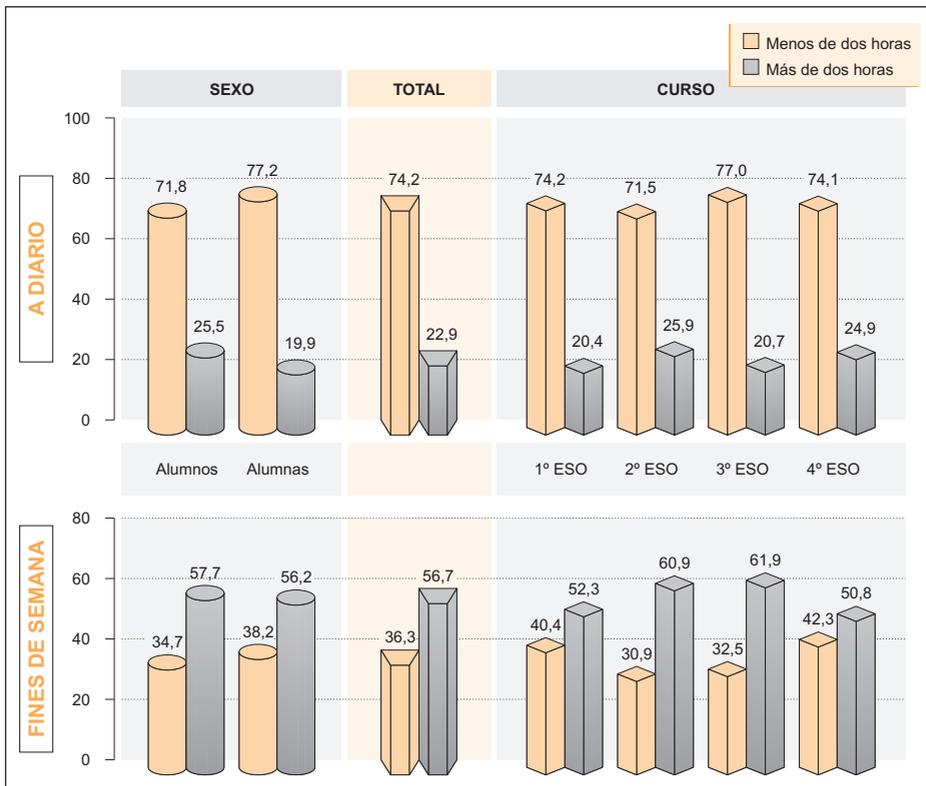
Relaciones sociales y tiempo libre

La vida de los adolescentes –y en particular el tiempo de ocio– se desarrolla en un contexto cada vez más tecnológico. Los *gadgets* de todo tipo forman parte del equipamiento vital de los jóvenes desde edades muy tempranas. Según los datos de nuestra encuesta, el 92,8% de los adolescentes dispone de móvil, significativamente más las chicas (95,6%) que los chicos (90,3%), subiendo progresivamente los porcentajes conforme se asciende

de primero (86,2%) a cuarto curso (97,5%). El ordenador constituye otro instrumento esencial, como lo atestigua el hecho de que casi el 95% de los encuestados disponga de él. En este caso, además, no existen diferencias por sexo y apenas por edad. Finalmente, el 86,3% de estos alumnos y alumnas dispone de iPod/Mp3, no habiendo tampoco diferencias significativas en función de las variables de curso y de sexo. Por tanto, se trata de un equipamiento masivo, generalizado y omnipresente en la vida de estos jóvenes. La convergencia tecnológica de todos estos dispositivos en un futuro próximo contribuirá a hacerlos aún más definitorios de los estilos de vida de este grupo de edad.

Tradicionalmente, el reverso de la dedicación al estudio se buscaba en el tiempo dedicado a ver la televisión. En este sentido, se constata que un 22,9% del conjunto de los alumnos pasa más de dos horas viendo la televisión a diario, porcentaje que se eleva a un 56,7% durante los días del fin de semana. A la inversa que en la dedicación al estudio, aquí son los

Gráfico 6 – “Por término medio, dedicas a ver la televisión cada día”, por sexo y curso. En porcentaje. 2010

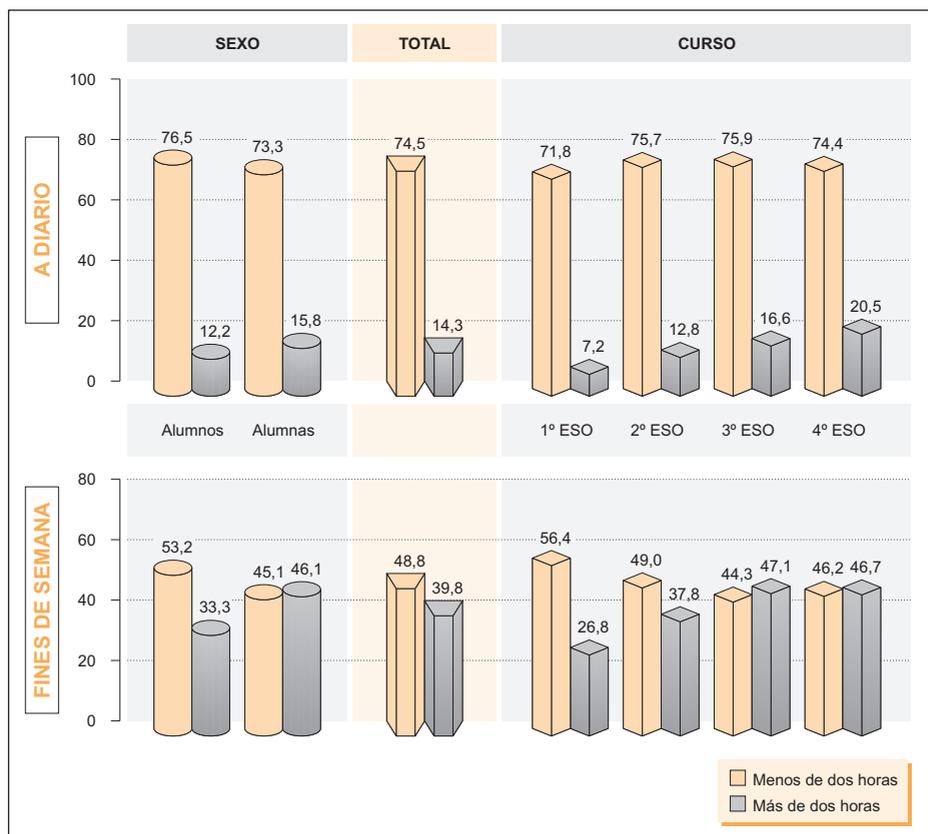


Fuente: Fundación Encuentro (2010): Encuesta a adolescentes y a tutores y orientadores de la ESO.

alumnos varones los que presentan un mayor consumo de televisión (un 25,5% y un 57,7% ven más de dos hora de televisión a diario y en los fines de semana, respectivamente, frente a un 19,9% y un 56,2% de las alumnas). La desagregación por curso no muestra diferencias apreciables a diario, pero sí en el fin de semana (gráfico 6).

Las redes sociales se han convertido en una de las actividades cotidianas más relevantes de los adolescentes y los jóvenes. Aunque los alumnos que pasan más de dos horas diarias “conectados” son todavía menos que los que dedican ese tiempo a ver la televisión (14,3% y 22,9%, respectivamente, en un día de diario y 39,8% y 56,7%, respectivamente, en un día de fin de semana), esta actividad empieza a adquirir una dimensión muy significativa. Y es particularmente relevante entre las alumnas: por un lado, superan en dedicación a los chicos –tanto a diario como en fin de semana–; por otro, durante los días de diario el porcentaje de las alumnas que

Gráfico 7 – “Por término medio, dedicas a comunicarte con tus amigos a través de facebook, tuenti, etc., cada día”, por sexo y curso. En porcentaje. 2010

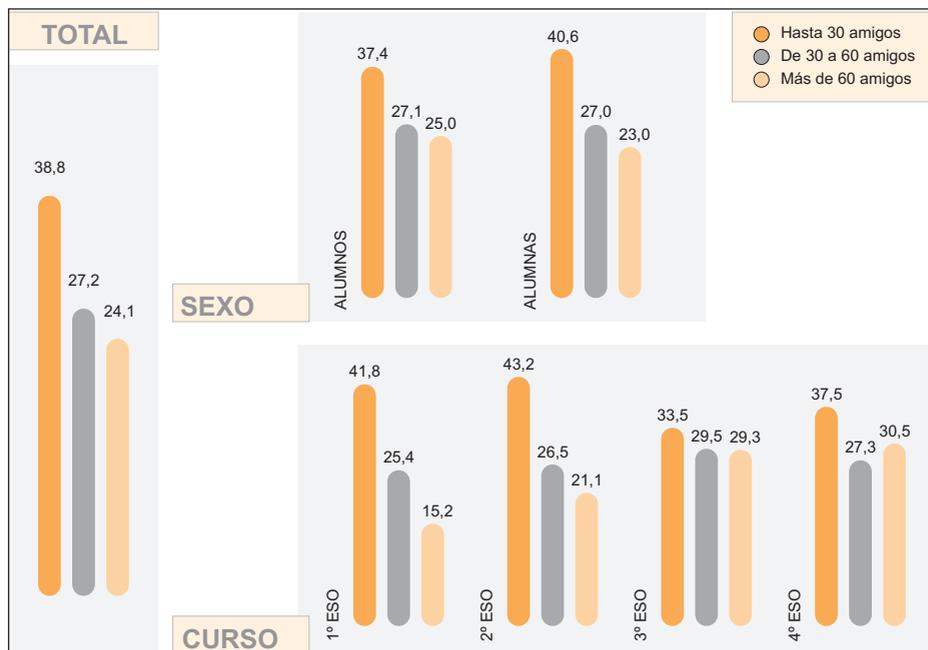


Fuente: Fundación Encuentro (2010): Encuesta a adolescentes y a tutores y orientadores de la ESO.

dedican más de dos horas a esta actividad se acerca al de las que dedican el mismo tiempo a ver la televisión (15,8% y 19,9%) y ese porcentaje se multiplica por tres (46,1%) en los fines de semana. La desagregación por curso muestra diferencias aún más importantes. Así, mientras que sólo un 7,2% de los alumnos de primero dedica más de dos horas en días de diario a las redes sociales, entre los de cuarto aumenta hasta el 20,5%; en el fin de semana, las diferencias en el porcentaje de los que dedican ese tiempo son igualmente grandes: 26,8% en primero y 46,7% en cuarto (gráfico 7).

Además de la dedicación en tiempo, otro aspecto importante de las redes sociales es el número de amigos con los que se conecta habitualmente, lo que da una idea de la amplitud de la red de relaciones que configura la “vida social” de los adolescentes. A este respecto, resulta sorprendente que casi uno de cada cuatro entrevistados (24,1%) manifieste que se conecta habitualmente con más de 60 amigos (gráfico 8). Este porcentaje no registra variaciones significativas en función del sexo, pero sí en función del curso, ya que se duplica entre primero (15,2%) y cuarto (30,5%).

Gráfico 8 – “El número de amigos con los que te conectas habitualmente, a través de facebook, tuenti, etc. es, aproximadamente...”, por sexo y curso. En porcentaje. 2010

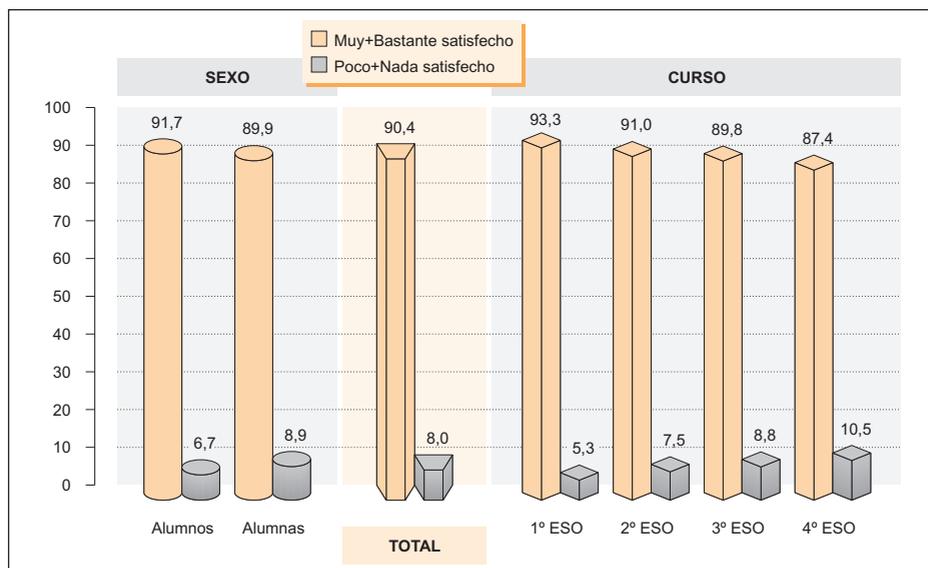


Fuente: Fundación Encuentro (2010): Encuesta a adolescentes y a tutores y orientadores de la ESO.

Relación con la familia

Por lo que se refiere a la relación que mantienen con sus padres, más de un 90% se manifiestan bastante o muy satisfechos, lo cual constituye, sin discusión, un nivel muy alto de satisfacción y de integración en el ámbito familiar (gráfico 9). A falta de una profundización en las razones de esta valoración, cabe conjeturar que responde lógicamente a un modelo de relación familiar que ya no está basado en la autoridad sino en la negociación, que intenta evitar el conflicto y que aporta a los niños y jóvenes un alto bienestar material y afectivo. Aunque las chicas muestran un menor nivel de satisfacción con sus padres que los chicos, la diferencia es irrelevante. En la desagregación por curso, el porcentaje de los que se muestran bastante o muy satisfechos se va reduciendo muy levemente a medida que se avanza en los cursos, pero en todos se sitúa por encima del 87%.

Gráfico 9 – “Con respecto a las relaciones que mantienes con tus padres, te sientes...”, por sexo y curso. En porcentaje. 2010



Fuente: Fundación Encuentro (2010): Encuesta a adolescentes y a tutores y orientadores de la ESO.

Autoimagen del adolescente

El último punto que consideramos en el cuestionario aplicado a la muestra de alumnos y alumnas de ESO se refiere a la autoimagen. Se les presentó un listado de 14 posibles rasgos para que escogieran un máximo

Tabla 6 – “De los siguientes adjetivos o expresiones escoge las que mejor definan, según tu opinión, la manera de ser de la mayoría de los chicos y chicas de tu edad”, por sexo y curso. En porcentaje. 2010

	Total	Sexo		Curso			
		Alumnos	Alumnas	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Abiertos	17,1	16,1	18,1	17,4	17,3	17,4	16,2
Pasotas	14,0	13,4	14,5	12,8	14,4	14,6	14,3
Inmaduros para la edad que tenemos	10,1	9,2	11,1	9,1	10,7	9,5	11,2
Muy influenciados por los medios de comunicación	9,2	8,5	9,8	8,5	7,6	10,1	10,3
Consumistas	8,7	8,4	9,1	4,9	6,3	10,9	12,5
Violentos	7,2	8,6	5,9	6,6	8,5	7,0	6,7
Críticos	5,6	5,6	5,6	5,6	6,2	4,9	5,9
Pacíficos	5,0	6,1	3,9	6,9	5,1	4,2	3,7
Contradictorios	4,6	3,9	5,1	3,8	4,2	4,7	5,6
Maduros antes de tiempo	4,6	4,9	4,1	6,1	5,3	4,6	2,3
Desorientados	4,3	4,5	4,2	3,7	3,6	4,9	4,9
Esforzados	4,2	4,5	3,9	6,6	4,8	2,8	2,7
Tolerantes	3,2	3,7	2,7	4,6	3,1	2,6	2,5
Disciplinados	2,3	2,6	2,0	3,4	2,9	1,8	1,3

Fuente: Fundación Encuentro (2010): *Encuesta a adolescentes y a tutores y orientadores de la ESO.*

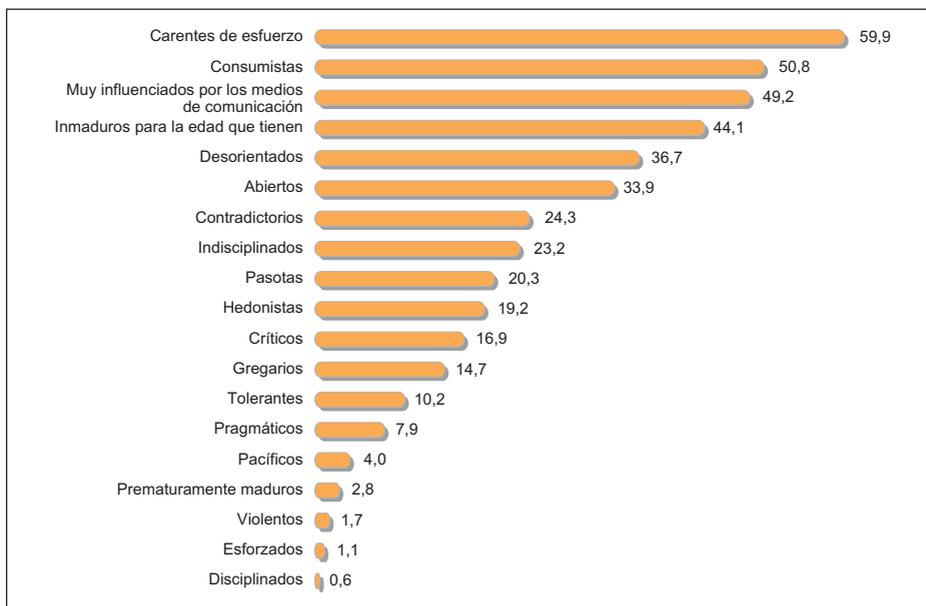
de 5 con los que se sintieran más identificados o que definieran mejor la manera de ser de los chicos y chicas de su edad (tabla 6). El rasgo más destacado, con un 17,1% de las menciones, fue el de “abiertos”, seguido por el de “pasotas” (14%), “inmaduros para la edad que tenemos” (10,1%), “muy influenciados por los medios de comunicación” (9,2%) y “consumistas” (8,7%). En todos estos ítems, el porcentaje correspondiente a las chicas supera al de los chicos, aunque con diferencias poco significativas. Sí puede ser más significativo el hecho de que el rasgo “violentos” ocupe la cuarta posición entre los chicos (un 8,6% de las menciones) y baje hasta el sexto entre las chicas (5,9%). Por cursos, el dato más llamativo es el importante aumento del ítem “consumistas” (pasa de un 4,9% en primero a un 12,5% en cuarto), y, en menor medida, de “muy influenciados por los medios de comunicación”. Complementariamente, a medida que pasan los cursos desciende el de “tolerantes”, “disciplinados” y, sobre todo, “esforzados”. Parece, por tanto, que la mayor autonomía que demandan, y habitualmente obtienen, los adolescentes no suele dar como resultado una interiorización o afianzamiento del compromiso con sus obligaciones, que hasta entonces han venido impuestas y controladas por los padres.

3.2 Encuesta a tutores y orientadores

Visión de los adolescentes actuales que cursan la ESO

Se propuso a los educadores que escogieran un máximo de cinco rasgos de un listado (prácticamente el mismo, con algunas pequeñas diferencias, que presentamos a la consideración de los alumnos) que definirían a los actuales adolescentes que cursan la ESO (gráfico 10). Los tutores y orientadores destacaron claramente seis rasgos. La característica más señalada fue “carentes de esfuerzo”, mencionada por casi un 60% de los entrevistados. A continuación, “consumistas” (50,8%), “muy influenciados por los medios de comunicación” (49,2%), “inmaduros para la edad que tienen” (44,1%), “desorientados” (36,7%) y “abiertos” (33,9%). Llama la atención que cuatro de estos rasgos aparecen también entre los seis primeros que citaban los propios adolescentes al definirse a sí mismos. Es una coincidencia muy significativa que plantea retos de gran calado tanto a la escuela como a la familia.

Gráfico 10 – “De las siguientes expresiones descriptivas escoja las que mejor definan, a su juicio, a los adolescentes actuales que cursan la ESO”. En porcentaje. 2010

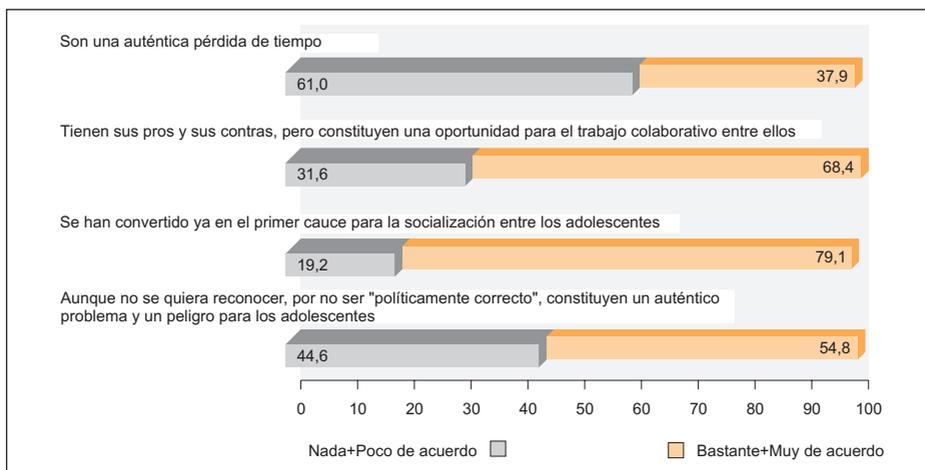


Fuente: Fundación Encuentro (2010): *Encuesta a adolescentes y a tutores y orientadores de la ESO*.

Opiniones sobre las redes sociales a través de internet

La mayoría de los tutores y orientadores son conscientes de, y confirman, la importancia que han adquirido las redes sociales en la vida de

Gráfico 11 – “Dígame su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre las redes sociales a través de internet”. En porcentaje. 2010



Fuente: Fundación Encuentro (2010): *Encuesta a adolescentes y a tutores y orientadores de la ESO.*

sus alumnos de la ESO. Así, casi el 80% está bastante de acuerdo (50,8%) o muy de acuerdo (28,3%) con que las redes sociales a través de internet se han convertido ya en el primer cauce para la socialización entre los adolescentes (gráfico 11). A la hora de valorar este reciente e imparable fenómeno su postura es prudente al reconocer las oportunidades y los riesgos que plantea.

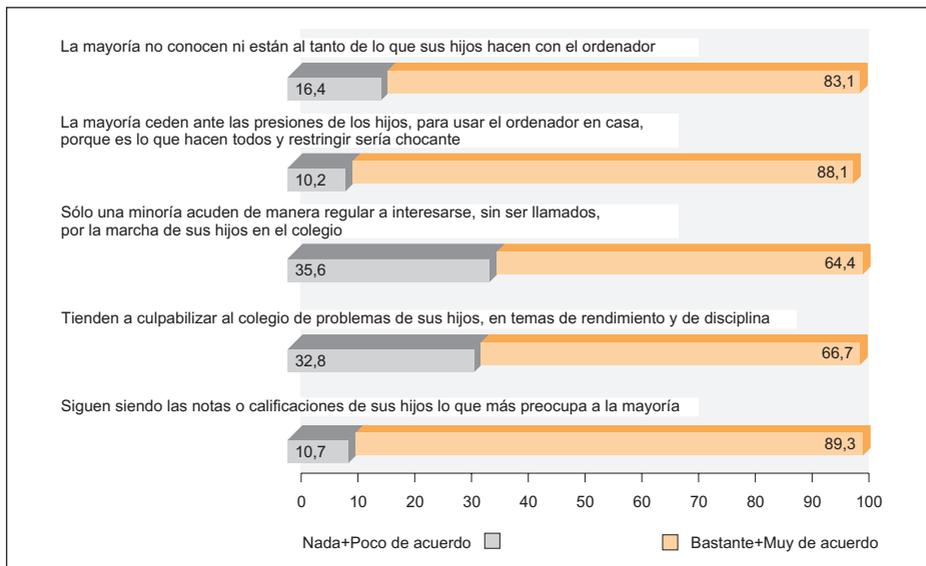
Son mayoría (61%) los que están nada o poco de acuerdo con quienes opinan que son una auténtica pérdida de tiempo. Casi un 70% se manifiesta muy o bastante de acuerdo con que, aunque tienen sus pros y sus contras, constituyen una oportunidad para el trabajo colaborativo entre ellos.

Al mismo tiempo, los entrevistados advierten de que esas mismas redes son un auténtico problema y un peligro para los adolescentes. Con este punto de vista está de acuerdo algo más de la mitad de los entrevistados (54,8%). La conjunción de los rasgos de “inmaduros”, “desorientados” y “abiertos” que destacaban al definir a los adolescentes actuales, junto con las frecuentes noticias en las que se resaltan los peligros y la falta de conciencia acerca de ellos en esas edades, conforman el contexto desde el que comprender esta opinión respecto al fenómeno de las redes sociales.

Opiniones sobre las familias de los alumnos

Esta actitud de los tutores y orientadores respecto a las redes sociales es coherente y probablemente esté influida también por su desconfianza respecto al control de los padres en este ámbito: un 83,1% está muy o

Gráfico 12 – “Dígame su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones respecto a los padres y madres de alumnos de la ESO”. En porcentaje. 2010



Fuente: Fundación Encuentro (2010): *Encuesta a adolescentes y a tutores y orientadores de la ESO.*

bastante de acuerdo con la afirmación de que “la mayoría de los padres no conocen ni están al tanto de lo que sus hijos hacen con el ordenador” y un 88,1% con que “la mayoría de los padres ceden ante las presiones de los hijos, para usar el ordenador en casa, porque es lo que hacen todos y restringir sería chocante” (gráfico 12).

La visión crítica de los tutores y orientadores acerca del compromiso y del cumplimiento de las obligaciones de los padres se hace extensiva a su relación con el colegio y con los profesores. Un 64,4% está bastante o muy de acuerdo con que “sólo una minoría de los padres acuden de manera regular a interesarse, sin ser llamados, por la marcha de sus hijos en el colegio”, un 66,7% con que “tienden a culpabilizar al colegio de problemas de sus hijos, en temas de rendimiento y de disciplina” y un 89,3% con que “siguen siendo las notas o calificaciones de sus hijos lo que más preocupa a la mayoría”.

Opinión sobre la ESO como etapa educativa

En este apartado se recogen las respuestas a una pregunta abierta sobre la ESO como etapa educativa. Constaba de dos partes, una de ellas para señalar las fuerzas de dicha etapa y la otra para indicar las debilidades. Al tratarse de una pregunta abierta, las respuestas han sido muchas y muy variadas. Para poder otorgarles un peso cuantitativo y cualitativo que

expresen, de la manera más cercana posible, la opinión de los entrevistados, se han agrupado las respuestas en torno a ocho temas. En cada uno de ellos se recoge el número de menciones hecho por el conjunto de la muestra. Los entrevistados podían mencionar tres fortalezas y tres debilidades.

□ **Fuerzas**

— La concepción, articulación, contenidos, objetivos, procedimientos y pedagogía subyacente de la ESO (77 menciones).

— Su flexibilidad y su orientación hacia un enfoque que se adapte a la diversidad, entendida ésta en el sentido más amplio (65 menciones).

— La etapa misma de la adolescencia, a la que corresponde la ESO, insistiendo en rasgos como la apertura y las capacidades, como oportunidad pedagógica de alto interés para los aprendizajes, la socialización del alumno y su capacitación para pasos posteriores (51 menciones).

— El punto de mira en un tipo de formación integral de la persona (40 menciones).

— La obligatoriedad, gratuidad, universalización y extensión de su duración hasta los 16 años (37 menciones).

— La insistencia, y la posibilidad, de procesos de enseñanza-aprendizaje individualizados, en los que la relación profesor-alumno es especialmente relevante (22 menciones).

— La prescripción explícita de una formación en valores y la oportunidad para llevarla a cabo (13 menciones).

— La entrada, de hecho, de las nuevas tecnologías en el aula, con las que se empieza a trabajar y para las cuales los alumnos son aptos y receptivos (6 menciones).

□ **Debilidades**

— El bajo nivel académico, en el que influye la insuficiente base con la que llegan los alumnos de Educación Primaria, la poca exigencia del sistema, las promociones automáticas, etc. La idea que se extrae es la convicción de que es una etapa en la que se han rebajado los niveles de exigencia (80 menciones).

— Un currículo que no convence, por diversos motivos, como la dispersión, el número excesivo de asignaturas, el olvido de contenidos que deberían ser fundamentales, etc. (73 menciones).

— Un porcentaje significativo de alumnos desmotivados, frustrados a veces, “a la fuerza” algunos de ellos (por la escolarización obligatoria hasta los 16 años), etc., con las consecuencias que todo ello acarrea en relación con el rendimiento y con la misma articula-

ción y trabajo con los grupos. Se insiste, sobre todo, en la desmotivación y desinterés entre estos alumnos, aspectos que se atribuyen a causas diversas (72 menciones).

— La carencia de una verdadera cultura del esfuerzo, que no existe en la generación actual de jóvenes y adolescentes. A juicio de los entrevistados, la organización de la ESO parece que refuerza esta debilidad (47 menciones).

— Las sucesivas políticas educativas, que dan lugar a leyes y normativas sobre esta etapa educativa, y en las que un sector de entrevistados ve la causa de bastantes problemas (27 menciones).

— Dificultades relativas al profesorado, como la falta de preparación en algunos casos, el insuficiente reconocimiento social, la necesidad de refuerzo de su autoridad o la ausencia del trabajo colaborativo entre ellos (18 menciones).

— La obligatoriedad hasta los 16 años, que contribuye a que exista en esa etapa una bolsa de alumnos, forzados por ley, pero desmotivados para el estudio y sin ver a dónde les lleva lo que están o debieran estar haciendo (16 menciones).

— Problemas derivados de la organización en los colegios y en las aulas y para los cuales el sistema parece no encontrar solución, como la masificación o excesivo número de alumnos por clase que impide una atención individualizada, la heterogeneidad de los alumnos de una misma clase, etc. (16 menciones).

— Problemas de disciplina en el aula y en el ámbito escolar en general (12 menciones).

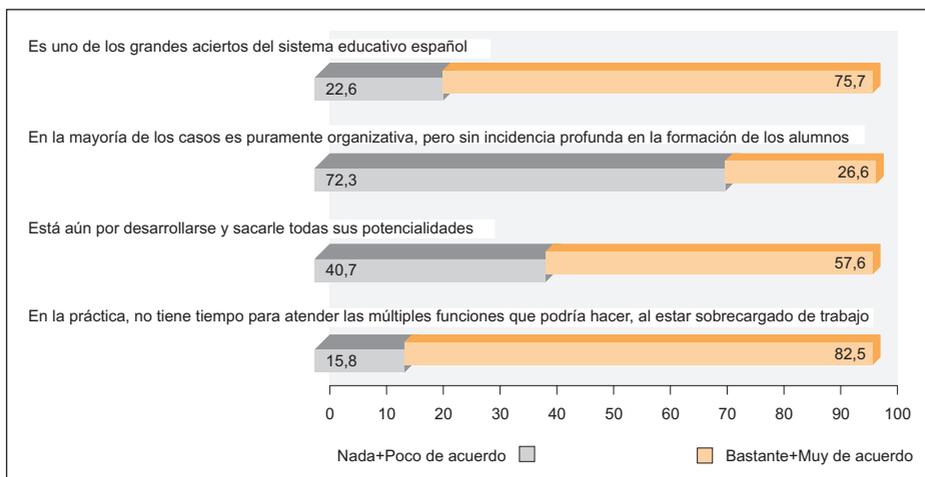
— Falta de recursos, materiales en unos casos y organizativos en otros, para hacer frente a los problemas escolares (11 menciones).

— El desentendimiento de muchas familias en el seguimiento escolar de los hijos, la falta de valores, problemas sociales en algunos contextos, etc. (10 menciones).

Opiniones sobre las figuras del tutor y del orientador en los centros escolares

La inmensa mayoría de los entrevistados, tres de cada cuatro, está bastante o muy de acuerdo con que la figura del tutor es uno de los aciertos del sistema educativo español. Matizando algo más, como otra manera de calibrar la perspectiva de los encuestados, prácticamente en la misma proporción (72,3%) rechazan que la figura del tutor sea en la mayoría de los casos una figura puramente organizativa, sin incidencia profunda en la formación de los alumnos. No obstante, algo más de la mitad de los encuestados (57,6%) está bastante o muy de acuerdo con que la figura del tutor todavía está por desarrollar completamente y se le pueden sacar más

Gráfico 13 – “Dígame su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones respecto a la figura del tutor”. En porcentaje. 2010



Fuente: Fundación Encuentro (2010): *Encuesta a adolescentes y a tutores y orientadores de la ESO.*

posibilidades. Probablemente son varias las causas, pero hay un gran consenso (el 82,5% está bastante o muy de acuerdo) respecto a que, en la práctica, el tutor no tiene tiempo para atender las múltiples funciones que podría llevar a cabo, al estar sobrecargado de trabajo (gráfico 13).

Como se señaló anteriormente, uno de los principales rasgos que, a juicio de los encuestados, definían a los adolescentes españoles en la actualidad era el de estar desorientados. En este contexto, la labor de orientación constituye ya no sólo un valor añadido y un elemento de calidad en la educación de los adolescentes, sino una necesidad ineludible para obtener los mejores rendimientos de las capacidades de todos los alumnos y de los recursos educativos. Desde ahí se entiende la práctica unanimidad en las respuestas a las preguntas por la figura del orientador: un 85,3% está bastante o muy de acuerdo con que es fundamental en los centros educativos; 9 de cada 10 rechazan la idea de que la figura del orientador sea un simple añadido y, por tanto, prescindible; un 85,3% no lo considera un intruso en el claustro de profesores, o una especie de juez de la labor de los profesores; y una amplísima mayoría (91,5%) estima que lo deseable, para que se noten los frutos de su trabajo, es que el orientador forme equipo con el conjunto de profesores y no como alguien aparte.

Opiniones sobre algunos problemas en el ámbito escolar y la preparación del profesorado

Algo más de la mitad de los entrevistados (58,2%) manifiesta que en los centros educativos en los que han ejercido su actividad se dan, o se han

dado, problemas de agresividad-violencia contra los profesores en algunas ocasiones. Sólo un 1,7% afirma que se han producido en repetidas ocasiones. Respecto a los problemas de violencia entre alumnos de la ESO, aproximadamente un tercio (29,9%) señala que han sido relativamente frecuentes en sus centros y un 2,3% muy frecuentes.

La gran mayoría de los entrevistados, tres de cada cuatro, estima que el principal problema al que se enfrentan hoy los profesores de la ESO es la falta de esfuerzo, y que las leyes educativas tienen parte de culpa. En relación con la capacitación de los profesores, se les preguntó si estimaban que el profesorado actual que imparte la ESO está o no preparado en relación con los retos y problemas que presenta esta etapa y con las características de las nuevas generaciones que la cursan. Las respuestas se dividen en dos mitades casi equivalentes, aunque prevalece la opinión de quienes los creen bastante (45,2%) o muy preparados (9,6%).

Respuestas a cuestiones puntuales

Sobre los cambios en la legislación educativa, la mayoría (55,9%) de los tutores y orientadores entrevistados está de acuerdo con la afirmación de que “en nuestro país, los cambios en la legislación educativa se deben exclusivamente a las alternancias políticas”. El resto de las respuestas se dividen en partes prácticamente iguales: un 18,6% está de acuerdo con que estos cambios “son, generalmente, improvisados y oportunistas” y un 16,9% considera que “son necesarios, cada cierto tiempo, para acomodarse al momento”. Evidentemente, las tres posturas pueden ser complementarias y, en todo caso, no se excluyen. Se constata dónde ponen el acento personas tan implicadas en la educación como los tutores y los orientadores.

Desde un punto de vista más pedagógico, resulta significativo que poco más de la mitad de los encuestados (56,5%) manifieste conocer bastante o mucho el enfoque por competencias, que se propugna ahora en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La actitud de reserva que parece reflejar este dato se explicita aún más al constatar que los que hacen una valoración positiva de este enfoque (los que están de acuerdo con que “es un acierto, como propuesta” y con que “supone un avance, porque engloba varios conceptos importantes”) están claramente por debajo (el 32,2% escoge una de esas dos expresiones entre las dos respuestas que se les piden) de los que, cuando menos, lo minusvaloran (un 45,8% cree que “es una moda pedagógica más” o que “es lo mismo de siempre, con otras palabras”). Otro punto de controversia pedagógica es la posibilidad de repetición de curso en la ESO, tal como se plantea en la normativa vigente. La gran mayoría, casi tres de cada cuatro entrevistados, está poco (54,2%) o nada (15,3%) de acuerdo.

Finalmente, se les preguntó sobre su grado de acuerdo con la siguiente afirmación: "En España es necesario un gran pacto por la educación, que dé estabilidad al sistema y éste no dependa de las alternancias políticas". La respuesta favorable a esta posición roza la unanimidad. Así, el 80,2% está muy de acuerdo con esa afirmación y el 18,1% bastante de acuerdo.

3.3 Panel Delphi con expertos en educación

Balance de la ESO desde su implantación

El alumnado actual es cualitativamente diferente al de hace quince o veinte años. A juicio de algunos expertos, es posible que las leyes educativas sucesivas, las que podemos considerar "leyes que contemplan la ESO", hayan tratado de adaptarse a las nuevas generaciones. Algo diferente es que lo hayan conseguido, o que la adaptación haya sido a costa de dejarse por el camino aspectos importantes para la educación. Así, por ejemplo, se señala que resulta asombroso el bajo nivel con el que se les hace trabajar y estudiar a los alumnos. Esto ha provocado que, al llegar a la universidad, se haya de comenzar con un "curso 0", cuya finalidad en la práctica es trabajar conceptos o habilidades que debían haber adquirido en etapas educativas anteriores. Una especie de axioma presente entre los expertos se expresaría así: "Cuanto menos exigimos, menos trabajan y estudian los alumnos". La bajada general de nivel de los alumnos y la tendencia de muchos al mínimo esfuerzo es una perspectiva que todos los expertos señalan en relación con la ESO.

Otro aspecto referido es la cantidad de asignaturas que los alumnos han de cursar, con una gran dispersión y que hace imposible que todas puedan ser trabajadas con igual intensidad.

Un sector de los expertos cree que la LOGSE no es una ley mala, sobre todo en lo que se refiere a planteamientos educativos y posicionamiento de un modelo educativo pretendido. Pero hay que reconocer que muchos de sus objetivos se han quedado en el tintero, como la flexibilidad en la constitución de los grupos de alumnos o el desarrollo de asignaturas desde el modelo de proyectos. Por otro lado, no se ha dotado a los centros de recursos humanos y materiales suficientes, ni preparado al profesorado en una metodología de mediación y de construcción del propio aprendizaje por parte de los alumnos, uno de los pilares teóricos en la fundamentación pedagógica de esta ley.

La diversidad de esta etapa educativa, y de sus alumnos, requiere enfoques diversos en las opciones y alternativas, algo que no se ha logrado y sólo ha quedado en el papel. Sobre todo, hay una laguna muy importante sin respuesta en nuestro sistema educativo: la de aquellos adolescentes que

a los 14-15 años no quieren seguir estudiando, se hallan desmotivados para continuar en el sistema y crean habitualmente serios problemas de comportamiento. No hay una verdadera y convincente alternativa para que estos alumnos terminen la enseñanza obligatoria.

Algunos señalan como positivo la mejora en los idiomas y la habituación a las nuevas tecnologías, aunque la primera cuestión no la atribuyen a la ESO, sino al estudio en academias y centros similares, y la segunda es algo que han aprendido en casa. Igualmente, han sido loables –a su juicio– iniciativas como las aulas de diversificación y de apoyo escolar y el esfuerzo por una educación más individualizada, intentando atender a alumnos que presentan mayores dificultades en los aprendizajes, reorientándolos hacia estudios más adaptados a ellos.

Fuerzas y debilidades, oportunidades y amenazas de la ESO

Entre las *fuerzas* se señala a la familia, cuando ésta “funciona” y hace un seguimiento directo de los hijos en esta etapa de su formación. Otra fuerza, indubitable para muchos, es el aprovechamiento del conocimiento y de los medios tecnológicos por parte de estas generaciones. Es honesto reconocer que hoy existen recursos y medios abundantes en el sistema escolar como para que esta etapa constituya una gran oportunidad en la formación de los alumnos. Que no se convierta en una realidad hay que achacarlo a otros factores, pero no a la falta de medios y recursos al alcance del alumnado.

Otros señalan también las adaptaciones curriculares, la enseñanza individualizada, las tutorías, los servicios de orientación en los centros, el intento de colaboración interprofesoral y con las familias, el acceso a las nuevas tecnologías, los esfuerzos de muchos centros para formar en valores individuales y sociales, así como el trabajo colaborativo.

Entre las *debilidades* se alude a los cambios evolutivos que experimentan los alumnos que coinciden con la etapa académica. Cambios de carácter físico, emocional, psicológico, etc., que influyen en su comportamiento y, obviamente, en todo lo que tiene que ver con la vida académica. Otra de las debilidades señaladas se refiere a una carencia educativa: los adolescentes actuales no han sido formados en el esfuerzo y no se ha contrarrestado, desde la educación en todos sus frentes, la filosofía del “todo vale”.

De igual manera, se cree que estos jóvenes no han sido educados en la tolerancia a la frustración, de manera que “se hundan con cualquier contratiempo, no están educados para aceptar un revés o un fracaso”.

Algunos afirman que, con frecuencia, muchas de las medidas que se adoptan desde las administraciones educativas no sirven para dar respues-

tas eficaces a las situaciones actuales, al carecer de creatividad y de concreción. Se tiene la sensación de que con frecuencia son “más de lo mismo”, generándose un círculo vicioso, que detecta bien los problemas, pero no da con las soluciones.

El conjunto de debilidades que se aprecian en esta etapa, y entre quienes la cursan, se podría resumir en las siguientes afirmaciones: vivir en una sociedad en la que todo lo tienen fácil, sin el menor esfuerzo; la contraposición de valores a los que se ven expuestos en la sociedad respecto a lo que se enseña en la escuela; la soledad de muchos en casa, sin un mínimo control; la falta de reflexión e interioridad en grandes capas de adolescentes y la falta de colaboración de muchos padres, que no siguen el proceso escolar de sus hijos, culpabilizando a veces al profesorado de su bajo rendimiento y, no raras veces, justificando o disculpando su mal comportamiento en el ámbito escolar.

No hay que olvidar, por otro lado, el contraste entre las diversas expectativas de todos los actores que intervienen en la educación (alumnos, padres, profesores, administraciones, etc.). Al ser distinta en muchas ocasiones, se producen inevitables disonancias y desencuentros.

Las *oportunidades* que la ESO depara son las que teóricamente aporta como etapa de formación y preparación para los caminos que abre. Por supuesto, sigue intacta la necesidad y la oportunidad de orientar mejor a los alumnos y de dotarlos de una serie de valores y competencias que les ayuden a situarse e insertarse en el mundo real que les toca vivir. El hecho mismo de la existencia de esta etapa, abierta a todos los chicos entre los 12 y los 16 años, es la gran oportunidad, con la posibilidad hasta los 18 años para aquellos que precisen medidas especiales, como la repetición de un curso por ciclo.

Una de las *amenazas* vinculadas a esta etapa es la minusvaloración de la orientación de los padres y los mayores, mientras crece la influencia de los iguales, no siempre beneficiosa. También el hecho de que los valores e intereses presentes en la sociedad contradicen las propuestas educativas de la escuela y de la familia. Otra amenaza proviene de la rutina presente en determinados sectores del profesorado, carentes de la motivación y del entusiasmo necesario que llevan al compromiso educativo y al cultivo de la formación permanente. Los expertos se refieren, por otro lado, a los frecuentes problemas relacionados con la convivencia en el ámbito escolar, cuestión que, “de verdad, trae de cabeza al profesorado de esta etapa educativa”. Otros señalan que no todos los alumnos pueden alcanzar los objetivos educativos propios de la etapa, por diversos motivos, actitudinales o aptitudinales, desembocando en un fracaso escolar.

Características psicosociales que mejor definen a los adolescentes

A juicio de los expertos consultados, no debe generalizarse, porque, a pesar de la existencia de rasgos y características que recorren transversalmente a los adolescentes de nuestros días, hay significativas diferencias entre unos grupos y otros, achacables a variables como la familia, la clase social, los medios de los que disponen, el hábitat, los entornos sociales, etc.

Pero, a pesar del esfuerzo para evitar las generalizaciones, y manteniendo esa cautela, los adolescentes son descritos con calificaciones como las siguientes: inmaduros, exigentes, con un amplio acceso a la información, un buen manejo de las nuevas tecnologías y emocionalmente frágiles. La excesiva información les lleva a ser muy críticos con todos y con todo, desconociendo los límites ante la autoridad y siendo enormemente reticentes a la aceptación de las normas. Reciben muchos y muy variados estímulos, abundante información que no pueden seleccionar y digerir bien. Pasan de un estímulo a otro, lo que les convierte en sujetos dispersos, con dificultades para la atención continuada, la reflexión y la concentración.

Esta insistencia en la enorme influencia de las nuevas tecnologías entre la población adolescente es un tema recurrente en el posicionamiento de los expertos consultados. Los adolescentes de hoy son interlocutores interactivos de carácter selectivo. Para ellos, internet es una plataforma socializadora de primer orden, pero también un espacio por el que circula una cantidad ingente de información que no controlan. No hay que olvidar, por otro lado, la gran dependencia que la mayoría tiene de todos estos soportes.

También se indica el mimetismo social que existe en esta generación de adolescentes, junto a la capacidad y agilidad para emprender iniciativas y responder a convocatorias que conciten su interés inmediato. Por ejemplo, a través de las plataformas virtuales.

Entienden y dominan el campo de los derechos y tienen un gran sentido de la justicia a nivel personal y social, pero no ocurre lo mismo con los deberes, por lo que es frecuente que vivan en medio de una contradicción entre lo que piensan y lo que hacen, entre lo que quieren para ellos y lo que quieren para los demás. Su sentido de la justicia y de la solidaridad no les lleva a poner en marcha acciones consecuentes, tal vez llevados de un individualismo y un pragmatismo social al que no son ajenos. Son sensibles a valores como la amistad, la sinceridad o la justicia, pero la comodidad, la inercia y vivir una vida en la que el ocio, como sinónimo de “*pasárselo bien*”, cuenta mucho, les impide iniciar acciones comprometidas.

Son críticos y quieren sentirse libres, pero también muy dóciles a la presión de sus grupos de referencia. Sienten la necesidad de ser atendidos,

escuchados, de que se les valore, de que se les hable de cosas cercanas, de manera que cualquier propuesta educativa tiene más posibilidades de éxito en la medida en que se acerque a enfoques inductivos.

Los adolescentes de la ESO están faltos de una orientación clara, de valores para asumir e interiorizar y, sobre todo, de modelos de imitación que les resulten empáticos y cercanos.

No hay que olvidar los brotes de xenofobia y racismo que empiezan a detectarse a edades tempranas en determinados ámbitos sociales. La educación en esta etapa tendría mucho que hacer para paliarlos.

Las redes sociales de los adolescentes a través de internet

Ante el fenómeno de las redes sociales de internet se pueden observar varias posturas. Hay una primera aproximación de los que son reticentes y ven en ellas muchos más riesgos que ventajas para los adolescentes. Se argumenta que, sin olvidar sus beneficios para la comunicación, el peligro que encierran se debe precisamente a las características del adolescente, su inestabilidad, su deseo de búsqueda, con independencia de las consecuencias y la manipulación a la que puedan quedar sometidos en algunas de las redes sociales a las que se afilian.

Una segunda postura cree que podrían servir, si se orientan bien, por ejemplo, para su aprovechamiento en las estrategias de enseñanza-aprendizaje cooperativo. Desde esta perspectiva, se las podría considerar como un buen recurso para compartir saberes, para el trabajo colaborativo, teniendo en cuenta que el modelo de la clase tradicional de tipo presencial no debe ser el único al que acudir. Es evidente el interés de los adolescentes de la ESO hacia propuestas y oportunidades de este tipo. Sólo hay que saber conducir y orientar esa puerta abierta hacia el futuro de un aprendizaje "de otra manera".

Sin obviar nada de las dos perspectivas anteriores, sobre todo en lo que pueden tener de complementarias, otros advierten que estamos ante una cuestión que hay que tomar en serio y estudiarla a fondo. Es evidente que las redes sociales tienen riesgos, como no es menos cierto que encierran oportunidades interesantes. Todos insisten en que se trata de una cuestión necesitada de un enfoque conjunto entre las familias, el colegio y la misma sociedad civil.

Urgencias y prioridades para la mejora de la ESO

Los expertos consultados señalan que en la ESO se debería incidir en los aspectos de la formación de la persona por encima y antes incluso que en los estrictamente académicos, aunque éstos no deban ser olvidados

y formen parte de aquélla. Muchos reclaman una formación integral, a través de un tipo de escuela menos teórica y más cercana.

También indican que hay que reforzar la adquisición de conocimientos, tanto conceptuales como actitudinales y de procedimiento, insistiendo en el actual enfoque por competencias.

Se debe preparar y formar al profesorado en mediación cognitiva y emocional, dotándolo de recursos metodológicos para motivar y enganchar a los alumnos.

Son muchos los que opinan que el tiempo de la primacía de los derechos de los alumnos sobre los deberes debe terminar. Es evidente que debe darse un equilibrio entre unos y otros.

A juicio de todos, es urgente y prioritario educar a los alumnos en una ética del esfuerzo y del trabajo bien hecho. Recuperar el valor formativo del trabajo escolar, donde se valore el esfuerzo, la responsabilidad, el trabajo bien realizado y acabado y la preparación para el futuro, desmontando facilidades y comodidades y no rebajando los niveles. Esto no quita que haya que adaptarse a todos, con sensibilidad especial hacia los que presentan problemas de aprendizaje o de otro tipo, pero eso no es suprimir el esfuerzo.

Hay que buscar alternativas para los alumnos incapaces de terminar la etapa obligatoria, que acaban siendo individuos sin ningún tipo de formación ni cualificación profesional. En tal sentido, se apunta la necesidad de buscar una vía profesional antes de los 16 años para evitar que el frecuente fracaso escolar se convierta en un fracaso total que afecte a la persona, al quedar sin una mínima cualificación profesional.

Por último, los expertos consideran necesario reivindicar y reforzar el papel y la imagen social del profesor. No se trataría tanto de convertirlo en “autoridad” en el sentido jurídico cuanto de ayudarle a que mantenga su autoridad, dándole apoyos y herramientas para ello. A veces, da la impresión de que el docente lucha solo ante las dificultades.

4. Reflexión crítica sobre las leyes educativas

Antes de hacer referencia a las leyes que han regulado la Educación Secundaria desde 1970 hasta la actualidad (cuadro 1), es necesario tener en cuenta algunas consideraciones previas.

En primer lugar, la propia denominación. En España, en sus orígenes, en el sistema educativo se denominó Segunda Enseñanza, Enseñanza Media en la época franquista y Educación Secundaria en la etapa que nos

Cuadro 1 – Leyes y decretos sobre educación de los últimos cuarenta años

Ley General de Educación (LGE)	(1970)	Tuvo la ventaja de abordar en conjunto la educación y su sistema. Según todos, fue una buena ley, y para bastantes expertos la mejor, aunque sin el correspondiente apartado de financiación. Fue muy positivo partir de un Libro Blanco previo.
Constitución española	(1978)	Garantizó el derecho a la educación y la escolarización básica obligatoria.
Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)	(1985)	Reguló el funcionamiento democrático y participativo de los órganos de gobierno colegiados, que son el equipo directivo (director, jefe de estudios, secretario y otros determinados en los reglamentos del centro) y el consejo escolar.
Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)	(1990)	Amplía la edad de escolarización obligatoria hasta los 16 años (modelo comprensivo), separa la Educación General Básica en dos etapas (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria) y sustituye la doble titulación al finalizar la enseñanza obligatoria (Graduado Escolar y Certificado de Escolaridad) por una titulación única (Graduado en Educación Secundaria), comienza un proceso de descentralización en la toma de decisiones y se consolida la libertad de elección de centro. No se implicó ni se preparó bien al profesorado. Se trataba de una buena ley en aspectos conceptuales de tipo psicológico y pedagógico, aunque tal vez le sobraba "palabrería académica". Afectivamente, una gran parte, tal vez la mayoría, de los profesores no la sintió como "suya", entre otras cosas porque no se les preparó para entenderla, asumirla y ponerla en práctica.
Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)	(2002)	Sus aportaciones tuvieron que ver, sobre todo, con la cultura del esfuerzo, refiriéndose también a aspectos como la evaluación (prueba de Bachillerato), los itinerarios educativos (sistema educativo más inclusivo), la especialización curricular, la diversidad e integración (Programas de Aprendizaje Profesional), la profesionalización de la dirección, cambios en las competencias de los órganos y una nueva definición de las funciones del profesorado.
Ley Orgánica de Educación (LOE)	(2006)	Otórgo protagonismo a las comunidades autónomas en el diseño del currículo, señalando los ámbitos competenciales, dio gran importancia a los distintos tipos de evaluación, implantó la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Programas de Cualificación Profesional Inicial, sustitutos del antiguo "certificado" de Garantía Social.
En paralelo a estas leyes, se publicaron varios reales decretos que han establecido las enseñanzas mínimas obligatorias de la ESO, exceptuando el correspondiente a la LOCE, que no llegó a implantarse: Real Decreto 107/1991, de 14 de junio, en el que se establece el currículo de la ESO, correspondiente a la LOGSE; Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, que modifica el real decreto anterior y establece nuevas enseñanzas mínimas para la ESO; Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, en el que se establecen las enseñanzas mínimas de la ESO, correspondientes a la LOE.		

ocupa. Sin duda, cada concepto expresa un modo de concebir este nivel educativo.

Además, desde sus inicios, que se podrían situar en el nacimiento de las universidades en la Edad Media, ya se distinguen las finalidades que ha tenido históricamente este nivel educativo, se llamara como se llamara. En

ese primer momento y a lo largo de toda su existencia, ha sido muy importante su carácter preparatorio (propedéutico) para los estudios universitarios –que es el que en España ha predominado sobre los demás–. A partir del Renacimiento surgió una Educación Secundaria concebida como preparación de la persona y para su vida en sociedad; se busca una formación general, sin otra pretensión. Finalmente, con la Revolución industrial, aparecería otra orientación de la Educación Secundaria, de carácter técnico o profesional, dirigida al mundo laboral.

Hasta 1970 existió en España un sistema educativo que se podría denominar dual: quienes no iban a estudiar, cursaban los estudios primarios; y los que sí iban a estudiar, a los diez años, hacían el Bachillerato para proseguir, en muchos casos, estudios universitarios. Por tanto, era un Bachillerato selectivo y segregador, puesto que desde el comienzo los estudiantes eran seleccionados (exámenes de ingreso, reválidas, etc.). No se entienden los cambios en la etapa que analizamos sin tomar en consideración esta dimensión selectiva del Bachillerato.

Finalmente, hay que tener en cuenta la estructura y la duración de los estudios secundarios (identificados, en buena medida, con el Bachillerato). Lo normal ha sido que estos estudios hayan durado seis o siete años, organizados en un único ciclo o en dos. Hasta 1970 predominó el ciclo único de seis años –salvo en el período de Primo de Rivera, en el que se dividió en Elemental y Superior–. A partir de 1953, con la reforma de Ruiz-Giménez, se distribuyó en Elemental, Superior y Preuniversitario.

Los datos sobre el alto nivel de fracaso de este modelo aparecen muy bien analizados en el Libro Blanco que se publicó en 1969 con carácter previo a la promulgación de la LGE. En esta reforma, que es el comienzo de la etapa que analizamos, se introdujeron cambios significativos en la Educación Secundaria. Así, el primer ciclo de Educación Secundaria se situó en la EGB, incorporando por primera vez una Educación Secundaria común para todos, además de considerarla obligatoria. El segundo ciclo estaba formado por el Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) y el Curso de Orientación Universitaria (COU), que terminaría convirtiéndose en una especie de cuarto curso de Bachillerato y, sobre todo, en un año de preparación para el acceso a la universidad. Era un Bachillerato único que incorporaba algunas materias optativas y que otorgaba un único título. Esta organización dio lugar a nuevos problemas, porque sólo si se terminaba EGB se conseguía el título de Graduado Escolar, requisito para el acceso a BUP. El fracaso alcanzó el 40%, lo que trasladó la selección a los 14 años. Como no podían acceder a BUP, sólo les quedaba la opción de la Formación Profesional. Las tasas de fracaso y abandono siguieron siendo altas y continuó predominando su carácter propedéutico para la universidad, perdiendo otras posibilidades, además de impartirse en unos centros únicos, los institutos de Bachillerato.

El siguiente cambio se produjo en 1990 con la aprobación de la LOGSE. Se amplió la escolarización obligatoria hasta los 16 años y la Educación Secundaria se organizó en dos ciclos: la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato, también único, pero con cuatro opciones diferentes. Se llevó de nuevo a los institutos y centros de Educación Secundaria. Pero, al ser el primer ciclo –la ESO (cuatro años)– obligatorio y el segundo –el Bachillerato (dos años)– no, les pareció a los profesionales de ese nivel educativo que la Educación Secundaria había quedado reducida a dos años, al identificar Educación Secundaria con Bachillerato, cuando la Educación Secundaria comprendía seis años, de los 12 a los 18 años. Al ser el primer ciclo (ESO) obligatorio y con la pretensión de garantizar a todos unos niveles de éxito, no se entendió bien y siguió habiendo un alto nivel de fracaso y de abandono. Por supuesto, todo el Bachillerato mantuvo un nivel “académico” y preparatorio para la universidad, especialmente el segundo curso, muy condicionado por la selectividad. Por tanto, no representó avances relevantes.

El enfoque dado a la Formación Profesional (de Grado Medio y de Grado Superior) puede considerarse un acierto, al exigir para su acceso el título de la ESO para la de Grado Medio y el de Bachillerato para el Grado Superior, aunque también había otras dos vías de acceso: desde el Grado Medio y tras una prueba, y por medio de una prueba una vez cumplida determinada edad.

La reforma del Partido Popular en 2002 (la LOCE) pretendía un cambio significativo, no tanto en su estructura, como en su enfoque. Siguió manteniendo la ESO y el Bachillerato, con opciones también como en la LOGSE, pero academizaba más aún su funcionamiento y lo convertía, si cabe, en más selectivo, además de seguir siendo prioritario su carácter preparatorio para la universidad. Dado que no llegó a aplicarse, al suspender el Partido Socialista la aplicación de esta ley, no se puede aventurar qué resultados habría tenido. Se puede suponer que no habría cambiado de modo sustancial su trayectoria histórica. Antes de aprobarse esta ley, hubo un importante debate para incorporar una formación más humanística en el Bachillerato, pero no triunfó.

Finalmente, la última reforma se hizo en 2006, con la aprobación de la LOE. Podría considerarse una reforma “híbrida”, porque, bajo la apariencia de la búsqueda de un consenso, incorpora aspectos de la LOGSE y otros de la LOCE, difícilmente conciliables al estar concebidas desde postulados muy diferentes. Sigue la misma estructura (ESO con cuatro cursos y Bachillerato con dos cursos y con tres orientaciones), pero con un título único y con una fuerte orientación hacia la preparación para el acceso a la universidad, descuidando otras posibles modalidades. La Formación Profesional sigue más o menos igual.

4.1 *Apuntes prospectivos*

Sin obviar los aspectos positivos que sin duda encierran, se puede decir que se trata de leyes y normas poco “psicológicas” y poco pegadas al terreno, dando la impresión de desconocer al chico y a la chica que ocupan las aulas de la ESO actualmente. Son leyes y normas que han dado lugar indirectamente a que se confunda comprensividad con dejación de funciones y con rebaja automática de los niveles de esfuerzo por parte del alumnado. Es verdad que han contribuido a la equidad, y éste es un gran logro social, pero no han ayudado en igual medida al cultivo del esfuerzo, de la exigencia y del trabajo bien hecho.

Habría que revisar la propia estructura de la Educación Secundaria. Puede aventurarse que ya existe un cierto consenso entre las diversas instancias educativas y entre los expertos en relación con este punto. Tal consenso podría resumirse así:

1. Conceder un año más al Bachillerato, tres años en lugar de dos.
2. Considerar el cuarto curso de la ESO como propedéutico, como orientación a, siempre con flexibilidad.
3. Tender como deseo e ideal a que los chicos y chicas de las próximas generaciones se estuvieran formando hasta los 18 años, aunque no fuera algo obligatorio, y que estuviesen el mayor tiempo posible dentro del sistema educativo, con medidas que los incentiven a estar en él hasta esa edad.
4. Discutir, dialogar y llegar a acuerdos, con independencia y antes de los pactos políticos, sobre el cuarto curso de la ESO, tema que representa el nudo gordiano de muchas cuestiones.
5. No deben darse pasos hacia la segregación, aunque al final la titulación con la que finaliza la enseñanza obligatoria sea la misma.
6. Confiar en la escuela a la hora de aconsejar lo mejor para cada alumno que termina tercero de la ESO.