



La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales?

Carlos Marcelo García
Universidad de Sevilla

Sumario: 1. Introducción. 2. Condiciones de trabajo en la docencia. 3. Los comienzos en la enseñanza: enseñando se aprende a enseñar. 4. La privacidad de la enseñanza. 5. ¿Cómo se ven los profesores a sí mismos?. 6. Conclusiones.

Resumen

La profesión docente, como todas las profesiones u ocupaciones en los tiempos actuales, se enfrenta a una crisis de identidad motivada por las cambiantes circunstancias en las que se desenvuelve. Nuevas exigencias, nuevos desafíos que requieren de los profesionales un elevado grado de implicación y compromiso. Un compromiso que debe ir dirigido a asegurar el derecho de todos los alumnos por aprender. En este artículo hacemos un análisis de los recientes informes internacionales que sobre la enseñanza y la docencia se han realizado. A través de ellos se analizan aspectos como las condiciones de trabajo de los docentes, los procesos de iniciación, la privacidad o las percepciones que el profesorado tiene acerca de su trabajo y del reconocimiento social que éste tiene.

Palabras clave: Profesión docente, transformaciones sociales, aprendizaje, derecho de aprender, informes internacionales, inserción en la docencia, evaluación.

Abstract

The teaching profession, like all professions or occupations in modern times is facing an identity crisis prompted by the changing circumstances in which it operates. There are new demands, new challenges that require professionals with a high degree of involvement and commitment. This commitment must be addressed to ensure the right of all students to learn. In this article we analyze recent international reports that have been made on education and teaching. Through them, we analyze aspects such as teachers' working conditions, induction processes, privacy or perceptions that teachers have about their work and social recognition.

Keywords: teaching profession, social changes, learning, right to learn, international reports, access to teaching, assessment.

Introducción

El cambio social que estamos viviendo en este nuevo siglo ha transformado profundamente el trabajo de los profesores, su imagen y también la valoración que la sociedad hace de su tarea. Esteve (2003) planteaba que los profundos procesos de cambio social registrados en los últimos treinta años y la enorme transformación de nuestros sistemas educativos han creado problemas nuevos que aún no hemos logrado asimilar. El desconcierto, la falta de preparación para afrontar los nuevos retos y el intento de mantener las rutinas, lleva a muchos profesores al desarrollo de su trabajo en un ambiente en el que se percibe una crítica generalizada, que les presenta como los responsables universales de todos los fallos del sistema educativo.

El papel de profesor se ha transformado porque debe asumir más responsabilidades y porque han aumentado las exigencias a las que se encuentra sometido.

El papel de profesor se ha transformado entre otras razones porque debe asumir un mayor cúmulo de responsabilidades, así como por el aumento de las exigencias a las que se encuentra sometido. La literatura contemporánea describe una serie de características muy variadas y a veces contradictorias de lo que se consideran las cualidades que debe reunir “un buen profesor”. Algunas refieren al conocimiento y los valores que maestros y profesores deben poseer para transmitir a los estudiantes, a lo que se agrega el manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos, las competencias comunicacionales que les permitan interactuar con estudiantes, padres, colegas; el dominio de técnicas derivadas de los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación, las competencias para la investigación y la reflexión acerca de sus propias prácticas. Tedesco (2003) afirma que si uno llegara a creer que el maestro debería efectivamente reunir todas las características señaladas por los expertos y especialistas en diversos documentos, el resultado sería algo así como un tipo ideal tan contradictorio como de imposible realización práctica.

Pero no sólo hay mayores demandas para el profesor, sino también una progresiva delegación de responsabilidades educativas por parte de otros actores sociales como la familia. A esto se suma la aparición en las últimas décadas de medios de comunicación e Internet, que han forzado al docente a cambiar su papel en sociedades que son crecientemente multiculturales y, en muchos casos, multilingües.

Las transformaciones sociales operan también sobre el contexto del aula y obligan a una revisión en profundidad de muchos contenidos curriculares. ¿Cuáles son los contenidos realmente importantes? Esta pregunta conduce a la necesidad de modificar las metodologías y las condiciones de trabajo en las escuelas ya que los docentes se enfrentan a estudiantes muy diferentes entre sí. Y esto obviamente impacta la relación

docente-estudiante que es a menudo conflictiva en términos de autoridad y disciplina. Todo ello hace aún más difícil el desarrollo de las diversas tareas que el docente debe desempeñar. El rol docente aparece como crecientemente fragmentado.

La avalancha de cambios sociales no se ha visto acompañada de los correspondientes cambios políticos y administrativos. Las reformas educativas han arrojado resultados ambiguos que necesariamente llevan a cuestionar las opciones de políticas adoptadas. En muchos casos, los esfuerzos realizados no han servido para garantizar un desarrollo educativo sostenido y, en la práctica, las realidades educativas han probado ser “resistentes” y duras de transformar. La situación mejoró menos de lo esperado porque las reformas llevadas a cabo no han tenido suficientemente en cuenta a los docentes: quizás no se colocó en el centro de la agenda la cuestión del desarrollo profesional y personal de los docentes desde una perspectiva integral (Vaillant, 2005).

La literatura destaca la importancia del aprendizaje durante toda la vida, tanto para docentes como para los directores y los supervisores. Es erróneo pensar que los docentes trabajarían con más éxito si tan solo se les remunerara mejor o se les ofrecieran mayores incentivos. En muchas ocasiones los docentes saben qué estudiantes no aprenden y cuáles están aprendiendo bien, pero es también frecuente que los docentes quieran mejorar su desempeño pero no sepan cómo conseguirlo.

Los sistemas educativos mejoran cuando se cuenta con docentes con excelente preparación que poseen la convicción de que sus estudiantes pueden efectivamente aprender.

El desarrollo profesional docente es una pieza clave en el complejo proceso de enseñar y de aprender (Marcelo y Vaillant, 2009). Son muchos los factores intervinientes aunque estamos convencidos de que los sistemas educativos mejoran cuando se cuenta con docentes con excelente preparación para la tarea de enseñar, y cuando éstos poseen la firme convicción de que sus estudiantes pueden efectivamente aprender.

Asumimos por tanto que al escribir o hablar sobre el profesorado debemos hacer referencia a aquello que Linda Darling-Hammond (2001) denominó *el derecho de aprender*. Y lo hacemos porque resulta ineludible recordar que las escuelas fueron creadas para ayudar a transformar las mentes de los estudiantes en mentes educadas. Hoy en día, para seguir respetando ese derecho se exige del profesorado un esfuerzo redoblado de confianza, compromiso y motivación (Marcelo, 2002).

Somos conscientes de que las transformaciones que nuestras sociedades están experimentando no pasan por delante de las escuelas sin llamar vigorosamente a sus puertas. Sin embargo, quizás sea el mundo educativo en general, pero el escolar en particular, el que menos haya tomado nota de las profundas transformaciones que se están operando. Una pléyade de pensadores e investigadores están mirando desde un punto de vista crítico nuestros actuales sistemas escolares para someterlos a un detallado

escrutinio. Y no es que la principal meta de la escuela sea la de “preparar para el trabajo”: es simplemente que una ciudadanía activa no puede construirse con sistemas educativos obsoletos en cuanto a su organización y estructura tanto curricular como didáctica.

Tenemos unos sistemas escolares que siguen anclados en los principios de selección y clasificación: donde se asume que los estudiantes llegan a las escuelas con deficiencias; que el aprendizaje tiene lugar exclusivamente en la cabeza y no en todo el cuerpo; que todos aprenden o deberían aprender de la misma forma; que el aprendizaje tiene lugar en las aulas, no en el “ancho mundo”; que hay chicos listos y chicos torpes y que eso es ineluctable; que el conocimiento es por naturaleza fragmentado, que la escuela comunica la verdad, y que el aprendizaje es principalmente individualista y la competencia acelera el aprendizaje (Senge, 2000).

Tanto el currículo como la forma de organización del trabajo en el aula que actualmente se practica en nuestras escuelas no se adecuan a las necesidades de educación de la nueva ciudadanía. Como planteaban Osin y Lesgold *"Las escuelas convencionales agrupan a los estudiantes de la misma edad en periodos fijos de tiempo. No existen razones educativas que puedan justificar este enfoque. La diversidad de ritmos de aprendizaje de los individuos muestra que es absurdo esperar que todos los estudiantes en una misma cohorte de edad aprendan la misma cantidad de contenidos en la misma cantidad de tiempo"* (1996, p. 644).

Los cambios en la forma de aprender que afectan al profesorado, refuerzan la idea de que la responsabilidad de la formación recae cada vez más en los propios profesionales. Hacer de nuestras escuelas espacios en los que no sólo se enseñe sino en los que los profesores aprendan, representa el gran giro que estamos necesitando. Y para ello, nada mejor que entender cabalmente qué significa “el derecho a aprender” de nuestros estudiantes, como un principio orientador en la formación de los docentes. Una formación dirigida a asegurar un aprendizaje de calidad en nuestros estudiantes, comprometida con la innovación y la actualización. Que supere el tradicional aislamiento que caracteriza a la profesión docente. Una formación que consolide un tejido profesional a través del uso de las redes de profesores y escuelas, y que facilite el aprendizaje flexible e informal. Una formación que en definitiva contribuya a re-profesionalizar la docencia, en contraste con aquellos que pretenden simplificar la complejidad del acto de enseñar.

Hay que entender qué significa “el derecho a aprender” como un principio orientador en la formación docente y superar el tradicional aislamiento que la caracteriza.

Desde siempre hemos sabido que la profesión docente es una “profesión del conocimiento”. El conocimiento, el saber, ha sido el componente legitimador de la profesión docente. Y lo que en definitiva ha justificado el trabajo del docente ha sido su compromiso con la transformación de ese conocimiento en aprendizajes relevantes para los estudiantes. Para que ese compromiso se siga renovando, antes era necesario -y ahora resulta imprescindible- que los docentes –como también sucede con muchos otros

profesionales- estén convencidos de la necesidad de ampliar, profundizar, mejorar su competencia profesional y personal. Por eso decía Zabalza (2000) que hemos convertido “*la agradable experiencia de aprender algo nuevo cada día, en un inexcusable principio de supervivencia*” (165).

Ser docente en el siglo XXI debe suponer para los miembros de la profesión docente asumir que el conocimiento y los estudiantes (las “materias primas” con las que trabajan) cambian a una velocidad mayor que a la que estábamos acostumbrados. Y que para dar respuesta adecuada y satisfacer el derecho de aprender de los estudiantes, se impone hacer un esfuerzo redoblado por seguir aprendiendo.

Algunos informes internacionales han venido a centrarse y a destacar el importante papel que el profesorado juega en relación con las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Ya desde su título, el informe que la OCDE publicó en 2005 sobre este tema nos llama la atención en tal sentido: *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* (OCDE, 2005). En dicho título se afirma que los profesores cuentan; que importan para ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza que reciben los estudiantes. En este informe se señala que: “*Existe actualmente un volumen considerable de investigación que indica que la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los estudiantes. Existen también considerables evidencias de que los profesores varían en su eficacia. Las diferencias entre los resultados de los estudiantes a veces son mayores dentro de la propia escuela que entre escuelas. La enseñanza es un trabajo exigente, y no es posible para cualquiera ser un profesor eficaz y mantener esta eficacia a lo largo del tiempo*” (12). El informe deja en evidencia una creciente preocupación internacional con relación al profesorado, en cuanto a las formas tendentes a convertir la docencia en una profesión atractiva, acerca de cómo mantener en la enseñanza a los mejores profesores y cómo conseguir que los profesores sigan aprendiendo a lo largo de toda su carrera.

Por otra parte, en el documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, que se celebró en 2007 en Buenos Aires, se sostiene que “*los docentes son los actores fundamentales para asegurar el derecho a la educación de la población y contribuir al mejoramiento de las políticas educativas de la región*”. Este reconocimiento se ha concretado más recientemente en las Metas Educativas 2021 que la OEI ha desplegado, y en las que la calidad del profesorado constituye una de dichas metas.

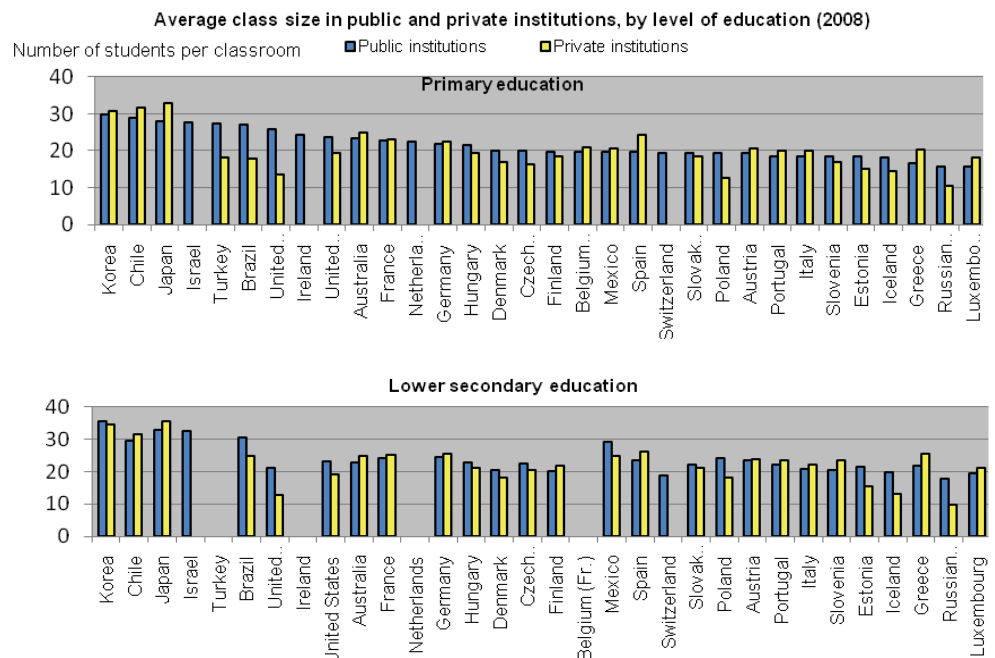
Paralelamente al estudio de la OCDE, la prestigiosa Asociación Americana de Investigación Educativa (A.E.R.A.) ha hecho público un informe que intenta resumir los resultados de su investigación sobre la formación del profesorado, formulando propuestas de política educativa acordes con dichos resultados. Se afirma que: “*en toda*

la nación existe un consenso emergente acerca de que el profesorado influye de manera significativa en el aprendizaje de los estudiantes y en la eficacia de la escuela” (Cochran-Smith & Fries, 2005, p. 40). En la misma línea, Darling-Hammond (2000) venía afirmar que el aprendizaje de los estudiantes “*depende principalmente de lo que los profesores conocen y de lo que pueden hacer*”.

¿Qué nos dicen los informes internacionales en relación con la docencia y la profesión docente? Resultaría pretencioso resumir en un artículo las miles de páginas que los informes internacionales han vertido analizando la situación actual de la docencia y de la profesión docente. Nosotros vamos a seleccionar algunos tópicos que nos parecen los más relevantes aún a riesgo de resultar parciales en nuestro análisis.

Condiciones de trabajo en la docencia

Uno de los aspectos que caracterizan a las profesiones tiene que ver con la construcción de sus condiciones de trabajo. Estas condiciones tienen que ver con las horas de trabajo que desarrollan, el salario, así como la ratio profesor alumnado. Por supuesto que podemos identificar otras cuestiones relevantes como la autonomía para tomar decisiones, así como las condiciones de acceso y promoción, a las que nos referiremos más adelante. Vamos a ir recurriendo a lo largo de este artículo a resultados de informes internacionales. En este caso nos vamos a referir al último informe publicado por la OCDE, titulado *Education at a Glance 2010*.

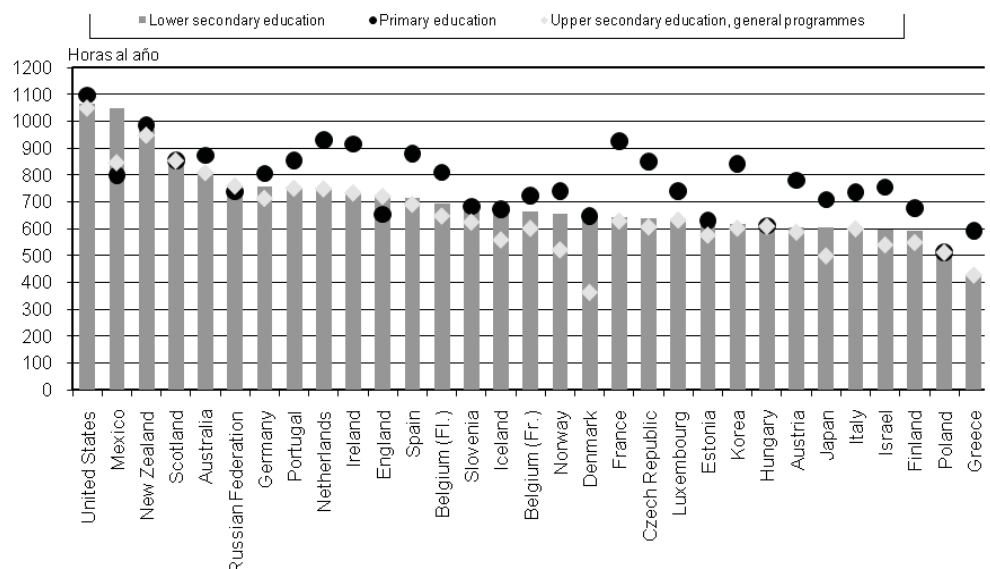


Como puede comprobarse en las gráficas anteriores, el número de alumnos por aula en España en las escuelas primarias está en torno a la media de la OCDE, aunque se puede observar que en los centros privados o concertados, este número asciende a

una media de 24,3 alumnos por clase. En relación con la ESO, la media española de alumnos por aula es de 23,6 cuando la media de la OCDE es de 23,7.

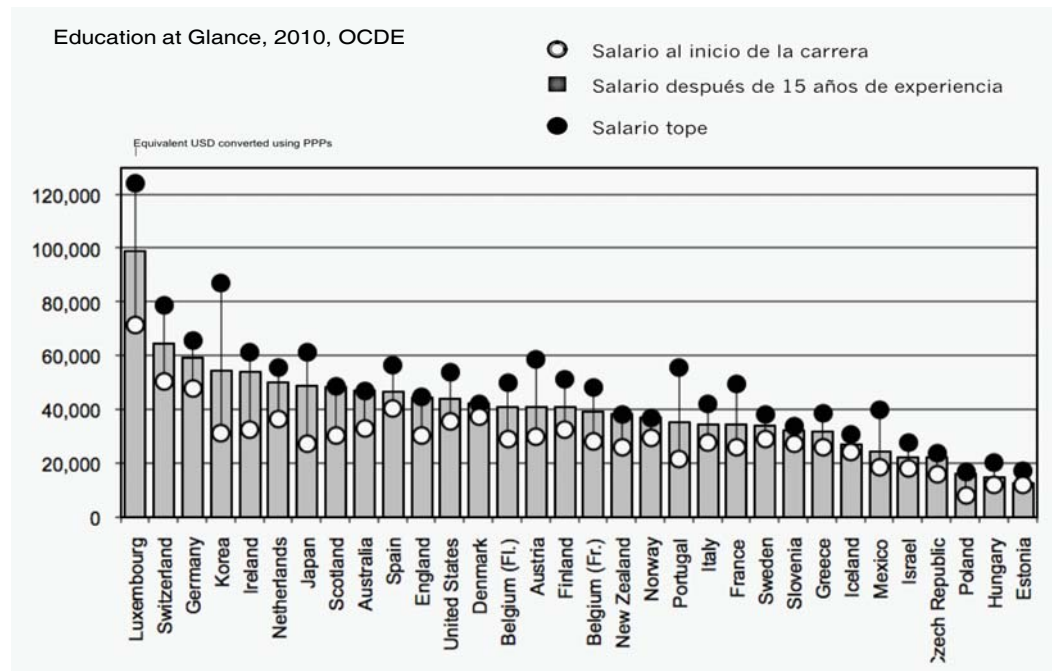
Otro de los elementos a considerar cuando se analizan las condiciones de trabajo tiene que ver con el número de horas que el profesorado dedica al contacto directo con los alumnos. En este caso, como puede verse por el siguiente gráfico, igualmente extraído del informe *Education at a Glance 2010* se nos muestra que en caso de la enseñanza primaria, el número de semanas útiles de enseñanza es similar a la media de la OCDE, reduciéndose algo respecto al número de días de clase que reciben los alumnos. La media de horas de trabajo requerido en la escuela también está en la línea de la media de la OCDE, produciéndose la mayor diferencia en lo que se refiere al total de horas de trabajo requerido al docente a lo largo de un curso académico.

	Nº semanas de clase			Nº de días de clase			Horas de trabajo requerido en la escuela			Total de horas de trabajo		
	Primaria	ESO	Bachillerato	Primaria	ESO	Bachillerato	Primaria	ESO	Bachillerato	Primaria	ESO	Bachillerato
España	37	37	36	176	176	171	1140	1140	1140	1425	1425	1425
OECD Media	38	38	37	187	188	184	1178	1182	1188	1658	1662	1657



Otro de los aspectos que caracterizan la profesión docente en lo que se refiere a condiciones de trabajo tiene que ver con el salario. El informe *Education at a Glance 2010*, da muestras de que los salarios de los profesores se incrementaron en términos reales entre 1996 y 2008 en prácticamente todos los países. Sin embargo, en la mayoría de los países los profesores perciben menos ingresos que otros individuos con preparación académica similar. Los salarios de los profesores que tienen por lo menos 15 años de experiencia en la educación secundaria básica van de menos de 16,000 dólares estadounidenses en Hungría y en el país asociado Estonia a más de 98,000 en Luxemburgo.

En el caso de España, están por encima de la media de los países de la OCDE en todos los niveles del sistema educativo. En la siguiente gráfica ofrecemos la información correspondiente al profesorado de ESO mostrando las diferencias de salario entre el inicio de la carrera, a los 15 años de docencia y a su finalización. Como podemos observar por la gráfica, España se encuentra entre los países en los que no existen grandes diferencias entre el salario de inicio y el máximo que un docente puede cobrar.



Los comienzos en la enseñanza: enseñando se aprende a enseñar

Una vez que hemos revisado algunos aspectos referidos a las condiciones de trabajo de la profesión docente vamos a adentrarnos en otros componentes que nos parecen de interés. Uno de ellos tiene que ver con el acceso a la docencia y la alta valoración que tiene para los docentes el aprendizaje en la práctica. A enseñar se aprende enseñando ¿Quién no ha oído más de una vez esta expresión? Se postula que la práctica hace al docente mucho más que la teoría adquirida en la formación inicial. Desde esta perspectiva, se otorga un valor "mítico" a la experiencia como fuente de conocimiento sobre la enseñanza y sobre el aprender a enseñar. Zeichner utilizaba la palabra "mito" para referirse a la creencia según la cual "*las experiencias prácticas en colegios contribuyen necesariamente a formar mejores profesores. Se asume que algún tiempo de práctica es mejor que ninguno, y que cuanto más tiempo se dedique a las experiencias prácticas mejor será*" (K. M. Zeichner, 1980, p. 45).

Se postula que la práctica hace al docente mucho más que la teoría adquirida en la formación inicial.

Sobre el valor de la experiencia en la enseñanza y en la formación del profesorado, Dewey en 1938 defendía la necesidad de desarrollar una Teoría de la Experiencia, puesto que ya entonces reconocía que experiencia no es sinónimo de formación. En este

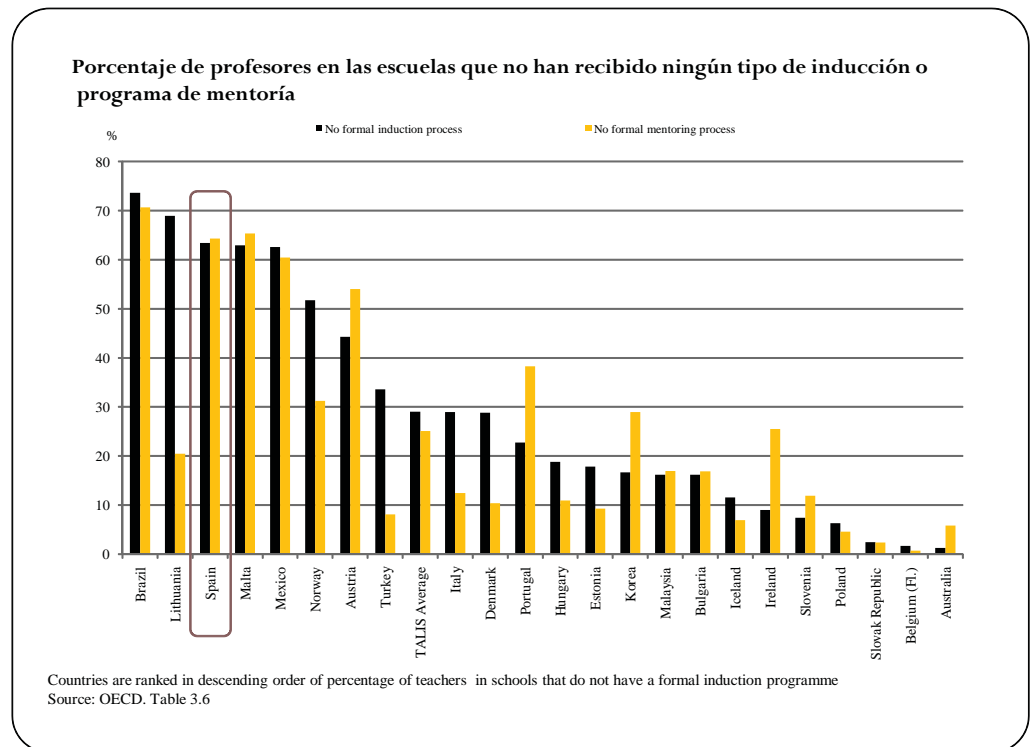
sentido planteaba que "no es suficiente con insistir en la necesidad de la experiencia, ni incluso de la actividad en la experiencia. Todo depende de la calidad de la experiencia que se tenga" (Dewey, 1938, p. 27). Valorar la calidad de las experiencias supone tener en cuenta dos aspectos básicos: un aspecto inmediato, referido a cuán agradable o desagradable resulta para el sujeto que la vive; y un segundo aspecto que tiene una mayor importancia para el tema que nos ocupa: el efecto que dicha experiencia tenga en experiencias posteriores, es decir la transferencia para posteriores aprendizajes. Este reconocimiento implícito del valor que la práctica -la experiencia- posee para la formación inicial docente, viene a contrastar con la primacía explícita de lo que denominaríamos "conocimiento proposicional".

¿Qué nos dicen en este caso los informes internacionales? En este caso vamos a recurrir al informe TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) que la OCDE publicó en 2009. Este informe, al que nos referiremos a lo largo de este artículo analizó no sólo los aspectos cuantitativos de la profesión docente, sino otros aspectos que resultan de especial interés para este artículo.

Un aspecto que caracteriza a la docencia es su falta de preocupación acerca de la forma como los docentes se insertan en la enseñanza. Ya en otro trabajo reciente hemos tenido la oportunidad de desarrollar esta idea (Marcelo, 2009). La inserción profesional en la enseñanza es el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde su condición de estudiantes a su nueva condición de docentes. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal. Es este justamente el concepto de inserción que propone Vonk, autor holandés con una década de investigaciones centradas en ésta temática: "definimos la inserción como la transición desde profesor en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo. La inserción se puede entender mejor como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores" (Vonk, 1996, p. 115).

El periodo de inserción es un periodo diferenciado en el camino de convertirse en profesor y es determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo.

Conviene insistir en la idea de que el periodo de inserción es un periodo diferenciado en el camino de convertirse en profesor. No es un salto en el vacío entre la formación inicial y la formación continua, sino que tiene un carácter distintivo y determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo (Britton, Paine, Pimm, & Raizen, 2002). El periodo de inserción y las actividades propias que le acompañan varían mucho de un país a otro. En algunos casos se reducen a actividades burocráticas y formales. En otros casos configuran toda una propuesta de programa de formación, cuya intención es asegurar que los profesores ingresen en la enseñanza en compañía de otros que se encuentran en condiciones de ayudarlos.

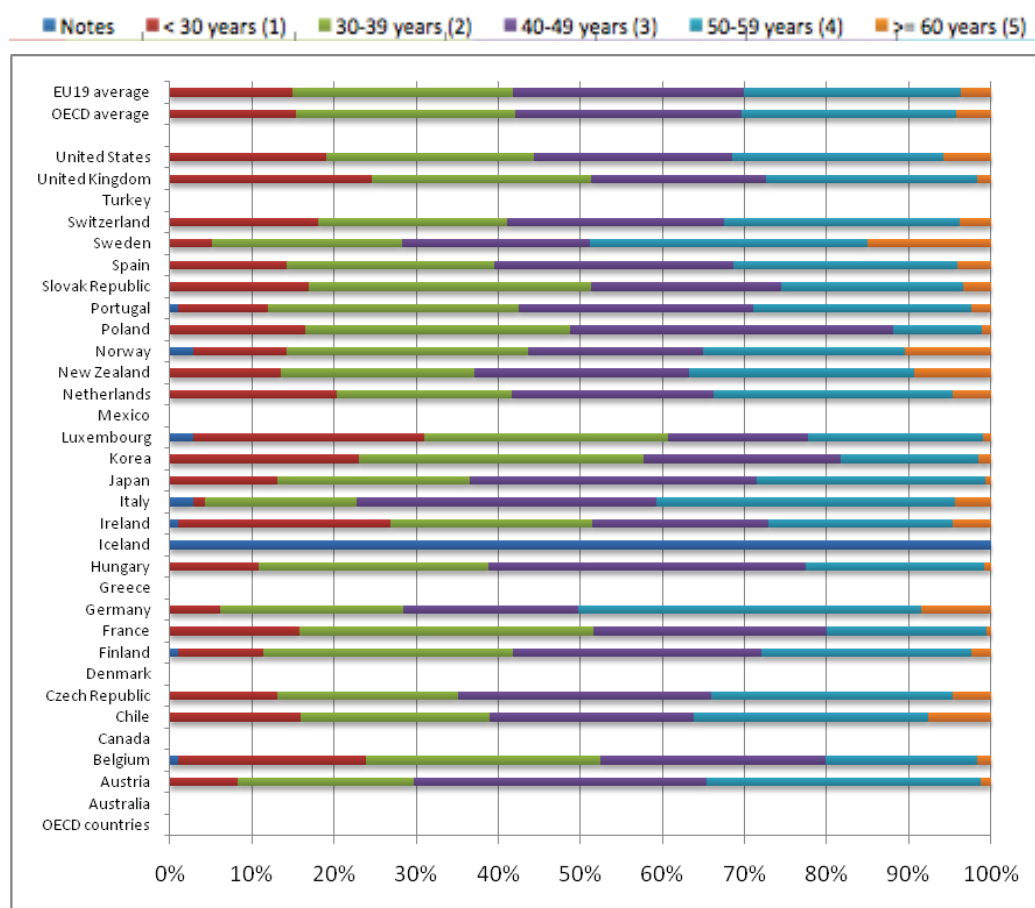


Los profesores principiantes tienen, según Feiman (2001), dos tareas esenciales que cumplir: deben enseñar y deben aprender a enseñar. Independientemente de la calidad del programa de formación inicial que hayan cursado, hay algunas competencias que sólo se aprenden en la práctica y ello repercute en que este primer año sea un año de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición. Las principales tareas con que se enfrentan los profesores principiantes son: adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza; comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesores; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional. Pero el problema es que esto deben hacerlo en general cargados con las mismas responsabilidades que los profesores más experimentados (Marcelo, 2009).

Como podemos observar en la gráfica anterior son muchos los países que han puesto en marcha programas de inserción dirigidos a mejorar la entrada del nuevo profesorado en la enseñanza. Sin embargo, si observamos el gráfico podemos constatar que en España, más del 60% del profesorado no tuvo ningún apoyo formal en sus primeros años de docencia. Esto, como hemos mostrado anteriormente, es especialmente grave porque supone un abandono de las autoridades administrativas hacia los nuevos docentes. Se piensa que la mera aprobación de una oposición ya es mérito suficiente para acceder a la docencia en las mismas condiciones que otros profesores con mayor experiencia docente.

Las investigaciones han demostrado la importancia de una inserción basada en el acompañamiento por parte de profesores experimentados.

Las investigaciones han mostrado la importancia de una inserción a la docencia basada en el acompañamiento por parte de profesores experimentados, así como en la acogida por parte de la escuela, como un factor determinante para la permanencia en la profesión, así como para un desarrollo profesional docente evolutivo.



Esto que estamos comentando resulta especialmente importante en el caso de España. Tal como se puede observar por el gráfico anterior, en el caso del profesorado de Educación Primaria, hay un 60% de docentes con más de 40 años, siendo un 32% los docentes con 50 o más años. Ello significa que, estando la edad de jubilación en el profesorado en torno a los 60 años, en una década deberán incorporarse en torno a 72000 nuevos docentes en Educación Primaria. Si no atendemos a esos nuevos docentes, seguramente que las posibilidades de un cambio en la mejora de la calidad del sistema educativo se verán mermadas.

La privacidad de la enseñanza

Los maestros y profesores se enfrentan generalmente en solitario a la tarea de enseñar.

Los maestros y profesores se enfrentan generalmente en solitario a la tarea de enseñar. Sólo los estudiantes son testigos de la actuación profesional de los docentes. Pocas profesiones se caracterizan por una mayor soledad y aislamiento. Como acertadamente afirmara Bullough, la clase es el santuario de los profesores... *“El santuario de la clase es un elemento central de la cultura de la enseñanza, que se preserva y protege mediante el*

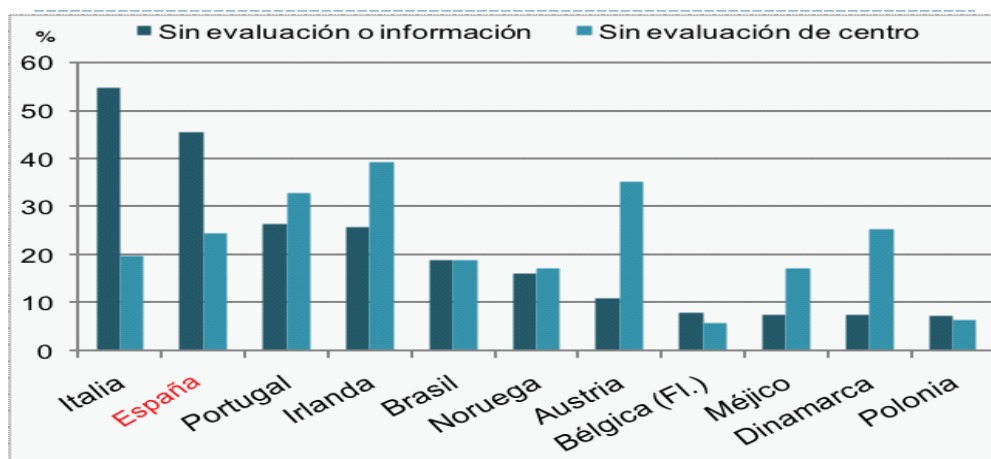
aislamiento, y que padres, directores y otros profesores dudan en violar" (Bullough, 1998). He aquí una gran paradoja: mientras las corrientes actuales plantean la necesidad de que los profesores colaboren y trabajen conjuntamente, nos encontramos con la pertinaz realidad de docentes que se refugian en la soledad de sus clases.

Lortie estableció algunas características de la profesión docente en Estados Unidos, que no sólo son de gran actualidad, sino que pueden aplicarse perfectamente a otros países. Una característica identificada por Lortie fue el individualismo. Este autor comentaba que: *"la forma celular de la organización escolar y la ecología de distribución del espacio y del tiempo ponen a las interacciones entre los profesores al margen de su trabajo diario. El individualismo caracteriza su socialización; los profesores no comparten una potente cultura técnica. Las mayores recompensas psíquicas de los profesores se obtienen en aislamiento de sus compañeros, y se cuidan mucho de no franquear las barreras de las clases"* (Lortie, 1975).

El aislamiento de los profesores está favorecido evidentemente por la arquitectura escolar, que organiza las escuelas en módulos independientes, así como por la distribución del tiempo y el espacio, y la existencia de normas de autonomía y privacidad entre los profesores. El aislamiento, como norma y cultura profesional, tiene ciertas ventajas y algunos evidentes inconvenientes para los profesores. En este sentido señalaban Bird y Little (1986) que aunque el aislamiento facilita la creatividad individual y libera a los profesores de algunas de las dificultades asociadas con el trabajo compartido, también los priva de la estimulación del trabajo por los compañeros, y de la posibilidad de recibir el apoyo necesario para progresar a lo largo de la carrera.

¿Cuál es la situación en España respecto de este aspecto que estamos analizando? De nuevo recurrimos al informe TALIS que ha preguntado a los docentes si en algún momento han sido evaluados bien en su enseñanza o en el centro en el que enseñan.

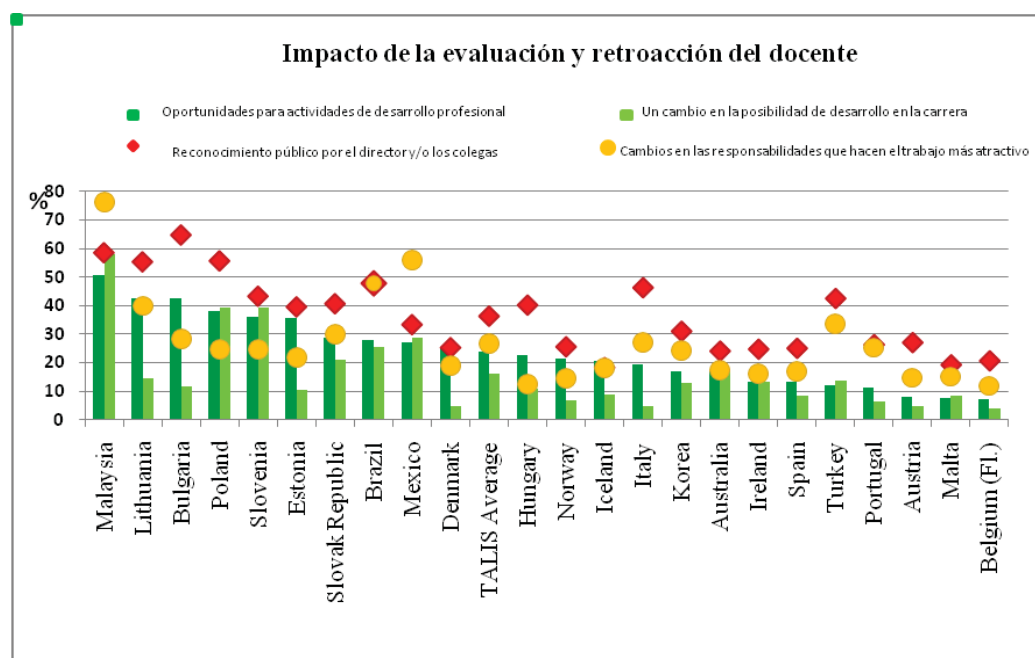
Profesores que no fueron evaluados o no recibieron información de la evaluación y profesores que trabajan en centros no evaluados en los cinco años anteriores al estudio



Los profesionales mejoramos en la medida que sometemos a juicio nuestras acciones y productos.

Planteamos aquí la evaluación no entendida como un procedimiento de control sino de mejora de la calidad docente. Los profesionales mejoramos en la medida que sometemos a juicio nuestras acciones y productos. Y en este sentido constatamos que en torno al 45% del profesorado encuestado afirma no haber sido evaluado en los últimos cinco años, siendo menor el porcentaje en relación con la evaluación del centro.

Cuando en el mundo de las organizaciones se está hablando de la necesidad de gestionar el conocimiento como medio para rentabilizar ese saber-hacer que sus miembros han ido acumulando a lo largo del tiempo, en la enseñanza, en palabras de D. Hargreaves, los profesores *"ignoran el conocimiento que existe entre ellos; por tanto, no pueden compartir y construir sobre este conocimiento. Al mismo tiempo tampoco conocen el conocimiento que no poseen y por tanto no pueden generar nuevo conocimiento. Hay una compleja distribución social del conocimiento en la escuela: ningún profesor en particular conoce o puede conocer la totalidad del conocimiento profesional que los profesores poseen"* (Hargreaves, 1999). Esto se debe a que gran parte del conocimiento de los profesores es tácito y difícil de articular, y el objetivo de la gestión del conocimiento consiste precisamente en estimular a la organización para que utilice plenamente su propio capital intelectual.

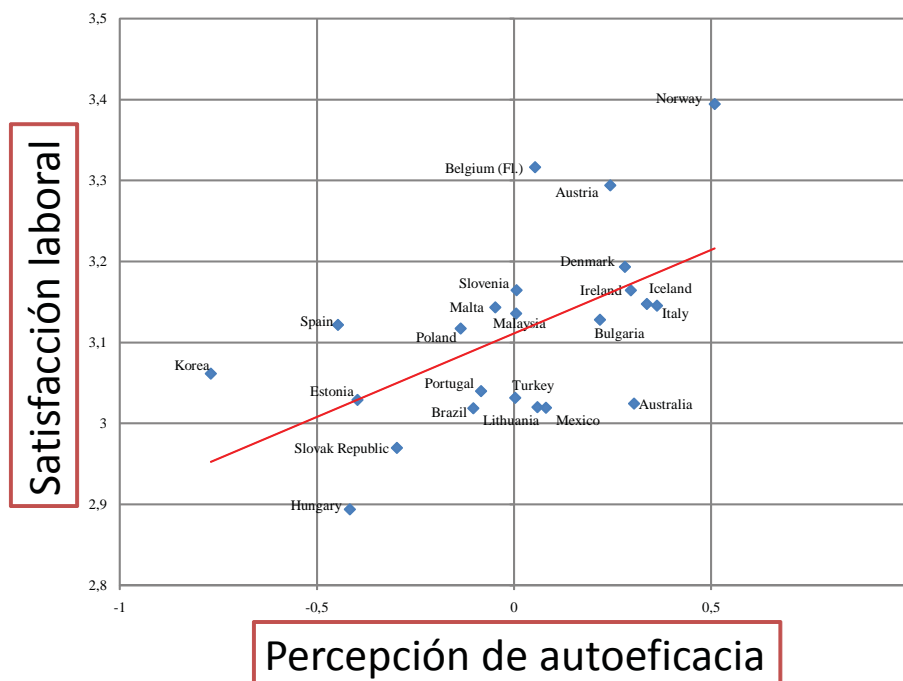


Observamos en la gráfica anterior cómo la evaluación y la retroacción que reciben los docentes a partir de ella tiene impacto en diferentes dimensiones: desarrollo profesional, reconocimiento, desarrollo en la carrera. Vemos de nuevo que en este caso, en España, las consecuencias formativas de la evaluación y la retroacción son muy limitadas, coherentes con la escasa existencia y credibilidad de la evaluación como acción formativa.

¿Cómo se ven los profesores a sí mismos?

Los informes internacionales han prestado atención a analizar las percepciones del profesorado en relación con sí mismos como profesionales, así como su satisfacción personal y profesional. Continuando con los resultados del informe TALIS, constatamos, como podemos observar en la siguiente gráfica que el profesorado español presenta una relativamente alta satisfacción laboral. No tan alta como la de docentes de otros países europeos como Noruega, Bélgica, Dinamarca, Austria pero similar a la de profesores de Italia, Irlanda o Eslovenia.

Informe TALIS. Auto eficacia y satisfacción laboral de los docentes (2007-2008)



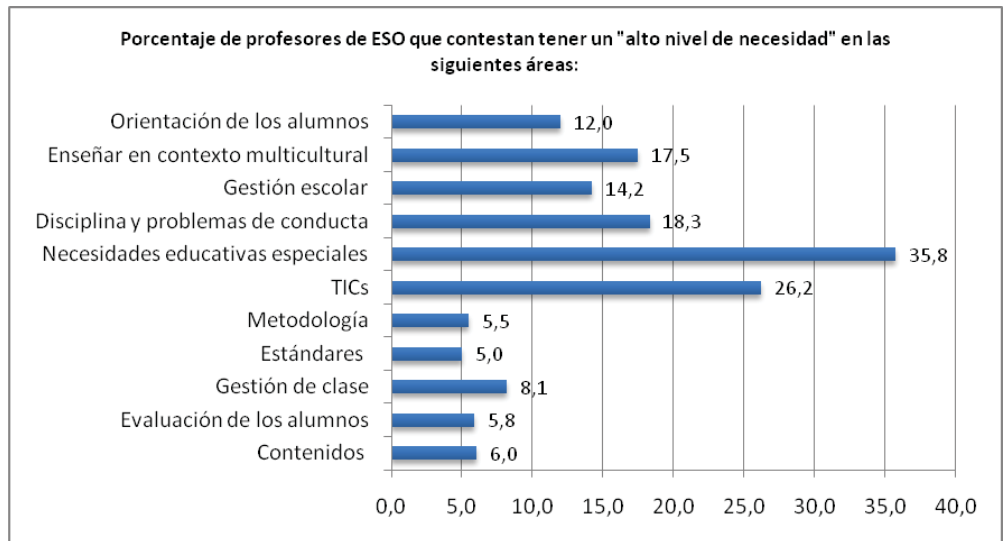
El profesorado español presenta una relativamente alta satisfacción laboral pero se muestra desconfiado respecto de su propia capacidad docente.

Pero lo que, según los resultados del informe TALIS diferencia al profesorado español es su percepción de autoeficacia. La percepción de autoeficacia se refiere en términos de Bandura a “las creencias que las personas tienen acerca de su propia capacidad para producir efectos”. En los términos que nos ocupan, la percepción de autoeficacia de los docentes hace referencia a la percepción (subjetiva) de los docentes acerca de su capacidad para hacer frente a las complejidades que representa la función docente. Como observamos en la gráfica anterior, el profesorado español que ha participado en el informe TALIS se muestra desconfiado respecto de su propia capacidad docente.

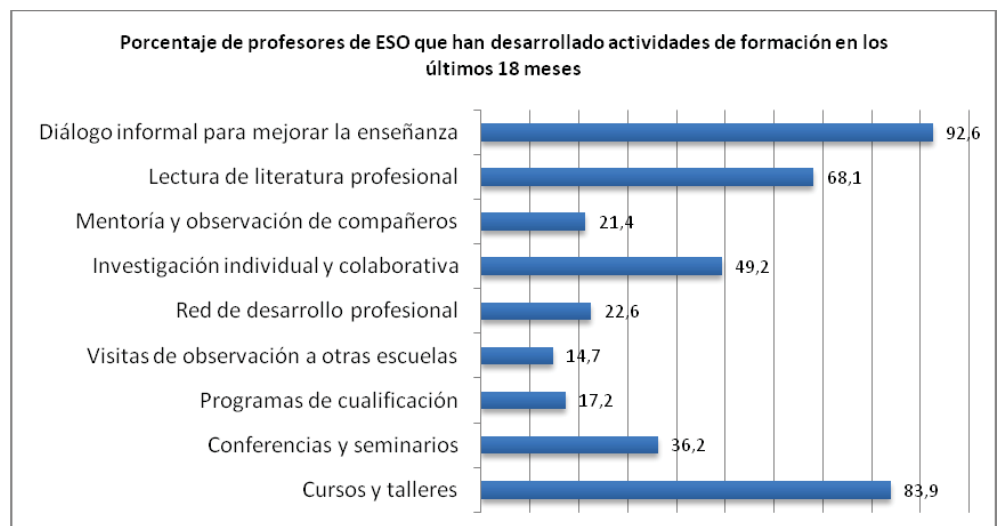
Ahora bien ¿en qué dimensiones se consideran los docentes españoles (especialmente los de nivel de ESO que es el que recoge el estudio) con insuficiente capacitación para enfrentarse a las demandas de su trabajo? Hemos extraído del informe TALIS las áreas temáticas en las que el profesorado de ESO indica que tiene un “alto nivel de necesidad formativa”. Y, como podemos observar por la gráfica siguiente, éstas se concentran

en la atención a las necesidades educativas especiales, enunciadas por el 35,8% del profesorado, seguida de las necesidades asociadas al uso de las nuevas tecnologías (26,2%), los problemas de disciplina y el trabajo en contextos multiculturales.

Es especialmente interesante comparar cómo los docentes informan tener necesidades formativas centradas en los ámbitos a los que nos hemos referido anteriormente, pero sin embargo, en otros ítems de la encuesta, vienen a contestar que el 100% del profesorado ha participado en alguna acción de formación en los últimos 18 meses.



Por otra parte, analizando los resultados de la encuesta del informe TALIS, encontramos que el profesorado de ESO participa en una variedad de actividades de desarrollo profesional. En primer lugar destaca que el profesorado dice haber participado en “diálogos informales para mejorar la enseñanza”, así como que ha participado en cursos de formación. Igualmente un 68,1% de docentes dicen haber leído en los últimos años literatura profesional, mientras que un 49,2% afirma haber participado en actividades de investigación.



¿Cómo se explica que con la ingente inversión en formación los docentes se sigan percibiendo a sí mismos como poco formados para el desarrollo de su actividad profesional?

Lógicamente, a partir de los datos anteriores nos surge una pregunta: ¿cómo se explica que con la ingente inversión en formación y desarrollo profesional que los datos aportan, los docentes (especialmente los de ESO) se sigan percibiendo a sí mismos como poco formados para el desarrollo de su actividad profesional? (Marcelo, 2011) ¿Existe alguna creencia asentada más en percepciones subjetivas que en datos reales que lleve a los docentes a considerar su adecuación al puesto de trabajo como inferior a la que realmente poseen?

Otro de los temas que suele ser recurrente en relación a las percepciones de los docentes es la consideración o reconocimiento social hacia el profesorado. Si uno atiende a las afirmaciones que en general realizan, parece asumido que la docencia es una profesión poco reconocida por la sociedad y que la valoración que la sociedad realiza del profesorado en general es baja. Es lo que denominaríamos un “lugar común” en muchas conversaciones con docentes. Este dato viene corroborado por el resultado de algunas investigaciones. En una encuesta a profesores realizada por IDEA para el Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM), en 2004, se les preguntó sobre cómo valoraba la sociedad su trabajo. Las respuestas fueron significativas: el 75,2% manifestó que la sociedad valoraba poco o muy poco el trabajo de los docentes (Marchesi y Pérez, 2004).

Sin embargo, si atendemos a los datos, esta percepción subjetiva se muestra radicalmente diferente de las percepciones que las familias y la sociedad en general pueda tener hacia ellos. En otro estudio de la misma entidad (Marchesi y Pérez, 2005), encontraron los siguientes resultados: el 83,7% de los padres considera que su familia valora positivamente a los profesores y sólo el 6,2% está en desacuerdo con esta afirmación. No coinciden, por tanto, las valoraciones de las familias sobre los docentes con las que los propios docentes atribuyen a las familias. Esto es algo que el sociólogo Mariano Fernández Enguita ha venido afirmando en sus diferentes escritos (Fernández Enguita, 2009).

Pero junto con los estudios nacionales, podemos aportar también los resultados del estudio European Mindset. Se trata de una investigación realizada por el Departamento de Estudios Sociales y Opinión Pública de la Fundación BBVA, basada en una amplia encuesta llevada a cabo en 14 países: 12 países de la Unión Europea (Bélgica, Bulgaria, Dinamarca, Francia, Alemania, Grecia, Italia, Polonia, Portugal, España, Suecia y Reino Unido), Suiza y Turquía. La información ha sido obtenida a través de 1.500 entrevistas personales en cada país a población de 15 y más años, llevadas a cabo a finales de 2009.

Este estudio pretende conocer la opinión de los ciudadanos europeos en relación con un conjunto de cuestiones sociales y políticas. Una de estas cuestiones tiene que ver con la valoración que los europeos dan a diferentes profesionales. Como se puede comprobar

La profesión docente es la segunda mejor valorada en Europa y la primera en España.

en la siguiente tabla, la profesión docente es la profesión más valorada en Europa, sólo por detrás de la profesión médica. En el caso específico de España, destaca igualmente la profesión docente como la profesión más valorada por los sujetos que han respondido a la encuesta, por encima de cualquier otra: médicos, científicos, policías, militares o jueces.

Fundación BBVA Estudio European Mindset
DEPARTAMENTO DE COMUNICACIÓN

Cuadro 9: En general, ¿en qué medida le inspiran hoy confianza los siguientes grupos sociales y profesionales? Base: total de casos. Media en una escala de 0 a 10 en la que 0 significa que no le inspiran ninguna confianza y 10 que le inspiran mucha confianza

	Tot UE (12)	DIN	ALE	POR	ITA	BEL	ESP	SUE	FRA	UK	GRE	POL	BUL	SUI	TUR
Médicos	7,2	7,7	7,4	7,2	6,9	7,5	7,5	7,3	7,3	7,4	6,5	6,3	5,9	7,8	7,0
Maestros	7,0	7,2	7,0	7,3	6,8	7,4	7,6	6,9	6,7	7,1	6,6	6,6	6,6	7,2	7,9
Científicos	6,8	7,3	6,9	6,8	7,0	7,1	7,4	6,8	6,6	6,3	7,1	6,6	6,6	7,1	7,0
Policías	6,3	7,4	7,1	6,7	6,6	6,1	6,2	6,5	5,7	6,1	5,8	5,4	4,8	7,0	6,1
Militares	6,1	5,6	6,1	6,9	6,4	6,1	5,7	5,5	5,9	6,7	6,1	5,8	5,3	6,0	7,1
Ecologistas	6,1	6,2	6,4	6,8	6,6	6,3	6,4	4,9	5,9	5,7	6,3	5,7	5,7	7,0	5,9
Jueces	6,0	8,1	7,1	5,3	5,9	5,8	5,4	6,9	5,7	6,0	5,5	5,4	3,4	7,2	6,3
Religiosos	5,4	5,7	6,1	5,6	5,6	5,0	4,3	5,6	4,5	6,1	5,4	5,5	4,0	6,3	5,9
Funcionarios	5,2	6,1	5,5	5,4	5,5	5,2	5,0	6,0	5,6	4,5	4,6	4,5	3,7	6,1	4,5
Empresarios	5,0	5,4	5,3	5,6	5,4	4,9	5,2	5,0	4,6	5,0	4,2	4,2	3,5	6,4	4,5
Periodistas	4,8	4,3	5,1	6,0	5,1	5,2	5,0	3,9	4,7	3,4	4,1	5,4	5,3	5,3	3,8
Políticos	3,4	4,9	4,0	3,6	3,7	3,6	3,1	4,1	3,5	2,8	3,0	2,9	2,8	5,4	2,5

TOT UE (12): Total Países Unión Europea; DIN: Dinamarca; BEL: Bélgica; ESP: España; ALE: Alemania; SUE: Suecia; FRA: Francia; PORT: Portugal; ITA: Italia; UK: Reino Unido; GRE: Grecia; POL: Polonia; BUL: Bulgaria; SUI: Suiza; TUR: Turquía

Como vemos, los datos y las evidencias que nos proporcionan los estudios nacionales e internacionales vienen a reflejar una imagen diferente de la que el discurso profesional se empeña en representar.

Conclusiones

La profesión docente, como todas las profesiones u ocupaciones en los tiempos actuales, se enfrenta a una crisis de identidad motivada por las cambiantes circunstancias en las que se desenvuelve. Nuevas exigencias, nuevos desafíos que requiere de los profesionales un elevado grado de implicación y compromiso. Un compromiso que debe ir dirigido a asegurar el derecho de todos los alumnos por aprender.

Necesitamos y vamos a necesitar en un futuro próximo docentes que peleen contra el elevadísimo fracaso escolar que padece nuestra sociedad, que desarrollen capacidades para gestionar ambientes de aula muy complejos y multiculturales, que se apropien de las nuevas tecnologías y utilicen todo el potencial que poseen no sólo para motivar a los alumnos sino para dirigirlos hacia un aprendizaje comprensivo y sólido. Pero también docentes con capacidad de autoformación y con el convencimiento de que la docencia

es una profesión en la que hay que estar continuamente aprendiendo, continuamente intercambiando ideas y proyectos con otros docentes, investigando y difundiendo su conocimiento y experiencias prácticas, innovando para hacer de la escuela un lugar de aprendizaje y formación para todos ■

Referencias bibliográficas

- BIRD, T., & LITTLE, J. W. (1986). "How schools organize the teaching occupation". *The Elementary School Journal*, 86(4), pp. 493-512.
- BRITTON, E., PAINE, L., PIMM, D., & RAIZEN, S. (2002). *Comprehensive Teacher Induction*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- BULLOUGH, R. (1998). "Becoming a Teacher". In BILDDLE B. et al. (Ed.), *International Handbook of Teacher and Teaching* (pp. 79-134). London: Kluwer.
- COCHRAN-SMITH, M., & FRIES, K. (2005). "The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals". In M. COCHRAN-SMITH & K. ZEICHNER (Eds.), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 37-68). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- DARLING-HAMMOND, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1).
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender*, Barcelona: Ariel
- DEWEY, J. (1938). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- ESTEVE, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- FEIMAN-NEMSER, S. (2001). "From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching". *Teachers College Record*, 103(6), pp.1013-1055.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2009). *La profesión docente: realidades y retóricas*, Madrid, Conferencia impartida en la XXIV Semana Monográfica. Enseñar y aprender: ideas y prácticas del profesorado. http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/200911/ponencia_mariano_fernandez_enguita.pdf
- Fundación BBVA (2009). *Participación política y social y confianza en grupos profesionales e instituciones*. <http://www.fbbva.es/TLFU/tfu/esp/areas/econosoc/investigacion/fichainves/index.jsp?codigo=369>
- HARGREAVES, D. (1999). "The knowledge-creating school". *British Journal of Educational Studies*, 47(2), pp.122-144.

- LORTIE, D. (1975). *School Teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- MARCELO GARCÍA, C. (2002). "Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento". *Educational Policy Analysis Archives*, 10(35).
- MARCELO GARCÍA, C. (2009). *Profesorado principiante e inserción profesional a la enseñanza*. Barcelona: Octaedro.
- MARCELO GARCÍA, C. y VAILLANT, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*, Madrid: Narcea.
- MARCELO GARCÍA, C. (2011). *Evaluación del desarrollo profesional docente*, Coruña, Editorial Davinci.
- MARCHESI, A. y PÉREZ, Eva M^a (2004). *La situación profesional de los docentes*. Centro de Innovación Educativa CIE-FUHEM.
- MARCHESI, A. y PÉREZ, Eva M^a (2005) *Opinión de las familias sobre la calidad de la educación*, Centro de Innovación Educativa CIE-FUHEM. http://www.fuhem.es/media/educacion/File/encuestas/Opinion_de_las_familias_sobre_la_calidad_de_la_educacion_Encuesta_completa.pdf
- OCDE. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. París: OCDE. http://www.google.es/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.oecd.org%2Fdataoecd%2F38%2F36%2F34991371.pdf&ei=kAVYTD3cCYmShAfbvuiqDA&usq=AFQjCNGa900EOUlfqH9qPCCnPOUwfZP1_Q
- OCDE (2008). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*. http://www.oecd.org/document/0/0,3746,en_2649_39263231_38052160_1_1_1_1,00.html
- OCDE (2010). *Education at a Glance*. 2010. <http://www.oecd.org/edu/eag2010>
- OSÍN, L., & LESGOLD, A. (1996). "A proposal for the reengineering of the educational system". *Review of Educational Research*, 66(4), pp.621-656.
- SENGE, P. et al. (2000). *Schools that learn*. New York: Doubleday.
- TEDESCO, J. (2003). *Los pilares de la educación del Futuro. Debates de educación*. Fundación Jaime Borfill. Retrieved Barcelona: UOC, from.
- VAILLANT, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- VONK, J. H. C. (1996). "A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience". In R. MCBRIDGE (Ed.), *Teacher Education Policy*, pp. 112-134. London: Falmer Press.

ZABALZA BERAZA , M. A. (2000). “Los Nuevos Horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje (una lectura dialéctica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la vida)”. In A. MONCLÚS ESTELLA (Ed.). *Formación y Empleo: Enseñanza y competencias*, pp. 165-198. Granada: Comares.

ZEICHNER, K. M. (1980). Myths and Realities: Field-Based Experiences in Preservice Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 31 (6), pp.45-49.

Breve currículum

Carlos Marcelo García es Catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Responsable de Enseñanzas Universitarias de la Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria. Ha publicado libros sobre formación del profesorado: *Evaluación del desarrollo profesional docente*, Davinci, 2011; *Desarrollo profesional docente*, Narcea, 2009; *Profesorado principiante e inserción a la enseñanza*, Octaedro, 2009.