
Introducción General

INTRODUCCIÓN

Los retos de la educación en el transcurrir del tiempo se han incrementando en cantidad y en complejidad, de una u otra forma, en muchas ocasiones y en diversos contextos sociales, se podría decir, que el sistema educativo se ha “quedado atrás” en la carrera competitiva entre educación y sociedad. Qué y cómo enseñar han sido algunos de los principales objetos de estudio en el campo educativo, donde por supuesto el profesorado no deja de tener uno de los papeles protagónicos, entendiéndose que estos son y seguirán siendo el pilar que puede asegurar el éxito de toda reforma educativa.

López, (2009) propone que a la hora de buscar soluciones eficaces frente a los diversos problemas educativos y sociales es necesario analizar lo que ocurre en países como Finlandia cuyos resultados académicos presentados en los últimos informes de PISA, atrajeron la mirada del mundo educativo. En este país se considera al profesor como la piedra angular del sistema educativo y el factor que determina resultados exitosos.

En España, conscientes de que el docente es la pieza clave del rompecabezas llamado educación, en cuanto al desarrollo profesional del profesorado se refiere, ha intentado aproximarse a una formación más ligada a la mejora y a la innovación escolar, siendo evidencia de ello las reformas que estas han sufrido en su plan de estudio con el fin de formar profesionales eficaces y motivados. Aunque, en el caso de la formación del profesorado de Secundaria- que deberán superar el Máster que los capacite - les queda mucho camino por recorrer (Escudero, 2009).

En este sentido, los contenidos con los que se prepara el profesorado, los aprendizajes obtenidos en la formación, y las oportunidades y condiciones con que cuentan para ir desarrollando sus concepciones, habilidades y competencias, son los componentes esenciales de cualquier plan de estudio, y al respecto se han realizado investigaciones significativas (Cochran Smitth, Zeichner y Fries, 2006; Esteve, 2001, 2006; Marcelo, 2005, en Escudero, 2009). Sin embargo, con respecto a las expectativas que tiene el futuro profesorado sobre la profesión

docente y las habilidades o capacidades que deben tener para llevar a cabo con eficacia la tarea docente, son escasos, en oposición a los frecuentes estudios que se han realizado sobre las expectativas que tiene el docentes en ejercicio sobre sus estudiantes.

El desarrollo de habilidades, entendidas como la capacidad para realizar una tarea o afrontar un problema, junto a las competencias definidas como la capacidad de aplicar un aprendizaje o una habilidad en un contexto determinado (Rychen y Salganik, 2006) son inherentes a la práctica docente, es decir, que los futuros docentes durante su formación deben entrenar sus capacidades y competencias incluido el dominio de contenidos para su desenvolvimiento en los escenarios del siglo XXI, que no son otros que alumnos con nuevas exigencias, una escuela abierta al entorno, una sociedad adherida a una red tecnológica y comunicativa, una educación para toda la vida y por supuesto la exigencia del aprendizaje significativo y cooperativo, lo que quiere decir que ya el maestro que instruye está totalmente superado y ahora vamos hacia el perfil de un profesor complejo, polivalente, orientador, conductor, facilitador, dispuesto a educar en la observación, en la creatividad y en la responsabilidad para el fomento de un estudiante autónomo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje (Bernal y Teixidó 2012).

Así, en cualquiera de los niveles de educación en el que se desenvolverá el futuro profesorado, sea en infantil, primaria, o bien la secundaria, la formación docente, la autoconciencia de la docencia como una profesión con un estatus económico y social bajo, las expectativas o creencias que tengan estos futuros profesionales en relación con la autoeficacia en la labor de la enseñanza, las percepciones que posea sobre sus capacidades para involucrar y orientar a los alumnos hacia el aprendizaje significativo, han demostrado ser una cualidad importante de cara a la relación que tiene con el logro académico de los estudiantes (Shaughnessy, 2004; Tournaki y Podell, 2005; Wiersma y Jurs, 2008).

Otros aspectos importantes, que anteceden a la calidad educativa y al desarrollo profesional eficaz es el equilibrio emocional, la satisfacción y el compromiso con la carrera docente (García, 2010). Sin embargo, en oposición a esta premisa, una de las críticas más conscientes, están relacionadas por una parte sobre el modelo de formación docente de educación

secundaria que pretende con un “añadido pedagógico” construir en pocos meses una identidad profesional (Esteve, 1997), y por otro lado una crítica a la formación inicial en la que no es posible proporcionar al aspirante a profesor todo el conocimiento que necesitará en el complejo ejercicio docente (Córdova, Ortega y Pontes, 2009)

Aunado a esto, el contexto social y político del país determinan significativamente en el desempeño docente y por lo tanto en la perspectiva y valoración que tenga acerca de su profesión y en la manera como está considerada socialmente su profesión. Al respecto, Castillejos, (2012) afirma que la realidad social, presentada por parte del poder es bastante compleja, a tal nivel que deja cierta incertidumbre con respecto a las consecuencias reales de los recortes en las aulas, hacia dónde se encamina la educación, así los profesionales perciben los recortes y no el camino a seguir, perciben el declive de la profesión docente y no su indispensable participación en la mejora de todo un sistema educativo.

En esta línea de pensamiento, surgen las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el grado de satisfacción que tiene el futuro docente en relación con la elección y realización de su carrera? ¿Están más o menos satisfechos los estudiantes de grado en educación infantil y primaria en relación a su carrera que los estudiantes del máster de educación secundaria? ¿El futuro profesorado considera que la profesión docente no es valorada socialmente? ¿Consideran los futuros docentes que la actual situación socioeconómica del país afecta la profesión docente? ¿Qué expectativas tiene el futuro docente en cuanto a las habilidades, competencias y estilos de enseñanza? ¿Difieren estas expectativas entre estos dos grupos de la muestra?

En correspondencia con todo lo expuesto anteriormente, este trabajo, se estructura en dos partes, la primera corresponde al marco teórico y la segunda al estudio empírico. A lo largo de la primera parte, en el *Capítulo 1*, se definen y abordan dos de los muchos aspectos que configuran el rol del docente: educación y aprendizaje, así como, también se pretende explicar brevemente la situación actual del sistema educativo español. Por su parte, en el *Capítulo 2* realizamos una aproximación conceptual de la enseñanza y se explican tanto las fases de este proceso como los estilos de enseñanza y su relación con el aprendizaje.

En el *Capítulo 3* nos introducimos en la profesión docente, desde la satisfacción y valor social que se le atribuye a la elección y realización de esta carrera, la formación permanente y desarrollo profesional, hasta la descripción de las habilidades y competencias que integran el perfil de la profesión docente, así mismo, así mismo intentaremos explicar las expectativas que tiene el aspirante a profesor en cuanto a su profesión.

En la segunda parte en *el estudio empírico*, se detallaran todos los aspectos que componen la ejecución de la investigación, como *los instrumentos, la muestra y los análisis realizados las discusiones y conclusiones, limitaciones y futuras líneas de trabajo*, seguidas de *la bibliografías y los anexos*, todo esto en función de responder a los problemas de investigación planteados en un epígrafe correspondiente, apoyado en el marco teórico y en el estudio empírico con el futuro profesorado de educación infantil, primaria y educación secundaria obligatoria (ESO) y bachillerato.

I Parte: Marco Teórico

CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

1.1 Introducción

La enseñanza desde una perspectiva pragmática es considerada por algunos una ciencia y por otros un arte, pero cualquiera que sea la apreciación, con certeza se puede afirmar que el acto de enseñar involucra una serie de elementos fundamentales orientados no sólo en el desarrollo individual, sino también en al desarrollo, progreso y/o transformación de la sociedad; premisa que promueve la concepción de una educación que debe sintonizarse con los propósitos que la sociedad está demandando a los sistemas educativos; la educación es una institución que siempre ha sufrido cambios para adaptarse a los contextos en la que se ve inmersa.

García (2008), señala que “en los últimos años, la mayor parte de los sistemas educativos en Europa se encuentran sometidos a procesos de reforma permanente, en un intento de adaptación a una realidad económica, social y demográfica cambiante, diversa y compleja” (p.88), lo que implica un incremento en los retos que debe afrontar la labor docente en relación a el logro del aprendizaje.

Al respecto, Moreno y García (2008), señalan que para pretender un cambio en la educación es necesario que la transformación llegue al interior de las aulas, por lo tanto, todo lo que ocurre allí en torno a las diversas relaciones que se produzcan entre el alumno-profesor y el contenido conforman los elementos de la tarea que día a día debe llevar a cabo el docente y que determina en gran manera el aprendizaje escolar. De allí, la dependencia entre la concepción que se tenga sobre qué es aprender, cómo se produce el aprendizaje y la forma o estilo de enseñanza.

Orientados en esta apreciación del sistema educativo y de la enseñanza como parte fundamental de la sociedad, en este capítulo como punto de partida se reseñarán algunos aspectos en torno a la educación y sus fines para luego, sin pretender profundizar aspectos legislativos, señalar sobre todo algunas consideraciones relacionadas a las problemáticas y situación actual del

sistema educativo español con el propósito de contextualizar, el escenario en el que tendrá que desenvolverse el futuro docente, siendo este último el enfoque central de este trabajo.

1.2 Educación: concepto y fines

Empezar hablar de educación es imprescindible cuando se cree que por diversas circunstancias como el fracaso escolar y la desigualdad educativa, se ha extraviado la brújula que indica el norte y los fines que históricamente se les ha demandado a la educación.

La presencia del término “educación” es común y habitual en cualquier discurso formal y cotidiano, debido a su esencia e importancia. Realizar un recorrido por los diferentes autores que han conceptualizado este término, sería muy exhaustivo, sin embargo, es imposible dejar de mencionar algunas definiciones que precisan no sólo su significado etimológico, sino también su característica e impacto social.

Así, Sarramona, (1989), señala que “la educación es tan antigua como el hombre. En efecto, desde su aparición, el hombre se preocupó de criar y cuidar a sus hijos hasta que pudieran valerse por sí mismos, y es con este significado que surge el término educación” (p. 27).

Dentro de esta perspectiva, se afirma la importancia de la educación concebida como el sello de garantía de la autonomía del pensamiento humano y el proceso de capacitación individual y colectiva para enfrentar los desafíos de la sociedad, de manera que este proceso no se reduce a un tiempo determinado, sino que protagoniza toda la existencia y esencia del hombre.

En el marco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, de la UNESCO (1996) , se define a la educación como el instrumento necesario para hacer frente a los enormes desafíos del porvenir social y para el progreso humano hacia los ideales de paz, libertad y justicia, donde se reafirma que la función esencial de la educación no representa el “Ábrete Sésamo” o un remedio milagroso que permita el desarrollo continuo de las personas y de las sociedades, pero ciertamente si es la vía más significativa al servicio de un desarrollo humano

igualitario que detenga y haga retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, entre otras (Delors, 1999).

Coll, (1998) afirma que educar supondrá capacitar a los destinatarios de la acción educativa con el fin de direccionar sus comportamientos, apropiarse de su destino, adquirir las competencias necesarias para relacionarse con otros de manera constructiva y orientar los procesos intrapsicológicos que faciliten el desarrollo de capacidades que amplíen el espacio a nuevas experiencias.

No cabe duda que la educación equipara al individuo de las capacidades necesarias para su desarrollo integral, no de forma aislada, sino colectivamente, pues la comunicación y la relación interpersonal son requisitos fundamentales para que se pueda llevar a cabo el proceso educativo.

De manera que la Educación como afirma Fernández (2006), es una actividad central de toda sociedad en su dinámica general y en su cotidianidad, por lo que se puede descartar que ésta trascienda de los espacios del aula y el hogar donde se supone son los escenarios fundamentales en los cuales se lleva a cabo esta actividad social tan fundamental.

La UNESCO (1996), afianza nuevamente la idea de que la educación no sólo es una garantía individual y un hecho social y mucho menos tiene tiempo de caducidad o límite de acción en la persona, sino que es una actividad fundamental para el transcurrir entero de la vida, y sin ser ésta “vara mágica” del mundo, la educación es la herramienta indispensable para que la humanidad pueda avanzar hacia los ideales aspirados como son la paz, libertad y justicia social.

Lo que quiere decir que la educación siempre ha constituido la pieza clave para el desarrollo del individuo y en su máxima potencia para el desarrollo de las sociedades a lo largo de la historia de la humanidad, por eso para señalar los fines de ésta es inevitable no presentar el proceso histórico los cambios y modificaciones que ha tenido al transcurrir el tiempo. Así, de una u otra manera los fines educativos responden y cambian según el tipo de sociedad, los períodos de la humanidad y los gobiernos o sistemas políticos que siempre han tenido el papel protagónico.

Así, Delval (2006), señala que la educación no puede desligarse a la actividad humana, pues se fundamenta en ésta a tal punto de considerarla como parte fundamental del proceso de socialización. En relación a esto el mismo autor describe los fines de la educación a través de un recorrido por la historia. Se tiene entonces, que en la sociedad primitiva la formación de hábitos y representaciones de la realidad en los infantes estaba a cargo del adulto y la educación era concebida no como una instancia específica, sino que es toda la sociedad la que desempeña esta labor, mientras que en la edad antigua los imperios del extremo oriente protagonizan el campo educativo y aparecen individuos encargados de la enseñanza.

Por su parte, en la educación medieval como el centro de la vida era Dios, la iglesia juega un papel importante y la esencia de la educación cristiana era y sigue siendo transmitir una verdad revelada, sin embargo, con el renacimiento el hombre y sin abandonar la religión ahora es el protagonista.

En la época de la Revolución la idea de una educación para todos es promovida, pensamientos liberales sintetizan los fines de la educación. En esta importante época, uno de estos liberales, (Condoreet 1792 en Delval 2006), señala que como fin último de toda institución social la acción educativa debe sembrar en cada generación el perfeccionamiento de la especie humana a través del desarrollo de facultades físicas, intelectuales y morales, y por supuesto los ciudadanos viendo las ventajas que se derivan de este desarrollo enviarían espontáneamente a sus hijos a la escuela, de manera que la educación no era concebida por Condoreet como obligatoria.

Ahora bien, como se ha podido comprender la educación no tiene un fin único y tratar de generalizar sería inequívoco por la complejidad de la sociedad, las diversas prácticas educativas, los métodos pedagógicos y las diversas culturas que la direccionan. Sin embargo, la anterior evolución de la educación orienta a sintetizar en verbos algunos fines de la educación como por ejemplo: humanizar, socializar, perfeccionar, construir, explicar, formar y desarrollar las funciones requeridas por el hombre para entender e incorporarse satisfactoriamente dentro de la sociedad.

A pesar de que la educación siempre se ha considerado como el instrumento propio de la competitividad, la política de una u otra forma pretende reducir los fines de la educación en la tendencia economicista, cuyo fin último es el de formar recursos humanos, a pesar de que estos puedan luego ser desechados y sustituidos. En este sentido esta función de la educación demandada principalmente por políticos y empresarios, no concibe a la educación como un acto por y para las personas (Torreblanca, 2002)

1.3 Contexto educativo español actual

Cuando se trata de comprender la naturaleza y funciones de un sistema educativo sería inequívoco dejar al margen fenómenos sociales y políticos que enmarcan a este motor social. Así, el aumento espectacular de las tasas de separación y divorcio en las familias españolas, el incremento de trabajadores inmigrantes con escasas o nula preparación laboral- procedentes sobre todo de América Latina y del Norte de África- el desempleo como un verdadero drama que vive la sociedad española, una historia con lamentables retardos en la educación desde el momento en el que el poder público decide pilotar el rumbo de los nacientes sistemas educativos y finalmente el clima de desmembración que vive España en cuanto a país, conforman algunos de los factores contextuales del sistema educativo español (García, 2006)

En este sentido, la educación en España al igual que en la mayor parte de los países Europeos, ha intentado, orientado al progreso de la sociedad, potenciar el sistema educativo a través de un conjunto de políticas de calidad y equidad que buscan principalmente, contrarrestar las problemáticas en relación con la desigualdad social.

Sin embargo, para alcanzar este objetivo es necesario como es de suponer, también, un potencial afrontamiento de los problemas sociales, los cuales contrarrestan significativamente la calidad educativa, debido a que ésta no depende tanto de los recursos como del uso de éstos; no requiere de la cantidad de profesores, sino de la motivación que tienen en su labor, de la organización del sistema político y educativo y finalmente, aunque no menos importante, del apoyo de los grupos familiares, siendo éstos últimos los responsables del denominado técnicamente gasto privado en educación, es decir, los costes directos e indirectos, que no son

cubiertos por los gastos públicos, sino por la familia para costear la educación de sus hijos (as); el gasto privado en educación también es parte de las características del sistema educativo español (Calero, Quiroga, Escardíbul, Waisgrais y Mediavilla, 2008)

Si de hablar sobre el punto de partida del sistema educativo actual se refiere, sería necesario volcarse en la historia hacia finales de año 1976 con el fin de la dictadura franquista, cuando se intensificaron las transformaciones de la sociedad española, en las que el desarrollo de la educación ha sido tardío en relación con el resto de los países de la Unión Europea aún en sus intentos de desarrollo y avance expresados en la significativas reformas que ha sufrido el marco legal del sistema educativo, muestra de ello es la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, de 3 de mayo, la cual regula la organización y estructura del sistema educativo en sus diversos niveles de enseñanza e intervalos de edades (ver anexo 1)

Ésta ley vigente desde el curso académico 2006/07, bajo los principios de calidad de la educación para todos, una igualdad de oportunidades garantizada y la transmisión y firmeza de valores que favorezcan las condiciones más que necesarias, obligatorias, tiene como objetivo fundamental establecer una conexión entre la realidad actual en España y la educación no universitaria.

Así, la LOE, en cuanto a la educación, afirma que es un servicio fundamental de la comunidad que promueve una educación asequible a todos, sin discriminación de ningún tipo de clase y en igualdad de oportunidades, cuyo objetivo principal entre otros, es la mejora de la educación y los resultados escolares.

En cuanto al profesorado esta ley resalta su participación indispensable en el sistema y por lo tanto hace especial énfasis en su formación inicial al sistema de grados y posgrados del Espacio Europeo de Educación Superior.

Otro, matiz del contexto actual del sistema educativo español, ha sido el proceso de descentralización territorial desde los principios de la década de 1980 con la fundación de las Comunidades Autónomas (CC.AA), en las que actualmente se gestionan la mayor parte del gasto

público educativo, aunque la normativa básica sigue residiendo en la Administración Central, siendo esta descentralización una de las provocaciones de los niveles de desigualdad, junto con la desmotivación en determinados grupos sociales, las barreras institucionales de acceso a la educación cuya incidencia reside al final de la ESO, sin dejar de mencionar las desigualdades en cuanto a las puntuaciones de pruebas cognitivas como PISA, y la persistente desigualdad de género manifiesta aún en la elección estereotipada de tipos de estudio, a pesar de que la posición de las mujeres dentro del sistema educativo ha mejorado sustancialmente (Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2006).

Finalmente, se puede afirmar entonces, que en la sintonía entre realidad social y educación las reformas de leyes que enmarcan el sistema educativo, se correlacionan con los cambios sociales. Sin embargo, como se hizo mención al inicio y según se estiman en investigaciones realizadas tanto por investigadores académicos como de responsables políticos, en relación a la problemática del sistema español, la equidad es uno de éstos. Por lo tanto, es necesario asumir algunos problemas de la eficacia del sistema, como por ejemplo el alentador fracaso escolar y el abandono temprano, que son difícilmente separables de las desigualdades que los genera en cuya propuesta de solución de la LOE se enfatiza entre otras cosas, el establecimiento de los programas de cualificación profesional inicial y continua del profesorado. De esta manera, una vez más el profesorado representa la piedra angular del sistema educativo.

1.4 El aprendizaje: concepto y estilos

Una de las habilidades mentales más complejas e importantes del ser humano es el aprendizaje, y también un inacabado objeto de estudio que cuenta con numerosos autores y teorías psicológicas que tratan de explicar el proceso y la manera de cómo el ser humano logra ganar o modificar percepciones y/o conductas como resultado de la observación, el estudio, el razonamiento y las diversas situaciones que se presentan día a día; la experiencia.

Sobre el inicio del camino del aprendizaje se puede decir que es la vida misma y su desarrollo se produce de forma paralela con la personalidad del individuo, el cual se verá influenciado por las circunstancias afectivas que le dan sentido a las nuevas experiencias. En este

sentido, Galligó, Galligó, Requena, Samuell, Torres, (2003) para hablar de aprendizaje se refieren a los métodos cuya finalidad esencial es la adquisición de conocimientos y la comprensión de la experiencia para el fin último de lograr el crecimiento y la autonomía del individuo.

En la medida en que investigadores y docentes se interesan por cómo aprenden los estudiantes, en el transcurso de los años 60 aparece una nueva concepción con respecto al aprendizaje y su relación con la práctica de la enseñanza. Esta nueva idea o concepción es denominada como Estilos de Aprendizaje.

Legendre (1993) se refiere a los estilos de aprendizaje como los modos en los que el estudiante quiere dominar su aprendizaje, resolver algún conflicto o la manera general de reaccionar ante una situación pedagógica.

Por su parte, (Dunn 1993, en ILSA, 2010) señala que los estilos de aprendizaje es el inicio en como los estudiantes asumen un conocimiento nuevo y difícil. El modelo de estilo de enseñanzas de Dunn y Dunn presenta una serie de variables que afectan los estilos de aprendizaje, definidas y agrupadas en cinco estímulos claves:

- **Ambiental:** se refiere al lugar donde se aprende mejor
- **Sociología:** hace referencia a las personas con las cuales se alcanza mayor concentración.
- **Emocional:** Hace referencia a la motivación que nos lleva al aprendizaje.
- **Fisiológico:** Se refiere al lugar y el tiempo de acercamiento físico al aprendizaje.
- **Psicología:** en referencia a la manera en cómo es interpretada y asumida la información.

Sternberg, (1997) afirma que existen distintas maneras de enfocar las tarea, es decir, diversos estilos de aprendizaje. Lo que supone que dicha variedad dependerá de las capacidades de cada estudiante.

Finalmente, de las afirmaciones de cada autor en lo que respecta al concepto de estilos de aprendizaje se puede concluir que éstos son inherentes a las manera en cómo el individuo se interesa por resolver una tarea y la elección de los medios, ajustado a las capacidades, para resolver determinados problemas o afrontar el conocimiento.

Por otra parte, para abordar la resolución de problemas el alumno no sólo utiliza un determinado estilo de aprendizaje, sino que además hace uso de una determinada estrategia de aprendizaje. Fasce (2007), afirma que en los primeros estudios sobre estrategias de aprendizaje se observó que los estudiantes enfrentaban de diversas maneras una misma tarea de aprendizaje a través de una estrategia, denominada como estrategia de aprendizaje profundo.

En la figura 1 se muestra un resumen sobre los estilos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje.



Figura 1. Estilos y Estrategias de Aprendizaje. (Solar y Segure, 1993, cit en Acevedo, Chiang, Madrid, Montecinos, Reinicke Seiffert, Rocha, et.al., 2009).

CAPÍTULO 2

LA ENSEÑANZA

2.1 Introducción

Divisar por completo los desafíos de la enseñanza en los próximos años es improbable, aunque, en cierto modo, lo que sí es probable es que algunos criterios prevalezcan, como por ejemplo, la manera en que los avances significativos seguirán protagonizando de la enseñanza.

Sin embargo, a pesar de que la tecnología arrebate la atención de la sociedad y el internet sea el medio principal para obtener información- redefiniendo las lecciones y tareas que le dan los profesores a sus estudiantes- el aprendizaje académico continuará siendo el propósito más importante de la instrucción escolar. En este sentido, la meta última de la enseñanza en una sociedad compleja es ayudar a los alumnos a convertirse en discípulos independientes y autorregulados, siendo este el punto de partida donde subyacen dos supuestos importantes, primero la perspectiva contemporánea de que el conocimiento no es completamente estático y transmisible, sino algo que todos los individuos por igual construyen de manera activa a través de sus experiencias. La segunda, indica que lo más importante es que lo estudiantes aprendan cómo aprender (Arends, 2007)

2.2 La enseñanza: aproximación conceptual y fases

Las finalidades primordiales de la educación es transmitir conocimientos, formar la personalidad e integrar a las nuevas generaciones a la sociedad. Para el alcance de estos objetivos, los diferentes sistemas educativos en función de la cultura, del sistema político y económico y del desarrollo científico-tecnológico organizan el currículo. Entonces, en este sentido, la enseñanza es definida como el proceso de transmisión de los contenidos curriculares en el ámbito escolar. Así una enseñanza basada en un currículo de carácter estático pretende que los estudiantes obtengan los conocimientos y saberes de la cultura básica, necesarios para conocer e interpretar el entorno natural y social en el que se desarrolla y progresar en los aprendizajes curriculares (Doncel y Waljus, 2011)

Martínez Navarro, (2010), en un principio define a la enseñanza como una actividad más del conjunto de actividades sociales como la producción económica, la difusión de administración, la transmisión de información, etc., pero luego acota que la enseñanza es un tipo de actividad social que responde básicamente a la necesidad de transmitir la cultura y formar a las personas, primordialmente a los niños y jóvenes.

Por su parte, Bernardo (2012) parte de la premisa de que la teoría de la comunicación ofrece las diversas perspectivas del modelo tradicional- caracterizada por ser pasiva y memorística- y del modelo de enseñanza personalizado, para definir la enseñanza como un estímulo externo (producto del proceso de socialización) emisor de mensajes con el propósito de que los alumnos adquiera y modifique conductas (cognoscitivas, afectivas, psicomotrices, entre otras), es decir que se produzca el aprendizaje.

Ahora bien, como todo proceso, la enseñanza se lleva a cabo en la ejecución de tres fases principales: planificación, ejecución y evaluación (Soler, Álvarez, García, Hernández, Ordóñez, Albuérne y Cadrecha, 1992; Rivas, 1997 y Reigeluth, 2000).

-En la *planificación* tanto el facilitador (el que enseña) como el participante (el que aprende) son los encargados de propiciar las condiciones necesarias para alcanzar los aprendizajes esperados.

-Mientras que en la *ejecución*, se lleva a cabo lo planificado, la cual debe realizarse dentro del aula, por lo que esta puede ser modificada por los participantes.

- Finalmente, la *evaluación* es la fase en la que se evalúan todos los recursos, el espacio, el tiempo de ejecución, los criterios e instrumentos de evaluación, etc, es decir que se evalúan todas las cuestiones que integran el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Sujetos del aprendizaje. Teniendo en cuenta el nivel de desarrollo, ritmos e intereses del alumnado y adaptando el proceso de enseñanza para optimizar la instrucción.

2.3 Principales enfoques de la enseñanza

Desde la Psicología, la Pedagogía y la Didáctica, así como desde del diseño Instruccional y los modelos de situación educativa se originan los modelos y teorías que pretenden explicar la enseñanza.

Así, la psicología de la instrucción hace mención al conjunto de recursos externos al estudiantes pero que hacen posible los procesos internos del aprendizaje (Gagné y Rohwer 1969). Rico, Gallegos (2005) resume las teorías más significativas de la instrucción, diferenciando el momento del proceso (figura 2)

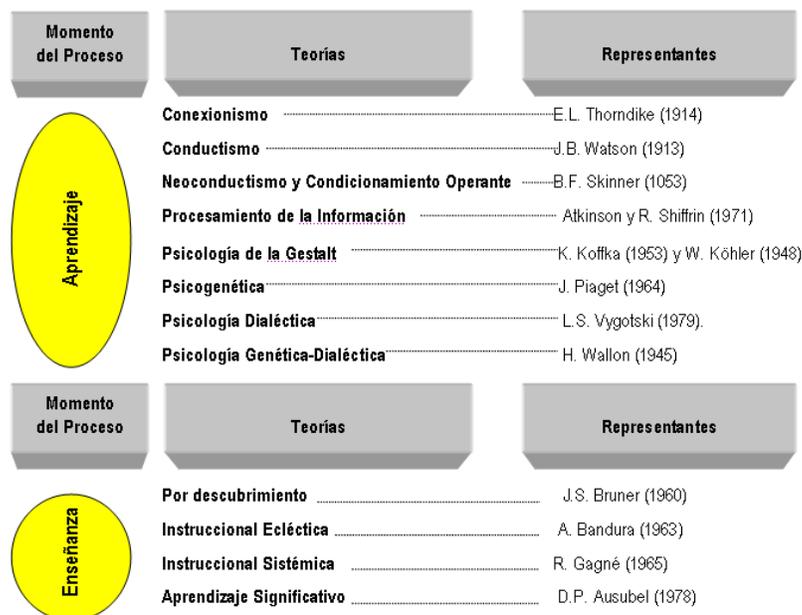


Figura 2. Teorías de las instrucción más significativas (adaptado de Rico, 2005)

Por su parte Rodríguez Neira (1999) afirma que desde la Pedagogía y la Didáctica hay diversas teorías y modelos de enseñanza entre las que se destacan las siguientes:

- Centrados en los alumnos como clientes de la enseñanza.
- Desarrollados sobre la impronta de lo social y el dominio de lo colectivo.
- Fundados en los agentes directos: profesores y maestros.
- Regidos por principios de emancipación y por criterios de valor.

- e) Dependientes de los medios de información y comunicación.
- f) Vinculados directamente a concepciones del aprendizaje.
- g) Referidos a los contenidos y a los campos del saber

2.4 Estilos de enseñanza

El origen de los estilos de enseñanza se remota a principios del siglo XX luego de la fundación de la escuela moderna. A partir de autores como Rousseau, Pestalozzi, Froebel o Tolstoy bajo la tendencia renacentista siguieron en un primer lugar la corriente del naturalismo pedagógico y la enseñanza basada en los intereses del alumno. Luego, autores de la escuela nueva como Dewey y Montessori, plantean una pedagogía basada o fundamentada más en una actitud que en un conjunto de técnicas (Pérez, Martínez y Garrote 2008)

Ya a mitad del siglo XX los estilos de enseñanza toman un carácter técnico y didáctico alejándose del carácter religioso, así del enfrentamiento entre estas dos posturas extremas se pretenden delimitar actuaciones intermedias con los llamados “continuos de enseñanza” reduciéndose de esta manera la diversidad de comportamientos docentes a patrones estables que pudieran guiar el trabajo de los profesores (Sicilia, 2001)

Sin embargo, debido a que cada profesor tiene rasgos personales únicos y peculiares, también tendrá una manera particular y propia de planificar y enseñar, por lo que establecer patrones estables resulta una tarea difícil, sobre todo porque se correría el riesgo de simplificar la realidad y el contexto cultural el cual es una variable determinante en el desenvolvimiento del profesor en el hacer de la enseñanza.

Aunque resulte difícil una conceptualización precisa de los estilos de enseñanza porque en cierto modo estos están condicionados por la genética y la experiencia en los ambientes determinados de cualquier individuo, y por la variabilidad en el uso de este término; algunos autores destacados han desarrollado las siguientes definiciones:

Fernández y Sarramona (1987) (cit. en Martínez 2007) indica que el estilo de enseñanza es la manera como cada profesor lleva la clase, es decir, la manera en como elabora el programa, organiza la clase y se relaciona con los alumnos.

Beltrán, García-Alcañiz, Moraleda, Calleja y Santiusted (1987) afirman que los profesores siguen ciertos patrones de conducta igual para todos los alumnos y observable durante el ejercicio de la enseñanza.

Sintetizado los conceptos anteriores el estilo de enseñanza se puede definir como el conjunto de calidades como parte de los comportamientos que el profesor muestra frecuentemente en cada fase de la enseñanza considerando como aspecto fundamental las actitudes personales. Estas cualidades o categorías de comportamientos han sido desglosadas de su experiencia académica y profesional y pueden ajustar o disminuir los desajustes entre la enseñanza y el aprendizaje.

En relación a la clasificación de los estilos de enseñanza diversos autores plantean modelos o marcos de referencia en relación a las distintas maneras de cómo los docentes plantean la enseñanza, en este estudio nos centraremos en la clasificación realizada por (Bennet,1979, en Aguilera, 2012), quien a través de su investigación, contribuyó en el análisis de las observaciones del proceso de enseñanza con el fin de identificar los estilos y establecer la relación que existe entre éstos con los resultados académicos en los estudiantes. Así, agrupa los compartimientos instructivos de la siguiente manera:-

-Progresista o liberales: en este estilo se sitúan aquellos docentes que reflejan en el aula motivación intrínseca, integración disciplinar, elección del trabajo por el alumno y despreocupación por el control de la clase y el rendimiento. Estos docentes, utilizan métodos de enseñanza orientados a la adquisición de conocimientos básicos y la estructuración de ambientes de aprendizaje que no permitan la desorientación de los alumnos.

-Tradicional o formales: los docentes con este estilo poseen características contrarias al estilo de enseñanza anterior, por lo tanto son docentes con elección mínima de trabajo del trabajo

por el alumno, reflejan motivación extrínseca, agrupa a los estudiantes de manera fija (trabajo individual) y se preocupa por el control del rendimiento.

-Mixtos: Se sitúan los docentes que tienen ambas características.

Si bien es cierto, que no se trata de la clasificación de estilos de enseñanza más ajustada a la realidad educativa, ésta representa el punto de referencia para construir los modelos de formación docente.

2.5 Relación estilos de enseñanza y el aprendizaje

En la enseñanza se espera de parte del alumno que pueda mandar o no nuevas informaciones (retroalimentación) al profesor en función del contenido. Si no la manda se estaría frente a una enseñanza de corte tradicional, pero en caso contrario, se estaría ante una enseñanza personalizada.

La enseñanza, pues, está en función del aprendizaje, es decir, que en sí misma no tiene sentido. Es por ello que el proceso de enseñanza/aprendizaje es un proceso unitario y una constante comunicación bidireccional útil para el profesor como fuente de información para detectar fallos y aciertos en su labor Bernardo (2011)

Productos del rol docente y del sistema educativo, es el rendimiento académico de los estudiantes, por eso la relación estilos de enseñanza y rendimiento académico son abordados con frecuencia en función de estudiar los factores o causas del bajo y alto rendimiento académico.

Así, Isaza y Henao (2012), afirman que el estilo de enseñanza es la forma particular que utiliza el docente para interactuar con los estudiantes y forma parte de toda la actuación del docente (planeación, ejecución y evaluación de estrategias y actividades escolares), es un factor que da la posibilidad de propiciar estudiantes con alto rendimiento académico. Para posibilitar este último, el docente deberá estar capacitado para dominar diferentes Estilos de Enseñanza, para llevarlos a la acción después de establecer un análisis previo de la situación, y para combinarlos adecuadamente y transformarlos para crear otros nuevos.

CAPÍTULO 3

LA PROFESIÓN Y LA LABOR DOCENTE

3.1 Introducción

El ejercicio del profesorado es considerado una profesión, en tanto que éste tiene el atributo de autonomía y toma de decisiones operativas en el trabajo, como por ejemplo decidir qué y cómo enseñar; también es considerado como un oficio técnico y artesano porque es fundamental tener un amplio conocimiento y la habilidad de enseñar en una o varias áreas. Sin embargo, ésta compleja labor no se limita a la habilidad de enseñar, sino que exige una tarea de compromiso y precisa un contrato moral además del laboral, por lo que la profesión docente es entre otras profesiones, como por ejemplo la enfermería una profesión que no conviene ejercer sin vocación y con una preparación de alto nivel (Martínez y Tey 2007).

Por otra parte, España en su entorno europeo de referencia, se encuentra inmersa en un contexto pluricultural, donde la diversidad ya no es cuestionable y los medios de comunicación e información intentan desbordar y minimizar la labor de la escuela. Por lo que García (2006), afirma que el sistema educativo español ya no tendría por qué preocuparse si supiera que cuenta con un ejército de profesores en “buena forma”.

Sin embargo, Tedesco (2003) afirma que si se llegara a creer que el maestro podría llegar a cumplir con todas las características expuestas en la literatura contemporánea, se estaría bajo un ideal tan contradictorio como imposible en la práctica. Bajo esta premisa se reelabora el discurso idealista sobre la labor docente, y se parte del necesario esfuerzo, compromiso y motivación que deben emplear los docentes para respetar, al menos el derecho que tienen los estudiantes de ser instruido.

Ahora bien, aunque es cierto que el “profesor ideal” no existe, la sociedad necesita de maestros y profesores eficaces, como los descritos en los hallazgos de Nuthall, (2004) en un estudio dónde se identificaron las características de aquellos profesores que obtuvieron resultados

positivos en sus estudiantes, donde se describen profesores comprometidos, con conocimientos pedagógicos ajustados al nivel de enseñanza, con habilidades comunicativas, con capacidad e interés de conocer las condiciones de sus estudiantes, con una actitud reflexiva, habilidades intelectuales y didácticas, con identidad profesional.

Siendo el epicentro de este estudio la profesión docente, en este capítulo se revisaran aspectos relacionados desde el grado de satisfacción por la carrera docente, las competencias que deben desarrollar, hasta la valoración social de esta importante pero desprestigiada por unos contextos sociales, como por ejemplo en la mayoría de los países Latinoamericanos y sobrevaloradas en otros, como por ejemplo en Finlandia donde el proceso de selección y formación de los docentes de primaria y secundaria es riguroso y Estados Unidos , donde existe una amplia gama de modelos de formación docente.

3.2 Expectativas e identidad profesional docente

Durante y luego de consolidada la formación inicial se consolida la identidad profesional. Así, las identidades docentes son definidas por Marcelo y Vaillant (2009), como “un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, y como un modo de respuestas a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales” (p.35).

Por lo que la identidad docente en su conjunto añade aspectos relacionados con los factores básicos de satisfacción e insatisfacción y por su puesto, con la percepción que tiene los propios docentes y la sociedad en relación con el desempeño docente.

Beijaard, Meijer y Verloop (2004) afirma que la identidad profesional es un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias, por lo que la formación de la identidad profesional no responde como se espera a la pregunta ¿quién soy (en estos momentos)? sino la respuesta a la pregunta de ¿qué quiero llegar a ser? En este sentido la identidad profesional contribuye a la percepción de autoeficacia, motivación compromiso y satisfacción en el trabajo del profesorado.

En este sentido, parece ser que ésta última interrogante, ¿qué quiero llegar a ser? está relacionada con dos aspectos: la motivación y acciones humanas, en la adopción o modificación de conductas. Al respecto la teoría social cognitiva de Bandura (1986) representa el marco teórico que atiende la investigación sobre la influencias de las expectativas sobre la conducta. Bandura especifica tres tipos de expectativas en la adopción o modificación de hábitos de conducta.

- a) ***Expectativas de situación-resultado:*** en las que se hace referencia a que las consecuencias no son producto de la acción ambiental, sino de sucesos ambientales independientes a éstas.
- b) ***Expectativas de acción-resultado:*** en las que el resultado es consecuencia de la acción personal.
- c) ***Expectativas de autoeficacia percibida:*** en las que se hace referencia a la confianza que tiene la persona en sus capacidades para realizar las acciones o cursos necesarios para el logro de los resultados deseados.

En esta línea de pensamiento es importante engranar el término de expectativas con las competencias docentes, que son la esencia que conduce este trabajo, y la conexión que puede lograr dicho engranaje, no es otra que la evaluación de las competencias docentes basada en las autopercepciones, es decir, la evaluación que involucra al conjunto de creencias y expectativas que conforman a un sistema de autopercepción y que influye decisivamente en el comportamiento humano (Martínez Carpio, 2009). Lo que quiere decir que las expectativas condicionan de manera indirecta el comportamiento humano, siendo la fuerza de una determinada manera de actuar, la fuerza de la expectativa. (Stephen, 1999)

De esta manera son las expectativas, las realidades, la identidad profesional y los estereotipos los que contribuyen a configurar el autoconcepto y las percepciones de las competencias que lograrán desarrollar el futuro profesorado, así como, la propia imagen social (Bolívar, 2006).

Por otra parte, las expectativas en el docente no sólo conducen las actitudes frente a su rol en la enseñanza, sino que determina de manera significativa sobre el rendimiento académico de

sus alumnos, por supuesto que también a través de la creación de ambientes aptos para la enseñanza-aprendizaje. Al respecto, Bernal y Teixidó, (2012) señalan que “para fomentar el deseo de aprender es indispensable transmitir expectativas positivas, estimulantes y realistas a los alumnos interiorizando el convencimiento de que siempre pueden aprender” (p.275) La figura 3 resume el proceso de creación y desarrolla de expectativas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

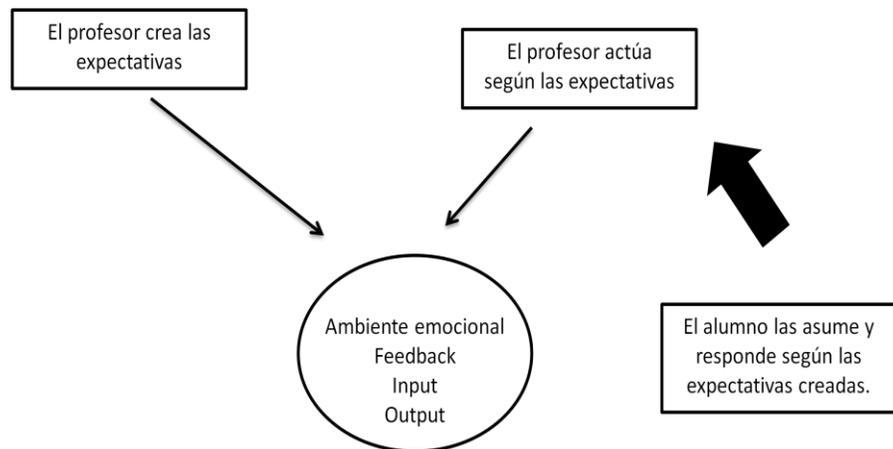


Figura 3. Creación y desarrollo de expectativas (Bernal y Teixidó, 2012)

Por lo tanto, la transmisión de expectativas positivas, estimulantes y realistas, son consideradas en sí como una competencia, que ni se aprende ni se enseña, sino que se interioriza desde la propia condición de docente.

3.3 Formación permanente y desarrollo profesional docente

Entendiendo que la educación tiene como intención máxima el desarrollo autónomo del individuo, la actividad docente ya no puede concebirse como un proceso final de transmisión de conocimientos científicos-culturales que se generan en la vida intelectual y material de la sociedad. Por eso, mientras que la escuela afronta el reto de que los alumnos logren la reconstrucción y organización de la información, el docente debe ser partícipe de una continua evolución y perfeccionamiento.

En este sentido, el concepto de competencias profesionales abarca una diversidad de funciones, lo que requiere que la formación del profesorado incluya el conjunto de conocimientos, actitudes y capacidades requeridas para llevar a cabo una participación eficaz y autónoma que involucra dar respuesta a: las experiencias del conocimiento disciplinar e interdisciplinar, diagnosticar la situación de aprendizaje tanto individual y grupal, ajustar las propuestas curriculares a la situación de aula y del centro, crear y reformular estrategias de enseñanza y evaluación.

Lo que quiere decir, que el docente debe tener la capacidad dentro de su autonomía en el aula de evaluar el diseño y desarrollo de su propia práctica docente, para esto se requiere de un curriculum de formación no limitado por una cantidad determinada de años de formación docente, sino una formación teórica y práctica durante toda la vida orientada a facilitar y provocar un pensamiento autónomo y crítico. (Pérez Gómez, 2007).

Dentro de la reflexión hermenéutica, se concibe la formación del docente como un proceso de desarrollo de complejas competencias profesionales con el fin último no sólo de promover el desarrollo individual y colectivo, sino también transformando el escenario vital y escolar, lo que significa que desde esta perspectiva tanto la escuela como el docente son considerados elementos claves en la construcción de una sociedad más justa y humana. Ante este reto no cabe duda, que la intervención de los docentes no debe estar predeterminada por una teoría genérica y una metodología estándar y rutinario, más bien la actividad docente requiere de una práctica sabia donde se ponga de manifiesto la capacidad de dar respuestas acertadas a las distintas situaciones que se puedan presentar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de allí la complejidad de la formación docente (Zeichner, 1993; Kemmis, 1988; Liston y Zeichner, 1993).

Sin embargo, la organización burocrática, el divorcio entre la teoría y la práctica, la excesiva fragmentación del conocimiento que se enseña y la escasa vinculación con las escuelas (Feiman-Nemser, 2001) tienen insatisfecho tanto a los profesores en ejercicio como a los futuros docentes con respecto a la formación inicial. (Berliner, 2000, cit. en Marcelo 2007) refuta las innumerables críticas que recibe la formación inicial en las que nombra expresiones como: “que para enseñar basta con saber la materia”, “que enseñar es fácil”, “que los formadores de

profesores viven en una torre de marfil”, “que los cursos de metodología y didáctica son asignaturas blandas”, “que en la enseñanza no hay principios generales”, etc.

Por otra parte, la formación inicial del profesorado de secundaria también ha recibido críticas, desde las exigencias que deberían tener en el ingreso de los candidatos hasta la supervisión y evaluación de las prácticas profesionales. Esteve (1997) señala que la formación inicial del docente debe hacer centrar su atención en admitir sólo candidatos valiosos y para eso debe haber una elevación de las calificaciones de selectividad; una revisión de los planes de estudio para replantear planes más razonables; así como también sugiere que las materias de carácter científico y humanista se cursaren en las respectivas facultades de Ciencias y Letras, con lo que el estudiante podría formarse un currículo especializado, mientras que las materias de carácter psicopedagógico se impartirían en las Facultades de Ciencias de la Educación que serían las responsables de regular las practicas docentes con una supervisión efectiva de un tutor. Estas propuestas de reformas en la formación inicial subyacen de las nuevas situaciones que deben afrontar el sistema educativo y que exigen una formación de profesores más especializada y competente,

3.4 Habilidades y competencia docente

El término habilidad a lo largo de la literatura pedagógica y psicológica tiene diferentes acepciones, así, considerando las diferentes definiciones se puede decir que habilidad es el conjunto de acciones y operaciones que realiza y domina un sujeto con el propósito de alcanzar un objetivo o realizar una actividad. En este sentido el docente debe desarrollar y orientar su capacidad de utilizar todos sus conocimientos y hábitos en función de lograr óptimos resultados en sus estudiantes.

Se podría decir entonces, que teóricamente, no es tarea difícil llegar a ser profesor, sólo es necesario desarrollar habilidades, pasar por unas oposiciones si se trata del sector público o una entrevista en algún centro privado. Ahora bien, lo realmente complejo es asumir y actuar como profesor, sobre todo porque implica desarrollar un conjunto de competencias (Bernal y Teixidó, 2012)

El término “competencia” durante los últimos años se ha incorporado al discurso educativo de una forma significativa, sin embargo, según Escudero (2008) no hay teorías ni psicológicas que explique los elementos y los procesos que componen las competencias ni un punto de vista sociológico que detalle los problemas y las demandas que un profesional podría afrontar a través de estas. Por eso, es importante precisar su uso y significado en el contexto educativo y en esta ocasión en relación a la labor docente.

En este sentido, existe una marcada diferencia entre aptitudes y competencias. Así, los primeros nos permiten caracterizar a una persona, lo cual explica la variabilidad de comportamiento ante una misma tarea. Las competencias en cambio, remiten a la acción, ello no significa que prescindan de los conocimientos pero si es necesario que utilice de forma integrada los diversos recursos como por ejemplo el conocimiento, aptitudes, valores, informaciones, rasgos de personalidad, habilidades, entre otros. Y que se demuestren en el transcurso de la acción en tiempo real. (Le Boterf, Barzucchetti y Vicent, 1993).

Entre las múltiples definiciones que se les ha dado al término competencia De Miguel, (2006) afirma que:

Una competencia recoge un modo de proceder característico que se considera adecuado ante una situación planteada en el ejercicio profesional. Este modo característico de proceder que identifica al profesional que lo posee como competente no está referido a su conocimiento de un tema específico o a su dominio de una técnica concreta. Lo que determina su competencia es la demostración de que posee una capacidad para comprender las situaciones, evaluar su significado, y decidir cómo afrontarlas. Su competencia implica una combinación de conocimientos, técnicas, habilidades y valores que resulta crítica para hacer bien aquello que se le exige en las circunstancias en las que se encuentre mientras realiza una actividad profesional (p.40).

De modo que la competencia hace referencia al repertorio de comportamientos observables derivados del conocimiento, habilidades y actitudes necesarias para ejercer una profesión de forma autónoma, eficaz y responsable. Las competencias están íntimamente

relacionadas con resultados exitosos en el desempeño laboral, sin embargo, estos comportamientos son subyacentes a las personas, son individuales, por lo que se puede distinguir la eficacia en un individuo más que en otros en un contexto o actividad determinada.

Perrenoud, (2004) al respecto señala que las competencias no se pueden considerar en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilice estos recursos y tomando como guía el referencial de competencias adoptadas en Ginebra en 1996, plantea un inventario de diez grandes familias de competencias partiendo de la idea principal de que en una competencia mayor se encuentran un grupo más reducido de competencias. Los diez dominios de competencias prioritarias en la formación continua del profesorado de primaria propuestas por este autor son:

- *Organizar y animar situaciones de aprendizaje:* Este lenguaje hace referencia a la importante tarea de imaginar y crear situaciones didácticas óptimas dirigidas a alumnos que no aprenden escuchando clases magistrales.
- *Gestionar la progresión de los aprendizajes:* Cada acción o gestión por parte de los profesores debe ser óptima en las progresiones de los aprendizajes en la medida en la que renuncien a los planes de estudio que fijan una progresión semana por semana y se logre el desarrollo individual y diferenciado de formación y pedagogía, de manera que la progresión este orientada a cada alumno.
- *-Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación:* Esta es una competencia deseable por todo profesor por considerarse como una de las soluciones razonable ante el fracaso escolar. Por lo general se suele pensar que es necesario encargarse de manera individual de cada alumno para crear una situación de aprendizaje óptima en cada uno de ellos, sin embargo, esto no sólo sería una tarea imposible de cara a la cantidad de alumnos que pueden integrar un curso, sino también, que esto sólo resolvería una parte del problema, por lo tanto también sería necesario utilizar todos los recursos disponibles para crear situaciones didácticas de aprendizajes más productivas para cada alumno.

- *Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo:* La responsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje es compartida, es decir, que esta tarea es tanto del profesor como del alumno. Es notorio que en la mayoría de los alumnos no existe autonomía en el aprendizaje y es precisamente allí donde interviene el profesor facilitando el camino hacia éste. En este sentido, la motivación es una condición determinante pero también previa, que aunque no depende en su totalidad de la fuerza del profesor, el deseo y la voluntad se ha incluido de manera sugerente en el oficio docente, orientado por supuesto a despertar vocaciones, siendo necesario que el profesor a través de diversas actividades suscite en sus alumnos el deseo de aprender aplicando diversas estrategias como por ejemplo través del “proyecto personal del alumno” a partir del cual se podría generar otro proyecto más ambicioso y más conforme al programa.

- *-Trabajar en equipo:* La intervención de psicólogos y de otros profesionales ante los alumnos con problemas o dificultades, el aumento de la división del trabajo pedagógico, la redefinición de acciones pedagógicas de un año escolar a otro, la participación de los padres en la escuela y el desarrollo de proyectos educativos son algunas de las razones en las cuales se desprenden la idea de que trabajar en equipo es una necesidad relacionada con el oficio más que como una opción personal. Por ello es fundamental que el docente sea participe del trabajo en equipo, sobre todo porque la cooperación es un valor profesional en el que por supuesto se facilita el trabajo y de una u otra manera se ambiciona a resultados y logros pedagógicos más significativos. En este sentido, algunas de las competencias más precisas que debe desarrollar el profesor dentro de la cooperación son: la elaboración de un proyecto de equipo, impulsar grupos de trabajo, formar y renovar equipos pedagógicos, confrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas prácticas y problemas profesionales.

- *Participar en la gestión de la escuela:* Esta competencia trasciende de las aulas y alcanza a la comunidad educativa en su conjunto. Es inequívoco pensar que la gestión y el contacto con la comunidad está alejado de los desafíos didácticos, pedagógicos y educativos, también sería errado pensar que la gestión en la comunidad representa el sello de autorización para olvidar el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos; por el contrario,

gestionar la escuela es indirectamente disponer de espacios y experiencia de formación dirigidos al desarrollo y aprendizaje de los alumnos.

- *Informar e implicar a los padres:* Una de las condiciones de los profesores es informar e implicar a los padres en el aprendizaje de sus hijos, siendo así los primeros quienes tienen la responsabilidad de lo que hace la escuela en las familias debido a que de una u otra manera son ellos los que asumen el poder de la escuela. Sin embargo, no se puede obviar que debido a circunstancias negativas en esta relación padres-escuela, como por ejemplo: protestas frente a las exigencias de la escuela, críticas a los programas, comparaciones entre las escuelas y profesores entre otros, es comprensible que no todos los profesores viven con alegría el diálogo con los padres. Ante esta situación, es necesario que tanto padres como profesores entiendan que el mantenimiento del diálogo entre ellos no sólo es productivo, sino también necesario. Finalmente, informar e implicar a los padres antes de ser un problema de competencia es cuestión de identidad, de relación con el oficio de concepción del diálogo y de reparto de tarea con la familia.

- *Utilizar las nuevas tecnologías:* Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación no sólo han transformado en gran manera la forma en cómo los individuos se están comunicando, sino también, ha transformado la manera de pensar, decidir y trabajar, por tal motivo, si la escuela no da respuesta a esto, corre el riesgo de descalificarse. Sin embargo, las nuevas tecnologías no debe ser lo principal en el oficio del profesor, aunque no se puede negar que es necesario que sean explotados los potenciales didácticos de los programas en relación con los objetivos de enseñanza.

- *Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión:* Para enseñar en una sociedad tan compleja y crear situaciones que favorezcan el aprendizaje, la toma de conciencia y la construcción de valores es necesario que los profesores desarrollen competencias coherentes con la ciudadanía tales como: prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad, luchar contra los prejuicios, y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales, entre otras. De lograr desarrollar estas competencias los profesores estarían actuando y contribuyendo activamente tanto con el presente como con el futuro.

- *Organizar la propia formación continua:* Una vez construida la competencia es necesario para su permanencia, que ésta como mínimo sea considerada mediante su ejercicio regular. Sin embargo, el ejercicio de competencias tampoco basta si se tiene una escuela dinámica, una sociedad cambiante y alumnos con nuevas necesidades, paradigmas y enfoques. De ahí la necesidad de una formación continúa para mantener las competencias adaptadas al día y a las condiciones de trabajo en constante evolución.

- Por su parte, ante los nuevos escenarios propios de una sociedad multicultural, globalizada y consumista, y por supuesto ante una generación nueva de alumnos con necesidades distintas, Bernal y Teixidó (2012) proponen diez competencias que deben ser promovidas durante la formación inicial y continua del profesorado y que integran el rol del profesor en dos ámbitos relevantes al hablar de aprendizaje, el que procede de la educación de los alumnos como ciudadanos y aquellas competencias básicas que deben dominar para convivir en la sociedad del siglo XXI. Estas diez competencias son:
 - *Contribución a la educación de los alumnos como ciudadanos:* el profesor debe contribuir desde su actuación individual como docente y desde una actuación colectiva fusionada con el centro a que los alumnos aprendan a vivir en una sociedad multicultural, inclusiva y tolerante.

 - *Planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje:* es una competencia planificación a pesar de las gamas de variables que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, previene en gran medida las improvisaciones y promociona la sintonía del trabajo en equipo con el resto de docentes del centro.

 - *El trabajo en equipo:* forma parte del quehacer educativo y trasciende en el hecho de sumar ideas y calificaciones. El trabajo en equipo implica definir y alcanzar objetivos comunes de manera colaborativa. No cabe duda, que la esencia de esta competencia es altamente actitudinal y que beneficia significativamente el trabajo individual y grupal.

- *La competencia comunicativa:* Esta competencia implica saber interaccionar de forma oral y escrita dominando los diversos lenguajes- visual, verbal, icónica, tecnológica, entre otras- por lo que la competencia comunicativa es esencial no sólo para el desarrollo profesional, sino también, para el desarrollo individual y social.

- *Establecimiento de relaciones interpersonales en la función docente:* la importancia de esta competencia radica básicamente en que la calidad en la relación docente-alumnos incide directamente y de manera favorable o perjudicial sobre la acción formativa. Además, ser profesor también implica una relación constante con otros profesionales, familiares y el personal no docente por lo que esta competencia al igual que las anteriores constituyen un aspecto fundamental en el rol docente.

- *Resolución de conflictos:* como reflejo de las diferencias entre perspectivas e intereses en situaciones comunes, los conflictos constituyen algo natural. Por eso es necesario que el profesor desarrolle competencias para su afrontamiento, las cuales deben representar la oportunidad para el desarrollo personal y la mejora colectiva.

- *Integración de las tecnologías de la información y de la comunicación en todos los procesos:* esta competencia es el resultado de una cultura que durante los últimos años ha tenido ventaja sobre la cultura a la que podría llamarse de contacto personal o la cultura del libro. Así la cultura de la pantalla que interactúa y desarrolla en entornos virtuales exige la integración de las TIC en el currículo, por lo cual debe formar parte de las competencias del profesor.

- *Participación en la gestión/innovación del centro:* esta competencia se describe en dos elementos claves. Primero, el centro debe ser entendido como algo global donde es necesario la sinergia de todas las fuerzas que intervienen en el en función de la educación de los alumnos, y segundo, por consecuencia la implicación y participación de todas las actividades desarrolladas allí.

- *Desarrollo de un liderazgo hacia la innovación:* partiendo de la idea del profesor como mediador de aprendizaje y de todas las acciones que incurren en este rol, es fundamental que el docente tenga la capacidad de dirigir una clase hacia los resultados deseados integrando el liderazgo en términos de influencia, con énfasis en los recursos emocionales y en términos de dirección como autoridad formal con énfasis en los recursos físicos y materiales.

- *Afrontamiento de los dilemas éticos de la profesión:* esta competencia impulsará al docente hacia otra dimensión, ya que la actitud que tenga el profesor, su disposición hacia el trabajo, la percepción de lo que significa educar, entre otros, formarán parte de los dilemas en los que el docente debe más allá de reflexionar debe mostrar un compromiso moral con su profesión.
 - Diversa y exhaustiva es la clasificación de las competencias docentes (Scriven, 1998; Angulo, 1999; Proyecto DeSeCo, 2002; Perrenoud, 2004; ANECA, 2005; Comisión de Innovación Pedagógica HETEL, 2005; Estándares docentes de la tradición anglosajona, 2006) y de forma simultánea han surgido diferentes modelos de evaluación de competencias docentes (Le Boterf, 1991; Bunk, 1994; ISFOL, 1995; Echeverría, 2002). Por lo tanto, eso Valdivieso (2013) presenta una propuesta de competencias enmarcadas en tres ámbitos, a mencionar (figura4): competencia personal-individual, competencia técnico-profesional y competencia mediacional-interactiva, relacionándolas de forma cronológica con sus variables operativas, así como con las teorías y autores más significativos.

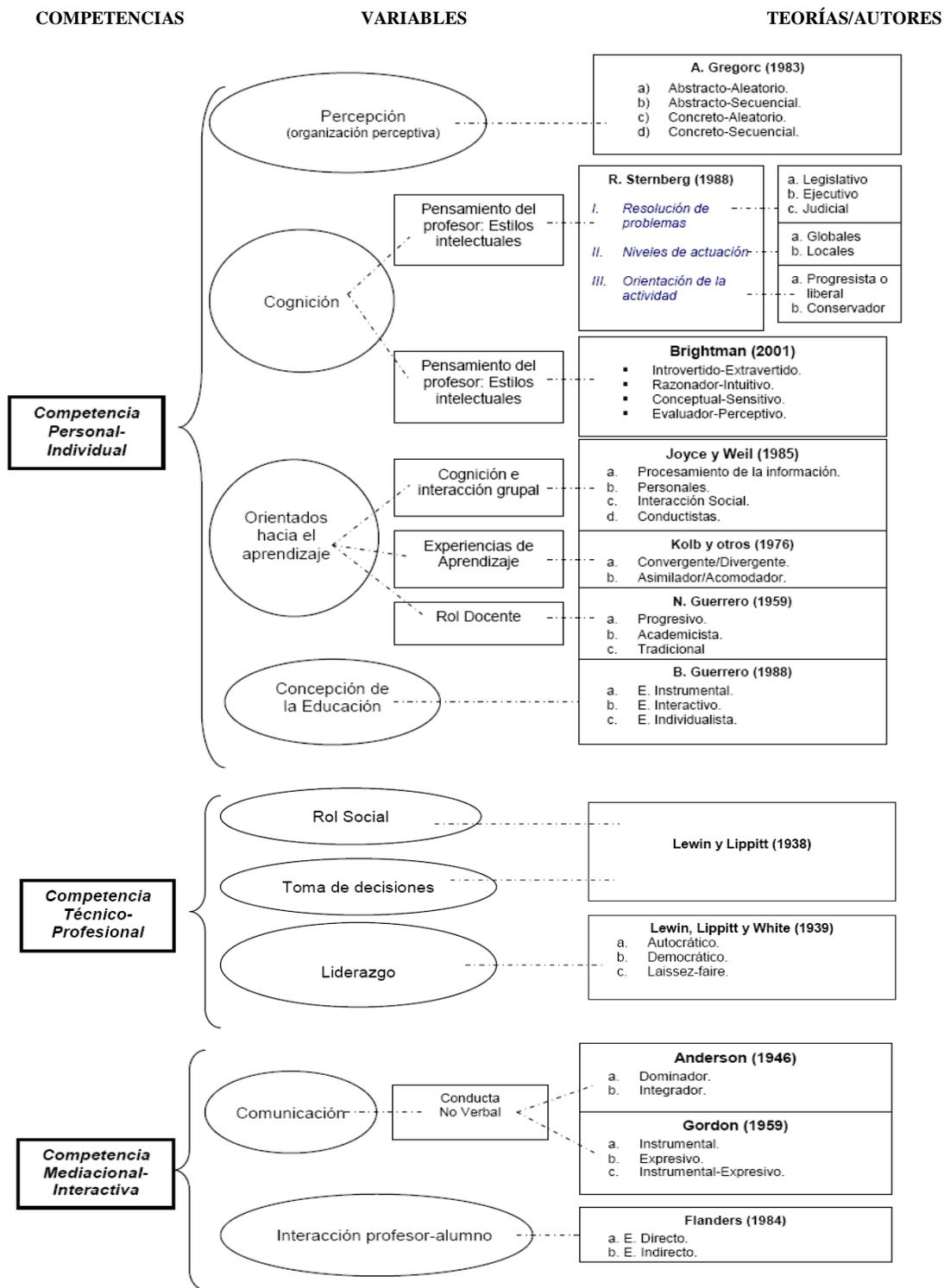


Figura 4. Categorías de competencias con sus variables más destacadas, las teorías y sus autores representativos. (Valdivieso, 2013)

3.5 Perfil de la profesión docente

Los cambios vertiginosos que sufre el sistema educativo y la forma en cómo aprenden los alumnos, sostienen la idea de que la responsabilidad de la formación recae con mayor fuerza sobre los profesionales de la educación por lo que es necesario presentar lo que significa ser docente en este siglo y las reorientaciones en su perfil y funciones.

Ser docente en el siglo XXI supone reconocer que el conocimiento y los estudiantes-entendiéndose que estos dos son la materia prima con la que se trabaja- cambian a una gran velocidad a la cual se ha estado acostumbrado en siglos pasados, lo que exige un esfuerzo redoblado en la formación permanente de éste para dar una respuesta adecuada y satisfacer el derecho a aprender en los estudiantes (Marcelo y Vaillant 2009).

En este sentido, sin lugar a duda la actuación del profesorado determina en gran manera el rendimiento académico de los estudiantes, y su principal tarea es la de incitar el interés y curiosidad hacia el conocimiento, convertir el salón de clases en un laboratorio donde se aprende y analiza la realidad y ofrecer a los niños y adolescentes las herramientas necesarias para convertirse en un ser autónomo.

Para ello, también es necesario que ocurra un nuevo contrato entre la escuela y la familia en respuesta a los diversos cambios en la composición familiar aunque en cuanto a la esencia de la escuela se ha mantenido parecida a siglos anteriores. Ahora bien, en cuanto al perfil deseado en la función docente la lista es extensa, y entre otras se encuentra que: sea competente, polivalente, transformador, reflexivo, crítico, investigador, intelectual, especialista en su área, y que además cuente con la habilidad de interpretar y aplicar el currículum; seleccione y adapte de manera acertada los contenidos necesarios y las metodologías apropiadas según el contexto, con el cual debe vincularse, comprender y desarrollar una educación intercultural educando en el diálogo.

Además de contribuir a que sus alumnos sean críticos y receptivos al cambio y si fuera posible en la mayor medida fomentar la participación de los padres y madres, y atender a sus

problemas y necesidades, así como los problemas de salud, aprendizaje, afectivos y sociales de sus alumnos. (Prats y Raventós 2005)

En cuanto a esta larga lista del perfil docente deseado no se puede dejar de mencionar el conocimiento y dominio de las nuevas tecnologías que de una u otra manera simplifican la ardua labor docente. Y en cuanto a los problemas de inmigración, la atención de la diversidad y un liderazgo innato o aprendido deberían ser otras cualidades que conforman el perfil del profesorado.

En la tabla 1 se presenta una síntesis de cuáles deberían ser las características esenciales del perfil genérico del docente.

Tabla 1.

Perfiles profesionales de los docentes en una sociedad postmoderna. (Essomba, 2006)

Educación inclusiva en una sociedad postmoderna	Perfil del docente
La actualización curricular incorpora el conocimiento elaborado en todos los contextos sociales, fomentando el reconocimiento de los actores sociales que quedan excluidos entre los que generan conocimiento.	Competente a la hora de situarse en una espiral dinámica de actualización curricular.
El uso de las TIC es propedéutico con vistas a la inclusión social, se fomenta su uso y la participación en redes abiertas de circulación libre de la información.	Competente en la creación de vínculos y redes de vínculos y redes de circulación libre de la información.
La capacidad autorreguladora sigue el criterio de ofrecer el máximo de oportunidades posibles al sujeto en su contexto de aprendizaje.	Competente en el fomento de la autorregulación del sujeto
El trabajo en grupo responde a una necesidad esencial de la inclusión: el aprendizaje de la cooperación.	Competente en el manejo de las características del aprendizaje cooperativo.
El trabajo en red busca el aprendizaje dialógico, la puesta en marcha de dispositivos que permitan gestionar la diversidad desde parámetros de equidad.	Competente en el trabajo en red para gestionar la diversidad.
La corresponsabilidad surge de la necesidad de democratización, así como de la apertura del debate y la acción educativa a todos los implicados.	Competente como dinamizador de los procesos de corresponsabilización educativa.
La diversidad es un factor enriquecedor de oportunidades. Condiciona pero no determina los procesos educativos.	Competente en la atención y el aprovechamiento de la diversidad en las interacciones educativas.

3.6 Evaluación docente

El comportamiento docente en y durante su labor no está determinado sólo por sus rasgos de personalidad o habilidad. En este sentido, Pereda, Berrocal y López (2002) señalan que los factores que determinan el comportamiento incluyen:

- *El saber*: Consiste en disponer de los conocimientos necesarios.
- *El saber hacer*: Es la capacidad de poner en práctica los conocimientos a través de habilidades y destrezas.
- *El saber estar*: consiste en la adopción de las actitudes o comportamientos adecuados a la situación en función de las normas o los usos de cada organización.
- *El querer hacer*: es el interés o motivación para pasar a la acción.
- *El poder hacer*: significa estar en posesión de los medios necesarios para llevar a cabo la acción.

Al respecto (Pereda y Berrocal, 1999 y 2001; cit. en Blanco, 2009) señalan que el *saber* hace referencia al conjunto de información y conocimiento previo aplicables a una tarea específica; *el saber hacer* integraría las habilidades y destrezas producto de las experiencias de aprendizaje y el saber ser o estar, integraría las actitudes implicadas en el lugar del trabajo.

3.7 Valoración social de la profesión docente

La promoción de una educación de calidad y una reforma educativa con cambios o resultados positivos no se conseguirán sin la participación activa de los docentes, por ello es necesario, que estos profesionales además de respeto reciban remuneración adecuada en todos los niveles del sistema educativo, acceso a la formación permanente y apoyo profesional.

Desde el año 2002 en Europa, se han publicado nuevos y múltiples informes en relación a la profesión docente por distintos organismos nacionales e internacionales y revistas (UNESCO, 2000; OCDE, 2004; Eurydice, 2002, 2003 y 2004; Observatorio Internacional de la Profesión Docente, 2012, entre otros.). Entre las razones que justifican la publicación de estos informes, la profesión docente tiene un papel fundamental en el complejo mundo del conocimiento, sin

embargo un notable deterioro en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje ha generado un entorno poco atractivo para el profesorado.

Es obvio que el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje, en parte dependerá de profesores motivados, incentivados y animados y una parte importante de esa motivación se encuentra inmersa en la situación de las condiciones laborales, con lo cual, es obvio, que si estas son favorables, aumentará la probabilidad de que los profesores realicen su trabajo con más entusiasmo, mayor entrega y dedicación, por lo tanto también aumentarán la probabilidad de que los estudiantes aprendan más y mejor. Sin embargo, Martínez Navarro (2010) señala que para que el docente pueda estar motivado y llevar a cabo su tarea profesional con la máxima calidad posible no tendría que hacer grandes sacrificios, sino que las condiciones de trabajo deberían establecerse con el rigor que amerita y contemplarse como lo son en realidad: condiciones que posibiliten una buena enseñanza

Al respecto, Imbernon (2006), señala que es necesario otórgale importancia al entorno en que trabaja el profesorado, lo que afirma que para lograr un cambio en la educación no sólo es necesario cambiar al profesorado, sino potenciar también el cambio en el contexto donde desarrolla su labor (las escuelas, las normativas, el apoyo comunitario, los procesos de decisión entre otros), además de considerar otros aspectos de carácter político que desencadenan alertas en los sistemas educativos, como lo son:

- Disminución de los salarios de los docentes en la mayoría de los países de Europa, siendo en los países en vía de desarrollo ya una epidemia el hecho de que los salarios de los docentes sean de penuria, lo que origina como es lógico, una mayor conflictividad laboral, no sólo por causa del salario, sino también por las precarias condiciones de trabajo y la falta de recursos en la mayoría de las instituciones educativas.

- La carrera es considerada como poco atractiva y con un aumento de feminización.

- Las instalaciones y los equipos no evolucionan al mismo ritmo que los sectores más dinámicos de la sociedad.

No se puede dejar de mencionar una de las razones más significativas de la poca atracción que tiene la carrera docente, la cual no es otra que el desgaste del profesorado, el aumento de su carga laboral y por consecuencia en muchos casos la pérdida de calidad y eficacia en el desempeño profesional que lleva a una gran insatisfacción laboral y que provoca un aumento del estrés y bajas por enfermedad.

Sin embargo, García (2006) plantea la necesidad de desdramatizar la valoración social de la profesión docente que presentan muchas de las literaturas sobre este epígrafe. No obstante, acepta que existen variadas razones por las que el profesor podría sentir desmotivación en el escenario escolar español, y entre esas razones se encuentran:

- La crisis del sistema educativo descansa con mayor intensidad sobre los profesores que sobre otros agentes educacionales, sean los responsables políticos o los padres de familia, generando pérdida de autoconfianza y sentimiento de desprecio ante el desconocimiento y contradicción de lo que se pide de él.

- La distancia que media entre lo que a él se le pide y lo que se le da. Los roles del docente en esencia no han cambiado ni cambiarán, así como tampoco lo que exigen estos: personalidad docente y ejercicio profesional, basado en la ejemplaridad como eje básico de actuación en todos los niveles educativos, pero lo que sí ha cambiado es la circunstancias en las que el profesor ejerce su labor y que llegan a obstaculizar en muchas ocasiones su actuación.

- Valoración de las familias al trabajo de los docentes. No es algo particular en España el hecho de que los padres y madres se impliquen poco en el funcionamiento de los centros escolares, de hecho en otros países es bastante “normal” esta situación. Así, la realidad en España es que pese a avances parciales, aún sigue existiendo un muro entre padres y las escuelas, siendo escasas las ocasiones en las que una madre o un padre aparece en el pasillo de la escuela y de ocurrir son la mayoría del profesorado se ponen a la defensiva, mientras que la retórica de los padres y familiares hacia los docentes suele ser bastante conformista. (García, 2006).

-

Sobre la figura docente una importante gama de investigaciones se han hecho presentes realizando aportaciones relevantes en cuanto a la evaluación del docente se refiere, y ya a partir de los años 70 la investigación sobre la enseñanza comienza a mostrar especial atención sobre la figura docente. Destacan investigaciones sobre las actividades cognitivas que parten de las acciones del profesorado como lo son la verbalización, pensar en voz alta y la estimulación del recuerdo. (Schön, 1992).

En los últimos años las investigaciones sobre la figura docente se han centrado en el estudio del pensamiento y de la práctica docente, además del diseño de instrumentos de evaluación sobre el desempeño docente y la promoción de programas de formación y actualización del profesorado.

Por su parte, entre los otros estudios sobre el aprendizaje en función del docente destacan la investigación de Rivas (2003) sobre el modelo instruccional de la situación educativa (MISE). Mientras que Gómez Pérez (2003) investiga sobre las creencias del profesorado.

Benitez y Ruina (2008) realizaron un análisis de autobiografías docentes, mediante las cuales se pretenden comprender los procesos de enseñanza a partir de las vivencias del profesorado. Los resultados de estas investigaciones revelan que el pensamiento de los profesores, están determinados por las experiencias vividas en su experiencia de alumno y las primeras prácticas profesionales, siendo estas uno de los factores fundamentales en el desarrollo de las diferentes concepciones, valores, actitudes y las expectativas que tenga en cuanto a su profesión.

Fernández Rico, Fernández Fernández, Álvarez Suarez y Martínez Cambor (2007) realizaron un estudio sobre la percepción del alumnado sobre la práctica docente y como resultado se comprobó que las expectativas por parte del alumnado, de aprobar una signatura constituye una variable moduladora de la relación entre el éxito y la satisfacción por la enseñanza recibida.

Finalmente Gargallo López, Sánchez Peris, Ros Ros y Ferreras Remesal (2010) en su estudio sobre la influencia de los estilos docentes de los profesores universitarios en el modo de

aprender y el rendimiento de sus alumnos. Así en este estudio se comprueba que los modos de actuar y enseñar del profesorado son directamente proporcionales a la forma de aprender de los alumnos.

II Parte: Estudio Empírico

CAPÍTULO 4

PLANTEAMIENTO DE PROBLEMA Y MÉTODO

4.1 Justificación de la investigación

El profesorado es a la educación como la piedra en la era paleolítica, el carbón en el siglo XVIII, la electricidad al final del siglo XIX y el petróleo en el siglo XX. Los cambios vertiginosos de la sociedad exigen reformas educativas y en Europa el éxito de éstas dependerá principalmente de la capacidad de forjar una nueva manera de entender la educación, pero sobre todo de la activa colaboración del profesorado.

En este sentido, el profesorado es una de las piezas fundamentales en la calidad de la educación y quien por supuesto puede marcar una diferencia en el rendimiento de los alumnos. Por ello, en algunos países como Finlandia o Noruega se considera que la forma como el profesorado interactúa con los alumnos determinará en gran manera los resultados obtenidos (Prats y Raventós 2005).

Así, como en cualquier otro sector profesional, la educación requiere de un personal docente altamente calificado, motivado y reconocido en su práctica. Por lo tanto, el perfil de las competencias del profesorado, el atractivo de la profesión docente y la formación inicial de éste son cuestiones importantes en el debate sobre la educación en España (Eurydice, 2004)

Sin embargo, aunque el papel del profesor es tan imprescindible como la del director en la orquesta sinfónica, Delval (1996) señala que ser maestro es una profesión mal pagada y pocas personas que puedan elegir otra profesión mejor remunerada y con más prestigio social eligen ser maestro. La mayoría de los que la abrazan, lo hacen por limitaciones de tipo social, mayor duración de otros estudios, lejanía de otros centros de enseñanza, entre otras razones; es por ello que no son pocos también los profesores que si encuentran la oportunidad se cambian de profesión.

Conocer las expectativas del futuro profesorado hacia las habilidades y competencias que deben desarrollar en su función docente permitirá conocer que necesidades formativas existen y con qué prioridad deben acometerse, así como valorar el grado de satisfacción ante una profesión que según Prats (2006) vive una situación de crisis que genera tensiones por casi toda Europa sobre todo por el peligro de desprofesionalizar la labor docente considerándose de alguna manera como un “operario” de la enseñanza y un empleado con sueldo bajo.

Sin embargo, Prieto, (2007) (cit. en De la Torre y Casanova, 2008), señala que a pesar de la importancia del estudio sobre las expectativas de la autoeficacia de los profesores y su relación con las prácticas de enseñanza y la percepción de los problemas derivados el desempeño profesional, en España han sido escasos estos estudios.

Por otro lado, (Hervás, 2003, cit. en Valdivieso, Carbonero y Martín- Antón, 2013) afirma que también son escasos los estudios en relación a las competencias docentes autopercebida, sobre todo porque la mayoría de modelos de evaluación de la docencia no describen un modelo analítico y operativo que se centre en el docente y además valore cuantitativamente las preferencias, tendencias y disposiciones, patrones conductuales, e incluso habilidades y destrezas diferenciadoras de un docente de otro, en forma de descriptor técnico.

Aunque, analizar el grado de satisfacción con la elección de la carrera docente, la percepción en cuanto a los problemas de enseñanza, la autopercepción sobre la competencias docentes y en resumen las expectativas que tienen los futuros docentes tanto de infantil y primaria, como de secundaria, resulta una tarea compleja por la heterogeneidad de la población, como el carácter cambiante de la misma; en este trabajo, se pretende explorar todos estos aspectos cuya expresión de los resultados son configurados por: el momento histórico, las circunstancias, el contexto político, social y económico de España y por tanto de su sistema educativo.

4.2 Objetivos de la investigación

General:

Analizar las expectativas y habilidades docentes del profesorado en función de la etapa a la que va dirigida su formación (Educación Infantil y Primaria, en adelante E.I.-E.P., vs. Educación Secundaria, en adelante, E.S.)

Específicos

- 1- Comparar el grado de satisfacción en la elección de la carrera de ambos grupos de la muestra (futuros docentes de E.I. y E.P., con los futuros docentes de E.S.)
- 2- Conocer la perspectiva de los estudiantes de grado de E.I. y E.P., y del Máster de Educación Secundaria sobre la valoración social de la carrera y profesión docente.
- 3- Conocer la percepción que tiene el futuro profesorado en relación a los efectos de la situación socioeconómica del país sobre la profesión docente.
- 4- Averiguar si existen diferencias en la percepción de los problemas de enseñanza entre el futuro profesorado de E.I.-E.P., y E.S.
- 5- Comparar la autopercepción sobre los estilos de enseñanza y las competencias docentes entre los futuros profesores en función de la etapa a la que va dirigida su formación.

4.3 Hipótesis de la investigación

H1.1. Los estudiantes del Máster de Educación Secundaria sienten mayor satisfacción en cuanto a su carrera inicial que los estudiantes de grado en educación infantil y educación primaria.

H2.1. Los futuros docentes consideran que su carrera y profesión carecen de valoración social.

H3.1. Los futuros docentes consideran que la situación socioeconómica del país afecta la profesión docente.

H4.1.: El futuro profesorado de E.S. percibe que va a tener más problemas en la enseñanza que el profesorado de E.I.-E.P.

H5.1. Existen diferencias significativas en los estilos de enseñanza y competencia autopercebidas entre el futuro profesorado de E.I.-E.P y E.S.

4.4 Método

4.4.1 Diseño de la investigación

Con el objeto de dar respuestas a las preguntas planteadas al inicio del estudio y lograr los objetivos propuestos, este estudio se enmarca bajo un diseño no experimental, debido a que no se manipulan deliberadamente variables, es decir que no se varían de forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Ahora bien, dentro de la clasificación de las investigaciones no experimentales, este trabajo corresponde a la categoría de un diseño transeccional exploratorio porque el propósito que se pretende alcanzar se limita a una exploración de una situación cuyos resultados son exclusivamente válidos para el tiempo y el lugar en el que se efectúa el estudio, por otra parte, se puede decir que este estudio también se inscribe dentro de los diseños transeccionales correlacionales/causal de dos muestras independientes, porque el análisis de los datos están orientados a conocer la relación entre dos o más variables, en términos correlacionales (Hernández, Fernández y Baptista, 2010)

4.5.2 Participantes y contexto

Han participado un total de 87 futuros docentes componen la muestra de este estudio, de los cuales, el 35,6% de la muestra son hombres y el 64,4% son mujeres. Siendo así el género femenino el que predomina en la muestra. La edad promedio de la muestra es de 25,09, por lo que los sujetos tienen edades comprendidas entre 18 y 42 años. Así, considerando los objetivos planteados en este trabajo, la muestra queda definida por dos grupos: futuro profesorado de E.I.-E.P y futuro profesorado de E.S.

El primero grupo (50 sujetos) está constituido por el conjunto de estudiantes matriculados en los dos últimos cursos del Grado en Educación infantil y de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid. Del total de la muestra, el 43.7% lo son del grado en educación primaria, y un 13.8 % del de educación infantil.

Por su parte, el segundo grupo de la muestra (37 sujetos) está conformada por los estudiantes del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idioma de la Facultad de Educación y Trabajo Social de esta misma universidad. Su formación previa es variada: Geografía, arquitectura, ingeniería, Música, Filología inglesa, filología hispánica, química, derecho, historia, relaciones laborales, comunicación audiovisual, empresariales y turismo

El proceso de selección de la muestra en su conjunto, se realizó a través del método del muestreo de tipo no probabilística o dirigida que implica un proceso de selección informal donde la probabilidad de ser elegido depende de los propósitos de la investigación (Hernández, 2010).

4.4.3 Variables e Instrumentos

Para analizar el grado de satisfacción con la elección y realización de la carrera, se aplico a la muestra de estudio un cuestionario diseñado por Carbonero, Crespo, Martín-Antón, Ortega y Sánchez, (1996) originalmente diseñado para conocer la satisfacción profesional y académica de los estudiantes universitarios.

Este instrumento consta de 23 ítems (anexo 1), cuyas declaraciones hacen mención a la satisfacción o no de las experiencias académicas, personales, familiares durante los estudios de la carrera docente, en el caso del grupo de estudiantes de grado de educación infantil y primaria, y sobre la carrera inicial antes de realizar el Máster en el caso de los estudiantes del Máster de Educación Secundaria, dichas declaraciones son valoradas en una escala Likert con 6 posibles respuestas: 1: Totalmente en desacuerdo ; 2: Muy en desacuerdo; 3: Algo en desacuerdo; 4: Algo de acuerdo; 5: Muy de acuerdo y 6: Totalmente de acuerdo.

Cabe acotar que este cuestionario en su diseño inicial no está estructurado en dimensiones, porque sólo se pretende recoger a través de éste la valoración que tienen los estudiantes universitarios en cuanto a la elección y realización de su carrera.

Es importante señalar que en esta ocasión al instrumento se le han añadido preguntas de tipo epidemiológico a considerar, tales como: Sexo, Edad y Licenciatura. También se añadieron 3 preguntas cerradas relacionadas a la percepción que tiene la muestra con respecto a la valoración social de la carrera y profesión docente, y sobre los efectos negativos de la situación socioeconómica del país sobre ésta.

El Inventario de Problemas de Enseñanza (IPE) es una traducción y adaptación española realizada por (Marcelo, 1992) del instrumento original de (Jordell 1985, cit. en Marcelo, 1992). Este inventario está orientado a determinar el efecto de la experiencia sobre la percepción de los problemas de la enseñanza de los profesores principiantes y con experiencia.

El IPE, inicialmente constaba de 68 ítems que luego en la versión española se redujeron 13 ítems con el fin de ofrecer un instrumento más manejable, eliminando aquellos repetitivos, o bien aquellos considerados irrelevantes para el contexto español (Marcelo, 1992).

Aunque en su versión original no aparece dividido de forma específica en dimensiones, en las versiones siguientes para una mayor comprensión de los resultados, se realizó el siguiente agrupamiento de los ítems:

- 1- *Factor enseñanza:* hace referencia a todos aquellos problemas y preocupaciones de los profesores en relación a las estrategias docentes, motivación y contenidos a impartir.
- 2- *Factor planificación:* esta categoría hace referencia a los problemas relacionados con la organización de la clase y la planificación del tiempo y los contenidos a impartir.
- 3- *Factor evaluación:* esta dimensión busca conocer uno de los problemas percibidos por los profesores principiantes, como lo es la evaluación.

- 4- *Factor recursos*: esta categoría contiene todas las situaciones relacionadas tanto con los materiales didácticos como los recursos o espacios físicos propios de la escuela (espacio físico disponible, departamentos, entre otros).
- 5- *Factor entorno*: en esta categoría se consideran aquellos aspectos percibidos como un problema en relación con el entorno de la escuela.
- 6- *Factor tiempo*: En esta dimensión se recogen declaraciones relacionadas con la falta de tiempo para atender a determinadas tareas.
- 7- *Factor relaciones*: relacionada con el estado de la relaciones entre el profesor con los alumnos, padres y la dirección de la escuela. Así de esta dimensión se desprenden las siguientes:
- 7.1- *Relaciones con los alumnos*: básicamente referida a su actividad docente, vinculada por supuesto con la relación profesor-alumno.
- 7.2- *Relaciones con los padres*: esta categoría se centra en las posibles problemáticas que se pueden presentar en la relación entre el profesor y los padres de los alumnos.
- 7.3- *Relaciones con el director*: esta categoría refiere a las declaraciones de los principales problemas que puedan percibir los docentes en su relación con la dirección del centro.
8. *Factor personal*: en esta problemática se recogen planteamientos de índole personal percibidos por los docentes principiantes como una problemática.

Cada una de las declaraciones del instrumento contenida en las dimensiones antes explicadas, se miden en una escala tipo Likert con 6 opciones de respuestas que indican si el contenido de la declaración supone o ha supuesto un problema para el profesor o no y en caso de ser afirmativo, el grado en que se ha percibido dicho problema, así estas posibles respuestas son: 1: Totalmente en desacuerdo; 2: Muy en desacuerdo; 3: Algo en desacuerdo; 4: Algo de acuerdo; 5: Muy de acuerdo; 6: Totalmente de acuerdo.

La Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida del Docente de Educación Primaria (ECAD-EP) elaborada por Valdivieso, Carbonero y Martín- Antón (2013), es un instrumento de evaluación que tiene propiedades psicométricas válidas y fiables, idónea para cuantificar el perfil competencial del profesorado estratégico de Educación Primaria y cuyo diseño conceptual presentan las variables docentes relacionadas con su doble naturaleza de la actividad dinámica (una más individual o introyectiva y otra más social o proyectiva)

La ECAD-EP presenta un formato Likert compuesto por 58 ítems organizado en una estructura factorial tridimensional (figura 5), es decir, que se organiza en tres dimensiones o factores competenciales, los cuales cuentan con un grado de fiabilidad significativamente alto, calculado a través del α de Cronbach, obteniéndose para el factor A (Socioemocional) un α de Cronbach de .852; para el factor B (comunicativo relacional) se ha obtenido un α de Cronbach de .788 y para la dimensión C (instruccional) se ha obtenido un índice de α de Cronbach de .721.

Factor A: Socioemocional (S-E): en este factor se incluyen las variables relacionadas con el dominio de habilidades de relación interpersonal y de equilibrio interpersonal.

Factor B: Comunicativo-Relacional (C-R): constituido por las variables vinculadas con la gestión de la interacción y la dinamización comunicativa inherentes a la mediatización de los procesos de enseñanza y aprendizaje con el uso de habilidades y capacidades cognitivas y metacognitivas, psicolingüísticas, sicioculturales y psicopedagógicas.

Factor C: Instruccional (I): compuesto por las variables referidas a la promoción de habilidades formativas y de desarrollo de acciones metadocentes relacionado a los procesos de gestión y dirección de la enseñanza.

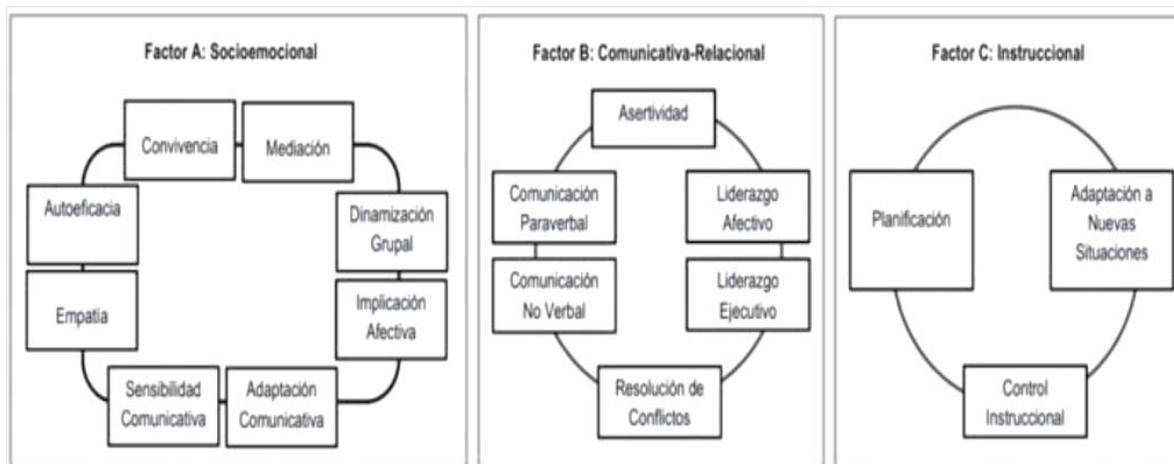


Figura 5. Representación de las dimensiones componentes de cada factor de la ECAD-EP. (Valdivieso, Carbonero y Martín- Antón, 2013)

Finalmente, es importante señalar que dentro de la investigación están subyacentes un conjunto de variables extrañas pero que al no ser manipuladas influyen directamente en los resultados obtenidos. Algunas de estas variables son: el sexo, la motivación, experiencias previas en el ámbito educativo del futuro docente, el rendimiento académico durante la formación docente,

4.4.4 Procedimiento

Fase de aplicación de los instrumentos

Luego de haber definido la muestra de estudio se procedió a proporcionar los instrumentos utilizados en la investigación siendo aplicados de dos formas en función del acceso a la muestra: autoadministrado de forma individual y a través de correo electrónico.

Así, al grupo de la muestra conformada por los estudiantes universitarios de grado de educación infantil y de primaria, los instrumentos fueron administrado a cada uno de los participantes luego de corroborar que cumplieran con las características de la muestra y de darles las instrucciones previas y necesarias para su cumplimentación efectiva. Cabe destacar que cada participante contesto en su lugar de estudio (facultad de educación) y finalmente se les pidió su devolución una vez contestados completamente.

Por su parte, debido a que la fase de aplicación de instrumentos coincidió con el período de prácticum de los estudiantes del Máster de educación secundaria, se administraron los instrumentos a través de correo electrónico, en el que además de adjuntar dichos instrumentos se redactó de una carta en la que se explicaba el propósito del estudio, agradecimiento por su colaboración y las instrucciones clara y precisa para su cumplimentación, aunque también están especificadas en los cuestionarios. También se les indicó la fecha y forma de regresar el cuestionario contestado.

Cabe destacar que en lo que corresponde al ECAD-EP se consideró necesario informarles a los participantes que a pesar de que esta escala de evaluación inicialmente estuvo dirigida a docentes de primaria, cada declaración que lo conforma se ajusta a los estilos de enseñanza y competencia docente del profesorado de secundaria.

Fase de análisis de datos

Para llevar a cabo todos los cálculos estadísticos correspondientes, se empleó el Paquete Estadístico SPSS 19.0 para PC. Por su parte, los criterios de análisis de los datos e interpretación de los resultados se rigieron en función del instrumento utilizado en la recogida de la información.

En este sentido, con el fin de analizar las diferencias existentes entre el grado de satisfacción por la elección y realización de la carrera en función del grupo, la técnica de análisis empleada en los datos recogidos en el cuestionario correspondiente para ello, fue el procedimiento de pruebas no paramétricas, debido a que el análisis se realizó por ítems, aceptando este tipo de análisis distribuciones no normales. Para la interpretación de los resultados se consideraron los valores de la prueba de Levene para la igualdad de varianzas y el valor de significancia.

Por su parte, luego de comprobar que la distribución de los datos recogidos en el cuestionario sobre problemas de enseñanza de Marcelo, (1999) cumplieron los supuestos de la estadística paramétrica (distribución poblacional de la variable dependiente normal, nivel de

medición de las variables por intervalos o medición y varianzas homogéneas) (Wiersma Y Jurs, 2008, cit. en Hernández, Fernández y Baptista, 2010) se procedió a analizarlos mediante una prueba paramétrica (analizando los resultados de la prueba de Levene y el nivel de significancia para comprobar si existe o no diferencias significativas entre los dos grupos de la muestra (primer nivel y segundo nivel).

Finalmente, en lo que respecta a la distribución de los datos en el ECADEP, los datos no se distribuían normalmente, por lo tanto se realizó una prueba no paramétrica. Analizando los valores de la prueba de U de Mann- Whitney y el nivel de significancia para determinar si existen diferencias significativas entre los dos grupos de la muestra de estudio en relación a las dimensiones y factores que componen el instrumento.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

Considerando los propósitos del trabajo y las hipótesis planteadas a continuación se presentan los siguientes resultados:

5.1 Grado de satisfacción con la elección y realización de la carrera

En la Tabla 2 se destacan las diferencias entre el grado de satisfacción con la elección y realización de la carrera entre el grupo de los futuros docentes de educación infantil y primaria identificados por el grupo de primer nivel y el futuro profesorado de secundaria identificados por el grupo.

Tabla 2.

Análisis de diferencias inter-grupo en grado de satisfacción con la selección y realización de la carrera.

Ítems.	Grupo	N	M	RP	U	Sig.
1. Estoy contento/a con los contenidos que recibí en la carrera	E.I.-E.P.	50	3.82	41.11	780.500	.203
	E.S.	37	4.14	47.91		
2. Me siento más satisfecho/a de haber elegido la carrera que cuando la inicié	E.I.-E.P.	50	4.56	46.39	805.500	.288
	E.S.	37	4.14	40.77		
3. Creo que mi licenciatura no está bien considerada socialmente.	E.I.-E.P.	50	4.90	52.28	511.000***	.000
	E.S.	37	3.54	32.81		
4. Creo que el nivel de exigencia de mi carrera es menor en comparación con otras.	E.I.-E.P.	50	3.90	53.60	445.000***	.000
	E.S.	37	2.46	31.03		
5. Me sentí aceptado/a por el grupo de compañeros/as	E.I.-E.P.	50	5.24	46.31	809.500	.288
	E.S.	37	5.00	40.88		
6. Me siento pesimista de cara al futuro profesional en mi carrera	E.I.-E.P.	50	4.06	43.35	892.500	.775
	E.S.	37	4.08	44.88		
7. Creo que estoy preparado/a para responder mínimamente a las exigencias profesionales de mi carrera	E.I.-E.P.	50	5.00	45.28	861.000	.547
	E.S.	37	4.89	42.27		
8. En el ambiente universitario tuve muchos amigos/as	E.I.-E.P.	50	4.74	43.95	922.500	.982
	E.S.	37	4.78	44.07		
9. Fuera del ambiente universitario tengo pocos amigos/as	E.I.-E.P.	50	2.16	40.68	759.000	.138
	E.S.	37	2.43	48.49		
10. En mi casa aceptaron bien la elección de mi carrera	E.I.-E.P.	50	5.32	48.01	724.500	.058
	E.S.	37	5.03	38.58		
11. Las relaciones con mi familia son satisfactorias	E.I.-E.P.	50	5.34	46.04	823.000	.331
	E.S.	37	5.30	41.24		
12. Generalmente, cuando estudio me encuentro a gusto	E.I.-E.P.	50	4.24	40.19	734.500	.089
	E.S.	37	4.73	49.15		
13. Generalmente, tengo dificultad para concentrarme en los estudios	E.I.-E.P.	50	3.16	50.12	619.000**	.006
	E.S.	37	2.54	35.73		

14. Globalmente, mi relación con el profesorado fue buena	E.I.-E.P.	50	4.56	42.76	863.000	.555
	E.S.	37	4.78	45.68		
15. En líneas generales, la actitud de los profesores/as hacia mí fue buena	E.I.-E.P.	50	4.55	43.44	897.000	.796
	E.S.	37	4.65	44.76		
16. Al terminar las clases, me encontraba físicamente cansado/a	E.I.-E.P.	50	3.71	46.85	782.500	.204
	E.S.	37	3.43	40.15		
17. Al terminar las clases, me encontraba psíquicamente cansado/a	E.I.-E.P.	50	3.76	46.93	778.500	.198
	E.S.	37	3.46	40.04		
18. Generalmente, me planifico el trabajo para no sentirme agobiado/a ante cualquier tarea	E.I.-E.P.	50	4.20	44.48	901.000	.832
	E.S.	37	4.11	43.35		
19. Alguna vez sentí deseos de abandonar los estudios	E.I.-E.P.	50	2.45	41.83	816.500	.334
	E.S.	37	2.78	46.93		
20. Me sentí satisfecho/a con el plan de estudios de la carrera	E.I.-E.P.	50	3.64	44.09	920.500	.968
	E.S.	37	3.65	43.88		
21. El profesorado se ajustaron a los programas establecidos por ellos/as	E.I.-E.P.	50	3.55	40.96	773.000	.181
	E.S.	37	3.92	48.11		
22. El enfoque metodológico que los profesores/as dieron a las asignaturas entiendo no es el adecuado.	E.I.-E.P.	50	3.42	41.44	797.000	.260
	E.S.	37	3.81	47.46		
23. El profesorado fue coherente en sus métodos y procedimientos de evaluación	E.I.-E.P.	50	3.72	41.88	819.000	.349
	E.S.	37	3.95	46.86		

p<.01, *p<.001

Como se puede comprobar, solo se producen diferencias significativas entre los grupos en relación a la percepción que tienen sobre:

- *La valoración de la licenciatura (Ítem 3)*: esta diferencia se refiere a que las titulaciones de los estudiantes del máster de secundaria son diversas y ajenas a la carrera docente, y con alta valoración social, mientras que los estudiantes universitarios del grado de educación infantil y primaria, en este ítem estiman que la carrera docente no está bien considerada.

-

- *Nivel de exigencia de la carrera en comparación a otra (Ítem 4)*: esta diferencia constata la percepción que tienen el grupo del E.I.-E.P. sobre el bajo nivel de exigencia de la carrera docente, mientras que el grupo del E.S. considera que sus carreras tienen un nivel de exigencia académico alto.

-

- *Aceptación familiar de la elección de la carrera (Ítem 10)*: en la valoración de este ítem existe una tendencia de diferencia entre los dos grupos. En este sentido, el primer grupo

manifiesta mayor de agrado de aceptación por parte de sus familiares con respecto a la carrera elegida (docente), en comparación con el segundo grupo.

-

- *Generalmente cuando estudia se siente a gusto (Ítem 12):* en la valoración de este ítem existe una tendencia de diferencia entre los dos grupos. En este sentido, el segundo grupo valora con mayor puntaje la afirmación en comparación al primer grupo. En resumen, el segundo grupo se siente más a gusto estudiando que el primer grupo.

Por su parte en las puntuaciones del resto de las declaraciones no existen diferencias significativas entre los grupos. Así los grupos están:

Muy en desacuerdo en lo que respecta a las declaraciones de los ítems: 9 y 19.

Algo en desacuerdo en las declaraciones de los ítems: 13, 16, 17, 20, 21, 22 y 23

Algo de acuerdo en las declaraciones de los ítems: 2,3, 6, 8, 12, 14, 15 y 18

Muy de acuerdo en las declaraciones de los ítems: 5, 7, 10 y 11

5.2 Percepción de la situación socioeconómica actual del país respecto a la profesión docente

Respecto a esta variable, nos encontramos que prácticamente la totalidad de los casos, de ambos grupos, consideran que la situación social actual influye negativamente en el desarrollo de la profesión docente.

Tabla 3.

Distribución en función de la percepción socioeconómica.

	Grupo	Si		No	
		N	%	N	%
<i>Influencia de la situación socioeconómica</i>	E.I.-E.P.	49	57.6	36	42.4
	E.S.	1	50	1	50

Los resultados muestran que 98% de la muestra correspondiente al grupo del E.I.-E.P. consideran que la situación socioeconómica actual del país afecta la carrera docente, mientras que sólo un 2% respondieron a esta interrogante que no. Por su parte el 97,3% de la muestra la muestra correspondiente al grupo del E.S. consideran que la situación socioeconómica actual del país afecta la carrera docente, mientras que sólo un 2% respondieron a esta interrogante que no.

5.3 Expectativas sobre problemas de enseñanza

En la Tabla 4 se pueden comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en algunas de las variables relacionadas con la percepción de problemas de enseñanza.

Tabla.4

Análisis de diferencias inter-grupo en problemas en la enseñanza

Factores	Grupo	N	M	DT	t	Sig
1. Enseñanza	E.I.-E.P.	50	33.92	12.31	1.165	.248
	E.S.	37	31.54	6.543		
2. Planificación	E.I.-E.P.	50	15.83	4.858	-.790	.432
	E.S.	37	16.54	3.509		
3. Evaluación	E.I.-E.P.	50	13.15	5.432	1.189	.238
	E.S.	37	12.03	3.321		
4. Medios y recursos	E.I.-E.P.	50	14.62	5.219	.139	.889
	E.S.	37	14.49	3.280		
5. Tiempo	E.I.-E.P.	50	13.44	4.39	-1.433	.156
	E.S.	37	14.73	3.80		
6. Relación con los alumnos	E.I.-E.P.	50	21.49	7.35	-2.549*	.013
	E.S.	37	24.57	3.72		
7. Relación con los padres	E.I.-E.P.	50	13.27	4.70	-3.782***	.000
	E.S.	37	16.86	3.89		
8. Relación con los colegas	E.I.-E.P.	50	10.70	4.62	.224	.823
	E.S.	37	10.51	3.23		
9. Condiciones de trabajo y relación con la dirección	E.I.-E.P.	50	11.69	4.22	-2.584**	.011
	E.S.	37	13.84	3.23		
Desarrollo personal	E.I.-E.P.	50	10.60	4.40	1.016	.313
	E.S.	37	9.84	2.50		
11. Entorno	E.I.-E.P.	50	12.34	4.38	.118	.906
	E.S.	37	12.24	3.24		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Vemos, en consecuencia, que sólo existen diferencias estadísticamente significativas en los factores: Relación con los alumnos; relación con los padres y entre las condiciones de trabajo y relación con la dirección, en función de los dos grupos de la muestra. Por su parte, en el resto de las variables no se muestran diferencias significativas, en función a los dos grupos de la muestra, quizás porque los otros factores integran declaraciones que son genéricas con respecto a las dificultades que el futuro docente encontrará cuando se incorpore al mercado laboral indiferentemente al nivel de enseñanza bien sea infantil, primaria o secundaria. Tal es el caso del factor 1 que hace referencia a las preocupaciones en torno a las diversas estrategias de enseñanza, motivación y contenido; el factor 2 en relación a la planificación de los contenidos, las actividades y el tiempo empleado para éstas. El factor 3 en relación a las problemáticas y obstáculos presentados durante la evaluación de los contenidos; el factor 4 en relación a las necesidades y el uso de materiales necesarios en las actividades didácticas. Factor 5 referente a la falta del tiempo el desarrollo de tareas y finalmente el factor 8, estado de relación con los colegas; el factor 9 referente a la percepción de problemas en la relación con los directores de la institución y el factor y finalmente tampoco existe diferencias significativas entre los grupos en función las expectativas de problemas en el entorno escolar.

5.4 Competencia autopercebida docente

En la Tabla 5 se puede comprobar, que no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los factores en función de los dos grupos de la muestra. Sin embargo, se comprueba que si existen diferencias significativas en la variable comunicación no verbal, y una marcada tendencia, aunque no llega a ser una diferencia significativa, en la variable liderazgo afectivo, que son variables que forman parte del factor denominado comunicativo relacional. En este sentido, se puede decir que entre los dos grupos existen diferencias en cuanto a la valoración efectuada sobre un aspecto importante en la enseñanza como es el caso de la comunicación verbal que hace referencia a los gestos y/o movimientos que expresan principalmente actitudes emocionales; así como en el liderazgo afectivo, quizás por la percepción que tiene el futuro docente en cuanto a las características diferenciadoras que definen a los grupos de estudiantes de cada nivel educativo.

Tabla 5.
Análisis de diferencias inter-grupo en ECAD-EP

Factores y Dimensiones	Grupo	N	M	RP	U	Sig.
<i>Factor A: Socioemocional</i>	E.I.-E.P.	50	138.33	46.21	814.500	.337
	E.S.	37	139.74	41.01		
<i>A.1. Convivencia</i>	E.I.-E.P.	50	29.24	43.81	915.500	.934
	E.S.	37	29.85	44.26		
<i>A.2. Empatía</i>	E.I.-E.P.	50	8.05	42.66	858.000	.557
	E.S.	37	8.13	45.81		
<i>A.3. Adaptación comunicativa</i>	E.I.-E.P.	50	11.93	47.20	765.000	.162
	E.S.	37	11.97	39.68		
<i>A.4. Sensibilidad comunicativa</i>	E.I.-E.P.	50	8.16	41.88	819.000	.353
	E.S.	37	8.28	46.86		
<i>A.5. Mediación</i>	E.I.-E.P.	50	20.29	46.01	824.500	.381
	E.S.	37	20.12	41.28		
<i>A.6. Implicación afectiva</i>	E.I.-E.P.	50	7.84	45.93	828.500	.399
	E.S.	37	7.79	41.39		
<i>A.7. Dinamización grupal</i>	E.I.-E.P.	50	28.06	45.06	872.000	.645
	E.S.	37	28.63	42.57		
<i>A.8. Autoeficacia</i>	E.I.-E.P.	50	24.76	46.83	783.500	.218
	E.S.	37	24.97	40.18		
<i>Factor B: comunicativo relacional</i>	E.I.-E.P.	50	58.72	47.63	743.500	.115
	E.S.	37	58.13	39.09		
<i>B.1. Comunicación no verbal</i>	E.I.-E.P.	50	11.67	48.73	688.500*	.039
	E.S.	37	11.07	37.61		
<i>B.2. Asertividad</i>	E.I.-E.P.	50	7.59	45.52	849.000	.506
	E.S.	37	7.46	41.95		
<i>B.3. Liderazgo ejecutivo</i>	E.I.-E.P.	50	7.97	41.77	813.500	.326
	E.S.	37	8.30	47.01		
<i>B.4. Resolución de conflictos</i>	E.I.-E.P.	50	15.95	47.52	749.000	.125
	E.S.	37	15.66	39.24		
<i>B.5. Comunicación paraverbal</i>	E.I.-E.P.	50	7.56	43.93	921.500	.976
	E.S.	37	7.78	44.09		
<i>B.6. Liderazgo afectivo</i>	E.I.-E.P.	50	7.97	48.13	718.500	.070
	E.S.	37	7.84	38.42		
<i>Factor C: Instruccional</i>	E.I.-E.P.	50	34.55	45.04	873.000	.651
	E.S.	37	34.77	42.59		
<i>C.1. Control instruccional</i>	E.I.-E.P.	50	11.32	45.13	868.500	.621
	E.S.	37	11.56	42.47		
<i>C.2. Planificación</i>	E.I.-E.P.	50	15.72	44.98	876.000	.669
	E.S.	37	16.09	42.68		
<i>C.3. Adaptación a nuevas situaciones</i>	E.I.-E.P.	50	7.50	46.48	801.000	.278
	E.S.	37	7.11	40.65		

*p<.05

CAPÍTULO 6

DISCUSIONES, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE TRABAJO

6.1 Discusiones y conclusiones

La historia de la educación presenta aspectos repetitivos, inmersos en un círculo vicioso con indicios de cambios que parecieran que no logran concretarse, muestra de ello son los alarmantes resultados del fracaso escolar y el bajo rendimiento académico de los estudiantes.

El docente, como pieza clave de la transformación de un sistema educativo debería ser el blanco al que las políticas educativas deberían apuntar orientadas en la mejora de la red de factores que contribuyen a: aumentar el atractivo de la valoración docente; garantizar una formación inicial y continua alejada de la retórica y más cercana a la realidad de las aulas y de cómo los estudiantes aprenden y repensar las bases del profesionalismo docente.

Todo esto no es tarea fácil pero es urgente, sobre todo la elaboración de criterios profesionales. No se trata entonces sólo de mejorar la formación y remuneración para mejorar el desempeño docente, se trata también de elaborar un marco de actuación que se centre en conocer que dicen los propios docentes, acerca de los conocimientos, habilidades y competencias que ellos deben poseer (Marcelo y Vaillant 2009)

A partir de esta propuesta de mejora en la actuación del profesorado este trabajo está orientado en conocer las expectativas sobre habilidades docentes, entendiendo que para el logro de los resultados deseados es necesaria la confianza que tiene el docente de sus capacidades y competencias, tal como lo describe Bandura (1986) en la clasificación que hace sobre las expectativas.

En este sentido a continuación se presentan los resultados de la investigación a la luz de algunos aspectos teóricos, de lo que dicen otras investigaciones al respecto y de las hipótesis planteadas.

Hipótesis 1.1. Los estudiantes del Máster de Educación Secundaria sienten mayor satisfacción en cuanto a su carrera inicial que los estudiantes de grado en educación infantil y educación primaria.

Los resultados en cuanto a la valoración de la elección y realización de la carrera muestran diferencias significativas inter-grupo en cuanto a: la valoración de la licenciatura, el nivel de exigencia en comparación a otra carrera, la aceptación familiar de la elección de la misma y la satisfacción que siente al estudiar, siendo los futuros docentes de educación secundaria los que sienten mayor satisfacción en todas estas declaraciones.

Algunas investigaciones que se han realizado en relación a las motivaciones que tienen los aspirantes a profesores de educación secundaria en la elección de la docencia como salida profesional, afirman que estudiantes del área de Ciencias experimentales a pesar de que contemplan la docencia como salida profesional posible, está no es la preferida (Córdoba y Ortega 2009; Sepúlveda y Rivas, 2000) Estos estudiantes valoran positivamente la titulación de sus carreras y tienen expectativas de desempeñarse en estas. Sin embargo, por situaciones y dificultades del mundo laboral han cambiado su postura, iniciándose así en el campo educativo (Esteve, 1997).

Por su parte, el bajo grado de satisfacción que tiene el futuro docente de educación infantil y primaria en relación a su carrera, según algunos autores, afirman que se debe a las creencias que estos tienen en relación a la enseñanza. Al respecto, Marcelo, (2007) señala que las miles de horas de estudiantes contribuyen en la configuración de creencias hacia la enseñanza; creencias muchas veces están tan arraigadas que no sufren cambios aún ni en la formación inicial.

Estas creencias consideradas como el conjunto de preconceptos o premisas acerca de lo que las personas consideran verdadero, determinaran la forma en cómo aprenden los profesores y su actuación en el campo laboral. (Richarson y Placier ,1996; Pajares, 1992).

Otro aspecto necesario de considerar es la percepción que se tiene sobre la carrera docente como una carrera con menos exigencias en comparación a otras. Esteve, (2009) afirma la necesidad y la urgencia de elevar el nivel de formación de profesores de preescolar y primaria.

Hipótesis 2.1. Los futuros docentes consideran que su carrera y profesión carecen de valoración social.

La idea de que la sociedad subestima la profesión docente se ha convertido en un tópico común en muchas investigaciones y libros. Los propios docentes en ejercicio y los que aún cursan su formación, están convencidos de que es así y en este estudio 100% de la muestra afirma esta premisa.

Así, en algunas investigaciones (Eurydice, 2009; Pérez Gómez, et al.2007; de Puelles Benítez, et al. 2009; Marcelo y Vaillant, 2009) y en algunos medios de comunicación muestran que son cada vez más frecuente la opinión nada optimista de los profesores acerca de su profesión, en las que manifiestan su desilusión y entre otras cosas, afirman que abandonarían la profesión si surgiera la oportunidad. De esta manera los mismos docentes contribuyen a forjar una imagen de una profesión en crisis.

Esta percepción deriva principalmente del descontento que hay sobre las condiciones de trabajo, y del aumento de la carga laboral. Es difícil medir el reconocimiento de una profesión por parte de la sociedad, sin embargo, en general se dice que una profesión goza de cierto reconocimiento social cuando sus representantes ofrecen un servicio que la sociedad aprecia y considera importante y cuando la opinión de la sociedad estima que este reconocimiento debería compensarse con un nivel salarial acorde al desempeño e importancia del trabajo realizado (Eurydice, 2009).

El reconocimiento social de una profesión subyace del nivel de cualificación demandados a quienes están en ejercicio, siendo muestra de ello las medidas que han tomado diferentes países europeos orientadas a la mejora de la aptitud profesional de los profesores, así se propone optimizar y ampliar el nivel de estudio requerido para ser profesor. (Esteve, 2006)

Hipótesis 3.1: Los futuros docentes consideran que la situación socioeconómica del país afecta la profesión docente.

Ante el acelerado cambio de la sociedad y los rastros contraproducentes de una sociedad en crisis, el sistema educativo en los últimos treinta años han conseguido un avance espectacular en todos los indicadores, sin embargo, ¿cómo es posible entonces una imagen social de crisis colectiva en la educación y en los docentes? la respuesta no es otra que dentro de estos avances se han planteado nuevos problemas que no se han asimilado y por lo tanto tampoco asumidos (Fernández Enguita, 2009).

Los docentes encargados de transmitir la cultura a la sociedad no escapan de la realidad socioeconómica que enfrenta el país y de los problemas educativos que al sistema educativo español no ha logrado abordar en su totalidad, siendo esta afirmación reseñada en general por los medios de comunicación, en los que centran su noticia en cuanto a la profesión docente sobre el malestar que causan el aumento de las horas laborables y la reducción de contratación de profesores interinos, así como el aumento de alumnos en las aulas de clase, siendo estas algunas de las causas del desmejoramiento que ha sufrido la educación en España.

Sin embargo, en lo que respecta a la retribución del profesorado, según indicadores de la OCDE (2012), el salario de los profesores españoles es superior en España en todas las etapas, a excepción del salario inicial donde la diferencia es mayor en comparación al resto de los países de la OCDE.

Hipótesis 4.1.: El futuro profesorado de E.S. percibe que va a tener más problemas en la enseñanza que el profesorado de E.I.-E.P.

En la educación secundaria la diversidad se ha hecho más patente y el profesorado se ha puesto en marcha ante esta realidad. Sin embargo, debido a la carencia formativa en el profesorado de secundaria en relación a: la formación pedagógica, las técnicas sobre el aprendizaje cooperativo, y las relaciones profesor- alumno, constituyen algunos de los puntos débiles en cuanto a la capacidad para enfrentar las tareas docentes que demanda este nivel educativo. (Moreno y García, 2008).

Hipótesis 5.1. Existen diferencias significativas en los estilos de enseñanza y competencia autopercibidas entre el futuro profesorado de E.I.-E.P y E.S.

Sobre la competencia docente y los estilos de enseñanza intervienen un conjunto de factores contextuales que determinan o afectan la expectativas que tenga el futuro docente en torno a las capacidades y competencias que crea que podrá dominar para alcanzar resultados positivos en sus alumnos. Estos factores son por ejemplo la edad de los alumnos, sus roles el y el tamaño de la clase referente a la disciplina que enseñará (Van de Berg, 2002).

En nuestro estudio solo se muestran diferencias significativas en la percepción de la competencia comunicativa, específicamente la no verbal. En este sentido, en cuanto a esta competencia, se refiere, a lo largo de la formación tanto del futuro profesorado de infantil y de educación primaria, así como del futuro profesorado de educación secundaria es tratada como fundamental, siendo esta parte de la propuesta curricular por competencia. No obstante, donde realmente se manifestará el nivel de competencia comunicativa será en el contexto laboral, que para ambos grupos será diferente en algunos aspectos. (Bernal y Teixido, 2013).

Finalmente, a pesar de la importante clasificación de las competencias y estilos de enseñanza descrita en la literatura, se puede afirmar que el estilo docente realmente confluye con los ámbitos condicionantes inherentes a la profesionalización de éste, constituida por aquellos elementos individuales, contextuales, profesionales, e, incluso, interactivos, que configuran y definen el perfil del profesorado. Por lo tanto aunque los estilos de enseñanza y las competencias docentes sean manifiestos en el campo laboral, es en la formación donde se configuran las habilidades necesarias para superar cualquier problema de enseñanza y lograr aprendizajes significativos.

5.2 Limitaciones

Como en todo proceso de investigación este estudio posee una serie de limitaciones, que en cierto grado condicionan los resultados. Estas limitaciones son:

- La primera limitación encontrada se produjo en la fase de recolección de los datos sobre el grupo de la muestra integrado por los estudiantes del Máster de Educación Secundaria, que coincidió con las fechas de vacaciones de navidad y luego con las fechas de exámenes y del prácticum, por lo que la administración de los cuestionarios a este grupo se realizó por vía mail lo que dificultó la respuesta parcial de los instrumentos, trayendo como consecuencia una mortalidad importante de la muestra.

- Por su parte en lo que respecta a los estudiantes de grado de educación infantil y primaria en su mayoría por estar en período de exámenes mostraron cierta resistencia en la cumplimentación de los cuestionarios al observar la extensión y cantidad de éstos. Mientras que otros fueron respondidos parcialmente, dejando muchos ítems sin responder, lo que conlleva a descartar estos cuestionarios de la muestra de estudio.

- Aunque esta investigación se trata de un estudio piloto, los grupos que integran la muestra no son equivalentes ni en el número de sujetos, ni el género de los participantes que conforman cada grupo, por lo tanto muestra presenta un sesgo significativo.

- No se incluyeron en el estudio estudiantes universitarios de otros grados impartidos en la Facultad de Educación como por ejemplo grado de educación social, cuyo perfil profesional tiene otras salidas en el campo laboral, lo que contribuiría a disminuir el sesgo de la muestra.

- No se analizaron las principales motivaciones en la elección de la docencia como salida profesional, de los estudiantes del máster de educación secundaria, cuya formación previa no integran conocimientos de pedagogía y didáctica.

5.3 Futuras líneas de trabajo

- Realizar un estudio transversal de otras Universidades de la Comunidad Autónoma de Castilla y León que impartan el grado de educación infantil, primaria y el Máster de Educación Secundaria para ampliar la muestra de estudio y contemplar las diferencias con respecto a las expectativas sobre habilidades docentes.

- Considerar otras variables como por ejemplo el sexo para realizar un estudio de género sobre las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a las expectativas sobre habilidades docentes y los problemas de enseñanza.

- Comparar la percepción entre los estudiantes universitarios del grado en educación infantil y primaria y los del grado en educación social, sobre los efectos de la situación socioeconómica del país en la profesión docente, conociendo que el perfil del egresado en educación social tiene más salida profesional.

- Estudiar las principales razones y motivación por las que los estudiantes del Máster de educación secundaria eligieron la profesión docente como salida profesional.

- Realizar un estudio cualitativo sobre las perspectivas que tienen los futuros docentes sobre el déficit de consideración social que tiene su profesión.

- Conocer las razones por las que el futuro docente considera que la situación socioeconómica actual del país afecta la profesión docente, mediante un análisis cualitativo.

- Hacer un seguimiento de los egresados de Grado de educación infantil, primaria y educación secundaria a través de un estudio longitudinal de evolución de grupo con el objetivo de comparar los egresados de ambas titulaciones haciendo especial hincapié en las diferencias y similitudes de:

- Las expectativas sobre las competencias y los problemas de enseñanza antes de insertarse al campo laboral

- Las perspectivas que tienen acerca de las competencias docentes para desenvolverse en el campo laboral y los problemas de enseñanza luego de ingresar a la labor docente.

- Conocer las principales motivaciones en la elección de la docencia como salida profesional, de los estudiantes del máster de educación secundaria, cuya formación previa no integran conocimientos de pedagogía.

- Caracterizar las expectativas profesionales de los estudiantes de los últimos cursos de grado de educación infantil y primaria y los estudiantes del Máster de Educación Secundaria con el propósito de descubrir desde la percepción de los alumnos elementos que puedan enriquecer el desarrollo y mejora del plan de estudio, así como la práctica profesional de la licenciatura.

REFERENCIAS

- Acevedo, C., Chiang, M., Madrid, V., Montecinos, H., Reinicke, K., et. al. (2009). Estrategias de aprendizaje en alumnos universitarios y de enseñanza media. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4, 1-(18) Recuperada de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_10/articulos/Articulo06.pdf
- Aguilera, E. (2012). Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria. *Revista de estilos de aprendizaje*, 10 (10), 1-10.
- ANECA (2005). *La adecuación de las titulaciones de maestro al EEES*. Recuperado de <http://www.aneca.es>
- Angulo, F. (1999). *La supervisión Docente, Dimensiones, Tendencias y Modelos*. España, Editores Akal Textos.
- Arends, R. I. (2007). *Aprender a enseñar*. México: McGraw-Hill.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. XIII.
- Beltrán, J.; García-Alcañiz, E., Moraleda, M., Calleja, F., y Santiuste, V. (1987). *Psicología de la Educación*. Madrid: Eudema
- Berliner, D. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51, 358-371.
- Beijaard, D., Meijer, P., y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128
- Benítez, J. y Ruina, M.A. (2008). *El pensamiento de los profesores: análisis de autobiografías profesionales. Trabajo de investigación presentado por el colectivo argentino (Red DHIE: Argentina) en el V Encuentro Iberoamericano de colectivos y redes de maestros que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad*. Recuperado de: <http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho192.pdf>
- Bernal, J., y Teixidó, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Bernardo, J. (2012). *Enseñar hoy: didáctica básica para profesores*. Madrid: Síntesis.
- Blanco, A. (2009). *Aprender a enseñar*. Barcelona: Paidós ibérica.

- Calero, J., Quiroga, Á., Escardíbul, J., Waisgrais, S. y Mediavilla, M. (2008). *Sociedad desigual, ¿educación desigual? Sobre las desigualdades en el sistema educativo español*. Madrid: Secretaría general técnica.
- Castillejos, B. (04 de Junio 2012). *Repercusiones de la crisis en la docencia. Seminario del observatorio internacional*. Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/>
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (2006). *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: Autor
- Córdova, F., Ortega, R., y Pontes A. (2009). Universitarios de ciencias ante la docencia en educación secundaria como expectativa profesional. *Revista de Educación*, 348, 401-421. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/>
- Coll, C., Miras, M., Onrubia, J., y Solé, I. (1998). *Psicología de la educación*. Barcelona: Edhasa. Ediciones de la Universidad Oberta de Cataluña.
- De la Torre, M., y Casanova, P. (2008). Expectativas de eficacia e inquietudes docentes de profesores en ejercicio y aspirantes en formación. *Infancia y Aprendizaje*, 31(2), 179-196. doi: <http://dx.doi.org/10.1174/021037008784132932>
- De Miguel, M. (Coord.) (2006) *Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*. Asturias: Ediciones Universidad de Oviedo.
- Delors, J. (Coord.) (1999). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Francia: Ediciones UNESCO
- Delval, J. (2004). *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Doncel, J., y Waljus, M. (2011). *Las competencias básicas en la enseñanza: Fundamentación, enseñanza y evaluación*. Sevilla: Eduforma.
- Esteve, J. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria. Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona: Ariel Educación.
- Esteve, J. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-86. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>
- Escudero, J. (2009). La formación del profesorado de educación secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>
- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona, Graó.

- European Centre for the Development of Vocational Training (2008). *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Recuperado de http://www.cedefop.europa.eu/EN/FILES/4064_en.pdf
- Fasce, E. (2007). Aprendizaje profundo y superficial. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud, 1*, 7-8. Recuperada de <http://www2.udec.cl/ofem/recs/>
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record, 103*, 1013-1055.
- Gagné (Ed.) (1962). *Psychological Principles of System Development*. New York, USA: Holt, Rinehart & Wiston.
- Galligó, M., Galligó, T., Requena E., Samuel, E., Torres, J. (2003). *El aprendizaje y sus trastornos. Consideraciones psicológicas y pedagógicas*. Barcelona: Editorial Ceac
- García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13*(4). Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>
- García, M. (2006). El sistema de enseñanza como construcción histórica y social. En Fernández, F. (Coord.) *Sociología de la Educación*. (pp.87-141). Madrid: Pearson.
- García, J. (2006). *La máquina de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Hervás Avilés, R.M. (2003). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Murcia: Grupo Editorial Universitario.
- International Learning Styles (2010). *Estilos de aprendizaje*. Australia: Autor
- Isaza, L., Henao, G., (2012). Actitudes-Estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research, 5*(1), 133-141 Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/>
- Jordell, K. (1985). Problems of beginning and more experienced teachers in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research, 29*, 105-21. doi: 10.1080/0031383850290301
- Ley Orgánica 2/2006, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106. 4 de mayo. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal : Guérin Éditeur
- López, C. (2009). Prólogo. De Puelles, B. (Coord.) *Profesión y vocación docente*. (p.10). Madrid: Editorial biblioteca nueva.

- Marcelo, C. (1992). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
- Marcelo, C. (2007). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Revista Docencia*, 33, 27-38. Recuperado de <http://www.oei.es/>
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* España: Narcea.
- Martínez Carpio, H. (2009). Autopercepción social y atribuciones cognoscitivas en estudiantes de bajo rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19 (7), 1175-1216. Recuperado de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/>
- Martínez, M., y Tey, A. (2007). El profesorado: profesión y compromiso ético, en Pérez Gómez, A. et al.(Coord) *Profesorado y otros profesionales de la educación*. Barcelona: Octaedro-FIES/Ministerio de Educación/CIDE.
- Martínez Navarro, E. (2010). *Ética profesional de los profesores*. Bilbao: Universidad Jesuitas.
- Martínez, P. (2007). *Aprender y enseñar. Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica de aula*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Ministerio de Educación y Deporte. (2012). *Principios y fines del sistema educativo*. Madrid: Autor
- Moreno, J., y García, R. (2008). *El profesorado y la secundaria: ¿Demasiados retos?* Valencia: Nau Llibres.
- Nuthall, G (2004). Relating classroom teaching to student learning: a critical analysis of why research has failed to bridge the theory-practice gap. *Harvard educational review*, 74 (3), 272-306 Recuperado de <http://www.gse.harvard.edu/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2012). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2012. Informe español*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panorama2012.pdf?documentId=090e72b81415d28>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332
- Pereda, S. y Berrocal, F. (2001). *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.

- Pérez, A., Martínez, C., y Garrote, J. (2008). *Metodología: un término confuso que todos parecemos tener claro*. Recuperado de <http://www.uco.es/IVCongresoInternacionalEducacionFisica/congreso/Documentos/001-073-364-001-001.html>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Prats, J. (2005). Los sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación? *Colección Estudios Sociales*, 18, 177-228. Recuperada de <http://www.cosmocaixa.es/>
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del Profesor Universitario. Eficacia Percibida y Práctica Docente*. Madrid: Narcea.
- Richardson, V., y Placier, P. (2001). Teacher Change. En Richardson, V. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, (pp.905-947). New York: American Educational Research Association.
- Rico Gallegos, P. (2005). Elementos teóricos y metodológicos para la investigación educativa. Zitácuaro, Michoacán, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rivas, F. (1997). *El proceso de enseñanza/aprendizaje en la situación educativa*. Ariel: Psicología.
- Rodríguez Neira, T. (1999). *Teorías y modelos de enseñanza. Posibilidades y límites*. Lleida: Milenio.
- Rychen, D., y Salganik, L. (Eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de la Educación*. [versión Adobe Digital Editions]. Recuperado de <http://www.uv.mx/personal/rdegasperin/files/2011/07/Antología.Comunicación-Unidad1.pdf>
- Shaughnessy, M. (2004). An interview with anita woolfolk: the educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, 16(2), 153-176. Recuperado de <http://brookdalecc.edu/>
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Sicilia, A. (2001). *La investigación de los Estilos de Enseñanza en la Educación Física. Un Viejo Tema para un Nuevo Siglo*. Sevilla: Wanceulen
- Scriven, M. (1988). Duties-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(2). 319-334
- Solar, M., y Segure, T. (1993). Estrategias Docentes: su efecto en la creatividad de los alumnos. *Paideia*, 18, 1-11. Recuperada de

http://archivopedagogicodecolombia.com/archivo/admon_total/raesreduc/archivos/pdf/7432.pdf

Soler, E.; Álvarez, L.; García, A.; Hernández, J.; Ordóñez, J.; Albuerne, F., y Cadrecha, M. A. (1992). *Teoría y práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pautas y ejemplos para un desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Stephen, P (1999). *Comportamiento organizacional: conceptos, controversias y aplicaciones*. México: Pearson Education.

Sternberg, R. (1997). *Thinking Styles*. Cambridge. New York: Cambridge University Press.

Tedesco, J. (Diciembre de 2003). *Los pilares de la educación del futuro. Debates de educación*. [Ponencia en línea]. Barcelona. Recuperado de <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>

Torreblanca, J. (coord.) (2002). *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Tournaki, N., y Podell, D. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education*, 21, 299-314.

UNESCO (1996). *What makes a good teacher? Children speak their minds: Opinions from around the world*. Nueva York. UNESCO publications.

Valdivieso, J., Carbonero, M., Martín-Antón, L. (2013). La competencia docente autopercebida del profesorado de educación primaria: un nuevo cuestionario para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 47-80. doi: 10.1387/RevPsicodidact.5622

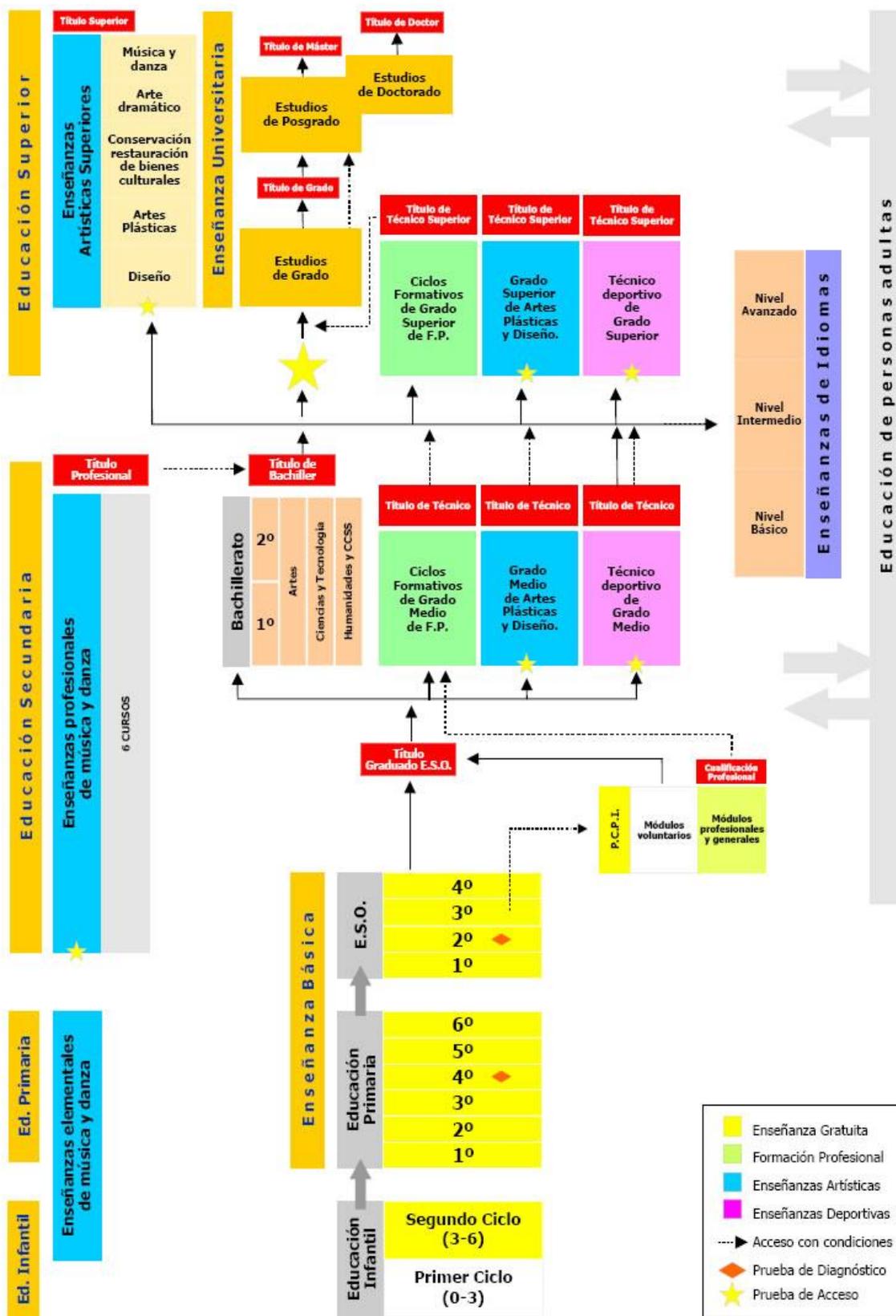
Van den Berg, R. (2002). Teachers meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72 (4), 577-625. Recuperado de <http://rer.sagepub.com/content/72/4/577.short>

Weinstein, C. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and teacher education*, 4(1), 31-41.

Wiersma, W., y Jurs, S, (2008). *Research methods in education. An introduction*. United States: Prentice Hall.

Anexo 1

Cuadro descriptivo del sistema educativo español.



Anexo 2

**Cuestionario sobre el grado de satisfacción con la elección y
realización de la carrera**

CUESTIONARIO

FORMA E

Los datos de este cuestionario son confidenciales. Se garantiza el respeto al anonimato de los datos. La identificación sólo responde a la facilidad de su uso en una administración posterior. Agradecemos tu sinceridad y colaboración. Contesta con sinceridad. La corrección estadística de los datos es grupal, y no personalizada.

A. Sexo: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer	B. Edad:.....	C. Licenciatura:.....
D. ¿Realizas algún trabajo remunerado además de estudiar?		
<input type="checkbox"/> Si.	<input type="checkbox"/> No.	
E. ¿Querías hacer otra carrera en vez de la realizada?		
<input type="checkbox"/> Si	<input type="checkbox"/> No.	
F. ¿Te gustaría trabajar en la docencia?		<input type="checkbox"/> Si. <input type="checkbox"/> No.
G ¿Cree que la situación socioeconómica actual del país afecta directamente sobre la profesión docente?		
<input type="checkbox"/> Si	<input type="checkbox"/> No	

Cada cuestión de las siguientes tiene seis posibles respuestas. Señala con una "X" el valor que coincida más con tu opinión, tomando como referencia el siguiente baremo:

1: TOTALMENTE EN DESACUERDO 3: ALGO EN DESACUERDO 5: MUY DE ACUERDO.

2: MUY EN DESACUERDO 4: ALGO DE ACUERDO 6: TOTALMENTE DE ACUERDO.

Valora el grado de satisfacción con la elección y realización de la carrera:

01. Estoy contento/a con los contenidos que recibí en la carrera	1 2 3 4 5 6
02. Me siento más satisfecho/a de haber elegido la carrera que cuando la inicié	1 2 3 4 5 6
03. Creo que mi licenciatura no está bien considerada socialmente	1 2 3 4 5 6
04. Creo que el nivel de exigencia de mi carrera es menor en comparación con otras	1 2 3 4 5 6
05. Me sentí aceptado/a por el grupo de compañeros/as	1 2 3 4 5 6
06. Me siento pesimista de cara al futuro profesional en mi carrera	1 2 3 4 5 6
07. Creo que estoy preparado/a para responder mínimamente a las exigencias profesionales de mi carrera	1 2 3 4 5 6
08. En el ambiente universitario tuve muchos amigos/as	1 2 3 4 5 6

09. Fuera del ambiente universitario tengo pocos amigos/as	1 2 3 4 5 6
10. En mi casa aceptaron bien la elección de mi carrera	1 2 3 4 5 6
11. Las relaciones con mi familia son satisfactorias	1 2 3 4 5 6
12. Generalmente, cuando estudio me encuentro a gusto	1 2 3 4 5 6
13. Generalmente, tengo dificultad para concentrarme en los estudios	1 2 3 4 5 6
14. Globalmente, mi relación con el profesorado fue buena	1 2 3 4 5 6
15. En líneas generales, la actitud de los profesores/as hacia mi fue buena	1 2 3 4 5 6
16. Al terminar las clases, me encontraba físicamente cansado/a	1 2 3 4 5 6
17. Al terminar las clases, me encontraba psíquicamente cansado/a	1 2 3 4 5 6
18. Generalmente, me planifico el trabajo para no sentirme agobiado/a ante cualquier tarea	1 2 3 4 5 6
19. Alguna vez sentí deseos de abandonar los estudios	1 2 3 4 5 6
20. Me sentí satisfecho/a con el plan de estudios de la carrera	1 2 3 4 5 6
21. El profesorado se ajustaron a los programas establecidos por ellos/as	1 2 3 4 5 6
22. El enfoque metodológico que los profesores/as dieron a las asignaturas entiendo no es el adecuado	1 2 3 4 5 6
23. El profesorado fue coherente en sus métodos y procedimientos de evaluación	1 2 3 4 5 6

Anexo 3

Inventario de Problemas de Enseñanza (IPE)

INVENTARIO DE PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA (Marcelo, 1992)

Los datos de este cuestionario son confidenciales. Se garantiza el respeto al anonimato de los datos. La identificación sólo responde a la facilidad de su uso en una administración posterior. Agradecemos tu sinceridad y colaboración. Contesta con sinceridad. La corrección estadística de los datos es grupal, y no personalizada.

Cada cuestión de las siguientes tiene seis posibles respuestas. Señala con una “X” el valor que coincida más con tu opinión, tomando como referencia el siguiente baremo:

1: TOTALMENTE EN DESACUERDO

2: MUY EN DESACUERDO

3: ALGO EN DESACUERDO

4: ALGO DE ACUERDO

5: MUY DE ACUERDO.

6: TOTALMENTE DE ACUERDO

Creo que cuando me incorpore a la práctica profesional, voy a encontrar dificultades en:

1. Mantener una adecuada organización en clase	1 2 3 4 5 6
2. Organizar algunas actividades en clase (por ejemplo, trabajo en grupos, teatro etc.)	1 2 3 4 5 6
3. Motivar a los alumnos en las tareas escolares	1 2 3 4 5 6
4. Explicar las lecciones a los alumnos	1 2 3 4 5 6
5. Introducir nuevas actividades de enseñanza- aprendizaje	1 2 3 4 5 6
6. Tratar a los alumnos de forma diferenciada e individualizada	1 2 3 4 5 6
7. Ser creativo al enseñar	1 2 3 4 5 6
8. Elegir libro de texto	1 2 3 4 5 6
9. Conocer lo que los alumnos han aprendido en otros cursos	1 2 3 4 5 6
10. Conocer a qué nivel presentar los contenidos	1 2 3 4 5 6
11. Saber en qué contenido hacer mayor hincapié	1 2 3 4 5 6
12. Estar presionado por el tiempo en el que hay que cubrir los contenidos	1 2 3 4 5 6
13. Decidir cuánto contenido enseñar	1 2 3 4 5 6
14. Programar una lección para un día	1 2 3 4 5 6
15. Programar para un período de tiempo más prolongado (quincena, mes, año)	1 2 3 4 5 6
16. Organizar el trabajo de la clase	1 2 3 4 5 6
17. Utilización de medios de enseñanza (diapositivas, vídeo, periódicos ...)	1 2 3 4 5 6
18. Cometer errores de contenido cuando estoy explicando	1 2 3 4 5 6
19. No tener suficiente conocimiento de la/s asignatura/s que enseño	1 2 3 4 5 6
20. Hacer exámenes	1 2 3 4 5 6
21. Evaluar el nivel de aprendizaje de alumnos	1 2 3 4 5 6
22. Conocer si mi enseñanza es eficaz	1 2 3 4 5 6
23. Definir mi papel como profesor	1 2 3 4 5 6

24. Saber si agrado a los alumnos	1 2 3 4 5 6
25. Entablar contacto personal con los alumnos	1 2 3 4 5 6
26. Tener que ser más estricto con alumno de lo que me gustaría	1 2 3 4 5 6
27. Encontrar rechazo por los alumnos cuando llevo a cabo métodos de enseñanza que no están acostumbrados a usar	1 2 3 4 5 6
28. No tener suficiente tiempo libre para dedicar a los alumnos	1 2 3 4 5 6
29. Problemas de disciplina con alumnos/grupos de alumnos	1 2 3 4 5 6
30. No tener suficiente información sobre los alumnos y su ambiente familiar	1 2 3 4 5 6
31. Relaciones con los padres	1 2 3 4 5 6
32. Encontrar indiferencia en los padres	1 2 3 4 5 6
33. Encontrar resistencias en los padres cuando se intenta llevar a cabo nuevos métodos de enseñanza	1 2 3 4 5 6
34. Desacuerdos en las relaciones con los padres	1 2 3 4 5 6
35. Cooperar con los compañeros	1 2 3 4 5 6
36. Tener la oportunidad/tiempo para hablar con los compañeros	1 2 3 4 5 6
37. Sentirme poco integrado en la escuela y entre los compañeros	1 2 3 4 5 6
38. Desacuerdos con los compañeros	1 2 3 4 5 6
39. Tener insuficiente información sobre cómo localizar materiales didácticos	1 2 3 4 5 6
40. Tener insuficiente información sobre normas y rutinas de la escuela	1 2 3 4 5 6
41. Despertar resistencia en los compañeros o director cuando intento desarrollar nuevos métodos de enseñanza	1 2 3 4 5 6
42. Encontrar condiciones de trabajo más difíciles que otros profesores (clases numerosas, mayor carga docente)	1 2 3 4 5 6
43. Desacuerdo en las relaciones con el director del centro	1 2 3 4 5 6
44. Escasez de materiales didácticos en la escuela	1 2 3 4 5 6
45. Elevado número de alumnos en clase	1 2 3 4 5 6
46. Escasez de departamentos y zonas de lectura en la escuela	1 2 3 4 5 6
47. Encontrar tiempo para preparar materiales	1 2 3 4 5 6
48. Encontrar tiempo para leer libros y revistas profesionales	1 2 3 4 5 6
49. Encontrar tiempo para estar con la familia y amigos	1 2 3 4 5 6
50. Mantener mi vida privada apartada de la escuela	1 2 3 4 5 6
51. Distancia de la escuela con respecto a mi domicilio	1 2 3 4 5 6
52. Entablar relaciones nuevas en el entorno de la escuela	1 2 3 4 5 6
53. Limitaciones de la localidad de trabajo respecto a actividades culturales, servicios, comunicación	1 2 3 4 5 6
54. Calidad del alojamiento	1 2 3 4 5 6
55. Estar preocupado por la enseñanza diaria	1 2 3 4 5 6

Anexo 4

Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida Del Docente de Educación Primaria

ECAD-EP

Herramienta diseñada y validada para la operativización de los Estilos de Enseñanza en la Educación Primaria

(Valdivieso, Carbonero, Martín-Antón, 2013).

Con la finalidad de conocer algunas habilidades moduladoras del estilo de docencia en la Educación Secundaria, solicitamos conteste, de forma anónima, las cuestiones que se formulan a continuación. Una vez analizados y tabulados los datos, los cuestionarios serán destruidos.

Agradecemos de antemano su colaboración.

Por favor, valore cada cuestión según su importancia (1 es lo mínimo y 5 lo máximo): Entendiéndose que el 1 significa el mínimo grado de acuerdo con el enunciado y, por el contrario, el 5 significa el máximo grado de acuerdo con el enunciado.

1.-Planifico los contenidos con las metas a conseguir.	1 2 3 4 5
2.-Soy capaz de adaptar mi metodología a las nuevas circunstancias demandadas por el sistema educativo.	1 2 3 4 5
3.-En la resolución de conflictos entre el alumnado aplico un estilo negociador.	1 2 3 4 5
4.-Suelo responder de modo tranquilo y con voz moderada a las cuestiones que plantea el alumnado.	1 2 3 4 5
5.-Me muestro muy seguro en mis explicaciones.	1 2 3 4 5
6.-Guío los trabajos en grupo.	1 2 3 4 5
7.-Fomento el trabajo en equipo para compartir experiencias.	1 2 3 4 5
8.-Si hay que resolver un problema concreto de algún/alguna alumno/a me implico directamente.	1 2 3 4 5
9.-Ayudo al/a la alumno/a menos capaz a que supere los obstáculos que le impiden progresar.	1 2 3 4 5
10.-Procuro adecuar el volumen de la voz a la superficie de la clase.	1 2 3 4 5
11.-Uso un lenguaje adaptado a la comprensión del alumnado.	1 2 3 4 5
12.-Intento manifestar una predisposición positiva hacia todos por igual.	1 2 3 4 5
13.-Trato con respeto las diferencias culturales y personales del alumnado.	1 2 3 4 5
14.-Soy respetuoso/a con las creencias y valores que tiene el alumnado.	1 2 3 4 5
15.-Me aseguro de que mi grupo de alumnos/as entienda las tareas.	1 2 3 4 5
16.-Exijo al alumnado la búsqueda de múltiples caminos para la obtención de sus posibles soluciones en los problemas.	1 2 3 4 5
17.-Ante un problema analizo las deficiencias y las oportunidades.	1 2 3 4 5
18.-Despierto entusiasmo a mi grupo de alumnos/as	1 2 3 4 5
18.-Cuando quiero llamar la atención sobre una parte de la explicación disminuyo la velocidad, hago alguna pausa o cambio de ritmo en el uso de la voz.	1 2 3 4 5
20.-Controlo la clase a través de la mirada.	1 2 3 4 5
21.-Acepto los cambios sin frustrarme.	1 2 3 4 5
22.-Acostumbro a tener un plan de trabajo temporalizado.	1 2 3 4 5
23.-Suelo empezar la clase con un resumen de lo que se va a hacer.	1 2 3 4 5
24.-En clase tengo en cuenta sugerencias y aportaciones del alumnado.	1 2 3 4 5

25.-Respondo con agrado a las preguntas que me hace el alumnado.	1 2 3 4 5
26.-Según sea el contenido de mi explicación hago señales de asentimiento o de negación con la cabeza.	1 2 3 4 5
27.-Permito que mis alumnos/as defiendan sus posturas con naturalidad.	1 2 3 4 5
28.-Sintonizo adecuadamente con los sentimientos de grupo en cada momento.	1 2 3 4 5
29.-Permanezco atento a los signos no verbales (mano alzada, movimiento ocular, etc.) como señal de que alguien desea aportar algo.	1 2 3 4 5
30.-Inculco el respeto de las diferencias culturales entre el alumnado.	1 2 3 4 5
31.-Si percibo que un/a alumno/a está triste me intereso por lo que pueda pasarle.	1 2 3 4 5
32.-Me parece importante fomentar la práctica de la cooperación entre el alumnado.	1 2 3 4 5
33.-No me importa tener que adaptarme a una situación nueva.	1 2 3 4 5
34.-Antes de cada unidad didáctica propongo un plan de trabajo.	1 2 3 4 5
35.-El alumnado agradece que realice gestos cuando hablo.	1 2 3 4 5
36.-Fomento actividades colaborativas entre el alumnado.	1 2 3 4 5
37.-Favorezco la comprensión de las situaciones sociales de forma objetiva.	1 2 3 4 5
38.-Inculco el respeto de las diferencias personales entre el alumnado.	1 2 3 4 5
39.-Poseo habilidades comunicativas para desenvolverme eficazmente en la clase.	1 2 3 4 5
40.-Enseño al alumnado a trabajar en equipo y a cooperar con los/las compañeros/as.	1 2 3 4 5
41.-Domino los contenidos de las áreas que imparto.	1 2 3 4 5
42.-Durante la explicación distribuyo la mirada entre los rostros del alumnado y distintos lugares del aula.	1 2 3 4 5
43.-Soy directo en mis expresiones con el alumnado.	1 2 3 4 5
44.-Favorezco el aprendizaje cooperativo entre el alumnado.	1 2 3 4 5
45.-Suelo establecer normas de clase consensuadas a través del diálogo y la participación de todo el alumnado.	1 2 3 4 5
46.-Escucho con atención los problemas personales del alumnado.	1 2 3 4 5
47.-Habitualmente planifico lo que voy a decir en clase.	1 2 3 4 5
48.-Tengo por costumbre preparar la materia de clase anticipadamente a diario.	1 2 3 4 5
49.-Preparo al alumnado para resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas.	1 2 3 4 5
50.-Desarrollo entre el alumnado los hábitos de autonomía personal y el respeto a las normas de convivencia.	1 2 3 4 5
51.-Procuro enseñar al alumnado que una buena toma de decisiones depende de identificar los elementos del problema.	1 2 3 4 5
52.-Diseño actividades que despiertan interés entre el alumnado.	1 2 3 4 5
53.-Intento ser buen modelo como maestro/a.	1 2 3 4 5
54.-Normalmente acompaño la explicación con gestos adecuados al contenido.	1 2 3 4 5
55.-Propongo experiencias de grupo para que el alumnado tenga la oportunidad de expresarse.	1 2 3 4 5
56.-Ante un conflicto entre alumnos/as procuro favorecer concesiones entre ambas partes.	1 2 3 4 5
57.-Hago lo posible por no afectar negativamente al alumnado desde el punto de vista emocional.	1 2 3 4 5
58.-Me gusta que se presenten los hechos de forma objetiva, sin atribuir doble intencionalidad al que los expone.	1 2 3 4 5

