

LAS CONCEPCIONES DE LOS FUTUROS PROFESORES SOBRE LA FUNCIÓN DOCENTE

Gregorio RODRÍGUEZ GÓMEZ,

Ana CORRALES PÉREZ,

Javier GIL FLORES y

Eduardo GARCÍA JIMÉNEZ

Instituto de Ciencias de la Educación

Universidad de Sevilla

A lo largo de este trabajo se presenta una investigación realizada con el objetivo de hacer explícitos y visibles los marcos de referencia en torno a la función docente, sobre la base de los cuales los futuros profesores de Enseñanzas Medias perciben, integran y asimilan la información que reciben en los cursos para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica. A través de una metodología cualitativa, siguiendo un análisis asistido por ordenador por medio del programa NUDIST (versión 2.3), se presentan una serie de recomendaciones a tener en cuenta en estos cursos de formación.

In this paper we present a research made with the objective of expliciting the framework of teachers' work. Using a qualitative methodology, through a based-computer analysis with NUDIST program (versión 2.3), we structure the previous conceptions of future teachers and present some implications for teacher's development.

Desde distintas corrientes de investigación educativa, tan diversas como la eficacia escolar, la mejora de la escuela o la integración escolar, se insiste en la importancia que las actitudes, pensamientos, opiniones e ideas de los profesores tienen en la práctica educativa.

El nivel de expectativas que mantiene el profesorado en torno al rendimiento de sus alumnos, o el grado de satisfacción que expresan sobre su centro o sus relaciones en él, son algunos de los indicadores,

relacionados con las ideas y pensamientos de los profesores, que han venido mostrando su correlación positiva con la eficacia escolar. En este sentido son clarificadores los primeros trabajos sobre este tema (Edmonds, 1982; Mackenzie, 1983), y más recientemente las aportaciones de Reynolds y Cuttance (1992), Rodríguez (1992) y Scheerens (1992).

Respecto a la ejecución y puesta en práctica de innovaciones educativas se pone de manifiesto el papel tan importante que juegan las ideas y opiniones de

los profesores al respecto, llegándose a plantear estrategias formativas que potencien la implicación de los profesores en procesos reflexivos, dentro del contexto de sus propios centros, como medios para alcanzar una mayor implicación de los mismos en la innovación y el cambio. Cuban (1984) argumenta que la mayoría de los cambios procedentes de los esfuerzos para mejorar los centros se han producido porque los profesores han cambiado sus ideas sobre lo que debería ser una mejor enseñanza para sus alumnos. Fenstermacher (1979) señala en este sentido que cualquier esfuerzo que se haga para cambiar la enseñanza debería considerar los pensamientos de los profesores desde el principio. Desde esta perspectiva resulta interesante la propuesta de Dalin (1993), al plantear la necesidad de «cambiar la cultura de la escuela», para que los centros lleguen a constituirse en «organizaciones de aprendizaje», objetivo difícil de alcanzar si no es con el concurso activo del profesorado.

Desde el campo de la integración escolar, los trabajos recientes de García Pastor et. al (en prensa), G^a Pastor y G^a Jiménez (1990a, 1990b), nos ponen de manifiesto la importancia de las opiniones de los profesores, sobre todo la consistencia entre las ideas y la práctica, por las repercusiones que la mismas pueden tener en la práctica educativa de la integración de alumnos con necesidades educativas especiales.

En una excelente revisión de las últimas investigaciones realizadas en torno a las características de los profesores principiantes Brookhart y Freeman (1992) nos señalan cómo éstas se han centrado en el estudio de cuatro tipos de variables:

(a) antecedentes (sexo, edad, estudios previos...); (b) motivación para enseñar expectativas sobre la carrera; (c) confianza y optimismo o ansiedad y preocupaciones en torno a la enseñanza; y (d) las percepciones de los papeles y responsabilidades de los profesores. Son estas investigaciones que han centrado su interés en las concepciones y los procesos de pensamiento de los docentes las que de una forma más clara nos muestran la importancia que las ideas previas, concepciones o teorías implícitas de los profesores tienen sobre el proceso general de enseñanza-aprendizaje (Clark y Peterson, 1990; García Jiménez, 1991).

En la actualidad nos encontramos con un conjunto de investigaciones que llegan a conectar ciertas concepciones que mantienen los futuros profesores con sus dificultades para enseñar posteriormente. Porter y Freeman (1986) sostiene que las orientaciones para la enseñanza determinan el conocimiento profesional y las habilidades pedagógicas que los profesores utilizan en su enseñanza. Crow (1987), por su parte, encontró que los profesores llegan a la enseñanza con una «identidad del papel del profesor» que se basa en las experiencias previas, llegando ésta a afectar los procesos formativo que como profesores siguen con posterioridad. En este sentido, Goodman (1988) llega a describir las preconcepciones de los profesores como «pantallas» que filtran los efectos de la experiencia y el trabajo en las aulas.

Otras investigaciones centran su interés en la importancia que pueden tener las concepciones de los futuros profesores sobre la organización y dirección de las clases. En este sentido, Brophy (1988) nos hace referencia a una doble posibili-

dad. Por una parte se puede llevar a cabo el control del aula a través de la intimidación y el castigo, corriendo el riesgo de no llegar a establecer un clima apropiado de aprendizaje. En este sentido, resulta ilustrativo el estudio de Johnson (1993), que nos viene a mostrar cómo la mayoría de los futuros profesores de primaria mantienen una concepción del control de la clase basada en las normas. Por otra parte, puede llegar a establecerse una relación profesor-alumno en el aula basada en la amistad y el cariño, lo cual puede hacer que no se aporte la estructuración necesaria, a través de normas y procedimientos, para que los alumnos sepan qué es lo que se espera de ellos.

También la conceptualización que mantienen los futuros profesores sobre la figura del profesor, o lo que debe ser una buena enseñanza, ha sido objeto de múltiples investigaciones. Es de destacar que estos estudios nos indican que los futuros profesores llegan a mantener una conceptualización que enfatiza dimensiones como la ayuda, el cuidado, la atención o la amistad. En este sentido, Carlderhead (1987) nos informa cómo los futuros profesores mantienen una imagen de sí mismos como guías y amigos de sus alumnos. Weinstein (1989), por su parte, nos destaca la enorme importancia que los futuros profesores asignan a las características afectivas del profesor, lo cuales hace ser excesivamente optimistas sobre sus futuras experiencias en clase.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Generalmente las investigaciones sobre las concepciones de los profesores han tomado como objeto de investigación a profesores en ejercicio o en período

de formación como tales. En el caso de nuestro país debemos tener presente que para ejercer la docencia en Enseñanzas Medias (Educación Secundaria Obligatoria) no es preciso haber seguido una formación pedagógica como profesor. No obstante, este hecho no evita que cuando se llega al ejercicio de la profesión docente se haga con un bagaje cultural, con unas concepciones previas, con una idea de lo que debe ser la educación, que marcará de forma definitiva el futuro quehacer profesional docente.

Los profesores de Enseñanzas Medias fijan sus ideas y teorías implícitas, fundamentalmente, a partir de la propia experiencia que adquirieron como alumnos de un sistema educativo en el que han estado inmersos alrededor de 20 años, desde que iniciaran la escolarización obligatoria, y teniendo la única posibilidad de contrastar estas ideas a través de los Cursos para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), pues a lo largo de las distintas carreras universitarias no se contempla una formación en materias pedagógicas, psicológicas y sociológicas que les permitan profundizar en las características y singularidades del hecho educativo.

Como profesores de los cursos para la obtención del CAP, en el área de Didáctica General, una de las primeras cuestiones que nos interesa plantear de cara a conocer mejor a nuestros alumnos es, precisamente, qué opinión tienen estos futuros docentes sobre la profesión a la que desean dedicarse. En el presente trabajo vamos a presentar los resultados de una investigación iniciada, precisamente, con el fin de identificar las ideas que los futuros profesores tienen sobre la docen-

cia, y con vistas a ofrecer una serie de conclusiones que pudieran servirnos de orientaciones para la mejora de los cursos de formación.

El curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica, desarrollado en el ICE de la Universidad de Sevilla durante los cursos 91/92 y 92/93, se organizaba en torno a cinco módulos: Teoría de la Educación, Psicología de la Educación, Didáctica General, Didácticas Especiales y Prácticas de Enseñanza. En el caso concreto del módulo de Didáctica General se contemplaban cinco núcleos temáticos:

- a) caracterización de la actividad docente;
- b) criterios y procedimientos para la selección y organización del saber escolar;
- c) criterios y procedimientos para la selección de estrategias y recursos metodológicos;
- d) criterios y procedimientos para regular el proceso; y
- e) la organización en el aula y el centro de Enseñanzas Medias.

Dentro de este módulo de Didáctica General consideramos la necesidad de partir de las ideas previas que los alumnos tienen sobre la función docente, a fin de poder ir construyendo, a través del contraste con otras experiencias, un modelo de profesor reflexivo. En este sentido, diseñamos un breve cuestionario que, cumplimentado por los alumnos de forma individual, pudiera servir de instrumento para sistematizar y explicitar las perspectivas que los futuros profesores mantienen sobre la actividad docente. Además, de esta forma podría servirnos como material de trabajo y diálogo en el aula.

En definitiva, el objetivo básico que planteamos con esta investigación es hacer explícitos y visibles los marcos de referencia en torno a la función docente, sobre la base de los cuales los futuros profesores de Enseñanzas Medias perciben, integran y asimilan la información que reciben en los cursos para la obtención del CAP.

METODOLOGIA

Los *sujetos* objeto de investigación fueron un total de 179 alumnos del curso para la obtención del CAP que a lo largo de los cursos 91/92 y 92/93 realizaron el módulo de Didáctica General. Así pues, se trataban, en general, de titulados superiores que acababan de finalizar sus carreras el curso anterior y que asistían, básicamente, por la obligación de poseer tal requisito de cara a acceder a una convocatoria de oposiciones para el acceso a los cuerpos docentes.

El *instrumento* utilizado para esta investigación ha sido el «Cuestionario de Caracterización de la Actividad Docente» con preguntas abiertas. En el Cuadro 1 podemos contemplar que el contenido del mismo se estructura en torno a dos grandes dimensiones: las instituciones educativas y la profesión docente. A través de la primera dimensión -correspondiente con la primera pregunta-, se intenta recoger la opinión de los alumnos sobre el sentido actual de las instituciones educativas. Por medio de la segunda dimensión -a la que corresponden las restantes preguntas- intentamos analizar la opinión sobre diversos aspectos relacionados con la profesión docente como las funciones que han de desempeñar los profesores, ventajas e inconvenientes de esta profesión o la valoración que les merece la formación que han tenido de cara a su desarrollo profesional como profesores.

CUADRO 1: Cuestionario de caracterización de la actividad docente.

Cuestionario de Caracterización de la Actividad Docente

A Continuación se presentan una serie cuestionarios sobre el papel del profesor y de la actividad docente, a fin de que expresas tu opinión sobre cada una de ellas.

1. ¿Qué sentido tienen las insituciones educativas?
2. ¿Cuál es la función del profesorado en la sociedad?
3. ¿Es valorada socialmente la función del profesor? ¿Por qué?
4. ¿Qué opinión tienes sobre la formación seguida para acceder a la docencia?
5. ¿Qué atractivo ofrece para tí la profesión docente?
6. ¿Qué inconvenientes más graves crees que puede tener la profesión docente?

La *recogida de datos* se llevó a cabo durante la primera sesión de clase del módulo de Didáctica General, en la que procedimos a entregar el cuestionario a los alumnos y, una vez cumplimentados, se recogieron. Con posterioridad, las respuestas se transcribieron con la ayuda de un procesador de textos, construyendo un archivo en formato ASCII que sería la base de los análisis.

El *proceso de análisis de los datos* ha seguido la secuencia que planteamos en el trabajo «El análisis de los datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa» (García, Gil y Rodríguez, 1993) en el que contemplamos tres tareas básicas: 1) reducción de datos, 2) disposición y transformación de datos, y 3) obtención y verificación de conclusiones. En la Figura 1 hemos presentado

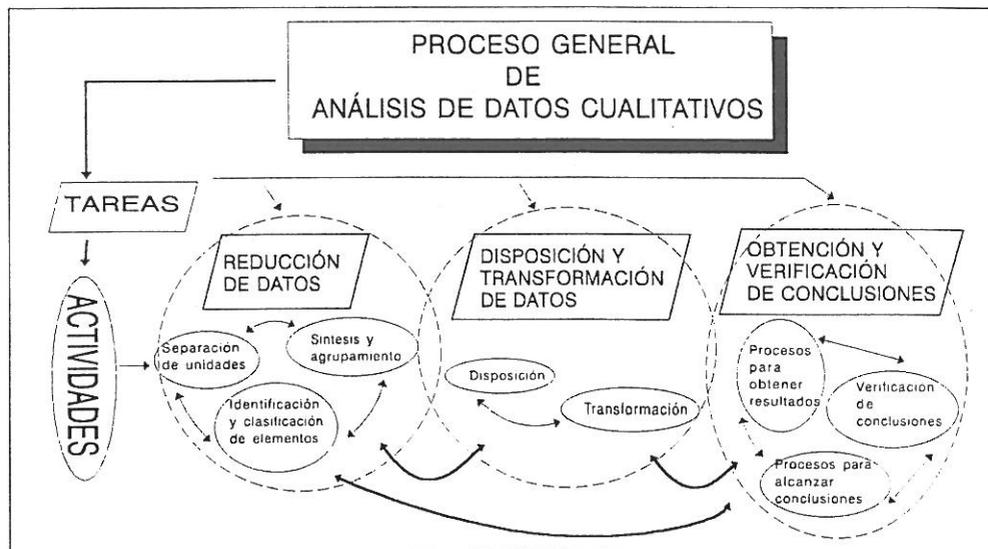


Figura 1: Proceso general de análisis de datos cualitativos (elaborado a partir de García, Gil y Rodríguez, 1993).

de forma gráfica el proceso, incluyendo en el mismo las actividades que cada una de las tareas implica. Para llevar a cabo el análisis nos auxiliamos del programa informático NUDIST (Richards et al., 1992a, 1992b), en su versión para ordenadores personales, cuyas características ya hemos comentado en trabajos anteriores (Corrales y otros, 1993; Rodríguez y otros, 1993).

Al disponer de un cuestionario de respuestas abiertas, podíamos considerar las cuestiones planteadas como una primera fuente de categorías. Por el simple contenido temático de las cuestiones la primera cuestión (¿qué sentido tienen las instituciones educativas?) podría considerarse como independiente del resto, ya que las demás se mantenían en torno a un elemento común como era la profesión docente: las funciones (cuestión 2), la formación seguida (cuestión 4) y la valoración (cuestiones 3, 5 y 6). Este hecho nos llevó a plantear un primer sistema de

categorización a través del cual se representaba esta primera relación, y que podemos observar en la Figura 2.

A partir de este sistema de categorías seguimos el proceso general de análisis señalado anteriormente, y que en nuestro caso se caracterizó por ser un proceso inductivo-deductivo, pues el sistema final de categorías se construyó en un continuo ir y venir, sobre los datos.

RESULTADOS

A continuación presentaremos los resultados a los que hemos llegado en esta investigación, para lo cual tomaremos como base el sistema de categorías al que se llegó en el proceso de análisis, aunque por cuestiones de espacio y didácticas iremos analizando parcialmente.

Asimismo nos auxiliaremos de una serie de tablas donde presentamos los porcentajes de unidades de texto¹ que

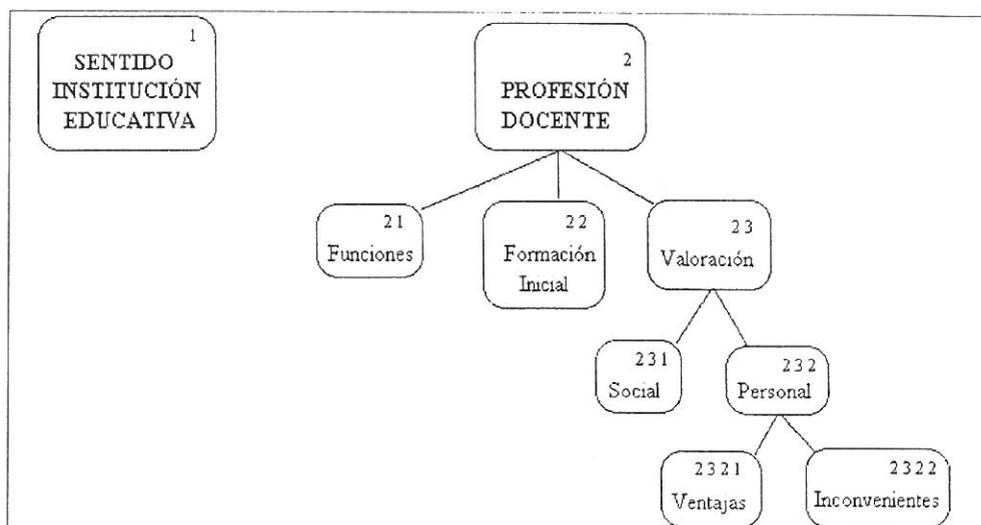


Figura 2: Sistema inicial de categorías

1. Cuando en el proceso de análisis se procede a la codificación, ésta se realiza asignando un código a una serie de unidades de texto. En nuestro caso, estas unidades eran las líneas del texto.

comprenden los fragmentos incluidos en cada una de las categorías y subcategorías, pues a través de las mismas podremos ir comprobando la importancia relativa de cada una de ellas.

a) El sentido de las instituciones educativas.

En la Figura 3 queda recogida la parte del sistema de categorías que se refiere al sentido de las instituciones educativas. Como podemos observar en la misma los futuros docentes se plantean que el sentido de las instituciones educativas gira en torno a tres elementos básicos: el profesor, el alumno y la sociedad. No obstante, ninguna de las respuestas se centra en los tres a la vez, sino que se inclinan hacia uno u otro elemento.

En la Tabla I presentamos las unidades de texto codificadas bajo la categoría «sentido de las instituciones educativas», recogiendo en la segunda columna las tres subcategorías que, a su vez, ésta incluye (profesor, alumnos y social). A

continuación se muestran las unidades de texto que han sido codificadas bajo cada una de las subcategorías, y el porcentaje que éstas representan con respecto al total de unidades de texto referidas al «sentido de las instituciones educativas».

TABLA I. Unidades de texto y porcentaje de las mismas correspondientes a la categoría «sentido de las instituciones educativas».

Categoría	Subcategorías	Unidades de texto	%
Sentido Institución Educativa	Profesor	10	1,52%
	Alumno	485	74,8 %
	Social	159	24,6 %

Podemos observar en la Tabla I que un total de 485 unidades de texto (74,8%) se refieren a «alumno», indicándonos de esta forma que los futuros profesores consideran ante todo que ha de ser el alumno el centro de atención de las instituciones educativas, aunque con significados y matices diferentes, como veremos a conti-

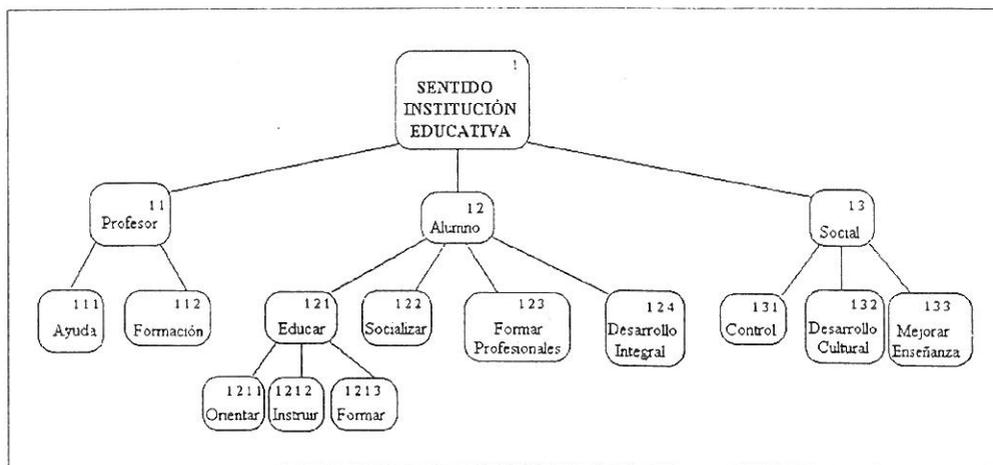


Figura 3: Subsistema de categorías correspondiente a «sentido de las instituciones educativas».

nuación. Efectivamente, y centrándonos en la dimensión *alumno*, mientras que para algunos el interés gira en torno a la socialización del alumno, para otros radica en la formación de profesionales, el desarrollo integral o la educación en sentido amplio (ver Figura 3).

Es preciso aclarar, sin embargo, que cuando los futuros profesores se refieren a la educación lo hacen en términos específicos, particulares y bajo una concepción determinada de lo que entienden ha de ser la educación. Desde esta perspectiva, para algunos la educación se asemeja a la «orientación», aunque otorgando a ésta un matiz claramente directivo y determinante, llegando a igualar la orientación con «dirigir» (sujeto 81) o con «canalizar» (sujeto 120).

Para otros, la educación es sinónimo de instrucción pero desde una perspectiva de transmisión de conocimientos, es decir, entendida únicamente en términos de formación intelectual de la persona.

«Educar de una manera académica, de manera que todos los alumnos lleguen a un nivel de conocimientos más o menos igual.» (sujeto 31)

Respecto al carácter socializador, es interesante reseñar el hecho de que los futuros profesores ven en las instituciones educativas el marco idóneo donde iniciar y potenciar las relaciones sociales entre los individuos.

«La institución educativa actúa de puente entre el niño o, en general, el alumno y la sociedad, transmitiendo o intentando transmitir los conocimientos y los modelos que se convierten en los lugares comunes y de alguna manera las claves de información y comportamiento que contribuyen junto a la familia y otros

medios a la socialización del niño.» (sujeto 114).

Como ya adelantábamos, el mundo del trabajo también ocupa un lugar en la idea que los futuros profesores mantienen sobre el sentido de las instituciones educativas. En este sentido, la *formación* para el ejercicio *profesional* es considerada como una tarea básica de estas instituciones.

A pesar del carácter parcial que la mayoría asigna al término de educación algunos sujetos expresan una visión diferente al considerar que las instituciones educativas deben buscar el *desarrollo integral* del individuo, potenciando de esta forma todas las capacidades de los alumnos.

Como veíamos en la Tabla I, no son muchas las unidades de texto (24,6%) en las que se plantea, desde una posición crítica, la *dimensión social* de las instituciones educativas, ya sea como medio de reproducción social o cultural. Debemos señalar que podríamos confundir este sentido con el expresado anteriormente de socialización, pero como podemos ver en las afirmaciones que siguen las expresiones utilizadas no toman como centro al alumno, sino a la propia sociedad que utiliza las instituciones educativas con medios de control y desarrollo.

«Formar a las personas según las directrices impuestas por el estado, para su integración en la sociedad de manera que formen parte (como una pieza) de su estructura.» (sujeto 79).

«En la práctica las instituciones educativas sirven de medios de control de información y selección de los estudiantes...» (sujeto 105).

Respecto a la figura del *profesor*, los pocos casos en que se hace referencia

ella (10 unidades de texto, 1,52 %), manifiestan que las instituciones educativas deben servir como medios que apoyen la labor docente del profesorado, a la vez que faciliten la formación necesaria.

En definitiva, es la *educación de los alumnos* la que sustenta el sentido de las instituciones, aunque el significado asignado a la misma está matizado por un carácter «academicista» centrado en la transmisión de conocimientos.

b) La profesión docente

Funciones

Las funciones que los futuros profesores asignan a los docentes coinciden, básicamente, con las afirmaciones que se corresponden con el sentido de las insti-

tuciones educativas, reseñadas anteriormente.

Así, como podemos ver en la Figura 4, al profesor se le otorgan las funciones de ayudar, educar -entendida ésta nuevamente en su sentido más amplio e incluyendo por ello términos como formar, orientar, asesorar, instruir, etc.- y reproducir.

La función de ayuda es contemplada de forma unidireccional hacia el alumno, de tal forma que el profesor debe ayudar al alumno «a participar» (sujeto 110), o a «conseguir un espíritu crítico» (sujeto 170). Es interesante contemplar esta perspectiva de ayuda por lo que ello supone de colaboración mutua, aunque denota -también- un sentido jerarquizante de la relación educativa: es el profesor quien

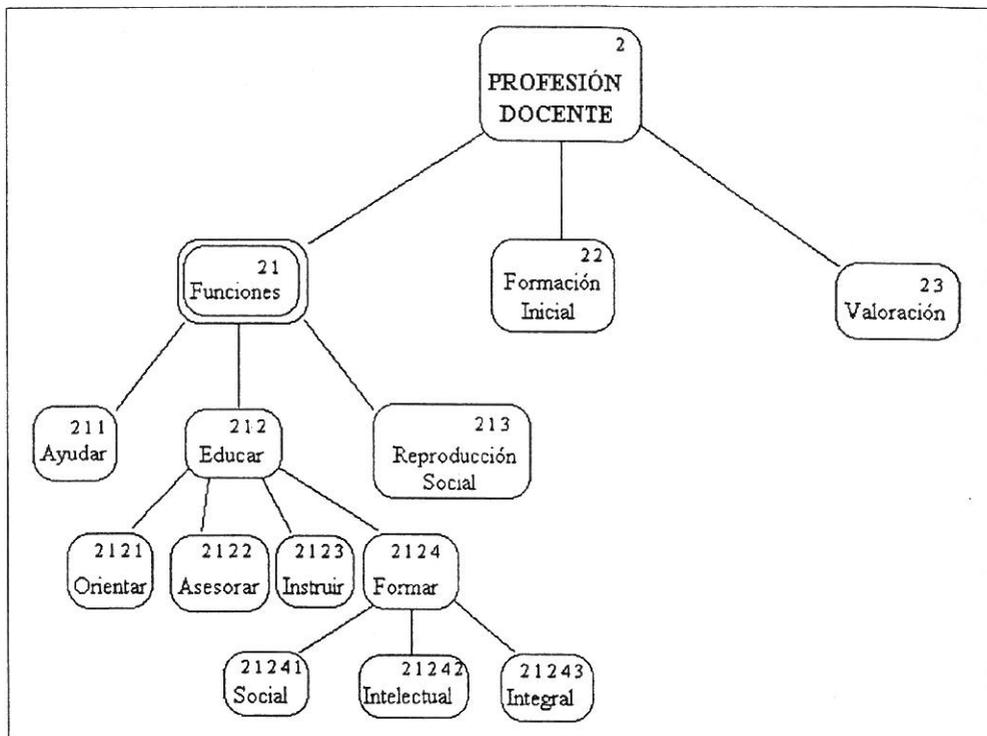


Figura 4: Subsistemas de categorías correspondiente a «funciones».

ofrece ayuda a alguien que se encuentra en una situación de necesidad.

Si nos detenemos en observar la tabla II, podemos contemplar cómo son las funciones de instrucción y formación - dentro de la categoría «educar» - a las que se dedican una mayor cantidad de unidades textuales (236 y 288, respectivamente). Sin embargo, existen de nuevo ciertas discrepancias, quizás debidas a la posible falta de precisión conceptual o desconocimiento por parte de los entrevistados, como ellos mismos manifestaran con posterioridad en algún momento a lo largo de las respuestas al cuestionario. Así, por ejemplo, nos encontramos con que para algunos educación y formación son términos equivalentes, mientras que para otros son complementarios o distintos. De cualquier forma, mientras que algunos sujetos hacen hincapié en el aspecto social del individuo -aludiendo a la importancia del aspecto relacional entre los alumnos-, otros resaltan su carácter meramente intelectual, y por ello ven al profesor como transmisor de conocimientos.

«Es justamente enseñarle a una persona todo lo que sepa, transmitir sus conocimientos para que las personas estén preparadas y puedan elegir mejor» (sujeto 16)

TABLA II: Unidades de texto y porcentaje de las mismas correspondientes a la subcategoría «funciones»

Categoría	Subcategorías	Unidades de texto	%
Funciones	Ayudar	21	3,5%
	Orientar	15	2,5%
Profesión	Asesorar	21	3,5%
Docente	Instruir	236	39,3%
	Formar	288	48,0%
	Reproducción social	19	3,1%

Al igual que ocurría con las instituciones educativas, son pocos los que señalan el papel del profesor como elemento servicio de la reproducción social y clave en la continuidad de las estructuras políticas, económicas y culturales de nuestra sociedad. Con todo, algún alumno piensa que las instituciones educativas son «una pieza de la monarquía estatal para llevar a cabo el programa educativo del gobierno. Con poder coactivo» (sujeto 18).

Formación Inicial

En la Figura 5 hemos recogido el subsistema de categorías correspondiente a «formación inicial», a través de la cual podemos observar cómo existe una cierta diversidad de opiniones en cuanto a la valoración de esta formación inicial. Así nos encontramos con las opiniones de quienes consideran que la formación se guía ha sido positiva, dada la «adecuación» de la misma, o su carácter «lógico». Por otros, en cambio, su carácter negativo radica en la «escasez» o lo «abstracto» «ilógico» de la misma; algunos señalan ciertas lagunas como «falta de prácticas» o «conocimientos específicos»; otros la consideran como necesaria; y, por último, no encontramos con ciertos sujetos que plantean desconocer tal formación inicial.

TABLA III: Unidades de texto y porcentaje de las mismas correspondiente a la categoría «formación inicial»

Categoría	Subcategorías	Unidades de texto	%
Formación inicial	Positiva	12	1,51%
	Negativa	282	35,50%
	Regular	30	3,77%
	Lagunas	351	44,20%
	Necesaria	63	7,93%
	Desconocimiento	56	7,05%

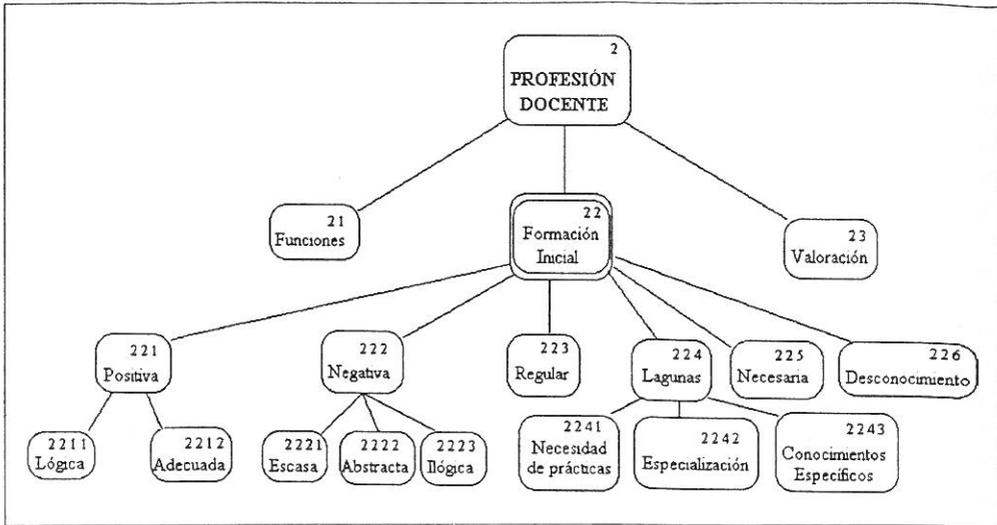


Figura 5: Subsistema de categorías correspondiente a «formación inicial»

La mayoría de los alumnos encuestados coinciden en expresar su máximo descontento en cuanto al proceso de formación seguido para acceder a la profesión docente. Podemos contemplar en la tabla III cómo las subcategorías «negativa» y «lagunas» reúnen la mayor cantidad de unidades textuales (282 y 351, respectivamente).

Las principales críticas, dirigidas no sólo a la carrera universitaria en sí -que, como ellos señalan, no contempla una formación específica para la docencia y por ello refieren tener importantes lagunas tanto de índole metodológico como de carácter conceptual- sino referidas también al curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica, apuntan fundamentalmente a la falta de formación concreta y real de lo que es la docencia en sí. Calificativos como abstracta, irreal, ilógica, etc. están presentes en la mayoría de los cuestionarios. En este sentido, es curioso observar cómo numerosos encuestados consideran la docencia un arte, o más bien

algo que tiene que ver mucho con la vocación y poco con la preparación o con la formación.

«En lo referente a los contenidos, normal, aceptable. Pero ahí se acabó todo. Una formación docente real no existe» (sujeto 119).

Como apuntábamos en líneas anteriores, los futuros profesores detectan importantes lagunas en la formación seguida, lagunas que van desde la necesidad de conocimientos específicos (léase didácticos, psicológicos, metodológicos, etc.) a la necesidad de clases prácticas que permitan acercar y conectar los contenidos teóricos a la realidad de la docencia. Así, son pocos los futuros profesores que califican de positiva o necesaria su formación, alegando otros que la profesión docente se aprende en la práctica y con la práctica.

«... cuando uno empieza a formarse en la docencia es cuando empieza a trabajar» (sujeto 128).

Valoración

El cuestionario aplicado a los futuros docentes recoge, por un lado, la valoración social que a juicio de éstos tiene la profesión docente y, por otro, una valoración a nivel individual -opinión que cada uno personalmente tiene- que contempla ventajas e inconvenientes de la misma.

Con respecto a la *valoración social* de la docencia hemos diferenciado opiniones de los sujetos desde un punto de vista personal y opiniones que, aunque evidentemente también personales, ellos ponen en boca de distintos sectores de la sociedad y que hemos denominado opiniones «diferenciadas». Es decir, que mientras algunos expresan cómo consideran que está valorada socialmente la docencia, otros señalan cómo la valoran padres, alumnos o la sociedad en general, pero nunca ellos mismos (véase Figura 6).

Así, desde una perspectiva personal como podemos ver en la Tabla IV, encontramos con tendencias muy iguales en cuanto a la valoración de docencia. Las posiciones «positiva» «negativa» se encuentran prácticamente compensadas, aunque con una leve tendencia a considerar que la profesión docente está negativamente valorada.

TABLA IV: Unidades de texto y porcentajes de las mismas correspondientes a la subcategoría «valoración social» (persona)

Categoría	Subcategorías	Unidades de texto	%
Valoración social (Personal)	Positiva	139	36,7
	Regular	87	23,1
	Negativa	152	40,2

Desde el punto de vista que hemos denominado «diferenciadas» (y que incluye las apreciaciones tanto de los padres como de la sociedad),

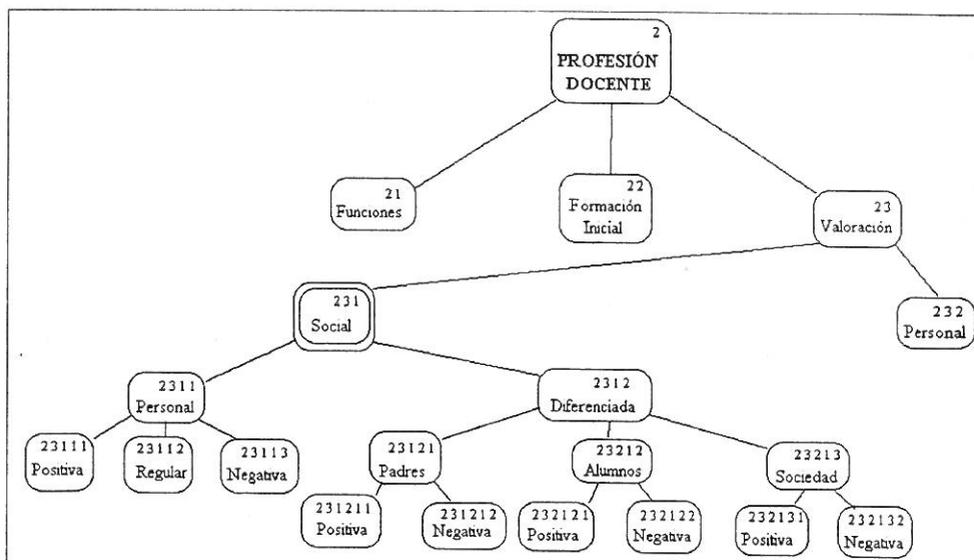


Figura 6: Subsistema de categorías correspondiente a la valoración «social»

equilibrio positivo-negativo en cuanto a una valoración social se pierde, inclinándose la balanza hacia ésta última como podemos comprobar en la Tabla V que a continuación se presenta:

TABLA V: Unidades de texto y porcentaje de las mismas correspondiente a la subcategoría «valoración social» (diferenciada).

Categoría	Subcategorías	Unidades de texto	%
Valoración social (Diferenciada)	Positiva	61	15,3 %
	Negativa	336	84,7 %

Las principales causas de este desprestigio social las sitúan fundamentalmente en el desconocimiento de la profesión por parte de la sociedad, que sin juicios suficientes -más que el derecho y la experiencia de los años en el sistema educativo- la consideran fácil o sencilla cuando no pésima por la escasa preparación intelectual requerida para su desempeño. Todo ello va unido al hecho de las largas vacaciones de que disfrutaban los profesores y a la baja remuneración que reciben hacen de la enseñanza una de las profesiones con menos prestigio social.

«Creo que, salvo excepciones, no se concibe como un trabajo difícil y duro. Si añadimos a ello que se disfruta de vacaciones más largas que en otros profesionales, y que son funcionarios, se crea la imagen de que los profesores disfrutaban de privilegios inmerecidos.» (sujeto 6).

Aquellos que, por el contrario, opinan que el profesor sí está valorado socialmente señalan que tal reconocimiento social se debe a la importancia de la labor educativa que desempeñan. Efectivamente, aunque pocos, hay quie-

nes consideran al profesor una persona con elevado nivel cultural y que ejerce una importante labor en la sociedad tal como es la de formar e instruir a las futuras generaciones.

«Creo que mayoritariamente sí. Muchos son conscientes de los beneficios que produce la labor del profesor para el conjunto de la sociedad.» (sujeto 112).

Desde una perspectiva de valoración individual (ver Figura 7), los encuestados señalan como principales ventajas de la profesión docente el disponer de un puesto de trabajo fijo y cómodo, el horario y las vacaciones (que posibilita el reciclaje y la continua formación del profesorado) y la oportunidad que ofrece la docencia de actualizar constantemente los conocimientos de la materia que se imparte.

El contacto con las jóvenes generaciones y la posibilidad de relación, ocupa un lugar preferente en las ventajas que propicia la enseñanza. Con ello queda nuevamente remarcada la importancia que otorgan los futuros profesores al aspecto social y relacional, concediéndole a la enseñanza un papel primordial en el marco de la estructura de las relaciones sociales.

«Trato con los jóvenes, horarios, vacaciones y posibilidad de adquirir nuevos conocimientos.» (sujeto 65).

Como principales inconvenientes, las opiniones de los alumnos del CAP se hayan divididas en tres grandes grupos (ver Figura 7): los inconvenientes derivados de las condiciones en que los docentes han de ejercer la profesión; aquellos inherentes a la docencia en sí, y que hemos agrupado bajo el denominativo de profesionalidad; y los debidos a la valoración de la enseñanza, es decir, el desprestigio social de los profesores.

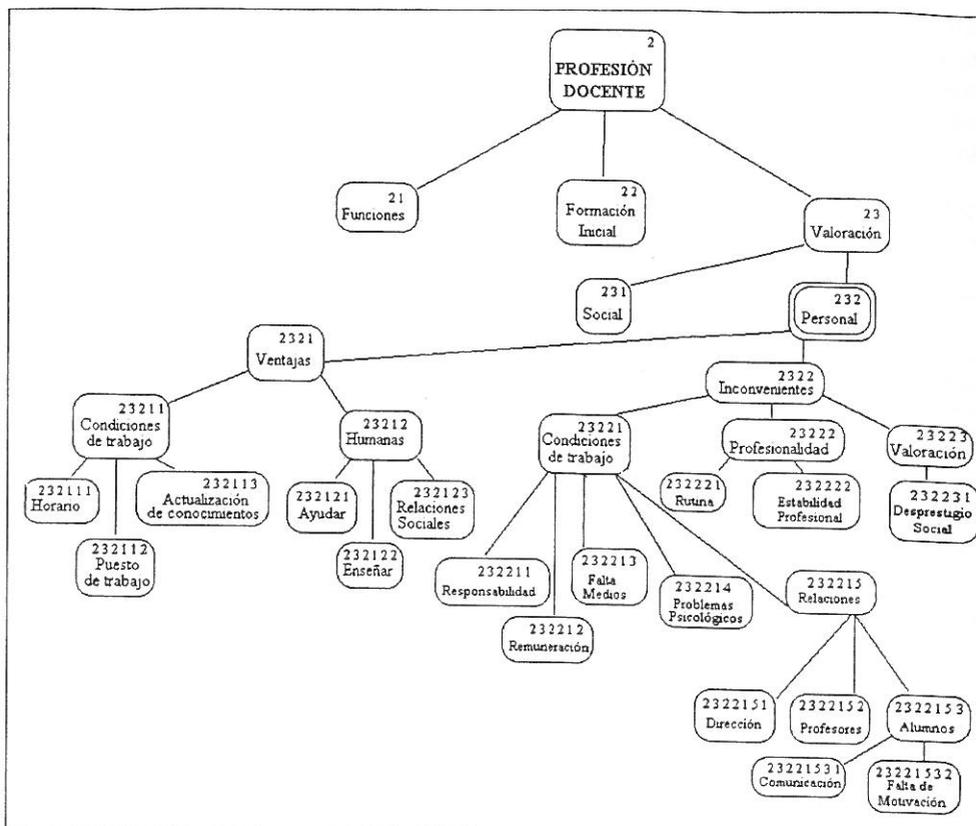


Figura 7: Subsistema de categorías correspondiente a valoración personal

Entre los primeros (condiciones de trabajo), adquiere especial importancia la falta de medios para el desempeño de la actividad diaria en el aula, léase masificación en las clases, material caduco y en mal estado, aulas no acondicionadas, etc.

Entre los inconvenientes inherentes a la docencia en sí, el temor a las dificultades de relación que pueden surgir entre profesor-alumno, los problemas de comunicación con los otros profesores y la dirección del centro, la falta de motivación de los alumnos e incapacidad del profesor para estimular a éstos, el estrés

y la tensión a la que se ven sometida los docentes ... son aspectos que preocupan seriamente al futuro profesor. Otros problemas tales como la poca responsabilidad, la rutina y el estancamiento profesional vienen a engrosar este amplio abanico de desventajas que hemos incluido bajo la categoría profesionalidad.

ELEMENTOS PARA LA REFLEXIÓN

Si profundizamos en el análisis de los resultados presentados anteriormente podemos considerar algunas cuestiones de reflexión. En primer lugar, se vislum

bra una cierta «idealización», tanto de las instituciones educativas como de la función docente. En este sentido, nos encontramos con que se llega a considerar que «el alumno es el centro del proceso educativo», lo cual, como algunos autores han venido a señalar (Ball, 1989; Santos Guerra, 1990), no deja de tener un cierto carácter ilusorio y bastante alejado de la realidad cotidiana del proceso educativo. Así pues, la idea que los futuros profesores presentan de las instituciones educativas y de la función docente subrayan el lado positivo o de carácter más ideal, y llegan a olvidar otra serie de aspectos cargados de menos tópicos, pero más cercanos a la realidad.

En segundo lugar, se nos ofrece un elemento ciertamente importante, y con cierta dosis de contradicción. Se reconoce, por una parte, la práctica inexistencia o inadecuación de la formación específica como docentes, considerando la necesidad de establecer esa especialización. Sin embargo, por otra parte, se pone el énfasis en la práctica como casi único elemento formativo, desvinculándola de cualquier reflexión o teoría.

En tercer lugar, vemos cómo se subraya la función «transmisora de contenidos», de tal forma que llega a concebirse la educación desde una perspectiva meramente instructiva donde prevalece la transmisión de conocimientos de tipo conceptual, olvidando otros tipos de contenidos como los de carácter procedimental o actitudinal.

En cuarto lugar, en torno a la valoración que se puede realizar sobre la profesión docente se ha puesto de manifiesto su percepción como una profesión socialmente infravalorada. No obstante, resulta llamativo que una de las causas de

desprestigio social (las vacaciones) sea la que se considera una ventaja si nos situamos en una perspectiva personal.

En definitiva, a través de las ideas expresadas por parte de los futuros profesores se viene manteniendo una concepción en torno a las instituciones educativas y los profesores que se basan, fundamentalmente, en las siguientes ideas:

- El alumno es el elemento que da sentido tanto a las instituciones educativas como a la figura del profesor.
- El alumno es un receptor de contenidos conceptuales.
- El profesor carece de una formación adecuada y específica para ejercer la docencia.
- El profesor mejora su práctica a través de la propia práctica.
- La profesión docente es infravalorada por parte de la sociedad.
- La principal ventaja de ser profesor radica en disponer de un puesto de trabajo.
- Los inconvenientes de la profesión docente se encuentran en la falta de medios y las dificultades de relación con los alumnos y con los propios compañeros.

Desde una perspectiva organizativa se olvida la figura del propio centro educativo como lugar de aprendizaje común. Se desprende una imagen de lo que Dalin (1993) da en llamar «el centro fragmentado», es decir, un lugar donde cada profesor se implica en su propia aula, olvidando el contexto en el que se encuentra. Salvo en casos excepcionales -y en estos se hace desde una perspectiva limitada- no llega a plantearse que las instituciones educativas puedan representar un lugar para el desarrollo de

padres, profesores y alumnos dando respuesta a las necesidades de todos en una sociedad como la actual caracterizada básicamente por su enfrentamiento con cambios constantes.

Estas ideas no son más que las que desde otras perspectivas, y con matices diferenciadores, podríamos incluir bajo los modelos de profesores tradicionales o tecnológicos (Porlán y Martín, 1991), quedando bastante alejadas de la imagen del profesor reflexivo que se propone por parte de autores como Carr y Kemmis (1988), Elliot (1990), Schön (1987) o Stenhouse (1984, 1987), entre otros.

IMPLICACIONES PRÁCTICAS

Los hallazgos a los que llegamos en el presente trabajo nos llevan a la consideración de una serie de posibles implicaciones, que consideramos de interés para la mejora de la formación de los futuros profesores de Educación Secundaria.

La excesiva idealización, tanto de las instituciones educativas como de la función docente, exige que por parte de los responsables de la formación de los futuros profesores se plantee la necesidad de enfrentar a éstos con visiones, perspectivas o modelos diferentes. Una forma de hacerlo puede partir de la simple reflexión crítica sobre la propia historia como alumnos del sistema educativo. Aspectos como las relaciones de poder en los centros educativos, expresadas a través de hechos como la evaluación/calificación, la distribución de espacios o la participación en la construcción del currículum pueden tomarse como temas para iniciar la reflexión y llegar al conflicto cognitivo previo a cualquier aprendizaje.

Es preciso que el futuro docente sea consciente de la realidad de la profesión docente, caracterizada por la dualidad de su trabajo, moviéndose entre el «profesional liberal» y el «asalariado», entre lo «utópico» y lo «real». Esta dualidad llega, por ejemplo, de que se le exige que, por una parte, potencie y desarrolle en los alumnos valores como la solidaridad, la tolerancia, la actitud crítica, la cooperación, el respeto y la comprensión mutua...; mientras que, por otra parte, ve inmerso en un sistema que, desde sus propias estructuras, posibilita, difunde y enseña el adocenamiento, la pasividad, el individualismo o la discriminación.

Son estas reflexiones las que pueden servir como primer motivo para ejemplificar la necesidad de contar con una formación específica para la docencia. La experiencia no la dan los años de servicio, el tiempo que se dé clase, sino sólo la reflexión crítica sobre el quehacer diario en el aula que nos permita, de esta forma, aprender a ejercer la docencia. Mas..., ¿sobre qué aspectos reflexionar?, ¿en qué vamos a centrar la atención?, ¿cómo podemos hacerlo?... Es preciso conocer, sistematizar, a partir de marcos globales, modelos que nos faciliten el análisis, y para ello es preciso dotar a los profesores de las herramientas necesarias que les permitan realizar estos procesos de reflexión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALL, S. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Madrid: Paidós.
- BROOKHART, S.M. Y FREEMAN, D. (1992). Characteristics of Entering Teacher Candidates. *Review of Educational Research*, 62, (1), 37-60

- BROPHY, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4, (1), 1-18.
- CALDERHEAD, J. (1987). *Cognition and metacognition in teachers' professional development*. Comunicación presentada a la reunión anual de la American Educational Research Association, Washington, DC.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CLARK, M. y PETERSON, P.L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M.C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. (pp. 444-543). Madrid: Paidós.
- CORRALES, A. y otros. (1993). *NUDIST: Una herramienta informática para el análisis de datos cualitativos*. Comunicación presentada en el VI Seminario de Modelos de Investigación Educativa. Madrid.
- CROW, N.A. (1987). *Preservice teacher's biography: A case study*. Comunicación presentada a la reunión anual de la American Educational Research Association, Washington, D.C.
- CUBAN, L. (1984). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms: 1890-1980*. Nueva York: Longman.
- DALIN, P. (1993). *Changing the School Culture*. Londres: Cassell.
- EDMONDS, R. (1982). Programs of School Improvement. An overview. *Educational Leadership*, 40, (3), 4-11.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- FENSTERMACHER, G.D. (1979). A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. En L. S. Shulman (Ed.). *Review of research in education*, (6), 157-185. Itasca, IL: Peacock.
- FULLAN, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Londres: Cassell.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1991). *Una teoría práctica sobre la evaluación. Estudio etnográfico*. Sevilla: MIDO.
- GARCÍA, E., GIL, J. y RODRÍGUEZ, G. (1993). *Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa*. Ponencia presentada en el VI Seminario de Modelos de Investigación Educativa. Madrid.
- GARCÍA PASTOR, C. et al. (en prensa). La opinión de los profesores hacia la integración: Análisis e instrumento para su valoración. *Revista de Investigación Educativa*.
- G^a PASTOR, C. y G^a JIMÉNEZ, E. (1990a). El clima institucional en los centros de integración de deficientes visuales. *Revista de Educación Especial*, (7), 20-42.
- G^a PASTOR, C. y G^a JIMÉNEZ, E. (1990b). Los conflictos de los profesores ante la integración de alumnos con deficiencias visuales. *Enseñanza*, (8), 105-123.
- GOODMAN, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4, (2), 121-136.
- JOHNSON, V.G. (1993). *Student teachers' conceptions of classroom control*. Comunicación presentada en la reunión anual de la American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- LOUIS, K.S. y MILES, M. (1990). *Improving the Urban High School*. Nueva York: Teachers College Press.
- MACKENZIE, D.E. (1983). Research for school improvement: an appraisal of some recent trends. *Educational researcher*, 12, (4), 5-17.

- PORLÁN, R. y MARTÍN, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diadas.
- PORTER, A.C. y FREEMAN, D.J. (1986). Professional orientations: An essential domain for teacher testing. *Journal of Negro Education*, 55, 284-292.
- RODRÍGUEZ, G. (1992). La investigación sobre la eficacia escolar: Implicaciones para la integración. En C. García Pastor (Coord.). *La investigación sobre la integración: Tópicos, aproximaciones y procedimientos*. (pp. 77-116). Salamanca: Amarú.
- REYNOLDS, D. y CUTTANCE, P. (1992). *School Effectiveness. Research, policy and practice*. Londres: Cassell.
- RICHARDS, T. et al. (1992). *NUDIST 2.3. User Manual*. Eltham, Vic: Replee P/L.
- RICHARDS, T. et al. (1992). *NUDIST 2.3. Reference Manual*. Eltham, Vic: Replee P/L.
- RODRÍGUEZ, G. y otros. (1993). *NUDIST versus AQUAD: Dos posibilidades informáticas para el análisis de datos cualitativos*. Comunicación presentada en el VI Seminario de Modelos e Investigación Educativa. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990). *Invertir en organización*. Málaga: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- SCHEERENS, J. (1992). *Effective Schooling Research, Theory and Practice*. Londres: Cassell.
- SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós/MEC.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- WEINSTEIN, C.S. (1989). Teacher education students' preconceptions of teaching. *Journal of Teacher Education* 35, 28-42.