

LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA: *EL HORIZONTE 2020*



FAD ©, 2016

Edita:

Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD)
Avenida de Burgos, 1 y 3
28036 Madrid
Teléfono: 91 383 83 48
E-mail: fad@fad.es

Autores:

Anna Sanmartín Ortí (coord.)
Celia Prat Pérez
Miguel Ángel Rodríguez Felipe
Ana Rubio Castillo
Gonzalo Jover Olmeda (Introducción)

Colaboración:

Lara Alonso Barba
Tomás Alonso Pérez
Elena Ares Nieto
Teresa Cubillo Estívariz
Raquel Díez García
Cristina Gil Rodríguez
Rocío Paños Babín
Jimena Vega Carvajal

Maquetación:

Francisco García-Gasco

ISBN: 978-84-92454-91-4

Cómo citar:

Sanmartín, A (Coord.); Prat, C.; Rodríguez, M.A.; Rubio, A.; Jover, G.(2016)
La educación en España: el horizonte 2020. Madrid: Centro Reina
Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad.
DOI: 10.5281/zenodo.3653822

Nota: Las opiniones vertidas en el texto son responsabilidad de sus autores.
La Fundación de Ayuda contra la Drogadicción no se identifican necesariamente con ellas.

"Sinceramente, creo que no ha habido cambios sustanciales. Es cierto que han cambiado los materiales, se ha introducido el estudio de las lenguas extranjeras, se han introducido las nuevas tecnologías, las aulas de apoyo a la integración... , pero el currículum resulta obsoleto, poco adecuado a las necesidades de la sociedad actual, y la metodología sigue empeñada en repetir el modelo "estudio memorístico-examen-olvido"... El profesorado explica y el alumnado debe atender [Además] ¿es positivo que un niño o niña a los 12 años tenga como mínimo 9 profesores/as? ¿Que pase de tener un tutor/a que le imparte la mayor parte del tiempo de clase a tener uno/a que le imparte en ocasiones sólo tres o cuatro horas, e incluso menos?... Un buen número del profesorado no es vocacional, sino está en la profesión porque es una salida. Si a esto unimos una deplorable formación inicial y unos cursos (ahora máster) que sirven de muy poco... ¿qué tenemos? Pues profesores y profesoras que no están capacitados para afrontar los retos... "

El texto anterior es el resumen de la carta de un profesor, que recibimos en el contexto del programa Acción Magistral.

Quizás alguna de sus afirmaciones no sean compartidas por todos; pero lo que resulta indiscutible es que refleja un clima de opinión, claramente pesimista, sobre el estado de nuestro sistema educativo no universitario. Un clima de opinión que no debemos dejar que se institucionalice, que no podemos contemplar desde la pasividad, que no puede constituirse en algo justificativo de la desesperanza y de la inacción.

Si hay problemas tenemos que solucionarlos; si la situación es inaceptable hay que cambiarla; si las cosas no nos gustan busquemos otras opciones. Porque, y en eso sí que estamos de acuerdo, es mucho lo que la sociedad española se está jugando en el empeño.

A ese compromiso responde Acción Magistral, sus estrategias y propuestas. A orientarlo se dirige este estudio que trata de avizorar el horizonte educativo del próximo quinquenio. Para fijar los desafíos, para marcar las exigencias, para establecer metas en nuestras aspiraciones.

Estoy seguro que las personas que lean lo que sigue encontrarán razones para relanzar su compromiso con la educación. Y, esperamos, también para hacerlo con ilusión y con la convicción de que el cambio es posible.

Fdo: Ignacio Calderón Balanzategui
Director General de FAD.

	Página
1. INTRODUCCIÓN. LOS PROBLEMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO EN EL DÍA A DÍA DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN	5
2. METODOLOGÍA	16
3. RESULTADOS	19
4. CONCLUSIONES. EL HORIZONTE EN CINCO AÑOS: LO QUE SE ESPERA	26
ANEXOS	
CUESTIONARIO 1	29
CUESTIONARIO 2	44
LISTADO DE PARTICIPANTES	49

1. INTRODUCCIÓN

LOS PROBLEMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO EN EL DÍA A DÍA DE LOS PROFESIONALES DE LA ENSEÑANZA

Gonzalo Jover

Universidad Complutense

Como maestra de Educación Primaria e Infantil durante 34 años, de los cuales 8 he sido directora, actualmente me siento desencantada con mi puesto de trabajo, que no con mi trabajo, pues me sigo apasionando cada día y aprendiendo con los niños como el primer año (Virginia).

La pregunta acerca de los problemas del sistema educativo es susceptible de diversas aproximaciones, tanto desde una perspectiva macro como desde un nivel micro. Desde la primera, la mirada a cualquier sistema tiene que situarse hoy en la compleja interacción entre las peculiaridades de su génesis y desarrollo local y la tendencia a la internacionalización como rasgo compartido, según reconocen los dos últimos informes anuales del Consejo Escolar del Estado (Consejo Escolar del Estado, 2004 y 2015). Desde el segundo nivel, se trata de ver cómo los actores del sistema perciben estos problemas en su funcionamiento cotidiano.

1. EL MARCO CONSTITUCIONAL Y LA TENDENCIA A LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

El artículo 27 de la Constitución de 1978 trazó los ejes del sistema educativo español adaptado al nuevo entorno de vida democrática. Fue uno de los artículos más polémicos y de los que más trabajo costó acordar entre las grandes fuerzas políticas del momento, principalmente la UCD, con una orientación continuista en materia educativa, que dejaba un amplio margen a la escuela privada –en aquella época, fundamentalmente de carácter religioso– y a la elección escolar, y la constelación de partidos de izquierda, que abogaba por una ruptura más radical, con ecos en la Constitución republicana de 1931 y el ideario socialista de escuela única, pública y laica.

Desde la promulgación de la Constitución, se han aprobado ocho leyes orgánicas que han regulado el sistema educativo en las etapas no universitarias. Este desarrollo legislativo ha sometido el sistema a un continuo vaivén de cambios, hasta el punto de que el propio Consejo Escolar del Estado ha tenido que apelar últimamente a la necesidad de considerar la educación “como una ‘política de Estado’ que facilite un sólido punto de anclaje para un consenso básico entre las diferentes fuerzas políticas, con la finalidad de preparar acertadamente, para el país y para sus nuevas generaciones, un futuro mejor” (Consejo Escolar del Estado, 2015, p. 514).

Mientras en las primeras leyes, de los años ochenta y comienzos de los noventa, el debate tenía un carácter prioritariamente político, a partir del año 2000, coincidiendo con la participación de España en el *Programme for International Student Assessment* (PISA) las medidas legislativas adoptan un carácter aparentemente más técnico. De este modo, desde la elaboración de Ley de Calidad de la Educación, del año 2002, que nunca llegó a aplicarse, cada vez que se ha propuesto una nueva ley, fuese del carácter que fuese, la necesidad de los cambios introducidos se han justificado a partir de los resultados claramente mejorables obtenidos en las evaluaciones internacionales.

La referencia a estas evaluaciones es una manifestación del proceso de internacionalización de los sistemas educativos, estimulado por la acción más o menos directa de agentes y organizaciones de diverso tipo, desde la UNESCO al Banco Mundial y la OCDE. Su repercusión más significativa actualmente es el fomento de una cultura de evaluación y medida de la eficacia de los sistemas mediante instrumentos como TIMSS, PIRLS, CIVED o, el citado PISA (Ness y Lin, 2015).

Mecanismos con los que, según se declara, no se pretende imponer cambios en las políticas nacionales, sino proporcionar información que permita a los responsables políticos la adopción de decisiones. Junto con grandes defensores, estos mecanismos de comparación internacional cuentan con férreos detractores, que cuestionan no tanto su consistencia técnica como sus bases pedagógicas, esto es la idea de educación que subyace y se difunde a través de los mismos (Biesta, 2015).

En el entorno específicamente europeo, hay que señalar la incidencia en los sistemas educativos de dos organismos internacionales de composición y finalidades diferentes: el Consejo de Europa y la Unión Europea. En el primero de ellos, es remarcable la labor jurisprudencial desarrollada por el Tribunal Europeo de Derechos Humanos como garante del *Convenio europeo para la salvaguarda de los derechos humanos y las libertades fundamentales*, de 1950, ratificado por España en 1979, y sus protocolos anexos. En materia del derecho a la educación esta labor jurisprudencial ha tocado cuestiones como la discriminación, la libertad religiosa, la política lingüística, las obligaciones y derechos de los padres a decidir sobre aspectos de la educación de los hijos, el empleo de castigos y sanciones en las escuelas, etc., con algunas sentencias relativas a nuestro país, entre las más recientes, por ejemplo, varias referidas al cuidado de niños pequeños o a la acogida de menores.

En cuanto a la Unión Europea, ya la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, aprobada en 1990, apeló a la pertenencia de España a partir de 1986 al entorno de la Unión, como uno de los principales factores que hacían necesaria la reforma del sistema educativo. Normativamente, la situación adquirió una dimensión nueva con la inclusión directa de la educación como ámbito de competencia de la Unión en el Tratado aprobado en 1992, algo que no estaba previsto en los tratados fundacionales de los años 50, ni en el Acta Única Europea de 1986, si bien algunas iniciativas y programas venían ya desarrollándose desde mediados de los setenta. Como manifiesta esta inclusión tardía, la educación constituye uno de los aspectos en los que los Estados son más reacios a delegar capacidad de decisión. De este modo, el Tratado de la Unión Europea evitó cualquier referencia que pudiera interpretarse como una intromisión en los sistemas educativos nacionales, y apeló como fuente de justificación y salvaguarda al viejo principio de subsidiariedad, bandera política de la Unión en los años noventa (Jover, 2002).

Ya desde sus inicios, las iniciativas adoptadas por la Unión pusieron al descubierto los posibles conflictos entre una visión sustantiva de la educación asentada en la promoción de ciertos valores compartidos, y una visión instrumental al servicio del crecimiento económico. Paulatinamente, la segunda visión ha ido imponiéndose sobre la primera y así, por ejemplo, el Informe conjunto de 2012 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020), marcó claramente las prioridades señalando:

“Es preciso modernizar los sistemas de educación y formación para aumentar su eficacia y calidad y dotar a las personas de las capacidades y competencias que necesitan en el mercado de trabajo, lo que aumentará su confianza para superar los retos actuales y futuros, contribuirá a aumentar la competitividad de Europa y generará crecimiento y empleo”
(Unión Europea, 2012, p. 9).

A pesar del rechazo desde las instancias internacionales a medidas normativas de unificación, lo cierto es que los sistemas educativos se ven afectados por sinergias y convergencias que los orientan en direcciones similares. Por encima de las influencias normativas directas de los organismos oficiales, estas convergencias vienen inducidas por ciertas tendencias internacionales que se generan e irradian desde otros subsistemas sociales, principalmente el subsistema político, el económico y el cultural, que constituyen planos interrelacionados retroalimentados a su vez por los procesos educativos. En el primero de estos planos, hay que destacar lo que se ha denominado la tendencia a la redimensionalización de los espacios políticos en la doble dirección de integración en unidades supranacionales y predominio de los espacios regionales (Benedicto y Reinares, 1992, pp. 28-32). En el segundo, la tendencia a la llamada economía global de cuño neoliberal. Y, en el tercero, la tendencia a sociedades cada vez más multiculturales, como consecuencia de los movimientos de población afectados ellos mismos por los fenómenos políticos y económicos.

En el caso del sistema educativo español, la primera de estas tendencias ha dado lugar a un sistema descentralizado, en el que, dentro de una estructura básica común, cada una de las 17 Comunidades Autónomas (más las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla) que forman el Estado administran sus sistemas educativos, con competencias tanto ejecutivas como legislativas, situación que provoca diversas tensiones en cada nueva reforma legislativa, sin que todavía se haya logrado una respuesta que reúna el suficiente acuerdo.

La segunda tendencia se ha traducido en la introducción en diversos sistemas educativos de dentro y fuera de Europa, de mecanismos orientados a incrementar la competencia entre los centros docentes en el marco de una economía global: mayor autonomía en la adopción de decisiones y en la obtención y gestión de los recursos, medidas de evaluación y control de los resultados, flexibilización de las regulaciones de elección escolar, etc. (Avenarius y Liket, 2000). En España, esta tendencia quedó ya inicialmente plasmada en la Ley Orgánica de la Evaluación, la Participación y el Gobierno de los Centros Docentes, de 1995, aprobada por el gobierno del Partido Socialista Obrero Español, y se ha visto exacerbada por la situación de crisis económica y los recortes en la inversión pública que hemos vivido durante los últimos años.

Por último, la tendencia a sociedades más multiculturales, ha reabierto el viejo debate sobre los modos de combinar en la regulación de los sistemas educativos la aspiración a la igualdad con la atención a la diversidad. En el caso español, este debate se ha plasmado en aspectos tales como la polémica sobre las cuotas de escolarización de la población inmigrante en los centros públicos y concertados, la controversia acerca de la introducción curricular de una educación para la ciudadanía que reafirme ciertos valores como núcleo de identidad común, o la discusión permanente sobre la conveniencia, especialmente en la Educación Secundaria Obligatoria, de un modelo de comprensividad o de un modelo de diversificación mediante itinerarios.

2. LA VOZ DE LOS PROFESIONALES DE LA ENSEÑANZA

Las tensiones del nivel macropolítico repercuten de diversos modos en la vida de los centros educativos y sus actores, generando problemas y actitudes que revierten a su vez sobre aquel nivel. De la percepción de estos problemas por quienes trabajan en el día a día de las escuelas e institutos y quienes analizan desde diversos ámbitos la educación, trata el estudio de la FAD, que da lugar a este libro, basado en una consulta a más de 200 profesionales de la educación. A modo de contextualización del estudio, recogemos aquí los resultados de una aproximación cualitativa que hemos realizado expresamente para esta ocasión, mediante un foro de discusión con un grupo reducido de profesores, directores e inspectores de Educación Primaria y Secundaria, a los que planteamos la pregunta de debate: ¿cuáles son los principales problemas que tiene hoy el sistema educativo?¹

2.1. La falta de consenso y reconocimiento

La mayor parte de nuestros profesores coincide en señalar como uno de los principales problemas la incapacidad política a la hora de considerar la educación una cuestión de Estado, por encima de las ideologías particulares. Para Ignacio, “la incapacidad de establecer un gran pacto de Estado sobre educación es, rigurosamente hablando, el origen de las principales disfunciones técnicas de nuestro sistema. No es un gran problema político, es un gran problema educativo en sí mismo”. La consecuencia es un continuo cambio de leyes que provoca inseguridad y desaliento en el profesorado, equipos directivos e inspección, a menudo alimentada por lo que se vive como precipitación en la implantación normativa, falta de planificación, información deficitaria, etc. Virginia no duda de que las continuas reformas legislativas puedan aportar mejoras, “pero como docente, no acabas de aprender la terminología de una ley cuando ya gobierna otro partido político y lo cambia todo. Es necesario un consenso firme que piense en la formación de sus ciudadanos, con leyes educativas que perduren más allá de los gobiernos”.

Jorge no comparte esta opinión mayoritaria. La falta de acuerdo político y de estabilidad normativa no son la causa, sino la consecuencia de los verdaderos problemas. Sustenta su postura en los resultados desiguales del sistema en las diferentes comunidades autónomas, a pesar de verse todas ellas afectadas por esa dejadez política, sin que quepa tampoco atribuir dichas diferencias a las distintas situaciones económicas y niveles de renta de las comunidades. Según Jorge, el problema no está en la falta de consenso, sino en la fragmentación del “escenario educativo”, en el que sigue latente la vieja disputa histórica por el control de la educación, hoy plasmada en la pugna por el mercado entre centros públicos, privados y concertados:

“A mi juicio, este fragmentado escenario educativo, en el que intervienen con gran peso tantos actores (comunidades autónomas, Iglesia, patronales y, en los últimos años, grandes grupos económicos ligados a la construcción, restauración e incluso banca) es negativo por

1. Mi agradecimiento a Ignacio, Jorge, José, M^o del Mar y Virginia por su participación en la discusión. Ésta tuvo lugar durante las primeras semanas de 2016, con un formato de foro virtual al que los participantes aportaron ideas y textos que fueron puestos en común.

muchas razones, entre otras por las siguientes: hace que el Estado, en un tema socialmente tan importante y vertebrador como éste (recuérdese que en la Constitución el derecho a la educación se reconoce como fundamental), muchas veces se inhiba, eluda todas sus responsabilidades y juegue un papel subsidiario en vez de protagonista; este panorama hace que la educación pueda seguir siendo el campo de batalla de diversas posturas ideológicas, religiosas, identitarias, económicas... (recuérdese lo ocurrido con una asignatura tan inocua y escasa entidad curricular como era Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, o las polémicas sobre las lenguas vehiculares en la educación obligatoria); y esta situación acentúa, precisamente, que con cada cambio de partido en el Gobierno (sea del Estado o de las Comunidades Autónomas) se traten de cambiar tanto las leyes orgánicas que desarrollan el derecho a la educación y regulan el sistema educativo (donde entrarían en juego las políticas relacionadas con temas como la libertad, participación, igualdad...), como otras leyes educativas en las respectivas comunidades y los consiguientes reglamentos que posibilitan sus aplicaciones concretas”.

Sea por la falta de compromiso político, o por la fragmentación del sistema, la percepción que tienen de manera prácticamente unánime los docentes es la del escaso reconocimiento social de la educación y de los profesores. Es significativo el grado de acuerdo con el que los profesores perciben este déficit, que para José tiene sus raíces en determinados factores de naturaleza histórica y sociológica:

“La existencia, todavía hoy, de importantes bolsas de población con escasos recursos económicos y la histórica tendencia de ausencia de políticas educativas que atendieran, con carácter general, las carencias educativas de la ciudadanía (baste pensar en los elevados índices de analfabetismo que han caracterizado a nuestro país durante buena parte del pasado siglo y la tardía generalización del derecho a la educación) no son favorecedores de una conciencia social que valore la educación como elemento central del desarrollo personal y social, ni ha permitido resolver las cuestiones relativas a recursos y competencias profesionales que otros países han solventado desde planteamientos más afines a la promoción de la educación, desarrollados a lo largo de un tiempo más dilatado”.

En cualquier caso, según José no puede negarse la mejora que se ha producido en estos diversos factores desde la aprobación de la Constitución de 1978. Más pesimista es María del Mar. Ella sigue sin ver una implicación sólida de las administraciones con la educación. Ésta no es una prioridad política, los recursos que se le asignan son escasos y mal planificados, se reducen las plantillas, la preocupación por la evaluación y los diagnósticos no se acompaña de medidas que atiendan las debilidades detectadas, “en todo caso devuelven la pelota al profesorado diciendo ‘ahora haz tú la propuesta de mejora’; nunca se implican en estos resultados”. La educación se deja al arbitrio de las reglas del mercado, cuando no se estimula directamente su mercantilización. A menudo el tratamiento que se hace de la misma es demagógico. Las familias no la valoran y se sienten legitimadas para cuestionar las decisiones de los profesionales. María del Mar habla de la “generación de padres 30/40”, que califica de “muy únicos”, padres y madres que “creen que en el colegio sus cuestiones familiares son muy únicas. Son exigentes, pero no asumen su responsabilidad familiar”. En bastantes casos, añade, los niños y no los padres son quienes dirigen la vida familiar. El resultado es un alumnado infantilizado, con poca capacidad de frustración, de hecho escasamente autónomo en relación con su edad, niños y niñas que tardan mucho tiempo en superar el natural egocentrismo infantil, la mayoría bien atendidos en sus cuidados materiales, pero a veces con poca atención afectivo-social. El problema, reconoce, no es sólo de los padres/madres, “en todos los ámbitos, lo que importa es justificar-fichar, que no nos pillen,...”

2.2. Dificultades en la organización, los recursos y el currículo

Otro de los problemas en los que coinciden los profesores es la excesiva burocratización de su trabajo. Según Ignacio, “debe racionalizarse la abrumadora carga burocrática de la práctica docente y minimizar la documentación implicada en la misma”. A su juicio, sería preciso desvincular esta carga de “la pseudo-lógica de la pseudo-competitividad” que se pretende traspasar del mundo de la empresa al de la educación. Virginia insiste también en esta vinculación, bajo la que ve una errónea concepción de la evaluación:

“Otro problema actual es la excesiva burocratización; claro que es necesaria la evaluación de nuestro trabajo para poder corregir y mejorar, pero no se nos dota con los recursos necesarios, personales, temporales y materiales para realizarla sin la presión que actualmente nos supone. Todo se evalúa cuantitativamente más que cualitativamente; se publicitan excesivamente los resultados como si de empresas se tratase, sin tener en cuenta las peculiaridades de cada centro, ni el material sensible con el que trabajamos: niños con necesidades afectivas, problemas de diversa índole, mentalidad de niños no de adultos, etc. Si el maestro no disfruta con su trabajo es muy difícil transmitir ese entusiasmo por aprender a sus alumnos”.

Ignacio piensa que una parte importante del problema se podría reducir dotando de mayor autonomía real a los centros, y reforzando el “cuerpo de directores y la capacidad de éstos para elegir una parte significativa de su plantilla, para introducir modificaciones en horarios y currículos y para aplicar experimentación educativa”. Habría que incrementar también las posibilidades de interacción de los profesores con los alumnos en los ámbitos de educación no formal, así como la coordinación de los docentes, reduciendo al mismo tiempo sus competencias en materia de organización y gobierno.

María del Mar, que ha sido, como Ignacio, miembro de equipo directivo, no comparte esta última parte de la solución. A su juicio, existen “excesivas competencias para los directores en detrimento del profesorado. Si el profesorado no es participe de muchas decisiones del centro, se queda al margen, y esto redundaría en su actitud de escasa implicación en el centro”. El problema de la dirección está, para María del Mar, en la poca formación y visión global del centro de los equipos directivos, que no promueven coordinación y líneas pedagógicas. Reconoce que, a menudo, el trabajo de los directores se agota en resolver los asuntos urgentes del mantenimiento de la escuela, atender a los padres, rellenar las estadísticas, estar al tanto de las sustituciones, etc. Pero sobre todo insiste en la escasa conciencia de centro y actitud defensiva de los profesores, “no se asume que somos un agente más del proceso y como tal se influye en los resultados”. Las circunstancias del trabajo no facilitan un cambio de actitud: las reuniones de los equipos docentes son demasiadas y poco eficaces, los equipos de orientación educativa son claramente insuficientes y no siempre mantienen criterios comunes, los tutores se ven sobrecargados, se hace poco trabajo de verdad que favorezca la inclusión social, no se promueven plantillas estables, la inspección adopta más una actitud fiscalizadora que de ayuda a los centros. . . .

La crisis de los últimos años ha ahondado en esta situación y ha supuesto para nuestros profesores una paralización del proceso iniciado décadas atrás. José valora el esfuerzo realizado durante estas últimas décadas. La generalización de la educación básica hasta los 16 años y la articulación de la estructura del sistema educativo en distintas etapas, organizado desde los principios de igualdad de oportunidades y de flexibilidad para atender las distintas necesidades educativas, han supuesto la creación de numerosas infraestructuras y la habilitación de un importante contingente de profesionales de la educación (maestros, profesores, técnicos, . . .) con las que se ha querido dar respuesta a las demandas del sistema. En este sentido, se ha realizado un gran esfuerzo de inversión educativa que supuso el crecimiento del porcentaje del PIB dedicado a ella hasta el año 2010. Sin embargo, a su juicio, la crisis económica ha vuelto a poner de manifiesto la escasa consistencia de nuestras convicciones acerca de la educación como factor clave del desarrollo. Los ajustes han provocado de forma drástica, junto a un incremento significativo de las ratios de alumnado por grupo, la reducción de un importante número de profesores y, como consecuencia, la limitación o la supresión de múltiples medidas de atención a la diversidad y apoyo en los centros. Ilustra el déficit con el siguiente ejemplo:

“Recientemente, a propósito de la problemática surgida con los casos de bullying que vienen produciéndose con especial relevancia mediática, cuando reunidos un grupo de profesionales para plantear posibles medidas que puedan prevenir esta problemática y tras la intervención de algún componente del equipo en el sentido de judicializar el asunto (valorar la edad en la que existe responsabilidad penal, derivar los casos a fiscalía de menores, conocer qué situaciones son constitutivas de delito), la mayoría entendimos que se trata de un problema educativo que debemos resolver los colegios y los profesores, valorando que en cierta manera supone un fracaso del sistema que no suele disponer de los recursos necesarios para evitarlo: escasa formación de los docentes en este ámbito, limitados profesionales de la orientación en los centros de Educación Infantil y Primaria que puedan valorar alumnos con dificultades de aprendizaje y proponer la intervención correspondiente, ausencia de determinados perfiles profesionales que realicen tareas de integración social en los centros (Técnicos en Integración social, Educadores Sociales. . .), etc.”

Con todo, para José, peor que las carencias existentes es que no parece existir la conciencia social necesaria que promueva en nuestros dirigentes la necesidad de atender a estas circunstancias.

Junto con los déficits en la organización y los recursos, nuestros profesores señalan también algunos problemas del currículo. Para Ignacio, éste requiere una revisión y simplificación drástica en los diferentes niveles educativos. Especialmente a partir de la Educación Secundaria Obligatoria, debería ser mucho más flexible y abierto a la iniciativa de cada centro, con mayor proporción de currículo no-normalizado e incluso posibilidad de “externalizar” alguna de sus partes. Sería también conveniente desligar la enseñanza de la función certificadora de la evaluación, de modo que ésta tuviese sobre todo un sentido instrumental y diagnóstico. Y todo ello sin olvidar la atención especial que merece la educación infantil, por cuanto en ella se determinan aspectos esenciales de la educación en una sociedad, tanto en el tramo de 0 a 3 años como en el de 3 a 6. “Son etapas con un enorme retorno educativo que hoy en día ningún experto discute y ningún legislador reconoce”. Virginia aboga por esta misma apertura curricular y metodológica, en su caso referida a la Educación Primaria:

“Debería existir una mayor flexibilización en el sistema; no encasillar a los alumnos en alcanzar los mismos objetivos al mismo tiempo; dejar a cada uno su propio ritmo y buscar los recursos personales y materiales necesarios para ello; reducir el número de exámenes y pruebas a las que se les somete porque al final ir al colegio se va a convertir en un entrenamiento casi militar para obtener los mejores resultados en las diferentes pruebas y que el colegio gane en prestigio. ¡Cuánto más aprenden los alumnos en una salida a un museo, escuchando un concierto, asistiendo a una representación teatral, con un taller de cocina... etc. que sentados en una mesa, en silencio a ser posible y sin moverse, porque la ratio es muy elevada!”

Sin embargo, para José el problema del currículo está en otro lado. Defiende que el nuevo modelo curricular, basado en competencias, podría favorecer un salto cualitativo a la hora de organizar con mayor rigor la enseñanza y favorecer un aprendizaje activo, no memorístico, que conecte los contenidos de aprendizaje con la realidad personal y social de los alumnos, e implique un modelo organizativo de centro más participativo y respetuoso con la diversidad. El problema, a su juicio, no es de diseño, sino de posibilidades de ejecución, cuando los recursos existentes obligan a organizarse en torno a un libro de texto, la clase magistral, la memorización como estrategia de aprendizaje y el examen como único instrumento de evaluación:

“Este modelo ha quedado anclado en el mundo de las ideas, en la formulación teórica, pero no se ha hecho operativo. Nuestra escasa tradición educativa, junto a la casi inexistente consideración de la necesidad de una formación específica para la docencia, ha promovido la concepción o el paradigma del educador artista, es decir, el educador que no necesita evaluar la realidad a la que se enfrenta y planificar su intervención; el educador que debe ser capaz de actuar sobre la marcha, de improvisar, de transmitir la magia de su sabiduría. Como consecuencia, hablar de objetivos, contenidos, metodología, evaluación son cuestiones que están bien para plasmarlas en documentos que la normativa establece, pero que no tienen validez alguna para el trabajo en el aula.”

María del Mar apunta en esta misma dirección. Ve una contradicción en la propuesta de una metodología basada en el desarrollo de competencias, cuando lo que realmente se exige son contenidos; en el acento puesto en los procesos, cuando la evaluación se ciñe a los resultados. Los elementos de la programación son redundantes y la formulación de estándares de evaluación costosa de realizar y poco práctica. A determinadas áreas, como la artística, se dedican muy pocas horas, y haría falta también más tiempo de tutoría. La adquisición de algunos aprendizajes, especialmente los instrumentales, no están bien secuenciada. En el fondo, dice, hay un gran abismo entre la literatura y la práctica.

2.3. El profesorado habla de sí mismo

Nuestros profesores saben bien que, como resume el famoso lema popularizado por el Informe McKinsey, “the quality of an education system cannot exceed the quality of its teachers” (Barber y Moursehd, 2007). Por ello, tarde o temprano, tenían que hablar de sí mismos. Consideran que el perfil del profesional que trabaja en la escuela requiere de una puesta al día inaplazable. Según Ignacio, las escuelas e institutos deberían ampliar el perfil de sus profesionales. La sociedad demanda de estas instituciones funciones nuevas que requieren profesionales distintos de los docentes tradicionales. Por ejemplo, debería

tratarse con más rigor la realidad de la patología psiquiátrica y psico-social de alumnos, familias y docentes. "La escuela es una causa de psicopatología, en sí misma. También es una potente herramienta de diagnóstico e intervención clínica, pero no puede con todo ni con cualquier cosa y, en este sentido, requiere personal e instituciones auxiliares". En lo que se refiere específicamente al profesorado, considera que en todos los niveles educativos, de la educación infantil a la universidad, el modelo de un preceptor que infunde hábitos, valores y competencias transversales por procedimientos no programados debería primar sobre el del experto en contenidos que implementa programaciones.

Las deficiencias que nuestros docentes perciben en las políticas del profesorado afectan a la selección, la formación y la evaluación. Jorge ve un grave problema en la forma en la que se sigue realizando la selección del profesorado:

"Por centrarme en la educación pública, cada vez considero que las oposiciones no son hoy (aunque no cuestiono que fuesen necesarias y tuviesen sus virtudes tanto en el siglo XIX como en buena parte del XX) el método más adecuado para seleccionar al mejor profesorado, demuestran que quienes pasan ese filtro tienen buena capacidad memorística y acaso expositiva, pero nada más nos dicen sobre las cualidades que como docente son necesarias en el siglo XXI".

A su juicio, tenemos que aprender a este respecto de las buenas prácticas que se realizan en otros países, como los nórdicos, los anglosajones y algunos asiáticos, y prestar más atención y apoyo a la formación inicial de los docentes. A su juicio, la LOGSE perdió una oportunidad de oro para avanzar en la línea iniciada por la Ley General de Educación de 1970 en materia de formación inicial, al escindir la educación obligatoria entre dos tipos de profesorado con culturas profesionales muy distintas: la Educación Primaria para los entonces maestros y profesores de EGB y la Educación Secundaria Obligatoria para los entonces profesores de Bachillerato. Piensa que nos podríamos haber evitado algunos problemas si la Ley del 1990 se hubiese atrevido a optar por otro modelo, como alargar y mejorar la formación de los entonces profesores de EGB, pasándola de diplomatura a licenciatura, y encargando a éstos los diez cursos de educación obligatoria. Tampoco ve que la estructura actual de la formación que ofrecen las universidades, adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior, haya supuesto una mejora sustancial en este sentido:

"Aún hoy, a pesar de haber transformado en Grado la formación de los maestros y de haber sustituido el CAP por un Máster en el caso de los profesores de Educación Secundaria, éste sigue siendo un problema mal resuelto. En este aspecto, además de al Estado, es innegable la responsabilidad que les corresponde a las universidades, en la mayoría de los casos más preocupadas por elaborar planes de estudio que sirvan para mantener intactos sus departamentos y cargas docentes que en elaborar programas de formación que respondan a las necesidades del sistema educativo y que doten a los futuros docentes de las competencias necesarias para la sociedad del siglo XXI".

José, que compagina su trabajo en el sistema educativo no universitario con un puesto de Profesor Asociado en la universidad, donde da clase en formación del profesorado, insiste también en esta carencia, aunque desde su punto de vista el problema afecta más al contenido de la formación que a la estructura. El carácter academicista que tradicionalmente ha tenido la enseñanza en nuestro país, lleva a primar los conocimientos y, en consecuencia, a valorar casi exclusivamente en la preparación del profesorado el contenido de las áreas curriculares, descuidando, cuando no despreciando, la formación pedagógica:

"Esta última es la formación que se echa en falta cuando un docente no entiende el sentido de la planificación y la revisión de la práctica docente, es a la que se apela para resolver los conflictos en el aula, es la que se oculta cuando se produce un excesivo fracaso escolar, es la que se demanda de los directivos para ejercer el liderazgo pedagógico, tan necesario para organizar y dinamizar un centro. Con demasiada frecuencia, escuchamos a los estudiantes de Magisterio o del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, quejarse de no disponer de herramientas para enfrentarse a los procesos y contextos educativos que encuentran cuando acceden a colegios e institutos en sus periodos de prácticas. Y ello después de haber cursado un importante número de asignaturas a lo largo de varios años. Es necesaria una profunda reconversión de las titulaciones que preparan a nuestros

profesionales de la educación, un cambio que ajuste la formación teórica a las necesidades de la práctica educativa”.

Ignacio llama la atención sobre la divergencia existente entre la investigación educativa y la innovación real en las aulas. “Es como si, a diferencia de lo que sucede en medicina o en telecomunicaciones, la investigación sobre la educación y la comunicación humana, sobre nuestra interacción social y cognitiva, no revirtiera en la práctica docente y lleváramos casi un siglo con literatura que describe lo que son los antibióticos pero sin ningún laboratorio que se decidiera a producirlos”. No ve mal la propuesta, lanzada desde varios foros, de un MIR educativo que, en cualquier caso, habría que completar con la implementación de una verdadera carrera docente y posibilidades de formación permanente. “Exigir a un profesor que después de su jornada escolar utilice más tiempo o vacaciones en formarse desanima a cualquiera. Habría que favorecer la formación en los centros y en tiempos adecuados”.

José da la razón a Ignacio en la necesidad de que las Administraciones promuevan fórmulas que permitan una formación continua útil para atender los nuevos retos que se plantean en las aulas, que conecten dicha formación con el trabajo en equipo y los proyectos educativos de los centros. Pero matiza que no puede olvidarse la responsabilidad que tiene el propio profesorado en su formación y mejora, y deplora que nuestra cultura de la evaluación, como elemento clave de la mejora de la calidad de la educación, sea tan escasa, debido quizás, apunta, a la falta de hábitos de gestión basados en la transparencia y en la rendición de cuentas de los servicios públicos:

“Curiosamente, a una de las primeras conclusiones a las que llega un docente que actúe en el ámbito público es que su sueldo, cada mes, es el mismo se implique más o se implique menos en su tarea diaria. Queda claro que si planifico mejor, si utilizo más instrumentos de evaluación que el mero examen, si desarrollo una metodología que se apoya en más recursos, si trato de coordinarme con mis compañeros... , obtengo la misma recompensa que si no lo hago. Es decir, no existen mecanismos que valoren el trabajo del docente, no ya sólo con vistas a obtener mejoras profesionales, sino a favorecer la mejora de su práctica docente desde la revisión de la misma, desde el contraste con otras prácticas, desde el trabajo en equipo. Muy al contrario, los procesos de evaluación docente se asocian, desde una visión un tanto oscurantista, a la sanción, a la puesta en evidencia, al control externo, frente a la idea de mejora o de promoción profesional. Éste es un planteamiento generalizable al resto de estructuras del sistema educativo: directivos, inspección educativa, organismos de planificación de la administración, etc., cuando hablamos de evaluación hablamos del rendimiento de los alumnos que es lo importante, lo demás (el profesor, el director, el centro,...) ¿para qué?”

2.4. Las fortalezas del sistema

No todo es malo en el sistema educativo. Nuestros profesores reconocen los avances realizados en los últimos cuarenta años. Hay muchas cosas, dice Ignacio, que no funcionan correctamente e incluso que están mal concebidas de base, pero otras han funcionado bien. “Por ejemplo, creo que nuestro sistema educativo ha sido un factor importante, entre otros, para integrar - más o menos - a 5 millones de inmigrantes que han llegado a España en 9 años. También ha sido capaz de surtir de ‘élites’ adecuadas al aparato productivo nacional en una fase clave de expansión económica, o de alentar una ciudadanía crítica, activa y razonablemente comprometida con la transformación social”. Jorge comparte esta misma percepción, y destaca cuatro fortalezas del sistema:

- a) Que según la OCDE, en los últimos 50 años, el sistema educativo español es uno de los que más ha progresado a nivel mundial en todos los indicadores de la enseñanza universitaria y no universitaria.
- b) Que a pesar de la “juventud” de nuestro sistema educativo, del poco generoso gasto público en educación (en torno al 4,5% del PIB en las últimas décadas) y del escaso capital humano acumulado, en la pruebas internacionales (PISA, PIRLS...) obtenemos resultados no buenos, pero muy similares a los de países con sistemas educativos “maduros”, con mayor gasto público sostenido desde hace decenios en educación y, consecuentemente, con mayor capital humano acumulado.
- c) Que en apenas una década (2000-2010) el sistema educativo español acogió a un gran número de alumnado

inmigrante (se pasó del 2% al 10%, superándose el 15% en comunidades como La Rioja, Aragón, Cataluña y Madrid), y que este acogimiento se ha hecho, a pesar del fuerte incremento en un periodo tan corto, sin grandes convulsiones ni problemas. Éste es un mérito que debe atribuirse, principalmente, a la educación pública, que ha sido la que ha recibido los mayores porcentajes de este alumnado y, generalmente, los de más difícil “asimilación”.

d) Que disponemos de un segundo ciclo de educación infantil gratuito (lo dispuso la LOCE y lo han continuado la LOE y la LOMCE), que ha permitido que en estas edades dispongamos de una práctica plena escolarización (98% en el rango de edad de 4-5 años). Datos que nos ponen en este aspecto a la cabeza de la OCDE (al nivel de países como Francia y Dinamarca). Éste es un aspecto en general poco valorado (sus resultados tardarán en verse fehacientemente aún varios años, cuando las cohortes que hayan disfrutado de esto salgan del sistema educativo) y que, quizás, ha hecho más por la conciliación de la vida laboral y familiar, por la igualdad de oportunidades y por la incorporación de la mujer al mundo laboral, que otras medidas más caras y más proclamadas políticamente.

3. CONCLUSIONES

En su libro *Comentarios a la Constitución española*, de 1980, afirmaba el profesor de Derecho Administrativo, Fernando Garrido Falla, que el artículo 27 de la Constitución “contiene la regulación a nivel constitucional de uno de los temas más conflictivos, desde el punto de vista político, y, por tanto, más sintomático para apreciar el grado de ‘consenso’ que realmente ha presidido la redacción constitucional” (Garrido Falla, 1985, p. 543). El desarrollo legislativo posterior obliga, sin embargo, a rebajar el grado de optimismo sobre lo que sucedió entonces. Con la perspectiva de casi cuatro décadas, da la impresión de lo que se produjo en la Constitución se asemeja más a un reparto que a un consenso, entendido éste en el sentido de ese compromiso, basado en la generosidad, que, según denunciaba en un incisivo artículo el periodista británico John Carlin, no existe en el vocabulario de la cultura política española (Carlin, 2016). De este modo, con cada cambio de partido político en el gobierno, una de las primeras medidas ha sido casi siempre la de anular la ley educativa del anterior, y acometer una nueva reforma que llevase a cabo su particular visión de la educación, contenida seminalmente en el texto constitucional.

Este vaivén afecta al desarrollo de la vida escolar de diversos modos: falta de un marco claro, improvisación, problemas en el desarrollo curricular y la organización de los centros, etc. En las Comunidades Autónomas reconocidas en la Constitución como entidades históricas, con lengua cooficial, la situación adquiere tonalidades específicas, pero el clamor es en todas partes el mismo. En su análisis de los indicadores y propuestas del anuario de 2011 sobre el estado de la educación en Cataluña, con el telón de fondo de la aprobación, dos años antes, de la *Llei d'Educació de Catalunya* (LEC) Bernat Albaigés y Miquel Martínez señalaban:

“A lo largo de los últimos años, se ha coincidido en la idea de que había un exceso de cambios normativos, lo que ha comportado una situación de inestabilidad en el sistema, de la cual se ha querido huir con la aprobación de la Ley de Educación de Cataluña, aprobada por una amplia mayoría del Parlamento de Cataluña. Ahora bien (...) dado el amplio margen de maniobra de que dispondrá cada Gobierno a la hora de desarrollar una ley tan abierta como la LEC, cabe que la inestabilidad de la que huye acabe siendo sustituida por una inestabilidad reglamentaria más grande (...). Para evitar esta inestabilidad reglamentaria, es fundamental la generación de consensos básicos en torno a la educación”
(Albaigés y Martínez, 2012, p. 109).

Una de las consecuencias de esa falta de compromiso, fuertemente experimentada por nuestros profesores, es la trivialización de la educación, convertida en objeto del juego político, que devalúa el reconocimiento social de la escuela y quienes trabajan en ella. Algunos datos y encuestas parecen contradecir este déficit de imagen auto-percibida de los profesores, pero el malestar entre ellos es real (Fernández Enguita, 2016). Con independencia de la explicación que pueda darse de esta disonancia, lo importante desde el punto de vista del funcionamiento del sistema es cómo viven la situación quienes se afanan día a día en las aulas, y lo que ellos sienten, como dice uno de nuestros docentes, es que “las encuestas del CIS van por un lado y la realidad por otro” (Jorge).

Otra de las disonancias más perturbadoras de nuestro sistema es la que existe entre la importancia que todo el mundo

otorga a la formación inicial de los profesores, y la falta de coraje necesario para una revisión en profundidad de la misma, que hace unos años llevó a José Manuel Esteve a afirmar:

“Ningún Ministerio de Educación de los últimos treinta años ha considerado la formación de profesores como un tema prioritario y, en consecuencia, en ningún momento se ha hecho un planteamiento global ni una inversión adecuada para afrontar un tema clave, de gran importancia estratégica; desde mi punto de vista el tema clave, para mejorar la calidad de nuestro sistema educativo”
(Esteve, 2009, p. 140)

La adaptación de los estudios universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior supuso una nueva oportunidad para replantear esta preparación. La formación de los maestros de educación infantil y de educación primaria adquirió el carácter de un Grado de cuatro años, lo que en cierto modo la equiparaba a las antiguas Licenciaturas, y se creó el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, de un año de duración, tras la realización de un Grado. A pesar del avance innegable que supone esta nueva estructura de formación, la misma no logra desprenderse del esquema común a los diversos modelos que se han venido ensayando desde el siglo XIX, asentados en una formación específica, de duración y nivel variable, para los profesores de la primera educación, y estudios universitarios iniciales seguidos de “alguna forma” de preparación pedagógica para los de educación secundaria (Viñao, 2013).

Frente a los señuelos, que han empezado a lanzarse, sobre la conveniencia de desligar la formación de los profesores de las pesadas estructuras de la universidad, no está de más recordar la intención original que llevó a universidades como Oxford o Cambridge a hacerse cargo de la formación docente a finales del siglo XIX, y que respondía a tres convicciones básicas: primera, que los profesores responsables del desarrollo intelectual de los jóvenes deberían ellos mismos empaparse de una vida intelectual como la que se lleva a cabo en la universidad; segunda, que la mejora sistemática de la práctica docente debe fundamentarse en el tipo de investigación que se realiza en las universidades; tercera, que, en tanto que profesión, la enseñanza tiene que participar de la tradición crítica que se protege en universidades celosas de su autonomía (Pring, 2003, p. 4). Cómo combinar la posibilidad de un trabajo intelectual, riguroso y crítico, como el que está llamada a ofrecer la universidad, con el reforzamiento de la vinculación práctica, que hoy se reclama como paradigma de la formación docente, es uno de los principales retos que tendremos que afrontar en los próximos años (Jover, 2015; Martínez y Prats, 2015).

Los profesores que han participado en el foro de discusión, han manifestado algunos de estos problemas tal como los viven diariamente. La composición resultante es la de una polifonía de voces, que no siempre coinciden ni en el diagnóstico ni en la posible solución. Ignacio, por ejemplo, propone que deberíamos atrevernos a replantear el propio sentido de la escuela tal como la hemos concebido históricamente:

“La escuela, tal como la tenemos concebida ahora, da una respuesta muy deficiente a las demandas generales de la sociedad -tanto a las de aquéllos a quienes básicamente les gusta la sociedad que tenemos como las de aquéllos a quienes básicamente no les gusta. Los alumnos y los docentes sufren mucho innecesariamente. También sufren mucho los padres con los deberes o en lucha por demostrar la valía intelectual de sus hijos en una sociedad que ha asumido una lógica del talento en mi opinión perversa también. Se dilapida energía, convivencia y recursos, y todo parece indicar que debemos tomar en serio la tarea de repensar el modelo general de nuestros sistemas educativos desde sus supuestos más básicos.”

Para otros de nuestros profesores esta propuesta significaría ir demasiado lejos. Sus discrepancias, en éste y otros temas, no son sólo de tipo técnico, sino que a menudo responden a diferentes posicionamientos políticos. La educación es una realidad política, y debe seguir siéndolo. Nada iría más en contra de lo que ésta significa, que pretender que todo el mundo estuviese de acuerdo en ella. La anulación del debate político, bajo la neutralidad aséptica de los datos, suele esconder el intento de imposición de un tipo de visión tan política como cualquier otra. La invocación al acuerdo, no puede suponer, por ello, la anulación de la polifonía que sustenta una política democrática de la educación. Por decirlo parafraseando la metáfora que Barack Obama adoptó de James Madison, el pacto sobre educación habría que entenderlo, más bien, como una conversación entre una variedad de voces, una conversación que nos apela a poner en cuestión nuestras ideas enfrentándolas con la realidad, a usar los medios de la persuasión racional con los demás, y a fraguar alianzas de consenso dinámicas (Obama, 2008, p. 92).

REFERENCIAS

- Albaigés, B. y Martínez, M. (2012)** *Educació avui. Indicadors i propostes de l'Anuari 2011*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Avenarius, H. y Liket, T.M.E. (2000)** Systems of Public Administration: Patterns of School Legislation and Management, en Swing, E.S.; Schriewer, J. y Orivel, F. (Eds.) *Problems and Prospects in European Education*. London, Praeger, pp. 23-44.
- Barber, M. y Moursehd, M. (2007)** *How the world's best-performing school systems come out on top*. New York, McKinsey & Company.
- Benedicto, J. y Reinares, F. (1992)** Las transformaciones de lo político desde una perspectiva europea, en Benedicto, J. y Reinares, F. (Eds.) *Las transformaciones de lo político*. Madrid, Alianza, pp. 9-34.
- Biesta, G. (2015)** Resisting the seduction of the global education measurement industry: notes on the social psychology of PISA, *Ethics and Education*, 10:3, pp. 348-360.
- Carlin, G. (2016)** Una palabra elemental que no existe en español, *El País*, 18-1-2016. Disponible en: http://internacional.elpais.com/internacional/2016/01/17/actualidad/1453063126_868065.html
- Consejo Escolar del Estado (2014)** *Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2012-2013*. Madrid, MECD.
- Consejo Escolar del Estado (2015)** *Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2013-2014*. Madrid, MECD.
- Esteve, J.M. (2009)** Políticas de formación inicial y continua (maestros y secundaria). Crítica y propuestas, en Puelles Benítez, M. de y Viñao, A. (Eds.) *Profesión y vocación docente: presente y futuro*. Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 139-162.
- Fernández Enguita, M. (2016)** Es el profesorado el que no reconoce al profesorado, *Cuaderno de Campo*, 23-2-2016. Disponible en: <http://blog.enguita.info/2016/02/es-el-profesorado-el-que-no-reconoce-al.html>
- Garrido Falla, F. (1985)** Artículo 27, en Garrido Falla, F. (Ed.) *Comentarios a la Constitución*. Madrid, Civitas (2ª edición).
- Jover, G. (2002)** Rethinking subsidiarity as a principle of educational policy in the European Union, en Ibáñez-Martín, J.A. y Jover, G. (Eds.) *Education in Europe: policies and politics*. Dordrecht, Kluwer Academic, pp. 3-22.
- Jover, G. (2015) (Ed.)** La Formación del Profesorado de Educación Secundaria, *Revista Española de Pedagogía*, 73:261 (monográfico).
- Martínez, M. y Prats, E. (2015)** La calidad de la educación y del profesorado, *Cuadernos de pedagogía*, 453, 2015, pp. 90-95.
- Ness, D. y Lin, C.L. (2015)** International Comparisons in Academic Subjects, en Ness, D. y Lin, C.L. (Eds.) *International Education: An Encyclopedia of Contemporary Issues and Systems*. London, New York, Routledge, pp. 110-114.
- Obama, B. (2008)** *The Audacity of Hope: Thoughts on Reclaiming the American Dream*. Edinburgh, Canongate Press.
- Pring, R. (2003)** The Future Direction of Teacher Education. *ESCalate's Initial Teacher Education Conference*. Glasgow, March, 2003.
- Unión Europea (2012)** Informe conjunto de 2012 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). "Educación y formación en una Europa inteligente, sostenible e inclusiva". *Diario Oficial de la Unión Europea*, C70, 8-3-2012, pp. 9-18.
- Viñao, A. (2013)** Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España (siglos XIX-XXI), *Revista Española de Educación Comparada*, 22, pp. 19-17.

2. METODOLOGÍA

El objetivo de esta investigación es llevar a cabo un desarrollo prospectivo sobre el futuro de la educación no universitaria en España, a partir de la consulta a docentes y expertos en la materia de diferentes perfiles.

Para ello, a través de una metodología Delphi se ha realizado un estudio sobre cómo creen esos expertos que, según su experiencia profesional, será la educación en España en los próximos 5 años; qué dilemas tendrá que afrontar el sistema educativo, y qué oportunidades y alternativas surgirán.

Concretamente, los temas que se han tratado y sometido a escrutinio tienen que ver con diversos ámbitos, organizados en diez bloques temáticos:

- Cuestiones estructurales: nº de centros según etapas, tamaño, plantillas o ratio alumnado/profesor.
- Cuestiones económicas: presupuestos, becas, actividades extraescolares, materiales.
- Cuestiones funcionales y organizativas: papel de las AMPAS, relación inter centros, autonomía, horarios, etc.
- Contenidos formativos: contenidos curriculares, educación en valores o educación religiosa.
- Técnicas docentes: metodologías y uso de TIC.
- Retos y conflictos: integración, multiculturalismo o abandono escolar.
- Formación de los docentes: acceso a la carrera, evaluación, formación continua, etc.
- Rol de los docentes: prestigio, papel en el aula,...
- Resultados del aprendizaje: evaluaciones, exámenes, rankings.
- Visión global: normativa, legislación y rol de las administraciones.

METODOLOGÍA

La investigación se ha llevado a cabo a partir de un estudio Delphi. De entrada, un grupo de expertos/as construyó una serie de dilemas sobre el futuro de la educación en España, en una proyección a 5 años. El horizonte a 5 años permite mirar hacia adelante, avanzar una cierta tendencia en la evolución de los temas analizados y, al mismo tiempo, no supone un periodo demasiado extenso como para tener que elucubrar sobre un futuro incierto. Por otro lado, la propia metodología busca los consensos mayoritarios, de forma que la opinión predominante sea la que determine la posibilidad de que una tendencia se cumpla o no, más allá de las meras posiciones individuales; en definitiva, es una metodología montada sobre consensos sucesivos.

Los dilemas del Delphi se presentaron en forma de encuesta online, en una primera oleada, a la consideración de 200 expertos del sector de diferentes perfiles: docentes y maestros de todos los niveles educativos, directores de instituciones educativas, técnicos de administraciones educativas, profesores de psicopedagogía y expertos independientes (el listado completo de los 176 intervinientes que finalmente respondieron a los dos cuestionarios y completaron todo el proceso puede consultarse en el Anexo 3).

Distribución muestral

PERFIL PROFESIONAL	Total (N)	Hombres	Mujeres
Técnicos de Educación/ Asesores de Formación en Administraciones Públicas/ONG'S/Fundaciones	21	12	9
Orientación	12	5	7
Profesorado/profesionales en Centros Educativos de Necesidades Específicas	7	0	7

Profesorado de Educación Infantil y/o Primaria	49	14	35
Profesorado de Educación Secundaria y/o Bachillerato	50	18	32
Profesorado de Formación Profesional	5	2	3
Profesorado Universitario	14	7	7
Otros ámbitos educativos	18	8	10
TOTAL	176	66	110

Durante toda la recogida de información se garantizó el anonimato de los y las participantes.

Más allá de los acuerdos muy mayoritarios que se alcanzaron en esa primera oleada, las propuestas más tíbicamente consensuadas se volvieron a presentar a consideración al mismo panel de expertos y expertas, esta vez en formato de escalas de acuerdo y desacuerdo.

Con el resultado se ha redactado el presente informe de investigación, que recoge los consensos finales y que dibujan el panorama más factible de la educación en los próximos años, según el criterio de las personas consultadas.

Para entender los diferentes grados de acuerdo y los matices diferenciales en las previsiones sobre cada tema, en los Anexos 1 y 2 se pueden consultar los cuestionarios correspondientes a las 2 oleadas de preguntas, con los porcentajes correspondientes a cada respuesta.

El detalle de los criterios metodológicos adoptados para la construcción de las herramientas y para la interpretación de los datos, se expone a continuación:

CUESTIONARIO 1: A través de un amplio listado de 412 preguntas, se pidió a expertos y expertas que expresaran su acuerdo o desacuerdo (SI/NO) con cada una de las propuestas. Se envió en el mes de Junio de 2015.

- La primera nota de corte, aquella que expresa los acuerdos altos, los consensos casi globales del conjunto de la muestra, se estableció en más de un 75%. Es decir, aquellas respuestas en las que un 75% o más del total de personas consultadas afirma de forma positiva que el supuesto planteado se producirá. Esas respuestas se excluyeron del segundo cuestionario por considerarse confirmadas por una mayoría razonable.

CUESTIONARIO 2: El segundo cuestionario se construyó a partir de las respuestas del primero, con la intención de definir el grado de acuerdo o desacuerdo con algunas afirmaciones cuyo consenso no se había expresado de manera rotunda. A través de esta segunda herramienta se buscaba resolver algunas contradicciones y matizar mejor determinadas previsiones sobre el periodo a examen.

- La segunda nota de corte se estableció en las respuestas positivas al primer cuestionario, que representaban entre 50 y el 75%. Las previsiones que se enmarcaban dentro de dicha franja se sometieron a una segunda oleada, donde se pedía al panel que expresara su grado de acuerdo y/o desacuerdo con las afirmaciones, esta vez en un formato de escala (siendo 1 nada de acuerdo y 7 totalmente de acuerdo). Se excluyeron aquellas preguntas menos relevantes, las que resultaban ambiguas o contenían poca información, que no se consideró necesario que fueran incluidas en la segunda ronda. En este caso, la encuesta resultante estaba conformada por un total de 101 preguntas.

El cuestionario se envió en el mes de octubre de 2015.

- Las respuestas que se han considerado consensuadas en el segundo cuestionario son aquellas que han obtenido una nota media de 4,5 o superior. Teniendo en cuenta que en la escala de 1 a 7 la media exacta es el 4, a partir del 4,5 establecemos que existe una mayoría de acuerdo en esta segunda ronda.

Con el resultado obtenido en ambas oleadas se ha redactado este informe donde se recogen los consensos finales. El criterio general para la redacción de mismo ha sido la identificación de las respuestas positivas, es decir, de las previsiones que el panel consultado cree que se cumplirán en el horizonte de 5 años establecido. Sin embargo, en algunos casos, cuando una información se ha valorado como relevante y no aparece contemplada entre los consensos positivos, se ha decidido recoger en el informe como una previsión negativa, es decir, como una previsión sobre la que hay un alto acuerdo en que no se producirá.

Las previsiones se fundamentan en la experiencia directa de cada una de las personas consultadas, son el resultado de su punto de vista y perspectiva crítica. En ningún caso, es importante señalarlo, estas previsiones pretenden ofrecer una visión completa, determinista o probabilista del futuro de la educación no universitaria en España. Más bien, la metodología Delphi se erige en una herramienta muy útil para dibujar unos escenarios de corto y de medio plazo que resulten plausibles, ponderados y contrastados. Los escenarios finales que se perfilan se apoyan en las respuestas que han obtenido la gran mayoría de acuerdos, aunque evidentemente no todas las previsiones recogidas en este informe son la expresión de un consenso unánime.

3. RESULTADOS

Las previsiones de los expertos y expertas consultados que se recogen en este capítulo, muestran los consensos alcanzados en las dos oleadas realizadas, y lo hacen reflejando diferentes niveles de rotundidad. Es decir, para cada idea se especifica si el consenso es muy mayoritario, de la práctica totalidad de las personas que integran el panel, o si el consenso, aún siendo mayoritario, muestra un acuerdo más tibio, o posturas algo más divididas respecto al comportamiento futuro de los ámbitos que se analizan.

CUESTIONES ESTRUCTURALES

Número de centros escolares

- Una discreta mayoría cree que el número de centros, con carácter general, sufrirá una tendencia a la reducción, salvo en dos excepciones: por titularidad se espera un incremento en el número de centros privados concertados, y por tipo de enseñanza se cree que crecerá el número de centros que imparten Formación Profesional.

Fórmulas de gestión privada de los servicios

- Una mayoría rotunda cree que será más frecuente encontrar en los centros educativos fórmulas de gestión privada, en lo que tiene que ver con los servicios complementarios, tales como limpieza, mantenimiento, cocina o seguridad.

Plantillas y ratio

- Una ligera mayoría cree que las plantillas de personal, tanto docente como no docente, serán más reducidas.
- En cuanto a la composición de las plantillas, es relativamente mayoritaria la opinión de quienes sostienen que serán más inestables, pues contarán con más personal contratado temporal o interino que en la actualidad.
- Por otro lado, las opiniones están divididas al opinar sobre si se va a producir un incremento o una disminución de la ratio alumnos/docente, aunque la tendencia es a señalar su aumento debido a la reducción de la plantilla que lo atiende. Esto es así en todos los niveles educativos, excepto en el caso de la Formación Profesional.
- Existe un consenso casi total respecto a que la Formación Profesional verá aumentar el alumnado que la cursa y respecto a que, en general, mejorará su situación respecto a la actualidad:
 - son contundentes los consensos respecto a que verá aumentar y mejorar la oferta de especialidades y a que será un tipo de formación que facilite en mayor medida el acceso al mercado de trabajo.
 - y también mayoritarias, aunque algo menos contundentes, las opiniones respecto a que el coste de la FP seguirá siendo asequible, será una alternativa para el alumnado que no haya podido acceder a otro tipo de estudios y una alternativa, además, útil, atractiva y funcional.

CUESTIONES ECONÓMICAS

Gasto en educación

- Existe una mayoría, aunque con voces disidentes, que prevé un **menor gasto público en Educación**, en general, afectando a todas las partidas presupuestarias o tipos de gasto. Esa opinión se matiza considerando que dicha reducción se dará especialmente en formación del profesorado, investigación e innovación educativa, becas o ayudas al estudio y salarios o retribución de personal.
- También es ligeramente mayoritaria la opinión que señala que sólo se prevé un mayor gasto educativo público en lo que respecta a la Formación Profesional.

Becas

- Es relativamente mayoritaria la opinión de que se concederán **menos becas**. No obstante, una gran mayoría sí cree que las que se concedan, serán de menor cuantía, así como que el acceso a las mismas será más exigente o selectivo, especialmente en lo que respecta a los resultados académicos mínimos precisos para su obtención.

Coste actividades extraescolares

- Una mayoría cree que el coste de las actividades extraescolares seguirá siendo abonado por las familias, no previéndose que sean financiadas, ni siquiera parcialmente, por las Administraciones Públicas.

Coste libros y material escolar

- Existe un consenso relativo respecto a la idea de que el coste de los libros y materiales educativos estará a cargo fundamentalmente de las familias, salvo en aquellos casos en los que se obtenga beca para facilitar su adquisición.

CUESTIONES FUNCIONALES U ORGANIZATIVAS

Participación familiar en el centro escolar

- Son mayoría quienes opinan que la participación de las familias en los centros escolares será superior a la actual, no sólo más activa, sino también más efectiva. El mayor consenso se produce en torno a una mayor implicación de las familias en la etapa de Primaria. Asimismo es mayoritaria, aunque algo menor, la opinión de que será un fenómeno que ocurrirá fundamentalmente en centros públicos.
- La Asociación de Madres y Padres es el instrumento que una relativa mayoría cree que facilitará esa mayor participación familiar en la vida del centro escolar. No se ve como alternativa probable que dicha participación sea realizada a través de otros espacios o cauces (como aulas o Consejo Escolar).

Integración del centro educativo en su entorno o comunidad social

- Existe un consenso contundente y claro respecto a que la tendencia de apertura del centro educativo a su entorno comunitario y social cercano se irá incrementando, aumentando su colaboración mutua para una mejor consecución de sus fines educativos. No existe tanta coincidencia respecto a qué tipo de centro será el protagonista de esta tendencia, pero una mayoría cree que será más evidente en los centros públicos y en los que imparten Educación Infantil y Primaria.
- No existe consenso respecto de si se fortalecerán o no estrategias y programas oficiales que fomenten la colaboración o cooperación entre el profesorado de centros educativos diferentes, ni entre los centros como tales, ni siquiera de manera interna dentro de las propias Comunidades Autónomas. Las opiniones aparecen muy divididas sobre las posibles previsiones a este respecto.

Autonomía del centro

- Una mayoría cree que serán dos los espacios en los que los centros gozarán de mayor autonomía: por un lado se menciona la autonomía del equipo directivo, respecto a sus funciones, y por otro la posibilidad de desarrollar o aplicar pedagogías experimentales, diferenciadas o alternativas, que se imagina que será mayor que en la actualidad.
- Una mayoría opina que la vida organizativa del centro apenas sufrirá modificaciones y seguirá rigiéndose por un formato de horarios de clases similar al actual.

CURRÍCULO, CONTENIDOS FORMATIVOS

Enseñanza obligatoria

- Hay un acuerdo casi total en que los **límites de edad** para la Enseñanza obligatoria no van a sufrir ninguna variación, permanecerán como están establecidos en la actualidad:
 - no se cree que vaya a sufrir ninguna modificación el intervalo de edades en lo que se refiere a las edades tempranas; su inicio se mantendrá a partir de los 5 años.
 - es claro el rechazo a la idea de que la edad de finalización de la enseñanza obligatoria vaya a ampliarse más allá de los 16 años.
- En caso de producirse alguna modificación en el currículo escolar, ésta va a depender fundamentalmente de la decisión que adopte cada una de las Comunidades Autónomas, y no será tanto un tema que atañe a la competencia del gobierno central.
- Aunque el consenso no es absoluto, una mayoría cree que la **flexibilidad del currículo escolar** será mayor que en la actualidad, sin que se crea que se intensificará especialmente en alguna etapa educativa (ni respecto a Primaria ni a Secundaria).
- Hay un claro acuerdo en la convicción de que el currículo contemplará de mejor forma que en la actualidad **competencias** que han sido demandadas social y laboralmente, en especial, aquellas como la iniciativa emprendedora, la capacidad

de trabajo en equipo o de resolución de conflictos, las habilidades emocionales y la capacidad para presentar ideas y hablar en público. En menor medida, aparecen señaladas también como competencias a incluir en el currículo escolar otras como la creatividad, un tercer idioma o el liderazgo.

Énfasis en contenidos instrumentales

- Existe un acuerdo generalizado en que las asignaturas de **contenidos de carácter más instrumental** o técnico tendrán un mayor peso en el currículo frente a las Humanidades, la experiencia artística o la creatividad.
- Tampoco se cree que la **educación física y el deporte** vayan a tener mayor presencia, aunque una discreta mayoría los considera claves en la prevención de comportamientos de riesgo y en Educación para la Salud.

Formación bilingüe

- Hay prácticamente unanimidad al estimar que se mantendrá la importancia de la **formación bilingüe en inglés** y que se extenderá claramente.
- Sin embargo, este acuerdo choca con la postura a la hora de valorar los resultados reales en la formación de los alumnos, ya que no se cree que el alumnado que haya terminado la ESO en un centro bilingüe habrá adquirido conocimientos suficientes para aplicar el inglés fuera del aula. Así, hay dudas sobre los resultados reales y, con menor rotundidad, se prevén dificultades para la implantación de la enseñanza bilingüe en este idioma.
- En general, una mayoría cree que la **enseñanza de un segundo idioma extranjero** tendrá más importancia en el currículo que en la actualidad. No hay acuerdo sobre si este proceso se dará más en los centros de enseñanza privados o en los públicos.

Educación en valores

- Una opinión muy mayoritaria destaca que la preocupación por facilitar la futura inserción laboral hará que predominen en mayor grado en los currículos escolares **contenidos considerados como más prácticos o instrumentales** (como, por ejemplo, el emprendimiento empresarial).
- Mayorías, aunque menos contundentes, sostienen asimismo que predominará la consecución de logros académicos (instrucción), frente a la formación integral y que el abordaje de temas relacionados con la educación en valores será secundario frente a la adquisición de contenidos "tradicionales".
- Pese a que la educación en valores seguirá siendo relegada en la escuela frente a otros contenidos, irá siendo más frecuente como resultado de una mayor demanda o exigencia social.
- Esa incorporación gradual de estas enseñanzas y la exigencia social de abordar contenidos relacionados con la educación en valores en la escuela, será vivida como una **sobrecarga** por la mayoría del profesorado, según la opinión de los más (aunque con algunas disidencias).
- Las opiniones aparecen muy divididas a la hora de establecer quién será la **figura responsable** de abordar la formación humana o en valores del alumnado, aunque la opinión más compartida es que ésta recaerá en la figura del tutor/a y otros miembros del profesorado. Estas cuestiones, dice una discreta mayoría, serán incluidas en la dinámica de todo el centro educativo.
- Tampoco hay acuerdo sobre si la educación en valores será **impulsada** desde el centro educativo, como parte del currículo, o si dependerá de la iniciativa particular del profesorado, aunque la balanza parece inclinarse hacia un mayor impulso por parte del centro de enseñanza.
- Si hay acuerdo en afirmar que, de forma especial, serán tenidos en cuenta contenidos relacionados con temáticas como: cultura de paz y prevención de conflictos, equidad de género, prevención o uso responsable de las TIC, habilidades sociales, tolerancia, respeto e igualdad, y prevención de hábitos no saludables (alimentación, sedentarismo, drogas). Otros contenidos como inteligencia emocional, ecología, emprendimiento y solidaridad/voluntariado obtienen un acuerdo más tibio. Y no destacan como contenidos relevantes, sin embargo, otros como educación financiera, educación para el desarrollo y educación sexual.

Educación religiosa

- No se prevén cambios en relación con el papel que la religión católica tendrá en el currículum, pues son minoría quienes consideran que vaya a desaparecer del currículo. La mayor coincidencia se produce al afirmar que **seguirá en el currículo oficial y será evaluable**.

RETOS Y CONFLICTOS

Multiculturalidad

- Sobre la **presencia de alumnado multicultural** en las escuelas existe un convencimiento casi absoluto en que ésta será muy variable entre unos centros y otros, gravitando fundamentalmente sobre los centros públicos.
- Una mayoría, algo menos contundente, considera que la diversidad cultural en las aulas se integrará dentro de una **convivencia normalizada**, siendo los conflictos o dificultades cada vez menores. En este sentido, también existe el convencimiento de una mayoría discreta sobre que la presencia de alumnado multicultural enriquecerá los resultados docentes.
- Son minoría quienes sostienen que se darán problemas futuros derivados de la inclusión de alumnado diverso en las aulas.
- En lo referente a los **dispositivos específicos para la integración** del alumnado extranjero (aulas de enlace, clases de español...), se piensa que habrá falta de personal preparado para atenderlos y que la tendencia será hacia la reducción de dichos dispositivos.

Absentismo y abandono escolar

- Una ligera mayoría sostiene que las **tasas de absentismo** en la enseñanza Secundaria Obligatoria se reducirán.
- Sobre las tasas de **abandono escolar temprano** y de **“fracaso escolar”**, las opiniones parecen apuntar a que se mantendrán como en la actualidad: una clara mayoría señala que no aumentarán, y una discreta mayoría subraya que no disminuirán.

Planes de convivencia

- Se cree de forma generalizada que los **planes de convivencia** de los centros serán de aplicación habitual. Una mayoría más discreta considera además que éstos no se limitarán a acciones puntuales, sino que responderán a un diseño y desarrollo real y contarán con un formato de implantación de relativa efectividad.

TÉCNICAS DOCENTES

El papel del profesor/a

- De las opiniones mayoritarias no se desprende que el profesorado vaya a incrementar su **papel protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje**, sino que será el alumno el que avance en su protagonismo en la gestión de su propio aprendizaje.
- El mayor acuerdo entre los entrevistados se refiere a que **el profesor será más bien un guía**, un conductor de los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Se cuestionará el papel expositivo, de figura que tiene el conocimiento y lo trasfiere, como viendo siendo de forma más tradicional.

Elementos de la acción docente

- Las opiniones parecen totalmente divididas respecto al papel de la **memorización** como elemento fundamental del proceso de aprendizaje. En cambio, una mayoría contundente sostiene que otras formas de aprendizaje tendrán cada vez mayor presencia.
- Se prevé la aparición de nuevas **agrupaciones del alumnado** y, en especial, la presencia de itinerarios de aprendizaje.
- La coincidencia entre los entrevistados es elevada al afirmar que algunas técnicas y dinámicas grupales **estarán cada vez más presentes en el aula**. Es el caso de las actividades con apoyo audiovisual o los debates y grupos de discusión. El acuerdo es menor al referirse a técnicas de participación activa como el *role-playing* o los juegos.
- La aplicación de estas técnicas citadas va a depender principalmente de la voluntad y formación del profesorado y no tanto de la demanda o iniciativa del alumnado ni de la demanda o presión de las AMPAS. Si se considera, aunque no con un acuerdo pleno, que la aplicación de estas técnicas dependerá también de la política del centro.
- Una ligera mayoría también sostiene que serán más amplias que en la actualidad las posibilidades de **elección de materias** por parte del alumnado en educación secundaria o post-secundaria (itinerarios, especialidades, etc.).
- Existe un gran acuerdo al afirmar que una nueva forma de organizar la docencia supondrá un cambio que se irá implantando gradualmente en todo el sistema educativo. La **organización de la docencia** a través de asignaturas con temarios pero complementada con otros sistemas, como bloques temáticos, proyectos, unidades didácticas o centros de interés, serán formas de innovación pedagógica que se experimentarán como experiencias piloto por parte de alguna administración educativa.

- Las opiniones aparecen muy divididas respecto a las **formas de escritura** en las aulas. Casi en igual proporción encontramos representada la postura de quienes sostienen que la escritura manual va a ser claramente predominante frente a las formas de escritura más actuales (teclados), y la de quienes creen que ésta será minoritaria frente a los teclados y pantallas, o frente a los audiovisuales.
- La mayoría de entrevistados piensan que los **libros de texto** cada vez más frecuentemente pasarán a un segundo plano, siendo sustituidos por otros materiales, fundamentalmente en formato digital y elaborados comúnmente por el propio docente.
- En cuanto a las **tareas escolares**, una discreta mayoría opina que los deberes continuarán estando presentes en la vida de los escolares, realizándose en casa diariamente, aunque su presencia irá limitándose progresivamente. No se considera que esta tendencia se vaya a revertir o se vaya a eliminar como práctica docente.
- Hay un acuerdo mayoritario al considerar que nuevas metodologías consideradas como **innovación educativa** irán apareciendo en los escenarios escolares. En especial, aquellas relacionadas con el aprendizaje colaborativo (o cooperativo), la mediación escolar, el aprendizaje social y emocional o las inteligencias múltiples. El acuerdo no incluye tanto al aprendizaje por descubrimiento guiado o las comunidades de aprendizaje.

Sistemas de evaluación

- Hay un consenso generalizado en reconocer que será habitual realizar **evaluaciones** por nuevos métodos (evaluación continua, por proyectos, calificación personal obtenida a través de grupos reducidos, etc.), aunque una mayoría no tan rotunda opina que la evaluación seguirá teniendo como elemento fundamental “el examen”, pruebas puntuales de retención y comprensión de contenidos memorizados.
- Existe un acuerdo generalizado y claro en que los **criterios de paso de un nivel a otro** serán similares a los actuales, es decir, el alumnado repetirá curso si no alcanza los objetivos esperados durante el año escolar.
- Sin embargo, las opiniones se dividen cuando se les pregunta por el comportamiento de las pruebas para pasar de unas etapas a otras. Una mayoría cree que la tendencia apunta a que este tipo de pruebas aumenten en número y exigencia, aunque no sea una opinión general.

Los rankings de evaluación de los centros

- Respecto a los rankings que evalúan los centros, la opinión mayoritaria apunta que tendrán la misma o incluso una mayor importancia que en la actualidad y que dichas pruebas, basadas exclusivamente en los resultados académicos, generarán competitividad entre los diferentes centros por la posición a ocupar en el ranking.
- Es algo menor el número de quienes sostienen que los rankings de evaluación de los centros evolucionarán progresivamente hacia la inclusión de otro tipo de criterios alternativos, más allá de los meros resultados académicos, capaces de medir la calidad de la enseñanza a partir de otros parámetros.
- No se cree en modo alguno que los rankings puedan servir y estar diseñados como modelos de evaluación interna de cada centro (un tipo de utilización que sería una alternativa al actual uso como herramienta hacia el exterior que se utiliza para la comparativa inter centros).

El informe PISA

- Una mayoría considera que el informe PISA se mantendrá en los próximos años como forma de valoración internacional del alumnado.
- Hay un acuerdo generalizado en que PISA se mantendrá como un referente para comparar niveles entre el alumnado. Mayorías menos claras sostienen que se ampliarán los contenidos actuales (que hoy se ciñen a medir la competencia en lectura, matemáticas y ciencias naturales), y se modificará su diseño hacia un tipo de análisis de corte más cualitativo y no tan cuantitativo.

TIC

- Es muy mayoritaria la opinión de que la utilización de **las TIC en los centros de enseñanza** será cada vez más frecuente y que serán utilizadas de forma habitual, incorporándolas en el día a día de la mayoría de las aulas. Ese uso se dará principalmente como vía de comunicación entre el centro, la familia y la comunidad educativa, así como entre centros educativos.
- También hay un amplio consenso al afirmar que la gran mayoría del profesorado usará las TIC en su **labor docente** de forma diaria, como herramienta básica y como instrumento de comunicación e interacción del profesor con sus alumnos dentro y fuera del aula.
- Las opiniones aparecen más divididas en relación a la **destreza o facilidad del profesorado** a la hora de usar las TIC y crear sus propios recursos digitales. Así, una ligera mayoría cree que, como manejar las TIC con destreza para sacarles

provecho supone cambios profundos en el modo de enseñar, el uso efectivo que se dará será principalmente como apoyo y soporte, conjuntamente con el resto de materiales tradicionales (libros, papel...), sin que implique demasiados cambios.

FORMACIÓN Y ROL DE LOS Y LAS DOCENTES

Acceso, formación y evaluación de los y las docentes

- Una clara mayoría cree que el principal **acceso** a la profesión docente (plazas públicas) seguirá siendo a través de oposiciones públicas, por encima de otras fórmulas como la contratación laboral. También se sostiene que este tipo de acceso supondrán una mayor dificultad y exigencia que en la actualidad, pues se endurecerán los requisitos, criterios y pruebas de acceso.
- En lo que concierne a la **formación** de los y las docentes, de forma muy mayoritaria, se piensa que se endurecerán los requisitos de acceso a la profesión, sobre todo en lo referido a los conocimientos instrumentales (idiomas, informática, etc.). En menor medida, también se considera que los conocimientos sobre técnicas didácticas, la experiencia práctica y la experiencia en estrategias de integración y refuerzo (necesidades específicas), serán requisitos fundamentales para poder acceder a la profesión docente.
- Esta opinión sobre el aumento de las exigencias teórico-prácticas, también se traslada de forma generalizada a las condiciones de **acceso a los estudios universitarios** que habilitan para el ejercicio de la docencia. Así, se entiende que éstas serán más exigentes, subiendo la media académica de acceso a Magisterio, produciéndose con ello un intento por prestigiar la carrera docente por parte de las Administraciones.
- Sin embargo, no se cree que el aumento de requisitos se vaya a traducir en una mejora progresiva de las condiciones laborales del o la docente, que suponga una mayor demanda de estudiantes de estas carreras.
- Asimismo, existe un convencimiento muy extendido sobre el hecho de que gradualmente se irá implantando un sistema de **evaluación** del profesorado de carácter periódico y obligatorio, tanto en el sistema de educación público como en el privado.

Dotación de escuelas de formación y aumento de la oferta docente

- Una ligera mayoría considera que la **formación del profesorado** se verá reforzada en los aspectos didácticos y pedagógicos. Un refuerzo que será implementado sin distinción particular en todos los niveles educativos.
- En paralelo, también existe una certeza absoluta sobre que la formación dependerá, sobre todo, de la iniciativa personal y particular de cada profesor/a, buscando que sea más práctica y más especializada que en la actualidad, y no algo residual.
- La utilización y creación de **recursos digitales** se percibe, casi por la totalidad del grupo de expertos/as, como el futuro nódulo central de la formación del profesorado, demandándose este tipo de conocimientos tanto por el propio alumnado como por los centros de enseñanza, y sobre todo en las carreras y Másteres que dan acceso a la docencia.

PRESTIGIO Y ROL DE LOS Y LAS DOCENTES

- En cuanto al reconocimiento de la figura del o la docente, la opinión es clara respecto a la **escasa mejora** de dicho reconocimiento y valoración. No se espera que el reconocimiento social de la importancia de la labor docente vaya progresivamente en aumentando en las diferentes etapas educativas.
- Una ligera mayoría si cree, sin embargo, que se logrará únicamente un reconocimiento de carácter legal (como figura de autoridad).
- Al preguntar sobre en qué mejoras reales de la vida cotidiana y profesional se podría traducir el aumento del reconocimiento social de la labor docente, existen posturas muy divididas, no llegándose a un consenso opinático relevante dentro del discurso general.
- Relacionado con aquellas opiniones que tienen que ver con el endurecimiento de las condiciones laborales y el escaso reconocimiento social, existe una mayoría discreta que cree que el cuerpo docente se sentirá desmotivado y poco valorado, aunque habrá también, según una amplia mayoría, un núcleo de profesores/as que, aunque minoritario en número, estará muy motivado y será muy activo.

VISIÓN GLOBAL

- El acuerdo es muy mayoritario en las cuestiones relativas a la **legislación** y el **marco normativo**: la falta de consenso y, por lo tanto, los sucesivos cambios en la legislación relativa al sistema educativo, seguirá siendo la tónica habitual. Este tipo de actuaciones dificultarán la consolidación de un modelo estable y de su evaluación, pues el sistema se modificará antes de que se pueda comprobar y medir su eficacia real.
- El marco normativo, por tanto, será inestable y poco consensuado entre las diferentes fuerzas políticas, pues una amplia mayoría cree que las leyes seguirán cambiando conforme lo hagan los gobiernos de turno.
- En consonancia con lo anterior, no extraña constatar que hay un claro acuerdo alrededor de las siguientes ideas:
 - no se logrará, al menos en el plazo contemplado, un Pacto de Estado por la Educación.
 - la comunidad educativa no será consultada ni participará de forma activa en las modificaciones de la normativa educativa.
 - no se percibe que la educación vaya a ocupar un lugar prioritario en las agendas de las administraciones, ni en lo que tiene que ver con el incremento de las partidas presupuestarias, ni con los esfuerzos por dotar de prestigio la figura del docente o por fomentar el debate público en torno al papel de la escuela y el profesorado.

4. CONCLUSIONES. EL HORIZONTE EN CINCO AÑOS. LO QUE SE ESPERA

Probablemente el tono dominante en la mirada que hacia el futuro de la educación sostienen los expertos consultados, está marcado por una cierta desesperanza, y esa mirada desesperanzada se sostiene sobre tres convicciones (¿temores?) fundamentales: será insuficiente el apoyo presupuestario para la educación, no mejorará el nivel de excelencia ni la imagen de los profesionales por falta de estímulos y reconocimiento, y no se logrará un pacto social y político que libere a la educación de los avatares partidistas. Sobre ese fondo pesimista pueden reseñarse multitud de proyecciones de cambio que, pese a todo, muestran que el campo educativo está vivo, más que nunca, que la crítica no presupone inercia, que se abren paso dinámicas transformadoras y que hay una realidad social que cuestiona, interpela y rechaza la parálisis institucional.

Vayamos por partes.

La creencia de que viviremos las consecuencias de dotaciones presupuestarias insuficientes se manifiesta en múltiples convicciones: es posible que disminuya el número de centros educativos y, desde luego, lo hará la dotación de docentes, con lo que aumentará la ratio alumno/profesor. Además las condiciones laborales de esos profesores serán más precarias, tanto desde la perspectiva salarial como desde las condiciones de trabajo (mayor inestabilidad, menos posibilidades de formación continuada, menos estímulos para la carrera profesional...), pese a que se endurecerán y se harán más exigentes las condiciones de acceso a la docencia, tanto para acceder a la formación de grado como para conseguir la idoneidad en la práctica como enseñante, para cumplir los requisitos de formación y actualización, o para superar unos sistemas de evaluación continuada que irán imponiéndose.

Esta íntima contradicción que deberán enfrentar los profesionales, mayores demandas sin mayor reconocimiento, más exigencias que no se verán facilitadas en su cumplimiento, condicionará la base emocional de un cuerpo docente mayormente desmotivado, en el que resaltarán la presencia de minorías enormemente activas.

Obviamente las insuficiencias presupuestarias tendrán un reflejo directo sobre el alumnado y sus familiares: menos becas, peor dotadas y con más y más exigentes requisitos de acceso, textos y material escolar a cargo básicamente de las familias, igual que el coste de las actividades extraescolares, etc.

Todo este cuadro se completará con la tendencia a una cierta dejación de la gestión pública de los servicios de enseñanza. Algo que se advertirá en el creciente número de servicios auxiliares o complementarios que se irán privatizando, y que tendrá su máxima plasmación en el aumento de centros privados, concertados o no.

Este deterioro global de las prestaciones públicas, presumiblemente generalizado en las distintas etapas educativas, sólo mostraría una excepción, aunque notable: la formación profesional. En este ámbito concreto, al que se ve como una atractiva alternativa de futuro, del que se cree que aumentará en prestigio por suponer una mayor facilidad de acceso al preciado y escaso bien del trabajo, la opinión a cinco años prevé un aumento del número de centros, de especialidades y de profesores, así como una mejora en su accesibilidad. Todo ello, lógicamente, al hilo de la necesidad de mejorar las condiciones de empleabilidad y de, como luego veremos, la creencia en que enseñanzas prácticas e instrumentales conseguirán éxito en ese empeño.

Ya se decía que, pese a que se presupone un mayor nivel de exigencias, no mejorarán los niveles de reconocimiento social del profesorado: porque la retribución económica y de las condiciones laborales no será paralela a esa mayor exigencia y porque no se hará un esfuerzo institucional para favorecer el reconocimiento (las administraciones, muy probablemente, se limitarán a fórmulas de institucionalización de la "autoridad legal", más formales que otra cosa). De esta forma no se revertirá el deterioro de la imagen del docente que desde muchas perspectivas se señala y, como se apuntaba, el clima emocional dominante será de un cierto desánimo resignado. Eso sí con presencia de minorías muy activas, de docentes y familias que, probablemente desde la conciencia de vivir una etapa de posibilidades, desde la reivindicación y desde la conciencia

de sentir la enseñanza como un proyecto diferente, irán creciendo en número y organizándose, y se mostrarán enormemente comprometidas con su formación, con la innovación educativa, con la búsqueda de nuevas fórmulas de relaciones escolares y, también, con la protesta por las insuficiencias.

Finalmente, culminando ese terceto de tendencias negativas que dominan el horizonte, los expertos no confían en modo alguno en que se alcance ese tan necesario pacto de estado por la educación. De esta forma, más allá de los niveles de competencia autonómica que parecerían lógicos, persistirán desigualdades territoriales y un marco legislativo no consensuado, inestable, determinado por intereses partidistas. Además, la comunidad educativa no tendrá voz en la defensa y en la construcción de ese marco político y legislativo, y todo ello contribuirá a la relegación de la educación como objetivo prioritario pese a las proclamas formales.

En todo caso esta proyección un tanto pesimista que se describe, con su correlato imaginado de colectivo docente desmotivado queda en buena parte desmentida, al menos matizada, cuando se pormenorizan un conjunto de cambios esperados que, por mucho que se crea que responderán a iniciativas particulares de minorías, definen un horizonte mucho más vivo y dinámico de lo que cabría esperar.

El marco normativo de la enseñanza, las diferentes etapas educativas, las edades de acceso y de finalización de la enseñanza obligatoria, las fórmulas de paso de una etapa a otra, las políticas de comunicación intercentros, la organización burocrática, no serán aspectos en los que se esperen cambios significativos. En definitiva, la articulación normativa de la enseñanza, entendiéndose todo aquello que depende básicamente de las Administraciones, no se espera que cambie (salvo en lo relativo a ese deterioro presupuestario que se señalaba).

Si se esperan cambios en los currículos, que seguirán muy vinculados a las competencias de las Comunidades Autónomas. En líneas generales, probablemente como correlato de esa exigencia de impulsar como fuera la empleabilidad de la que se hablaba como explicación del énfasis en la enseñanza profesional, se subrayarán los contenidos curriculares relativos a la instrucción frente a aquellos otros vinculados a la formación integral, los elementos instrumentales y técnicos en detrimento de las humanidades, los recursos que se suponen más útiles para el empleo, la formación bilingüe, el segundo idioma extranjero, el manejo de las TIC, etc. (si bien, en estos últimos aspectos se duda seriamente de los resultados finales, por falta de recursos y de formación en los docentes: serán cambios más cosméticos que reales).

Es obvio que, en ese panorama, la educación en valores se imagina como preterida y como una sobrecarga docente, que recaerá básicamente sobre las tutorías, y que si crece (que lo hará discretamente) será por presiones formales del centro o por el esfuerzo de los grupos activistas que se mencionaba antes. En todo caso, se cree que tendrán preeminencia las estrategias educativas que favorecen la competencia para el trabajo (iniciativa, liderazgo, comunicación social, trabajo en equipo, resolución de conflictos...), seguidas por aquellas otras referidas a tópicos de actualidad (cultura de paz, género, tolerancia, ecología, hábitos saludables, buen uso de las TIC...). Sorprende la visión negativa que se tiene sobre el interés futuro de la educación financiera como, en otro orden de cosas, el mismo hecho frente a la educación sexual; no es ninguna sorpresa, en cambio, la escasa importancia concedida a la educación para el desarrollo.

La opinión general no prevé cambios en el tratamiento de la educación religiosa.

Aunque, como se apuntaba, en lo normativo, no se esperan grandes cambios en la organización y contenidos del proceso educativo, sí que existe una previsión de notables cambios dinámicos y funcionales en la praxis de ese proceso; y ello, favorecido por una mayor autonomía funcional del centro, de los equipos directivos y de los enseñantes, y también, aunque en menor medida, por una mayor participación de las familias, sobre todo en los centros públicos y en la etapa primaria. Estos cambios tendrán reflujos en la organización interna y en la flexibilidad de las técnicas educativas.

Se cree que aparecerán formas diferentes de agrupación del alumnado, más allá del grupo/clase, por objetivos docentes, por núcleos temáticos, por itinerarios. Como también se espera una mayor adaptabilidad de los contenidos, con posibilidad de elección de materias y con organizaciones diferentes (proyectos o centros de interés), superando el esquema de asignaturas con contenidos rígidamente marcados. Todo esto, evidentemente localizado en la etapa de enseñanza secundaria, dependerá en buena medida de la iniciativa de los docentes y no tanto de la presión de alumnos o familias, y aunque ni mucho menos serán realidades generalizadas, aparecerán como experiencias cada vez menos excepcionales.

Por supuesto, se prevé una continuidad en las técnicas memorísticas y las clases magistrales, pero ambos recursos perderán fuerza y presencia a favor de otras técnicas de aprendizaje: audiovisuales, debates, técnicas grupales. Pese al tópico discursivo, no se cree que teclados y pantallas vayan a monopolizar los ámbitos de enseñanza. Ciertamente tendrán un uso más generalizado pero sobre todo de carácter instrumental; por ejemplo, los libros de texto irán perdiendo presencia ante materiales digitales, cada vez más preparados por el propio docente. No se piensa que, más allá, vaya a generalizarse una auténtica enseñanza online, para la que la mayoría de profesores no estarán preparados.

Se mantendrán las clases y las tareas escolares a realizar en casa, pero irán ganando presencia fórmulas y métodos de innovación educativa, como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje social o el aprendizaje emocional. También se prevé el mantenimiento de la evaluación a través de exámenes, incluyendo los criterios de paso entre etapas (que probablemente se harán más exigentes), pero también se irán abriendo paso otras formas de evaluación: la evaluación continua o por proyecto, la calificación en grupos reducidos, etc.

En última instancia, el eje vertebrador de estos cambios en el proceso de aprendizaje estará marcado por el mayor énfasis en el papel protagonista del alumno en su propio aprendizaje; el profesor tendrá cada vez más el papel de guía, de orientador, en un desarrollo educativo que deja de verse vertical para imaginarse más participativo e implicador de las partes: alumnos, profesores, por supuesto familias, e incluso comunidad.

Llama la atención que, en la visión de los expertos, el horizonte de conflictos no responde a una visión pesimista sino que claramente mejora respecto al imaginario actual. Disminuirá el absentismo escolar, aunque las tasas de abandono temprano no se modificarán. Se generalizarán los planes de convivencia en los centros, consiguiendo una cierta efectividad en el control de conflictos. Y se superará con éxito el desafío de la multiculturalidad: aunque seguirá recayendo sobre los centros públicos y pese a la disminución prevista de recursos, la conflictividad potencialmente derivada disminuirá y se conseguirán unos niveles adecuados de integración.

Por finalizar con una nota un tanto crítica, se piensa que seguirán (y se subrayarán) los listados comparativos entre centros, basados sobre todo en resultados académicos y encaminados no a la mejora interna sino a potenciar la competitividad. En este contexto no sorprende que se crea en la continuidad del informe PISA como referente de comparabilidad en resultados, y basado en los mismos criterios, aunque se incluirán algunos contenidos más actuales y tímidamente, se introducirán análisis más cualitativos.

INSTRUCCIONES PARA LA CUMPLIMENTACIÓN DEL CUESTIONARIO:

Queremos saber cómo crees que será, según tu experiencia y conocimiento, la educación en España en los próximos 5 años. No se trata de que contestes cómo querías que fuera, o cuál sería el futuro más deseable, sino **cómo crees que serán efectivamente las cosas en ese horizonte de 5 años**; cuál crees que es el futuro más probable. No hay respuestas correctas o incorrectas, pues son valoraciones propias a partir de tu trayectoria.

Necesitamos que contestes el cuestionario expresando tu opinión sobre cada uno de los ítems indicando:

- “SÍ” en el caso que consideres el enunciado como verdadero y probable.
- “NO” en el caso que consideres el enunciado falso e improbable.

¿CÓMO LEER LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO?

	Ítems que alcanzaron un consenso alto (+75%) por lo que no se sometieron al segundo cuestionario.
	Ítems que obtuvieron un consenso medio , comprendido entre el 50 y el 75%. Éstos fueron sometidos al segundo cuestionario.
	Ítems que por criterios cuantitativos han obtenido un consenso medio , pero que no fueron sometidos a una segunda valoración , dada su escasa relevancia explicativa.

RESPUESTAS PRIMER CUESTIONARIO (%)

ITEMS		SÍ (%)	NO (%)
1. CUESTIONES ESTRUCTURALES			
Nº centros global y por etapa	El número global de centros escolares en España:		
	1. Aumentará	32,5	67,5
	2. Se reducirá	55,3	44,7
	El número de centros escolares que imparte Educación Infantil :		
	3. Aumentará	40,8	59,2
	4. Se reducirá	48,5	51,5
	El número de centros escolares que imparte Educación Primaria :		
	5. Aumentará	30,1	69,9
	6. Se reducirá (*)	52,4	47,6
	El número de centros escolares que imparte Educación Secundaria :		
7. Aumentará	30,6	69,4	
8. Se reducirá	48,1	51,9	
El número de centros escolares que imparte Formación Profesional :			
9. Aumentará	69,9	30,1	
10. Se reducirá	19,4	80,6	

Por titularidad	El número de centros escolares públicos :		
	11. Aumentará	29,1	70,9
	12. Se reducirá	49,0	51,0
	El número de centros escolares privados concertados :		
	13. Aumentará	51,5	48,5
	14. Se reducirá	27,7	72,3
	El número de centros escolares privados no concertados :		
	15. Aumentará	55,8	44,2
	16. Se reducirá	21,4	78,6
	Las fórmulas de gestión privada en los centros de titularidad pública:		
	17. Aumentará	66,5	33,5
	18. Se reducirá	30,1	69,9
	La externalización a empresas privadas de los servicios complementarios de un centro escolar público (limpieza, mantenimiento, cocina, seguridad, etc):		
	19. Aumentará	83,0	17,0
20. Se reducirá	11,7	88,3	
Tamaño	21. Aumentará el número de centros con independencia de su tamaño (es decir, habrá más centros grandes y también más centros pequeños)	21,4	78,6
	22. Se incrementará especialmente el número de centros grandes	33,5	66,5
Nº profesores, plantillas	En cuanto a la estabilidad de la plantilla del profesorado de los centros:		
	23. El porcentaje de funcionarios o contratados indefinidos será mayor que en la actualidad	22,8	77,2
	24. El porcentaje de contratados temporales o interinos será mayor que en la actualidad	70,9	29,1
	Las plantillas de docentes en los centros:		
	25. Serán más reducidas	65,0	35,0
	26. Aumentarán, recuperando o superando el nivel que tenían antes de la crisis	23,8	76,2
	Las plantillas de personal no docente (conserjes, administrativos, hostelería, etc), en los centros::		
	27. Serán más reducidas	70,4	29,6
28. Aumentarán	8,7	91,3	
Acceso	El acceso a la profesión docente en la Enseñanza Pública se producirá, fundamentalmente:		
	29. A través de la convocatoria de oposiciones públicas	77,2	22,8
	30. A través de contratos laborales	65,0	35,0
	31. Sobre todo de interinos, de corta duración	34,5	65,5
	32. Sobre todo de duración media (un curso escolar)	46,1	53,9
	33. Sobre todo indefinidos o de larga duración	9,2	90,8
	34. Se incorporarán a las plantillas más recursos humanos educativos de apoyo o especialización	31,6	68,4
	35. El acceso a la docencia en los centros públicos será más exigente, en cuanto a criterios, requisitos o pruebas	70,4	29,6
	36. Se regularán o endurecerán las condiciones de acceso en los centros privados	47,1	52,9
	Ratio	El número de alumnos a los que atenderá cada docente en Educación Infantil:	
37. Se habrá reducido, debido a que habrá aumentado la plantilla del profesorado		18,4	81,6

	38. Habrá aumentado, debido a que habrá reducido la plantilla del profesorado	58,3	41,7
	39. Se reducirá, porque habrá disminuido el número global de alumnos	45,1	54,9
	40. Aumentará, porque habrá aumentado el número global de alumnos	27,7	72,3
	El número de alumnos a los que atenderá cada docente en Educación Primaria		
	41. Se habrá reducido, debido a que habrá aumentado la plantilla de profesorado	16,0	84,0
	42. Habrá aumentado, debido a que se habrá reducido la plantilla del profesorado	62,1	37,9
	43. Se reducirá, porque habrá disminuido el número global de alumnos	42,2	57,8
	44. Aumentará, porque habrá aumentado el número global de alumnos	25,2	74,8
	El número de alumnos a los que atenderá cada docente en la Educación Secundaria y Post obligatoria (Bachillerato y FP)		
	45. Se habrá reducido, debido a que se habrá aumentado la plantilla de profesorado	17,5	82,5
	46. Habrá aumentado, debido a que se habrá reducido la plantilla de profesorado	62,1	37,9
	47. Se reducirá, porque habrá disminuido el número global de alumnos	37,9	62,1
	48. Aumentará, porque habrá aumentado el número global de alumnos	31,1	68,9
Educación Infantil	La educación entra 3-5 años		
	49. Será obligatorio	27,2	72,8
	50. Seguirá no siendo obligatoria pero se habrá extendido más la oferta	34,5	65,5
	51. Seguirá no siendo obligatoria y se mantendrá en los niveles actuales	27,7	72,3
	52. Seguirá no siendo obligatoria y se habrá reducido la oferta	8,7	91,3
	La educación entra 0-3 años		
	53. Será obligatoria	3,9	96,1
	54. Seguirá no siendo obligatoria pero se habrá extendido más de la oferta	49,0	51,0
	55. Seguirá no siendo obligatoria y se mantendrá en los niveles actuales	33,0	67,0
	56. Seguirá no siendo obligatoria y se habrá reducido la oferta	10,2	89,8
Formación profesional	57. Habrá un incremento del número de alumnado que cursa FP	92,7	7,3
	58. Habrá mejorado la imagen de la FP, en general	73,8	26,2
	59. Habrá aumentado y mejorado la oferta de especialidades en FP	77,7	22,3
	60. La FP será una formación que facilita en mayor medida el acceso al mercado laboral	84,0	16,0
	61. El coste de la FP seguirá siendo asequible para el alumnado	74,8	25,2
	62. La FP será sobre todo una alternativa para el alumnado que no haya podido acceder a otro tipo de estudios	72,3	27,7

	63. La FP será una alternativa más atractiva, útil o funcional para el alumnado	74,8	25,2
	64. Descenderá el alumnado que cursa FP porque habrá menos paro y parecerá innecesario seguir formándose	4,9	95,1
Uniformación curricular	Los contenidos curriculares comunes a todo el Estado, establecidos desde el gobierno central en todos los niveles de la enseñanza:		
	65. Serán inferiores a los actuales, dejando más margen a cada CCAA para incluir contenidos propios	46,6	53,4
	66. Serán inferiores a los actuales, dejando más margen a los centros educativos	35,9	64,1
	67. Serán mayores a los actuales, dejando menos margen para adaptaciones territoriales o de centro	37,4	62,6
2. CUESTIONES ECONÓMICAS			
	El gasto público en Educación será inferior al actual:		
	68. En general en todas las etapas educativas	55,8	44,2
	69. Especialmente en la Educación Infantil	29,1	70,9
	70. Especialmente en la Educación Primaria	29,6	70,4
	71. Especialmente en la Educación Secundaria	35,9	64,1
	72. Especialmente en la Formación Profesional	25,2	74,8
	73. En general en todas las partidas o tipos de gastos	58,3	41,7
	74. Especialmente en dotaciones, infraestructuras y recursos materiales (*)	68,4	31,6
	75. Especialmente en conciertos educativos con centros privados	36,9	63,1
	76. Especialmente en sistemas novedosos de gestión privada de centros públicos	43,2	56,8
	77. Especialmente en servicios complementarios de centros que están externalizados	44,2	55,8
	78. Especialmente en equipamiento tecnológico	49,0	51,0
	79. Especialmente en formación del profesorado	63,1	36,9
	80. Especialmente en investigaciones e innovación educativas	63,6	36,4
	81. Especialmente en becas y ayudas al estudio	65,0	35,0
	82. Especialmente en salarios y retribuciones de personal:	66,0	34,0
	83. Disminuirán las remuneraciones de la plantilla	49,0	51,0
	84. Disminuirán las plantillas (*)	65,5	34,5
	El gasto público en Educación será superior al actual:		
	85. En general en todas las etapas educativas	29,6	70,4
	86. Especialmente en la Educación Infantil	34,5	65,5
	87. Especialmente en la Educación Primaria	22,8	77,2
	88. Especialmente en la Educación Secundaria	21,4	78,6
	89. Especialmente en la Formación Profesional	51,0	49,0
	90. En general de todas las partidas o tipos de gastos	20,4	79,6
	91. Especialmente en dotaciones, infraestructuras y recursos materiales	22,3	77,7
	92. Especialmente en conciertos educativos con centros privados	38,3	61,7
	93. Especialmente en sistemas novedosos de gestión privada de centros públicos	35,4	64,6

	94. Especialmente en servicios complementarios de centros que están externalizados	39,3	60,7
	95. Especialmente en equipamiento tecnológico	41,7	58,3
	96. Especialmente en formación del profesorado	27,7	72,3
	97. Especialmente en investigación e innovación educativas	26,2	73,8
	98. Especialmente en Becas y ayudas al estudio	29,1	70,9
	99. Especialmente en salarios y retribuciones de personal:	20,4	79,6
	100. Se incrementarán la remuneración de la plantilla	16,0	84,0
	101. Se aumentarán las plantillas	14,6	85,4
Becas	Respecto a las actuales, las becas serán:		
	102. Más selectivas y exigentes en cuanto a los criterios para acceder a ellas...	89,8	10,2
	103. ... sobre todo en lo relativo a niveles de renta máximos (*)	68,9	31,1
	104. ... sobre todo en lo que respecta a exigencias de resultados académicos mínimos	80,1	19,9
	105. Más laxas o menos exigentes en cuanto a los criterios para acceder a ellas...	11,7	88,3
	106. ... sobre todo en lo relativo a niveles de renta máximos	7,8	92,2
	107. ... sobre todo en lo que respecta a exigencias de resultados académicos mínimos	12,1	87,9
	108. Menores en número	69,4	30,6
	109. Más numerosas	21,4	78,6
	110. Tendrán una cuantía menor	75,7	24,3
	111. Tendrán una cuantía superior	14,6	85,4
	112. El presupuesto destinado a becas se ampliará:	25,7	74,3
	113. Sobre todo en la Educación Infantil	17,5	82,5
	114. Sobre todo en la Educación Primaria (*)	16,5	83,5
	115. Sobre todo en la Educación Secundaria (*)	18,4	81,6
	116. Sobre todo en el Bachillerato (*)	23,8	76,2
	117. Sobre todo en la Formación Profesional	46,6	53,4
	118. El presupuesto destinado a becas se reducirá: (*)	62,6	37,4
	119. Sobre todo en la Educación Infantil	47,6	52,4
	120. Sobre todo en la Educación Primaria (*)	51,0	49,0
121. Sobre todo en la Educación Secundaria (*)	52,4	47,6	
122. Sobre todo en el Bachillerato (*)	51,0	49,0	
123. Sobre todo en la Formación Profesional	38,3	61,7	
Extraescolares	Los costes de participación en actividades extraescolares:		
	124. Los abonarán íntegramente las familias	57,3	42,7
	125. Serán parcialmente subvencionados por Administraciones Públicas (*)	51,9	48,1
	126. Sólo en alguna o muy pocas Comunidades Autónomas (CCAA)	42,2	57,8
	127. En varias CCAA	35,0	65,0
128. De manera mayoritaria o general a nivel nacional	21,4	78,6	
Costes materiales	129. El coste de los libros y materiales escolares en la educación obligatoria será gratuito:	21,8	78,2
	130. Sólo en alguna o muy pocas CCAA (*)	53,4	46,6

	131. En varias CCAA	16,0	84,0
	132. De manera mayoritaria o general a nivel nacional	9,2	90,8
	133. El coste de los libros y materiales escolares será co-financiado por las familias:	70,4	29,6
	134. Sólo en alguna o muy pocas CCAA	42,7	57,3
	135. En varias CCAA	20,9	79,1
	136. De manera mayoritaria o general a nivel nacional	19,9	80,1
	137. El coste de los libros y materiales escolares correrá íntegramente a cargo de las familias (salvo aquellas que obtengan becas):	71,4	28,6
	138. Sólo en alguna o muy pocas CCAA	31,6	68,4
	139. En varias CCAA	13,6	86,4
	140. De manera mayoritaria o general a nivel nacional	53,4	46,6
3. CUESTIONES FUNCIONALES / ORGANIZATIVAS			
Papel familias	La participación y colaboración de padres y madres (o tutores legales), con los centros escolares será más activa y efectiva que en la actualidad. . .		
	141. ... en la Pública	54,4	45,6
	142. ... en la Privada concertada	58,7	41,3
	143. ... en la Privada	48,5	51,5
	144. ... en Infantil	76,2	23,8
	145. ... en Primaria	65,0	35,0
	146. ... en Secundaria	31,6	68,4
	147. ... a través del AMPA	63,6	36,4
	148. ... a través del tutor/a (*)	66,0	34,0
	149. ... a través del Consejo Escolar u órganos similares	38,3	61,7
	150. ... en las propias aulas, coordinadamente con el equipo docente	39,8	60,2
	151. La participación y colaboración de padres y madres (o tutores legales) con los centros escolares será mayor que en la actualidad (*)	53,4	46,6
	152. Existirán más facilidades para conciliar participación familiar en la escuela con la vida laboral/profesional de padres y madres	31,1	68,9
	153. Las familias considerarán que la educación en la escuela es un asunto que les concierne tanto o más que al docente	47,6	52,4
	154. Las familias serán un colectivo más y mejor organizado	37,4	62,6
	155. El colectivo docente o educativo se mostrará muy interesado, favorable y colaborador con la participación familiar. (*)	63,1	36,9
	156. Padres y madres tendrán una alta expectativa respecto del impacto de su actuación o participación en la escuela, es decir, de los logros que pueden obtener	49,5	50,5
	157. La regulación legal facilitará la unión y el impacto de la labor de padres y madres	41,7	58,3
Integración en la comunidad	158. Se habrá incrementado la apertura de los centros al entorno social que les rodea (por ejemplo, a través de iniciativas como las jornadas de puertas abiertas)	75,7	24,3
	159. La comunidad tendrá más presencia en la vida de los centros escolares y existirá una mayor utilización educativa en los centros de los recursos disponibles en la comunidad (*)	67,0	33,0

	160. Serán más frecuentes las colaboraciones entre los centros y su entorno social próximo (*)	71,8	28,2
	161. Sobre todo en la Pública	68,9	31,1
	162. Sobre todo en la Privada concertada	36,4	63,6
	163. Sobre todo en la Privada	24,3	75,7
	164. Sobre todo en Infantil	60,7	39,3
	165. Sobre todo en Primaria	64,1	35,9
	166. Sobre todo en Secundaria	44,7	55,3
	167. Sobre todo solo en alguna CCAA	26,7	73,3
	168. En varias CCAA	33,0	67,0
	169. De manera mayoritaria o general a nivel nacional	39,8	60,2
Relación intercentros	Estrategias o programas oficiales que fomenten la colaboración y cooperación entre profesorado y/o centros educativos diferentes. . .		
	170. ... aumentarán: (*)	65,0	35,0
	171. sobre todo las limitadas a centros dentro de la misma CCAA (*)	50,5	49,5
	172. sobre todo las que ponen en contacto a centros de diferentes CCAA	31,6	68,4
	173. sobre todo las que conecten centros españoles con extranjeros (*)	51,9	48,1
	174. ... se reducirán:	28,6	71,4
	175. sobre todo las limitadas a centros dentro de la misma CCAA	17,0	83,0
	176. sobre todo las que ponen en contacto a centros de diferentes CCAA	27,2	72,8
	177. sobre todo las que conecten centros españoles con extranjeros	19,9	80,1
Autonomía del centro	La capacidad de autonomía de un centro educativo respecto de posibles adaptaciones curriculares y actuaciones pedagógicas:		
	178. Será superior a la actual (*)	52,4	47,6
	179. Aumentará la autonomía del profesorado	28,6	71,4
	180. Aumentará la autonomía del equipo directivo	62,1	37,9
	181. Aumentará la autonomía del Consejo Escolar	32,5	67,5
	182. Será superior sobre todo en los centros públicos	43,7	56,3
	183. Será superior en todo tipo de centros (públicos o privados)	36,4	63,6
	Los centros con pedagogías experimentales, diferenciadas o alternativas:		
	184. Existirán en mayor número	59,7	40,3
	185. Serán un número más reducido que en la actualidad	22,3	77,7
Horario escolar	La organización del horario lectivo escolar:		
	186. Se basará en el formato actual de clases en la mayoría de los casos (*)	71,8	28,2
	187. Será cada vez más frecuente encontrar modificaciones, otro tipo de organización de la jornada lectiva (*)	51,0	49,0
4. CURRÍCULO, CONTENIDOS FORMATIVOS			
Enseñanza obligatoria	188. Se mantendrán las edades actuales de la enseñanza obligatoria	91,7	8,3
	189. Se ampliará la edad de finalización de la enseñanza obligatoria (actualmente fijada en 16 años)	12,6	87,4
	190. El currículo escolar tendrá un mayor grado de flexibilidad que en la actualidad	55,8	44,2

	191. Dependerá en mayor medida de la CCAA (*)	62,1	37,9
	192. Dependerá en mayor medida del centro	43,2	56,8
	193. Será más flexible sobre todo en la Educación Primaria	42,2	57,8
	194. Será más flexible sobre todo en la Educación Secundaria	34,5	65,5
	El currículo contemplará mejor que en la actualidad competencias demandadas social y laboralmente, como:		
	195. Capacidad de trabajo en equipo	79,6	20,4
	196. Habilidades emocionales (*)	74,8	25,2
	197. Presentar ideas y hablar en público (*)	71,4	28,6
	198. Iniciativa emprendedora	82,0	18,0
	199. Tercer idioma	64,1	35,9
	200. Creatividad	63,1	36,9
	201. Liderazgo	63,1	36,9
	202. Capacidad de resolución de conflictos	77,7	22,3
Énfasis en contenidos instrumentales	Las asignaturas de contenidos de carácter más instrumental o técnico, frente a las Humanidades:		
	203. Tendrán un mayor peso en el currículo	62,6	37,4
	204. Se equilibrará su importancia	39,8	60,2
	205. La Educación física y el deporte tendrán un mayor peso en el currículo que actualmente	27,7	72,3
	206. Serán claves como materias preventivas para comportamientos no saludables de riesgo y en Educación para la Salud (*)	54,9	45,1
	La expresión artística y la creatividad:		
	207. Cobrará más importancia y peso que en la actualidad	33,0	67,0
	208. Tendrá menor presencia o interés en el currículo	44,2	55,8
	La formación bilingüe en inglés respecto a la actualidad:		
	209. Estará más extendida	90,3	9,7
	210. Se adoptará en menos centros	6,3	93,7
	211. Habrá importantes dificultades para su implantación	51,0	49,0
	212. Existirán dudas sobre sus resultados reales	72,8	27,2
	213. Habrá falta de profesorado preparado para ello	34,5	65,5
	El alumnado que haya terminado la ESO en un centro bilingüe:		
	214. Habrá adquirido conocimientos suficientes para aplicar el inglés fuera del aula	46,6	53,4
	215. Habrá adquirido conocimientos insuficientes para aplicar el inglés fuera del aula	49,0	51,0
	La enseñanza de un segundo idioma extranjero:		
	216. Tendrá más importancia en el currículo que en la actualidad	70,9	29,1
	217. Tendrá una importancia inferior a la actual	7,3	92,7
218. Será algo predominante fundamentalmente en centros privados (*)	51,9	48,1	
219. Será algo predominante en cualquier tipo de centro, público o privado	41,3	58,7	
Educación en valores	220. Predominará la consecución de logros académicos (instrucción), frente a la formación integral	63,6	36,4

	221. La preocupación por facilitar la futura inserción laboral hará que predominen en mayor grado contenidos considerados como más prácticos o instrumentales (como, por ejemplo, el emprendimiento empresarial)	75,2	24,8
	El abordaje de temas relacionados con la educación en valores:		
	222. Será secundario frente a la adquisición de contenidos "tradicionales"	58,7	41,3
	223. Será más frecuente en la escuela como resultado de una mayor demanda o "exigencia" sociales	63,1	36,9
	La formación humana o en valores del alumnado:		
	224. Será abordada de manera predominante por la figura del tutor	69,9	30,1
	225. Serán temas abordados por el tutor/a y otros miembros del profesorado	69,9	30,1
	226. Serán temas incluidos en la dinámica de todo el centro educativo	67,0	33,0
	227. La mayoría del profesorado sentirá como una sobrecarga la exigencia social de la educación en valores en diversas áreas	62,1	37,9
	La educación en valores, las materias o contenidos transversales:		
	228. Se impulsarán desde el centro, como parte del currículo	60,2	39,8
	229. Dependerá de la iniciativa particular del profesorado	68,4	31,6
	Sobre la educación en valores, los centros abordarán especialmente:		
	230. Cultura de paz y prevención de conflictos	90,3	9,7
	231. Equidad de género	87,4	12,6
	232. Educación sexual	57,3	42,7
	233. Prevención o uso responsable de las TIC	89,3	10,7
	234. Solidaridad y/o voluntariado	58,3	41,7
	235. Educación para el Desarrollo	51,5	48,5
	236. Inteligencia emocional (*)	73,8	26,2
	237. Educación financiera	51,0	49,0
	238. Habilidades sociales	76,2	23,8
	239. Tolerancia - Respeto - Igualdad	88,8	11,2
	240. Ecología (*)	74,3	25,7
	241. Emprendimiento (incluyendo el social) (*)	69,4	30,6
	242. Prevención de hábitos no saludables (alimentación, sedentarismo, drogas)	88,3	11,7
Educación religiosa	La enseñanza de la religión católica:		
	243. Seguirá presente en el currículo oficial, como evaluable	44,2	55,8
	244. Estará en el currículo oficial pero no se evaluará	38,3	61,7
	245. Desaparecerá del currículo oficial	15,5	84,5
5. TÉCNICAS DOCENTES			
El papel del profesor/a	En cuanto al protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje:		
	246. El profesorado tendrá un papel protagonista frente al alumnado	49,5	50,5
	247. El alumno ganará mayor protagonismo en la gestión de su propio aprendizaje	70,9	29,1
	El papel protagonista del profesor/a en el proceso de enseñanza-aprendizaje será:		
	248. Más bien expositivo, como figura que tiene el conocimiento y lo transfiere	42,7	57,3

	249. Más bien guía y conductor del proceso de aprendizaje de sus alumnos	72,3	27,7
	250. La memorización será el elemento fundamental del proceso de aprendizaje, ... (*)	50,0	50,0
	251. Aunque habrá importantes críticas entre la comunidad educativa (*)	67,0	33,0
	252. Aunque otras formas de aprendizaje tendrán cada vez mayor presencia	89,8	10,2
	Frente a la consideración global del grupo aula que impera hoy, predominará:		
	253. La atención individualizada a cada alumno/a	44,7	55,3
	254. Los itinerarios de aprendizaje	67,0	33,0
	255. Los grupos de trabajo más reducidos	49,5	50,5
	256. Otras agrupaciones del alumnado	56,3	43,7
	Las posibilidades de elección de materias por parte del alumnado en educación secundaria o post-secundaria (itinerarios, especialidades, etc.):		
	257. Serán más amplias que en la actualidad	53,9	46,1
	258. Se habrán reducido respecto de las existentes	19,9	80,1
	259. La evaluación tendrá como elemento fundamental "el examen", es decir, pruebas puntuales de retención y comprensión de contenidos memorizados...	66,5	33,5
	260. Aunque será habitual realizar evaluaciones por otros métodos (continua, por proyectos, calificación personal obtenida a través de grupos reducidos, etc)...	86,4	13,6
	261. La docencia organizada a través de asignaturas con temario se complementará a través de otros sistemas, como bloques temáticos, proyectos, unidades didácticas, centros de interés, etc. (Ejemplo: estudiar la Unión Europea)	84,5	15,5
	262. Será un cambio que irá implantándose gradualmente en todo el sistema educativo	76,7	23,3
	263. Sólo algunos centros privados probarán esta modalidad en la forma de transmitir conocimientos	31,6	68,4
	264. Será incluido como experiencia piloto de innovación por parte de alguna Administración Educativa	71,8	28,2
	La escritura manual en las aulas:		
	265. Será claramente predominante frente a los teclados o pantallas	50,5	49,5
	266. Estará equiparada a la mecanografía	28,6	71,4
	267. Será minoritaria:	34,5	65,5
	268. Frente a teclados y pantallas	43,7	56,3
	269. Frente a los audiovisuales	40,3	59,7
	270. Frente a herramientas informáticas de escritura por voz	21,8	78,2
	271. Cada vez en mayor grado los libros de texto pasarán a un segundo plano, sustituidos por otros materiales que serán, fundamentalmente:	70,9	29,1
	272. Físicos	35,0	65,0
	273. Digitales	84,0	16,0
	274. Elaborados por el propio docente para su aula	60,7	39,3
	275. Elaborados por el propio alumnado	40,3	59,7
	Las tareas escolares (deberes) en la mayoría de centros:		

	276. Se realizarán en casa diariamente	66,0	34,0
	277. Se realizarán en las aulas, en horario escolar	49,0	51,0
	278. Disminuirán progresivamente	52,4	47,6
	279. Se eliminarán como práctica docente	11,7	88,3
	280. Se incrementarán en los centros las realizaciones consideradas de "innovación educativa", como:	78,2	21,8
	281. El aprendizaje colaborativo (o cooperativo)	82,0	18,0
	282. Las inteligencias múltiples	71,4	28,6
	283. Las comunidades de aprendizaje (*)	69,9	30,1
	284. La mediación escolar	80,1	19,9
	285. El aprendizaje por descubrimiento guiado (*)	68,9	31,1
	286. Aprendizaje social y emocional	78,6	21,4
	287. Aprendizaje - servicio	59,2	40,8
Dinámicas grupales	288. Las técnicas y dinámicas grupales estarán cada vez más presentes en el aula, fundamentalmente:	78,6	21,4
	289. Las de participación activa (role-playing, etc.) (*)	70,4	29,6
	290. Actividades de expresión corporal	45,6	54,4
	291. Actividades con apoyo audiovisual (cineforum, etc.)	85,0	15,0
	292. Debates y grupos de discusión	78,6	21,4
	293. Juegos (*)	69,9	30,1
	La aplicación de técnicas grupales en el aula dependerá, básicamente:		
	294. De la política del centro	62,1	37,9
	295. De la voluntad del profesorado	92,7	7,3
	296. De la formación del profesorado	88,8	11,2
	297. De la demanda o la presión de las AMPAS	18,9	81,1
	298. De las demandas y la iniciativa del alumnado	42,2	57,8
TIC	Las TIC en los centros de enseñanza se utilizarán:		
	299. De forma más frecuente que en la actualidad	83,5	16,5
	300. De manera similar a como se emplean hoy en día	15,5	84,5
	301. En menor medida de lo que se usan actualmente	,5	99,5
	Las TIC en los centros de enseñanza:		
	302. Serán utilizadas en el día a día de la mayoría de las aulas	84,5	15,5
	303. Serán de uso habitual como vía de comunicación entre el centro, la familia y la comunidad educativa	90,8	9,2
	304. Se utilizarán cada vez más para relacionar diferentes centros educativos entre sí	79,6	20,4
	305. La gran mayoría del profesorado usará las TIC en su labor docente, y lo hará:	89,8	10,2
	306. Diariamente, como una herramienta básica dentro del aula	81,1	18,9
	307. Con facilidad y destreza	61,7	38,3
	308. Creando sus propios recursos digitales para usar en el aula	59,2	40,8
	309. Como una herramienta de comunicación e interacción con sus alumnos dentro y fuera del aula	80,6	19,4
	310. El profesorado irá incorporando las TIC en su día a día, aunque:	95,1	4,9

	311. Solo como un soporte material más, junto a los tradicionales (libros, papel, etc.), sin que implique demasiados cambios	66,0	34,0
	312. Asumiendo que manejarlas con destreza y sacarles provecho suponen cambios más profundos en su modo de enseñar (*)	71,4	28,6
6. RETOS Y CONFLICTOS			
Multiculturalidad	La presencia de alumnado multicultural en la escuela:		
	313. Tenderá a estar más repartida entre todos los centros educativos	31,6	68,4
	314. Será muy variable entre unos centros y otros	91,3	8,7
	315. Gravitando fundamentalmente sobre los centros públicos	85,0	15,0
	La presencia de alumnado multicultural en la escuela:		
	316. Se integrará dentro de una convivencia normalizada, siendo los conflictos o dificultades cada vez menores	71,8	28,2
	317. Supondrá la existencia de problemas derivados de la inclusión de alumnado diverso	54,9	45,1
	318. Enriquecerá los resultados docentes	60,7	39,3
	319. Empobrecerá los resultados docentes	19,4	80,6
	Los dispositivos específicos para la integración del alumnado extranjero (aulas de enlace, clases de español,...):		
	320. Se reforzarán para atender las necesidades específicas de estos/as alumnos/as	33,5	66,5
	321. Se reducirán:	63,1	36,9
	322. Habrá falta de recursos materiales para ellos	49,0	51,0
	323. Habrá falta de personal preparado para atenderlos	53,4	46,6
	324. Habrá una reducción paulatina de la demanda (menor número de alumnos con estas necesidades)	26,7	73,3
325. Se habrá realizado una integración de estas necesidades específicas en la dinámica general del aula	29,1	70,9	
Absentismo y Abandono escolar	El nivel medio de absentismo escolar en la Enseñanza Secundaria Obligatoria:		
	326. Se habrá reducido	52,9	47,1
	327. Se habrá incrementado	25,7	74,3
	Las tasas de abandono escolar temprano (dejar de estudiar tras finalizar la ESO):		
	328. Aumentarán	30,1	69,9
	329. Disminuirán	47,1	52,9
	Las tasas de "fracaso escolar", es decir, no conseguir superar la titulación mínima obligatoria:		
	330. Aumentarán	29,1	70,9
331. Disminuirán	45,1	54,9	
Planes de convivencia	Los planes de convivencia en los centros:		
	332. Serán de aplicación habitual	81,1	18,9
	333. Tendrán una alta efectividad	44,7	55,3
	334. Carecerán de un diseño y desarrollo real y consistirán en acciones puntuales	50,0	50,0
7. FORMACIÓN DOCENTES			
Evaluación de los y las docentes	335. Se caminará progresivamente al establecimiento de una evaluación del profesorado de carácter periódico y obligatorio	75,7	24,3
	336. Sólo en la enseñanza pública	41,3	58,7
	337. Sólo en la enseñanza privada	18,9	81,1

Aumentarán las exigencias	Las condiciones de acceso a los estudios universitarios que habilitan para el ejercicio de la docencia, serán:		
	338. Más exigentes, subiendo la media de acceso a Magisterio	60,7	39,3
	339. Habrá un intento de las Administraciones por prestigiar la carrera docente	53,4	46,6
	340. Se dará una mejora progresiva de las condiciones laborales del docente, que supondrá una mayor demanda de estudiantes para estas carreras	24,3	75,7
	341. Menos exigentes que las actuales	6,3	93,7
	342. Se producirá un endurecimiento de los requisitos de acceso a la profesión docente, incorporando nuevas exigencias formativas a ser evaluadas, como:	80,1	19,9
	343. Conocimientos instrumentales (idiomas, informática, etc.)	87,9	12,1
	344. Conocimientos y/o experiencia sobre técnicas docentes innovadoras	63,1	36,9
	345. Experiencia práctica de docencia	62,6	37,4
	346. Experiencia en estrategias de integración y refuerzo (necesidades especiales)	52,9	47,1
	347. Mejorará la formación del profesorado	40,8	59,2
	348. Empeorará la formación del profesorado	16,0	84,0
	349. Tendrá un efecto mínimo en una mejor o peor formación del profesorado (*)	64,1	35,9
	Dotación de escuelas de formación y aumento oferta docentes	350. La formación del profesorado se verá reforzada en los aspectos didácticos y pedagógicos:	59,7
351. En todos los niveles educativos		48,1	51,9
352. Fundamentalmente en Infantil y Primaria		45,1	54,9
353. Fundamentalmente en Secundaria		32,0	68,0
354. Fundamentalmente en Bachillerato		26,2	73,8
355. Fundamentalmente en Formación Profesional		38,8	61,2
356. Los docentes contarán con un mayor apoyo especializado ante las dificultades de aprendizaje:		38,3	61,7
357. A través de formación específica para que desempeñen mejor su tarea		35,0	65,0
358. A través de un refuerzo de plantilla o de profesionales externos destinados a atender las necesidades especiales del alumnado		18,9	81,1
La formación del profesorado:			
359. La impulsarán fundamentalmente las administraciones públicas		42,2	57,8
360. Dependerá básicamente de la iniciativa personal y particular de cada docente		81,6	18,4
361. Será residual debido a la falta de recursos destinados a ella		57,3	42,7
362. Será más práctica		60,2	39,8
363. Tendrá una oferta más amplia		42,7	57,3
364. Será más especializada		62,6	37,4
365. Se ajustará poco a las necesidades reales		47,1	52,9
La oferta pública de formación del profesorado:			
366. Será mayor que en la actualidad		34,0	66,0
367. Será más restrictiva en su acceso (se dificultará la participación)		46,1	53,9

	368. Tendrá escasos efectos prácticos en la carrera profesional (antigüedad, concursos, etc) (*)	51,9	48,1
	369. Se demandará una mayor formación del profesorado en la utilización y creación de recursos digitales:	90,3	9,7
	370. Por parte del alumnado. (*)	71,8	28,2
	371. Por parte de los centros de enseñanza (en las contrataciones) (*)	74,3	25,7
	372. Por parte de las administraciones públicas (oposiciones) (*)	65,5	34,5
	373. En las carreras y Máster	86,9	13,1
8. ROL DOCENTES			
Prestigio	En cuanto al reconocimiento de la figura del docente, el profesorado verá que socialmente, y de forma mayoritaria:		
	374. Su figura y labor conseguirán mayor reconocimiento social	32,5	67,5
	375. Su tarea y labor tendrán menor valoración social	31,1	68,9
	376. Se conseguirá sólo un reconocimiento de carácter legal (como figura de autoridad)	54,4	45,6
	377. El reconocimiento social de la importancia de la labor docente estará en aumento:	38,3	61,7
	378. Fundamentalmente en la escuela pública	30,6	69,4
	379. Fundamentalmente en la escuela privada/concertada	35,4	64,6
	380. Fundamentalmente en la Educación Infantil	41,3	58,7
	381. Fundamentalmente en la Educación Primaria	37,9	62,1
	382. Fundamentalmente en la Educación Secundaria	29,6	70,4
	383. Fundamentalmente en la Formación Profesional	36,4	63,6
	El reconocimiento social de la labor docente se traducirá en que el profesorado se sentirá:		
	384. Más seguro en el ámbito laboral	41,7	58,3
	385. Más respetado (*)	50,5	49,5
	386. Mejor remunerado	25,7	74,3
	387. Más protegido frente a los riesgos	44,2	55,8
	388. Más apoyado por la Administración	38,8	61,2
	389. Más apoyado por las familias	46,1	53,9
	390. Como línea general, y debido al endurecimiento de las condiciones laborales y el escaso reconocimiento social, el cuerpo docente se sentirá desmotivado y poco valorado	71,4	28,6
	391. Aunque habrá un núcleo de profesores, no mayoritario, muy motivado y activo	82,5	17,5
RESULTADOS DEL APRENDIZAJE			
	392. Los criterios de paso de un nivel a otro serán similares a los actuales (repitiendo curso si no se alcanzan los objetivos esperados)	82,0	18,0
	Las pruebas para pasar de unas etapas a otras:		
	393. Aumentarán	63,6	36,4
	394. Se reducirán	15,5	84,5
	Respecto a los ranking que evalúan los centros:		
	395. Tendrán la misma o mayor importancia que en la actualidad	69,9	30,1

	396. Generarán una competitividad entre centros, basada exclusivamente en resultados académicos	61,7	38,3
	397. Evolucionarán, incluyendo en su configuración otro tipo de criterios alternativos que midan la calidad de su enseñanza	53,9	46,1
	398. Perderán cierta importancia	29,1	70,9
	399. Serán modelos para evaluación interna de cada centro (no para una comparativa inter centros)	43,7	56,3
	El informe PISA, como sistema de valoración internacional del alumnado:		
	400. Se mantendrá como un referente para comparar niveles entre el alumnado	84,0	16,0
	401. Siempre que amplie sus actuales contenidos (competencia de lectura, matemáticas y ciencias naturales) e incorpore otras materias	59,2	40,8
	402. Siempre que modifique su enfoque hacia análisis más cualitativos	61,2	38,8
	403. Dejará paso a otro tipo de evaluaciones, con otras metodologías y contenidos	44,2	55,8
10. VISIÓN GLOBAL			
	La falta de consenso y, por lo tanto, los sucesivos cambios en la legislación relativa al sistema educativo:		
	404. Será la tónica habitual	84,0	16,0
	405. Dificultará la consolidación de un modelo estable y su evaluación, porque el sistema será modificado antes de que sea posible comprobar realmente su eficacia	87,9	12,1
	406. El marco normativo será inestable y poco consensuado entre diversas fuerzas políticas. Las leyes seguirán cambiando conforme lo hagan los Gobiernos	85,0	15,0
	407. Se logrará un Pacto de Estado por la Educación, que dote de estabilidad al sistema	20,4	79,6
	408. La comunidad educativa será consultada y participará activamente en la elaboración de la normativa educativa	25,2	74,8
	409. La Educación ocupará un lugar prioritario en las agendas de las administraciones:		
	410. Se aumentarán las partidas presupuestarias	24,8	75,2
	411. Se abrirá el debate social en torno al papel de la escuela y del profesorado	47,6	52,4
	412. Se harán esfuerzos por prestigiar la figura docente	41,7	58,3

NOTA A EXPERTOS Y EXPERTAS:

Las preguntas que te pedimos que respondas en esta segunda oleada son las que han obtenido una aprobación mayoritaria en el primer cuestionario, aunque sin llegar a esa mayoría de $\frac{3}{4}$ que entendemos que era precisa para dar una propuesta como consensuada. Por eso las sometemos ahora a una segunda valoración.

Por favor, indica en una escala de 1 a 7 tu acuerdo con las siguientes afirmaciones (siendo 1 nada de acuerdo y 7 totalmente de acuerdo).

RESPUESTAS SEGUNDO CUESTIONARIO

(ESCALA 1-7)

Dentro De 5 años...

ITEMS	MEDIA (Escala 1-7)
1. CUESTIONES ESTRUCTURALES	
Nº centros global y por etapa	
1. El número global de centros escolares en España se reducirá	4,5
2. El número de centros escolares que imparten Formación Profesional aumentará	5,4
Por titularidad	
3. El número de centros escolares privados concertados aumentará	4,5
4. El número de centros escolares privados no concertados aumentará	4,1
Nº profesores, plantillas	
5. En cuanto a la estabilidad de la plantilla del profesorado de los centros, el porcentaje de contratados temporales o interinos será mayor que en la actualidad	4,8
6. Las plantillas de docentes en los centros serán más reducidas	4,7
7. Las plantillas de personal no docente en los centros (conserjes, administrativos, hostelería, etc.) serán más reducidas	4,8
Acceso a la profesión docente	
8. El acceso a la profesión docente en la Enseñanza Pública se producirá, fundamentalmente, a través de contratos laborales.	3,7
9. El acceso a la docencia en los centros públicos será más exigente en cuanto a criterios, requisitos o pruebas.	5,2
Ratio alumno/docente	
10. El número de alumnos a los que atenderá cada docente en Educación Infantil habrá aumentado, debido a que se habrá reducido la plantilla del profesorado	4,5
11. El número de alumnos a los que atenderá cada docente en Educación Primaria habrá aumentado, debido a que se habrá reducido la plantilla del profesorado	4,5
12. El número de alumnos a los que atenderá cada docente en Educación Secundaria y Post obligatoria (Bachillerato y FP) habrá aumentado, debido a que se habrá reducido la plantilla del profesorado	4,7
Formación Profesional	
13. Habrá mejorado la imagen de la FP, en general	5,1
14. El coste de la FP seguirá siendo asequible para el alumnado	4,9

15. La FP será sobre todo una alternativa para alumnado que no haya podido acceder a otro tipo de estudios	4,8
16. La FP será una alternativa más atractiva, útil o funcional para el alumnado	5,1
2. CUESTIONES ECONÓMICAS	
Gasto público	
17. El gasto público en Educación será inferior al actual, en todas las etapas educativas	4,5
18. El gasto público en Educación será inferior al actual, en todas las partidas o tipos de gastos	4,2
19. El gasto público en Educación será inferior al actual, en formación del profesorado	4,6
20. El gasto público en Educación será inferior al actual, en investigación e innovación educativas	4,8
21. El gasto público en Educación será inferior al actual, en becas y ayudas al estudio	4,7
22. El gasto público en Educación será inferior al actual, en salarios y retribuciones de personal	4,5
23. El gasto público en Educación será superior al actual, en la Formación Profesional	4,5
Becas	
24. Respecto a las actuales, las becas serán menos en número	4,7
Extraescolares	
25. Los costes de participación en actividades extraescolares los abonarán íntegramente las familias	5,3
Materiales	
26. El coste de los libros y materiales escolares será cofinanciado por las familias	4,7
27. El coste de los libros y materiales escolares correrá íntegramente a cargo de las familias (salvo aquéllas que obtengan becas)	4,7
3. CUESTIONES FUNCIONALES / ORGANIZATIVAS	
Familias y comunidad	
28. La participación y colaboración de padres y madres (o tutores legales) con los centros escolares será más activa y efectiva que en la actualidad, en la enseñanza pública	4,5
29. La participación y colaboración de padres y madres (o tutores legales) con los centros escolares será más activa y efectiva que en la actualidad, en la enseñanza privada concertada	4,3
30. La participación y colaboración de padres y madres (o tutores legales) con los centros escolares será más activa y efectiva que en la actualidad, en la enseñanza privada no concertada.	4,1
31. La participación y colaboración de padres y madres (o tutores legales) con los centros escolares será más activa y efectiva que en la actualidad, en Primaria	4,5
32. La participación y colaboración de padres y madres (o tutores legales) con los centros escolares será más activa y efectiva que en la actualidad, a través del AMPA	4,6
33. Serán más frecuentes las colaboraciones entre los centros y su entorno social próximo, en la Pública	4,9
34. Serán más frecuentes las colaboraciones entre los centros y su entorno social próximo, en Infantil	4,6
35. Serán más frecuentes las colaboraciones entre los centros y su entorno social próximo, en Primaria	4,8
Autonomía del centro	
36. Aumentará la autonomía del equipo directivo respecto a posibles adaptaciones curriculares y actuaciones pedagógicas.	4,8
37. Los centros con pedagogías experimentales, diferenciadas o alternativas, existirán en mayor número.	4,9
4. CURRÍCULO, CONTENIDOS FORMATIVOS	
Currículo	
38. El currículo escolar tendrá un mayor grado de flexibilidad que el actual	4,5
39. El currículo contemplará mejor que en la actualidad el tercer idioma como competencia demandada social y laboralmente	4,7
40. El currículo contemplará mejor que en la actualidad la creatividad como competencia demandada social y laboralmente	4,5
41. El currículo contemplará mejor que en la actualidad el liderazgo como competencia demandada social y laboralmente	4,6

Énfasis en contenidos instrumentales	
42. Las asignaturas de contenidos de carácter más instrumental o técnico, frente a las Humanidades, tendrán un mayor peso en el currículo.	5,1
43. En relación con la formación bilingüe, habrá importantes dificultades para su implantación.	4,6
44. En relación con la formación bilingüe en inglés, existirán dudas sobre sus resultados reales.	5,1
45. La enseñanza de un segundo idioma extranjero tendrá más importancia en el currículo que en la actualidad.	5,5
Educación en valores	
46. Predominará la consecución de logros académicos (instrucción), frente a la formación integral	4,6
47. El abordaje de temas relacionados con la educación en valores será secundario frente a la adquisición de contenidos "tradicionales"	4,5
48. El abordaje de temas relacionados con la educación en valores será más frecuente en la escuela, como resultado de una mayor demanda o "exigencia" sociales	4,7
49. La formación humana o en valores del alumnado será abordada de manera predominante por la figura del tutor	4,7
50. La formación humana o en valores del alumnado serán temas abordados por el tutor/a y otros miembros del profesorado	4,9
51. La formación humana o en valores del alumnado serán temas incluidos en la dinámica de todo el centro educativo	4,8
52. La mayoría del profesorado sentirá como una sobrecarga la exigencia social de la educación en valores	4,5
53. La educación en valores, las materias o contenidos transversales, se impulsarán desde el centro, como parte del currículo	4,8
54. La educación en valores, las materias o contenidos transversales, dependerán de la iniciativa particular del profesorado	4,6
55. En educación en valores, los centros abordarán especialmente la educación sexual	3,6
56. En educación en valores, los centros abordarán especialmente la solidaridad y el voluntariado	4,5
57. En educación en valores, los centros abordarán especialmente la educación para el desarrollo	4,3
58. En educación en valores, los centros abordarán especialmente la educación financiera.	4,2
5. TÉCNICAS DOCENTES	
El papel del/a profesor/a	
59. El alumno ganará protagonismo en la gestión de su propio aprendizaje	4,9
60. El papel del profesor/a en el proceso de enseñanza-aprendizaje será más de guía y conductor del proceso de aprendizaje de sus alumnos.	4,9
61. Frente a la consideración global del grupo aula que impera hoy, predominarán los itinerarios de aprendizaje.	4,6
62. Frente a la consideración global del grupo aula que impera hoy, predominarán otras agrupaciones del alumnado.	4,5
63. Las posibilidades de elección de materias por parte del alumnado en educación secundaria o post-secundaria (itinerarios, especialidades, etc.), serán más amplias que en la actualidad	4,8
64. La evaluación tendrá como elemento fundamental "el examen", es decir, pruebas puntuales de retención y comprensión de contenidos memorizados	4,5
65. La escritura manual en las aulas, será claramente predominante frente a los teclados o pantallas	3,7
66. La escritura manual en las aulas será minoritaria	3,7
67. Cada vez en mayor grado los libros de texto pasarán a un segundo plano, sustituidos por otros materiales que serán, fundamentalmente, elaborados por el propio docente	4,6
68. Las tareas escolares (deberes) en la mayoría de centros se realizarán en casa diariamente	4,6
69. Las tareas escolares (deberes) en la mayoría de centros disminuirán progresivamente.	4,5
70. Se incrementarán en los centros las realizaciones consideradas de "innovación educativa", como aprendizaje - servicio	4,8

Dinámicas grupales	
71. La aplicación de técnicas grupales en el aula dependerá, básicamente, de la política del centro.	4,7
TIC	
72. La gran mayoría del profesorado usará las TIC en su labor docente, y lo hará con facilidad y destreza	4,9
73. La gran mayoría del profesorado usará las TIC en su labor docente, y lo hará creando sus propios recursos digitales para usar en el aula	4,3
74. El profesorado irá incorporando las TIC en su día a día, aunque sólo como un soporte material más, junto a los tradicionales (libros, papel, etc.), sin que haya demasiados cambios	4,8
6. RETOS Y CONFLICTOS	
Multiculturalidad	
75. La presencia de alumnado multicultural en la escuela se integrará dentro de una convivencia normalizada, siendo los conflictos o dificultades cada vez menores	4,8
76. La presencia de alumnado multicultural en la escuela supondrá la existencia de problemas derivados de la inclusión de alumnado diverso	3,7
77. La presencia de alumnado multicultural en la escuela enriquecerá los resultados docentes	4,7
78. Los dispositivos específicos para la integración del alumnado extranjero (aulas de enlace, clases de español,...) se reducirán	4,5
79. Habrá falta de personal preparado para atender los dispositivos específicos para la integración del alumnado extranjero (aulas de enlace, clases de español,...)	5,0
Absentismo y Abandono escolar	
80. El nivel medio de absentismo escolar en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, se habrá reducido	4,5
Planes de convivencia	
81. Los planes de convivencia en los centros se limitarán a acciones puntuales	3,6
7. FORMACIÓN DOCENTES	
Exigencias	
82. Las condiciones de acceso a los estudios universitarios que habilitan para el ejercicio de la docencia, serán más exigentes, subiendo la media de acceso a Magisterio	5,1
83. Habrá un intento de las Administraciones por prestigiar la carrera docente	4,5
84. Se producirá un endurecimiento de los requisitos de acceso a la profesión docente, incorporando exigencias de conocimientos y/o experiencia sobre técnicas docentes innovadoras	5,0
85. Se producirá un endurecimiento de los requisitos de acceso a la profesión docente, incorporando exigencias formativas de experiencia práctica de docencia	4,9
86. Se producirá un endurecimiento de los requisitos de acceso a la profesión docente, incorporando exigencias formativas de experiencia en estrategias de integración y refuerzo (necesidades especiales)	4,8
Formación	
87. La formación del profesorado se verá reforzada en los aspectos didácticos y pedagógicos	4,6
88. La formación del profesorado será residual debido a la falta de recursos destinados a ella	3,8
89. La formación del profesorado será más práctica	4,6
90. La formación del profesorado será más especializada	4,7
8. ROL DOCENTES	
Prestigio	
91. Socialmente, y de forma mayoritaria, se conseguirá sólo un reconocimiento de carácter formal y legal (como figura de autoridad)	4,5
92. El reconocimiento social de la importancia de la labor docente irá en aumento	4,1
93. Como línea general, y debido al endurecimiento de las condiciones laborales y el escaso reconocimiento social, el cuerpo docente se sentirá desmotivado y poco valorado	4,5
9. RESULTADOS DEL APRENDIZAJE	
94. Las pruebas para pasar de unas etapas a otras aumentarán	4,6

95. Los rankings de evaluación de los centros, tendrán la misma o mayor importancia que en la actualidad	4,6
96. Los rankings de evaluación de los centros generarán una competitividad entre centros, basada exclusivamente en resultados académicos	4,8
97. Los rankings de evaluación de los centros evolucionarán, incluyendo en su configuración otro tipo de criterios alternativos que midan la calidad de la enseñanza	4,5
98. El informe PISA, como sistema de valoración internacional, se mantendrá como un referente para comparar niveles entre el alumnado	4,8
99. El informe PISA ampliará sus actuales contenidos (competencia de lectura, matemáticas y ciencias naturales) e incorporará otras materias	4,7
100. El informe PISA modificará su enfoque hacia análisis más cualitativos	4,5

LISTADO DE PARTICIPANTES

GRUPO EXPERTOS/AS

- **Alberto Reveriego Martín.** Profesor de Filosofía de Educación Secundaria.
- **Almudena Casado García.** Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora de Secundaria.
- **Amapola Povedano Díaz.** Departamento de Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).
- **Amparo Albacete Cremades.** Maestra de Primaria especializada en Inglés.
- **Amparo Miranda Repilado.** Profesora del Departamento d'Ensenyament en el Centre Educatiu l'Alzina.
- **Ana M^a Sendra Rodríguez.** Docente en centro de Ciclos Formativos de Grado Superior de Educación Infantil y de Integración Social.
- **Ana M^a Domènech Calvet.** Doctora en Didáctica de las Ciencias Experimentales. Profesora del Colegio Padre Damián Sagrados Corazones (Barcelona).
- **Ana M^a Gerbolés Sánchez.** Pedagoga.
- **Ana M^a Jiménez García.** Directora Pedagógica de ESO y Bachiller del Colegio M^a Auxiliadora (Sevilla).
- **Ana María Domínguez Coello.** Profesora de Secundaria.
- **Ana María González González.** Orientadora Educativa del Instituto Cap Norfeu (Roses, Girona).
- **Ana María Perera Limiñana.** Profesora de Ciencias Naturales de Secundaria.
- **Ángel Santos Ramos.** Director de Programas, EFQM Asesor.
- **Àngels Garcia Cunyat.** Licenciada en Filología Catalana. Professora d'Educació Secundària.
- **Áurea M. Bernabé García.** Alta Inspectora de Educación de la Delegación del Gobierno en Madrid.
- **Beatriz García Lopez.** Maestra y Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
- **Beatriz Suárez.** Profesional de la enseñanza en diferentes etapas del sistema educativo.
- **Candelaria Peña Díaz.** Asesora de formación del profesorado en el CEP de Sevilla.
- **Carla Martín Serrano de Pablo.** Educadora.
- **Carmen Figueres Cuesta.** Profesora de Biología y Geología.
- **Carmen García González.** Profesora de Matemáticas en centro público de Educación Secundaria.
- **Carmen Guaita.** Maestra de la enseñanza pública y escritora.
- **Carolina Fernández López.** Licenciada en Psicopedagogía y diplomada en Magisterio de Educación Física.
- **Catalina I Morán Estévez.** Profesora de Educación Física de la ESO en el Colegio Español de Rabat (Marruecos).
- **Cecilio Organero Gallego.** Director del CEIP Santísimo Cristo de la Vera Cruz (Consuegra, Toledo).
- **Clara Elisa Pino López.** Catedrática de Lengua Castellana y Literatura. IES El Carmen (Murcia).
- **Claudia Helena Usuga Rodriguez.** Educadora. Técnica del área de Educación, Comunicación y cultura de CIC BATA.
- **Conchita Murillo Villa.** IES Reyes Católicos, Ejea de los Caballeros (Zaragoza).
- **Cristina Botana Puñal.** Maestra en Colegio Santa Juana de Lestonnac (Ferrol, A Coruña).
- **Cristina Garre Lacalle.** Profesora, psicóloga y trabajadora Social.
- **Cristina Pons Martín-Antonaya.** Orientadora y Profesora de ESO y Bachillerato.
- **Cristóbal García Medina.** Ldo. Geografía e Historia. Ldo. Psicopedagogía. Profesor Enseñanza Secundaria Junta de Andalucía (Cádiz).
- **Diego Iguña Muñoz.** Jefe de estudios del IES San Juan de Dios (Medina Sidonia, Cádiz).
- **Eduardo Martínez Real.** Profesor de Dibujo. Vicedirector del IES Patraix Vicenta Ferrer Escrivá (Valencia).
- **Elena Garcia Morell.** Maestra de Pedagogía Terapéutica y psicopedagoga.
- **Elena Martín Ortega.** Catedrática de Psicología de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- **Eliseo Santiago Martínez Martínez.** Profesor de Lengua y Literatura Española en el IES Miguel de Cervantes (Móstoles, Madrid).
- **Encarnación Bas Peña.** Profesora Titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.
- **Esteban Delgado Arcos.** Maestro y Licenciado en Ciencias de la Educación. Orientador de Secundaria.
- **Eva M^a Herrera López.** Licenciada en Educación Física y en Psicopedagogía. Directora del centro SAFA Villanueva del Arzobispo (Jaén).

- **Faustino Larrosa Martínez.** Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor de la Universidad de Alicante.
- **Fernando A. Gómez Rivas.** Catedrático de Enseñanza Secundaria. Director del Área de Alta Inspección de Educación de Madrid.
- **Fernando Donaire Martín.** Licenciado en CC. de la Comunicación. Profesor Bachillerato.
- **Fernando Duarte Manzano.** Maestro en CEIP Miraflores de los Ángeles (Málaga). Coordinador de proyecto Erasmus + modalidad KA1-Educación escolar.
- **Francisco F. García Pérez.** Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Sevilla.
- **Francisco Gabriel Díaz Santos.** Director Colegio Madre Teresa de Calcuta.
- **Francisco Gutiérrez Mancilla.** Profesor de ESO y Bachillerato y responsable de Educación para el Desarrollo en Andalucía de la ONGD PROYDE.
- **Francisco Javier García Rueda.** Orientador y Director del IES La Escribana.
- **Francisco Javier Sierra López.** Asesor de formación y profesor de Religión Católica.
- **Gemma Ruiz Pérez.** Psicóloga Perinatal, Infanto-Juvenil y de Familias. Formadora de inglés. Investigadora Predoctoral.
- **Gloria Molina Torres.** Licenciada en Ciencias Matemáticas. Profesora de Secundaria.
- **Ignacio Fernández-Santos Ortiz.** Orientador Educativo.
- **Inmaculada Brito Pérez.** Coordinadora-Técnica del Área de Prevención Comunitaria. Programa "Isla Cristina Ante las Drogas".
- **Inmaculada García Martín.** Licenciada en Psicología. Orientadora en el colegio Centro Cultural Vallisoletano, HH. Maristas.
- **Isabel Arrabal Miguel.** Licenciada en Ciencias de la Educación. Orientadora en un Instituto de Educación Secundaria.
- **Isabel Martín Gil.** Profesora del colegio Gran Asociación de Valencia y coordinadora de Primaria.
- **Itahisa Pérez-Pérez.** Profesora de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).
- **Jaime Machicado Valiente.** Técnico de Educación para el Desarrollo, Fundación EDUCO.
- **Jesús A. Palomino Villanueva.** Maestro.
- **Jesús Martínez Vargas.** Catedrático de Enseñanza Secundaria. Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport (Generalitat Valenciana).
- **José Ignacio Gago Alonso.** Profesor de Secundaria.
- **José Javier Lallana Moreno.** Profesor de Formación y Orientación Laboral.
- **José Luis Amo Martínez.** Diplomado en Magisterio de Educación Musical y en Magisterio de Lengua Extranjera (Inglés).
- **José Manuel Galán Sánchez.** Profesor de filosofía. Director de IES Ramón y Cajal (Tocina, Sevilla).
- **José Martínez Peralta.** Doctor en Psicología. Jefe de la Unidad de Prevención, Cooperación y Educación Social. Ayuntamiento de Marbella (Málaga).
- **José Miguel Rubio Martínez.** Licenciado en Ciencias de la Educación. Profesor y Coordinador TIC.
- **Josep Maria Sanahuja Cavaldà.** Professor del Departament de Pedagogia Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona.
- **Juan Antonio González Ochoa.** Maestro en Educación Primaria.
- **Juan Carlos Paniagua Montero.** Profesor de Filosofía.
- **Juan de la Cruz García Peñarrubia.** Formación Permanente del Profesorado. Director VITALHEAD.
- **Juan Dols Molina.** Maestro de Educación Física y Jefe de Estudios del CEIP Castillo del Real (Marines, Valencia).
- **Juan Manuel Borrego Maldonado.** Técnico de Juventud y Coordinador del Programa Ciudades Ante las Drogas. (La Roda, Sevilla).
- **Julia Avila Jiménez.** Licenciada en Biología. Profesora de ciencias.
- **Julián Pérez Resina.** Agente comercial de ventas.
- **Lucía Fernández Vela.** Educadora.
- **Luis Rodríguez Luján.** Profesor de filosofía de Enseñanza Secundaria.
- **Luz Ángela Sánchez Sánchez.** Maestra en Educación Infantil.
- **M. Almudena Cantero Sandoval.** Doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Profesora de Educación Secundaria.
- **Mª Ángeles Ferrer Forés.** Doctora en Musicología. Profesora de Educación Secundaria y universitaria.
- **Mª Antonia L. Esteban Ávila.** Profesora técnica de FP "Procesos Comerciales".
- **Mª Carmen Bernalola Artaraz.** Maestra y licenciada en Psicología. Profesora de Ciencias Naturales.
- **Mª Carmen Yubero Baigorri.** Licenciada Psicología. Profesora en el IES Valle del Ebro (Tudela, Navarra)
- **Mª Cristina Rourera Jovellar.** Directora FEDAC-Lleida.

- **M^a del Rosario Cerdá Hernández.** Docente.
- **M^a Desamparados Comes Fambuena.** Orientadora Educativa del IES Hort de Feliu (Alginet, Valencia).
- **M^a Dolores Escarabajal Arrieta.** Doctora en Psicobiología. Profesora Titular de la Universidad de Jaén.
- **M^a Elvira Leonés Alcalá.** Maestra de Primaria.
- **M^a Esther Pérez Esquerdo.** Profesora de Matemáticas ESO y Bachillerato en el Colegio San Jorge, Molina de Segura (Murcia).
- **M^a José Méndez Lois.** Universidad de Santiago de Compostela. Seminario EXDEHU (ICE).
- **M^a Lourdes Navarro Moreno.** Maestra Educación Primaria CEIP-SES-AA "LA PAZ" (Albacete).
- **M^a Pilar Abad Alías.** Maestra en Educación Infantil y Educación Musical. Especialista en Educación Emocional y en Inteligencias Múltiples.
- **M^a Teresa Segura Corretgé.** Catedrática de Filosofía del IES ZIZUR BHI (Zizur, Navarra).
- **Manuel Chico Morales.** Maestro de Primaria y Educación Física.
- **Manuel Gotor de Astorza.** Director del IES Antonio Domínguez Ortiz (Sevilla).
- **Manuel Morilla Jarén.** Presidente de la Sociedad Pedagógica Tartessos.
- **Manuel Parras Nieto.** Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad.
- **María Aranzazu Revuelta de Pablos.** Coordinadora del Proyecto Escuela Espacio de Paz del CEIP Serafina Andrades.
- **María Burgos Sánchez.** Licenciada en Ciencias de la Educación.
- **María de la Cruz del Amo del Amo.** Catedrática de Enseñanza Secundaria.
- **María del Carmen León González.** Profesora de Lengua castellana y Literatura en el IES La Fuensanta (Córdoba).
- **María del Mar Marazuela Zapata.** Profesora de Religión de Educación Secundaria y Bachillerato.
- **María del Rosario de Alba Gómez.** Licenciada en Filosofía y CC de la Educación. IES Agaete Pepe Dámaso (Gran Canaria).
- **María Fernández-Mellizo.** Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.
- **María Jesús Valleros Íñigo.** Orientadora del IES "Valle del Jerte" (Plasencia, Cáceres).
- **María José Gómez.** Psicóloga. Profesora de inglés con alumnado de Educación Infantil.
- **María José Liarte Escudero.** Profesora y tutora de Secundaria en IES El Carmen (Murcia)
- **María José Peiró Carrión.** Maestra especialista en Infantil, Primaria y Educación Especial.
- **María Magdalena Dethorey Alou.** Maestra de Educación Infantil, Primaria y Educación Especial.
- **María Soledad Aneas Franco.** Profesora de Secundaria de Economía y Jefa de Estudios en el IES Pablo Picasso (Málaga).
- **Mariló Mata Nieto.** Profesora de infantil del colegio Padre Damián (Barcelona).
- **Mario Castillo García.** Maestro del Colegio San Francisco Javier de Fuente de Cantos (Badajoz).
- **Marta Linares Alonso.** Maestra de PT, secretaria y coordinadora TIC en un colegio de Educación Especial (Madrid).
- **Marta Merino Fariñas.** Directora del CEIP Miguel Iscar (Valladolid).
- **Matilde López Muñoz.** Directora CEIP Jardines del Valle (Sevilla).
- **Mercedes López Díaz.** Pedagoga. Directora de la Escuela Infantil Municipal Carricanta (A Coruña).
- **Mercedes Sánchez Prieto.** Residente de Psicología Clínica de 2º año.
- **Miguel Angel Fernández Sancho.** Socio de la Dinamia (empresa de cultura, formación y eventos).
- **Miguel Angel Sánchez López.** Director del IES Ciudad Escolar.
- **Miguel Melendro Estefanía.** Profesor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- **Miriam Campos Leiros.** Maestra de Primaria.
- **Mónica Silvina Martínez Viscio.** Maestra de Educación Infantil. Formadora de Educación Emocional.
- **Montse Serra i Serra.** Professora de Llengua i Literatura Catalana. Col·legi Padre Damián Sagrados Corazones (Barcelona)
- **Montserrat Ortega Torres.** Maestra de Educación Infantil y Primaria en la escuela pública.
- **Nicolás de Alba Fernández.** Profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Sevilla.
- **Nieves Carcelén Fernández.** Maestra y licenciada en Pedagogía. Directora del CEIP José Antonio Labordeta (Zaragoza)
- **Óscar Díez García.** Profesor de Educación Primaria.
- **Paula Lorena Iurman de González.** Maestra de Educación Infantil y Primaria.
- **Paz Martínez-Moratalla de la Prida.** Maestra de Educación Infantil y Primaria, con mención de Inglés.
- **Pedro Antonio Sánchez González.** Licenciado en Psicopedagogía. Orientador Sociolaboral.

- **Pedro Luis Andreu Baldó.** Profesor.
- **Pepa García Sánchez.** Maestra de primaria. Coordinadora del proyecto de Educación al Desarrollo “Escuela, espacio de paz”.
- **Petronila González García.** Profesora de Lengua y Literatura Castellana.
- **Pilar C. Trigo Domínguez.** Profesora de EGB y Licenciada en Psicopedagogía. Maestra en centro de Educación Primaria.
- **Rafael Bisquerra.** Director del Postgrado en Educación Emocional de la Universidad de Barcelona.
- **Rafael Feito Alonso.** Catedrático de Sociología de la UCM.
- **Rafael Gamero García.** Coordinador del Equipo de Orientación Educativa de Pilas (Sevilla).
- **Rafael Monroig.** Docente proactivo por el futuro de la Educación en España.
- **Rafael Pulido Mérida.** Jefe de Estudios E.S.O. del Colegio SAFA Ntra. Sra. Reyes (Sevilla)
- **Ramiro Igal Jiménez.** Profesor de Educación Física en Secundaria y Bachillerato.
- **Raquel Benítez Burraco.** Profesora de Secundaria y Jefa de Estudios del IES Ramón y Cajal.
- **Raquel Encabo Buitrago.** Profesora de Secundaria de Inglés.
- **Ricardo Esteban Blay.** Maestro de Educación Física.
- **Rocío Vázquez Laredo.** Maestra de Educación Especial en C.E.E Mº Montessori de Córdoba (Aprosub).
- **Roman Ruiz Guirao.** Secretario del CEIP Pintor Pedro Flores.
- **Rosa Belda Fernández.** Responsable de Comunicación de COFAPA.
- **Rosa María Núñez Martín.** Maestra y tutora de Educación Infantil en CEIP “Moctezuma” (Cáceres).
- **Rosana Rúa Pena.** Maestra de Pedagogía Terapéutica y Orientadora.
- **Silvia del Carmen Belda.** Maestra de Pedagogía Terapéutica.
- **Sonia Cuenca García.** Profesora Técnica de Formación Profesional de Servicios a la Comunidad.
- **Sonia Moncalvillo Coracho.** Profesora de E.S.O y Bachillerato. Coordinadora de Igualdad y Escuela Espacio de Paz.
- **Tamara Chubarovsky.** Pedagoga Waldorf experta en desarrollo motriz, del lenguaje y dificultades de aprendizaje.
- **Teresa del Río Polo.** Maestra Educación Primaria en el CEIP Hernán Cortés (Talavera de la Reina, Toledo).
- **Toni García Arias.** Docente de Educación Primaria. Jefe de Estudios.
- **Verónica Martínez Díaz.** Graduada en Educación Infantil y en Educación Primaria. Máster en Enseñanza Integrada de Lengua Inglesa y contenidos.
- **Vicenç Rul·lan.** Psicólogo y mediador. Asesor de convivencia de la Consejería de Educación de Baleares.
- **Vicente Fernández Caparrós.** Licenciado en Geografía e Historia. Maestro de Educación Infantil del Colegio Rey Juan Carlos I de Ceuta.
- **Victoria Garranzo García-Ibarrola.** Maestra de Audición y Lenguaje y Primaria. Colaboradora en proyectos de formación (Proyecto Aprende).
- **Virginia Moreno Jiménez.** Psicóloga Servicios Sociales Comunitarios. Ayuntamiento de Ubrique (Cádiz).



Comisión Nacional
Española de
Cooperación
con la UNESCO

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



BBVA

LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA: *EL HORIZONTE 2020*