

ISSN: 0212-5374

DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/et2015331105120>

## EXPECTATIVAS DE LOS FUTUROS PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

*Expectations of the future secondary education teachers*

*Attentes des futurs professeurs de l'enseignement  
secondaire*

Isabel CANTÓN MAYO\*, Ruth CAÑÓN RODRÍGUEZ\*\*, Ana Rosa ARIAS GAGO\*\*\*  
y Roberto BAELO ÁLVAREZ\*\*\*\*

Universidad de León. \* Correo-e: [icanm@unileon.es](mailto:icanm@unileon.es); \*\* [rcanr@unileon.es](mailto:rcanr@unileon.es);

\*\*\* [ararig@unileon.es](mailto:ararig@unileon.es); \*\*\*\* [rbaea@unileon.es](mailto:rbaea@unileon.es)

Recibido: 04-03-2014; Aceptado: 24-07-2014; Publicado: 30-04-2015

BIBLID [0212-5374 (2015) 33, 1; 105-120]

Ref. Bibl. ISABEL CANTÓN MAYO, RUTH CAÑÓN RODRÍGUEZ, ANA ROSA ARIAS GAGO y ROBERTO BAELO ÁLVAREZ. Expectativas de los futuros profesores de Educación Secundaria. *Enseñanza & Teaching*, 33, 1-2015, 105-120.

RESUMEN: La inserción profesional del profesorado tiene tres momentos: un primer paso derivado de su propia vivencia como alumnos; un segundo momento, en la formación inicial, donde las prácticas y la materia juegan un papel fundamental (estudiamos estos dos momentos anteriores), y un tercer momento, de inserción profesional en contexto real. Nosotros nos movemos en el primer y segundo momento, lo que saben a partir de su trayectoria y lo que esperan encontrar al entrar en un centro real. El objetivo es conocer las expectativas de los futuros profesores de Educación Secundaria con respecto a cuatro categorías: profesionalización, promoción, evaluación y expectativas (sociales de satisfacción, de futuro y problemáticas). Se trabajó con una cohorte completa de alumnos que realizaban el Máster de Educación Secundaria durante el curso 2012-2013, que ascendía a 158 alumnos. Se ha realizado un diseño intencional descriptivo-interpretativo y ex post facto, por medio de un

cuestionario validado por expertos con índice de fiabilidad y validez. Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que los futuros profesores de Secundaria poseen un elevado índice vocacional y de inercia. Muestran un alto nivel de gremialismo al reconocer la necesidad de formación inicial complementaria impartida por iguales al integrarse en los centros educativos. La promoción profesional se dirige hacia la dirección del centro y desprecian la innovación educativa y las publicaciones. En expectativas se abarcan cuestiones sociales, satisfacción, visión de futuro y problemas profesionales. Se muestran poco participativos en política, en sindicatos, participación ciudadana, museos, bibliotecas u organizaciones religiosas. En los problemas destacan la inseguridad, la disciplina y un cierto cansancio en las aulas. Reseñar que parece aconsejable un cierto grado de escepticismo a la hora de valorar el fenómeno de las expectativas: los profesores más eficaces demostraban expectativas más positivas. También el hecho de ser muestreo intencional dificulta la generalización de resultados.

*Palabras clave:* expectativas profesionales; gremialismo; inseguridad; resistencias; autoevaluación; promoción profesional; problemas docentes; rutinas.

**SUMMARY:** The professional insertion of the professorship has three moments: the first step derived from his own experience as pupils; the second moment, in the initial formation, where the practices and the matter play a fundamental paper (we study these two previous moments) and the third moment, of professional insertion in a real context. We move ourselves in the first and second moment, which they know from his path and what they expect to find on having entered a real center. The aim is to know the expectations of the future teachers of Secondary Education with regard to four categories: Professionalization, promotion, evaluation and expectations (social of satisfaction, of future and problematic). One worked with a pupils' complete cohort that they realized the Master of Secondary Education in the course 2012-2013 that it was promoting 158 pupils. An intentional descriptive-interpretive design and ex post fact has been realized, by means of a questionnaire validated by experts with index of reliability and validity. The future teachers of Secondary have a high vocational index and of inertia. They show a high level of gremial on having recognized the need of initial complementary formation given for equal on having joined the educational centers. The professional promotion goes towards the direction of the center and they despise the educational innovation and the publications. In expectations there are included social questions, satisfaction, vision of future and professional problems. They prove to be slightly participative in politics, in unions, civil participation, museums, libraries, or religious organizations. With regard to the problems stand out the insecurity, the discipline and a certain weariness in the classrooms. Certain degree of skepticism seems to be advisable at the moment of valuing the phenomenon of the expectations the most effective teachers were demonstrating more positive expectations. Also the fact of being an intentional sampling impedes the generalization of results.

*Key words:* professional expectatives; gremial; insecurity; resistances; autoevaluation; professional promotion; educational problems; routines.

**RÉSUMÉ:** L'insertion professionnelle des professeurs passe par trois phases: celle de sa propre expérience comme élève; celle de la formation initiale, dans laquelle les pratiques en situation et la discipline enseignée jouent un rôle fondamental et une troisième phase d'insertion professionnelle dans le système éducatif. Notre recherche porte sur la première et sur la deuxième phase, c'est-à-dire d'une part sur ce que les professeurs connaissent à partir de leur trajectoire et de leur expérience scolaire et, d'autre part, sur les représentations relatives à leur établissement d'exercice. L'objectif est de connaître les représentations des futurs professeurs de lycées concernant quatre thématiques: la professionnalisation, les promotions de carrière, l'évaluation et leurs attentes (en termes de satisfactions, de difficultés et d'avenir professionnels). Nous avons étudié une cohorte complète de 159 étudiants de Master d'Éducation Secondaire pendant l'année 2012-13 à partir d'une démarche descriptive et interprétative mobilisant un questionnaire validé par des experts (sur la base de tests de fiabilité et de validité). En terme de professionnalisation, les futurs professeurs de lycée revendiquent un haut degré de vocation et une haute inertie professionnelle. Ils font également preuve d'un fort sentiment d'appartenance tout en reconnaissant leurs besoins en terme de formation continuée pour leur accompagnement de la phase d'entrée dans le métier. Leurs perspectives de promotion professionnelle ciblent la direction du lycée et ils se désintéressent de l'innovation éducative et les publications. Leurs attentes comprennent: des préoccupations sociales minimales: ils se montrent peu impliqués dans la politique, dans les syndicats, la participation citoyenne, culturelle (les musées, les bibliothèques) ou religieuse; des difficultés relatives, relatives à l'insécurité du milieu, au maintien de la discipline et à une certaine fatigue. Pour l'interprétation des représentations, une certaine prudence est requise car il s'agit d'un échantillon intentionnel, ce qui exclut toute velléité de généralisation. Remarquons toutefois que les professeurs les plus efficaces sont également ceux qui font montre des attentes plus positives.

*Mots clés:* attentes professionnelles; culture partagée; insécurité; résistances; autoévaluation; promotion professionnelle; problèmes de salle de classe; routines.

## 1. INTRODUCCIÓN

Durante 39 años, desde la Ley General de Educación de 1970, el programa de iniciación a la docencia de los profesores de Secundaria fue el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), impartido por los respectivos Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) de las Universidades. Bien es verdad que de forma provisional, que es la más permanente, ya que el proyectado Curso de Cualificación Pedagógica de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, y el Título de Especialización Didáctica (TED) de la Ley Orgánica de la Calidad Educativa (LOCE), de 23 de diciembre de 2002, nunca se llevaron a la práctica. Esta formación ha contado con muchos detractores y pocos defensores (Oliveira y Hannula, 2008; Krainer, 2008); se argumentaba que el CAP era el «barniz suficiente» para amueblar la cabeza de los futuros profesores, ya que lo importante era dominar su disciplina, que a enseñar se aprende enseñando. Ello entra en contradicción

con lo sustentado por la literatura especializada, que podría resumirse en el «para enseñar no basta con saber la asignatura» de Hernández y Sancho (1989).

Cuando una persona persigue el objetivo de ser profesor, se entiende que sus expectativas con respecto a conseguirlo son altas y razonables. Conocerlas en diversos ámbitos de los futuros profesores de Secundaria es la función de este artículo, teniendo en cuenta que las expectativas en sí mismas no son ni buenas ni malas. La iniciación a una profesión sugiere muchas motivaciones, ilusiones, expectativas que no siempre se cumplen, ya que la primera experiencia profesional de los docentes noveles es su propia trayectoria de aprendizaje, lo que Quiroga (1991) ha llamado «matrices de aprendizaje» (por estar en la génesis, en el origen).

Hay tres momentos en la inserción profesional del profesorado: un primer paso derivado de su propia vivencia como alumnos (el que estudiamos); un segundo momento, en la formación inicial, donde las prácticas y la materia juegan un papel fundamental (estudiamos estos dos momentos anteriores), y un tercer momento, de inserción profesional en contexto real. El presente trabajo toma, como se centra en el primer y segundo momento, lo que saben a partir de su trayectoria y lo que esperan encontrar al entrar en un centro real, amén de la formación inicial para ser profesores que reciben en el Máster de Educación Secundaria. En este sentido Gimeno (1992) señala que la socialización de los profesores es muy débil durante la formación frente a los retos de la actividad profesional, por lo que lo que impregna al profesor es el saber práctico profesional en la acción.

El vocablo expectativa es un derivado del latín *expectatum*, que significa «mirado» o «visto» y se refiere a la esperanza, sueño o ilusión de realizar o cumplir un determinado propósito. Se refiere a las inferencias que una persona hace a partir de una información que posee, correcta o falsa, y que implican la esperanza de ocurrencia de un suceso relacionado con la información sobre el que sus juicios han sido realizados. En nuestro caso, el objetivo es conocer esos sueños o ilusiones sobre lo que esperan encontrar los graduados que realizan el Máster de Educación Secundaria.

Desde el trabajo clásico de Rosenthal y Jacobson (1968) sobre las expectativas han sido muchos los trabajos que han afirmado que las expectativas son profecías que siempre se cumplen. Son perspectivas u opiniones existentes y compartidas sobre las creencias y visiones que los profesores y padres tienen sobre su futuro profesional y sobre el grado y nivel de aprendizaje y rendimiento de los alumnos o sobre la calidad de la enseñanza en un centro escolar (Cantón y Perisset, 2008). Hay dos tipos de expectativas: las adaptables y las racionales. Las primeras pueden sufrir cambios en los resultados esperados de un futuro profesor en función de cómo hayan evolucionado sus experiencias pasadas; las racionales son más complejas y tienen que ver con las preferencias, creencias, formación, proyección, socialización, etc., del futuro docente. Sintetizando las aportaciones de distintos autores (Rosenthal y Jacobson, 1980; Anyon, 1981; Rist, 1991; Kaplan, 1992; Tenti Fanfani, 1994 y 2000; Hanushek y otros, 1996; Tedesco, 2005; Etcheverry, 2000)

podría consistir en los cuatro indicadores siguientes: profesionalización, promoción, evaluación y expectativas del futuro profesor. Existen pocos trabajos sobre las expectativas del futuro docente, lo que nos hizo diseñar el cuestionario específico EFDS para poder conocer estas características. Entre ellas citamos la de Villalobos y otros (2010): percepción y expectativas de los alumnos universitarios frente al profesor no pedagogo; el trabajo de revisión teórica realizado por Pichardo, García-Berbén, De la Fuente y Justicia (2007); el MEVA de Alonso Tapia (2005); o el estudio realizado por De la Fuente *et al.* (2004), para conocer la diferencia entre las expectativas de enseñanza entre los estudiantes de Reino Unido y de España.

Con las expectativas del profesor puede establecerse un paralelismo con las de las escuelas con respecto a los alumnos. Autores como Rutter y otros (1979) indican que las escuelas que establecen altas expectativas para todos los alumnos tienen altos niveles de éxito académico y bajos niveles de problemas de conducta y a la inversa. Para alumnos con baja autoestima un buen docente puede estimularlos a desarrollar su autoestima, su autoeficacia, su autonomía y su optimismo. Por ello hay investigaciones sobre las expectativas de los profesores sobre su profesión. Bressoux (2001, 2004) señala que el efecto profesor llega a explicar hasta el 25% de la variación en los resultados de los alumnos, por lo que conocer sus ilusiones, expectativas y motivaciones se convierte en un objeto de investigación relevante y pertinente.

Las expectativas estables toman forma de inferencias acerca de lo que el futuro le deparará al futuro profesor. Ross (1989) llama a esto «efecto débil» de la expectativa, mientras que en el «efecto fuerte» la expectativa determina el resultado; es la profecía autocumplida. Dada la relación directa entre las expectativas del profesor y el rendimiento del alumno (Cantón y Perisset, 2009), es importante conocer cuáles son éstas cara a su futura inserción profesional. Hay que tener en cuenta que se cifra en el 44% la incidencia de las expectativas del profesor sobre las expectativas de rendimiento del alumno (Rosenthal y Jacobson, 1980). La definición con la que el profesor asumirá su rol tiene incidencia directa en el alumno, así como su tolerancia a la ambigüedad y los mecanismos de defensa que se reflejan en sus expectativas. Además la inserción en la docencia suele estar precedida de tensiones, inseguridad, ansiedad, preocupación y angustia, frustración, estrés (Morán y Cantón, 2010), que suelen afrontar con estrategias defensivas y de supervivencia.

Otro aspecto que hay que tener en cuenta es que el profesorado de secundaria tiene una amplia gama de especialidades y tiene una preparación heterogénea en su materia y nula en los aspectos netamente profesionales. Son los «docentes híbridos» (Medina, 2000: 282): «aquellos que su formación profesional pertenece al ámbito universitario y se desarrollan profesionalmente en espacios legitimados como “propios” para normalistas». Ello hace que sientan un tremendo vacío provocado por las contradicciones percibidas entre sus ideales de enseñanza y la realidad de la vida diaria de clase (Veeman, 1984; Cororan, 1981; Cantón y

Cañón, 2012; Moral, 2001). No tienen un modelo concreto de enseñanza, existen paradigmas múltiples y existe muy poca relación entre la formación que reciben y la realidad de la enseñanza con la que se encuentran al hacerse responsables de un curso «Shock de realidad» (Veeman, 1984). Es decir que sus expectativas no suelen cumplirse. Por ello deseamos conocer cuáles son esas expectativas en varios ámbitos, teniendo en cuenta que:

El profesor posee muchas teorías inconexas, desarticuladas, inestables, compuestas por elementos incoherentes y hasta contradictorios entre sí, acrisoladas en el curso de su experiencia como alumno, como aprendiz de profesor, como profesor y como miembro de una cultura. Ese bagaje de teorías implícitas o creencias pedagógicas es el componente real de la racionalidad pedagógica, de lo que el docente dispone en su práctica (Gimeno, 1991: 92).

Después de dos años de experiencia en este máster se pueden extraer una serie de apreciaciones: Los alumnos son muy críticos con que se permita impartir docencia en el máster a profesores universitarios con apenas experiencia docente y, sobre todo, que no hayan trabajado en un centro de Secundaria. Se valora sobremanera el efecto primacía. Es decir, las primeras impresiones de que esté todo controlado. Por ejemplo, la fase de acogida en la recepción del alumnado en el centro educativo donde va a realizar las prácticas o el que se haya establecido un plan concreto de espacios, tiempos e intervenciones con los respectivos responsables. Debe existir un contacto fluido y constante entre los tutores (tutor del centro educativo de prácticas y tutor de la universidad) no solo durante el *practicum*, sino también en la elaboración del trabajo final que deben defender ante un tribunal universitario.

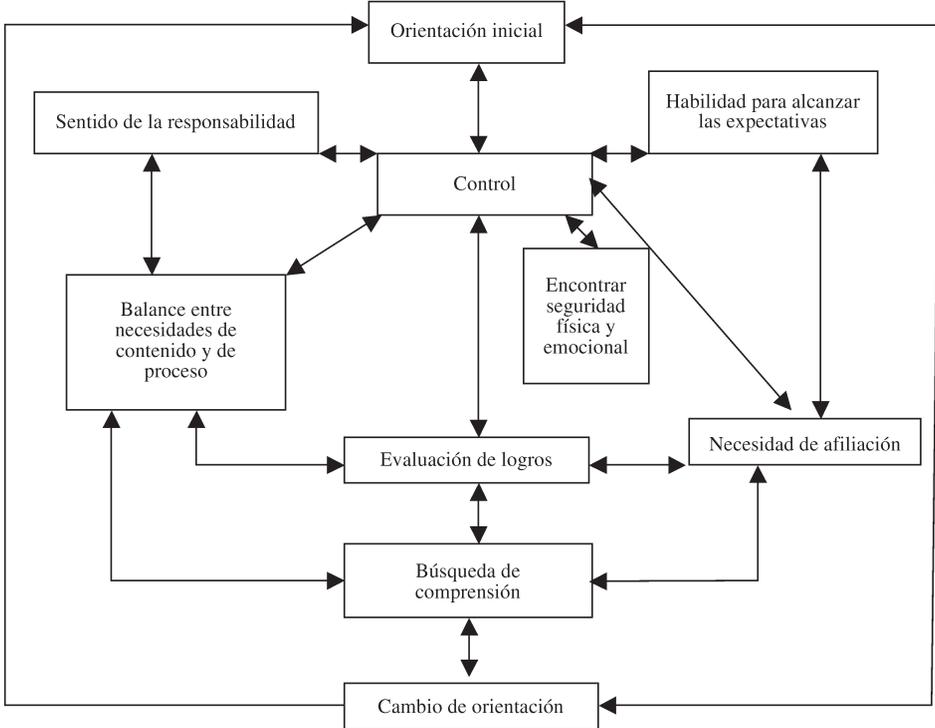
## 2. MÉTODO

La investigación que describimos se realizó con metodología descriptivo-interpretativa y ex post facto. La finalidad era conocer las expectativas de los futuros profesores de Educación Secundaria con respecto a cuatro categorías: profesionalización, promoción, evaluación y expectativas (sociales de satisfacción, de futuro y problemáticas). Se trabajó con 158 alumnos que realizaban el Máster de Educación Secundaria durante el curso 2012-2013 en nuestra Universidad. Se presenta como un ejemplo de una teoría elegida para nutrir hallazgos de la investigación que se diseña. Según Stake (1995) y Simons (2009) con ello se pretende mostrar un caso ilustrativo para entender mejor una realidad.

El instrumento de recogida de información fue un cuestionario validado por cuatro expertos-jueces en formación de profesorado con los criterios de relevancia, pertinencia y univocidad y cuatro posibilidades de respuesta en cada ítem: ninguna, poca, bastante y mucha. Si alguno de los ítems no se situaba en todos los criterios en los dos apartados positivos se eliminó cuando dos o más expertos lo señalaron así. La fiabilidad interjueces fue de  $r = 0,73$ . Además se usó con las

FIGURA 1

Ciclo experimental del primer año de enseñanza del profesor (Olson y Osborne, 1991: 340)



cuatro categorías señaladas un grupo de discusión para matizar los aspectos más llamativos encontrados en el cuestionario. Los cuestionarios fueron depurados, numerados y vaciados en una plantilla del programa SPSS 15, para analizar los estadísticos descriptivos que se presentan a continuación, en las cuatro categorías: profesionalización, promoción, evaluación y expectativas (sociales de satisfacción, de futuro y problemáticas). Se determinó la fiabilidad mediante 3 métodos (alfa de Cronbach, división en mitades. El índice de fiabilidad de Cronbach resultó de 0,89, lo que muestra una fiabilidad alta y un buen índice de consistencia interna con un intervalo de confianza del 95% IC 0,8832-0,8643). Se estimó la consistencia interna y la validez del criterio. Se han considerado ítems de discriminación alta los que tienen una correlación superior a 0,27, de discriminación media de 0,16 a 0,19 y de discriminación baja inferior a 0,19. Ver la tabla.

### 2.1. Descripción del instrumento

El cuestionario comienza con la solicitud de datos informativos al alumnado respecto a su sexo, edad, titulación académica cursada y clase social a la que cree pertenecer en función de su situación actual. Es un instrumento que consta de 29 preguntas en las cuales se evalúan cuatro variables referentes al alumnado que cursa el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria en la Universidad de León. Estas cuatro variables se describen a continuación:

1. *Profesionalización*: A través de varios ítems se evalúan los planteamientos de los estudiantes respecto a sus opciones profesionales (ítem 5), motivos de elección de la carrera profesional docente (ítem 6) y creencia en la necesidad de actividades de formación para mejorar la práctica docente (ítem 8).
2. *Promoción*: Esta variable es valorada a partir de seis ítems relativos a la consideración por parte del alumnado de los ascensos profesionales (ítem 11), planteamiento del acceso a diversas situaciones profesionales (ítem 12) o señalar los aspectos más importantes para la promoción en la carrera docente (ítem 13), entre otros.
3. *Evaluación*: Variable que es evaluada a través de tres ítems que recogen la reacción que produce en los alumnos la observación de su trabajo docente (ítem 16), la consideración de las personas que deben evaluar al docente (ítem 24) y la evaluación de las propias iniciativas para mejorar la profesionalización docente (ítem 29).
4. *Expectativas*: Esta variable se desglosa a su vez en cuatro subtipos, los cuales son evaluados y recogidos en este cuestionario:
  - I. *Sociales*: Expectativas que son evaluadas a través de dos ítems; la participación en iniciativas ciudadanas (ítem 9) y el voluntariado (ítem 25).
  - II. *De satisfacción*: Respecto al nivel de satisfacción al trabajar en la enseñanza (ítem 10) y a la calidad de la educación (ítem 27).
  - III. *De proyección de futuro*: Evaluada a través de ítems como las necesidades del profesorado de Enseñanza Secundaria (ítem 18) o los contenidos impartidos en la práctica profesional (ítem 19), entre otras.
  - IV. *De problemática*: Mediante ítems relativos al estrés de la profesión docente (ítems 21 y 23) y problemas que se pueden plantear al comenzar a ejercer la docencia (ítem 7).

Asimismo, este cuestionario incluye dos ítems cualitativos que recogen los aspectos o procedimientos que el alumnado considera justo incluir o excluir como criterios de promoción del profesorado (ítem 14) y la participación en investigación en los últimos años (ítem 26).

TABLA 1  
 Variables del cuestionario EPAMES

VARIABLES		PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO
PROFESIONALIZACIÓN		1. Planteamiento de los alumnos respecto a las futuras opciones profesionales. 2. Motivos de elección de la profesión docente. 3. Creencia en la necesidad de actividades formativas.
PROMOCIÓN		4. Situaciones que significan un ascenso profesional. 5. Planteamiento del acceso a diversas situaciones profesionales. 6. Aspectos importantes para la promoción docente. 7. Intenciones de futuro próximo. 8. Necesidad de mayor formación.
EVALUACIÓN		9. Reacción ante la observación de su práctica docente. 10. Agentes implicados en la observación de su práctica docente. 11. Autoevaluación de sus iniciativas para la mejora de su profesionalización docente.
EXPECTATIVAS	SOCIALES	12. Participación en iniciativas ciudadanas. 13. Tiempo dedicado a actividades de voluntariado.
	DE SATISFACCIÓN	14. Al trabajar en la enseñanza. 15. De la calidad de la educación.
	DE PROYECCIÓN DE FUTURO	16. Controversia educativa. 17. Necesidades del profesorado de Enseñanza Secundaria. 18. Los contenidos impartidos en la práctica profesional. 19. La importancia del género en el desempeño de los cargos directivos. 20. El desarrollo de las Enseñanzas Técnico-Profesionales.

### 3. RESULTADOS

El Cuestionario sobre Expectativas de los Futuros Profesores que cursan el Máster de Educación Secundaria (CEFPME) se pasó a 158 alumnos/as de dicho máster. De los cuales el 53% eran hombres y el 47%, mujeres; de edades comprendidas entre los 23 y los 45 años.

#### 3.1. *Profesionalización*

Los alumnos entrevistados se plantearon como primera opción profesional, cuando comenzaron los estudios, las enseñanzas medias (27% de los encuestados) y la Administración Pública (23% de ellos) mientras que el resto se decantó por opciones empresariales (13%), investigadoras (17%), otras (7%) o no tenían opción definitiva (7%). La mayoría de ellos (60%) afirma que optaron por la enseñanza

debido a un interés por la profesión; las otras dos opciones seguidas fueron por los horarios y las vacaciones (18%) y la falta de otras oportunidades ocupacionales (17%). La motivación para la elección de la profesión docente relacionada con el factor económico, el salario, sólo la refleja el 5% de influencia familiar, de falta de otras oportunidades de estudio y un indefinido otros.

En el apartado referido a la formación inicial complementaria, el alumnado encuestado valoró del 1 al 9, desde muy negativamente a muy positivamente, las actividades formativas organizadas por diversas instituciones para mejorar su práctica docente. Las actividades mejor valoradas fueron las organizadas por el centro propio donde imparten docencia, seguidas de las organizadas por el centro de formación del profesorado (CEFIE) y los colegios profesionales. Estas actividades presentan una moda de 9, es decir, valoradas como «Muy positivamente». Así como una media más elevada que el resto, acercándose a la valoración muy positiva. Al contrario que las actividades organizadas por las escuelas de verano, la inspección, y el ICE, quedaron más cerca de la valoración negativa, con una media de 4,66.

### 3.2. Promoción

Respecto a la variable promoción, el alumnado encuestado expuso que no consideraban como un ascenso profesional acceder a las siguientes situaciones: el 60% no consideran un ascenso acceder a la Inspección; más del 86% de los alumnos encuestados no consideran un ascenso profesional acceder a la asesoría de un CEP, y tampoco acceder a los servicios de orientación (más del 80% de los entrevistados). Asimismo, casi el 90% de los encuestados no consideran un ascenso acceder a la Administración y tampoco se han planteado acceder a otras situaciones como la inspección, los servicios de orientación o los Centros de Profesores (CEP). La mayoría de los alumnos, el 65%, se ha planteado como primera opción acceder al Centro Educativo. Además sí consideran como un ascenso profesional el acceso a la docencia universitaria (67%) y a la dirección del centro educativo (60%).

Los cuatro aspectos que los encuestados consideran más importantes para la promoción de la carrera docente son, por orden de prioridad: para el 32% de los encuestados la *antigüedad como docente*; para casi el 20% de los alumnos el segundo aspecto más importante es *poseer otros títulos universitarios*; el tercer aspecto es *poseer un doctorado* (16%); el cuarto aspecto más relevante para la promoción en la carrera docente es: la *participación en actividades de reforma e innovación educativa* para el 9% de los encuestados. Apenas tiene representación (4,5%) la perspectiva de publicaciones.

Más del 40% de los alumnos que forman la muestra aseguran que les gustaría en un futuro próximo conseguir un buen destino docente, como primera opción, un buen salario como segunda (19,6%). Llama la atención que el 28% de los estudiantes aseguran que les gustaría, en un futuro, tener mayor conocimiento sobre el qué y cómo enseñar y evaluar, aspecto que se reitera en las necesidades de formación más adelante.

Respecto a las necesidades de formación continuada los aspirantes al cuerpo de Profesores de Educación Secundaria para trabajar óptimamente en el ámbito educativo, más del 34% de los estudiantes encuestados aseguran necesitar más formación en la psicología del alumnado y como segunda opción, más del 21% más formación sobre programación, métodos y evaluación. Se satura con la afirmación de que necesitan estrategias de enseñanza el 30%. Sólo el 7,1% señala que no necesita más formación y el 8% necesita formación en temas de disciplina.

### 3.3. *Evaluación de la práctica docente*

Otra de las variables recogidas en este cuestionario es la evaluación de la práctica docente con dos apartados: observación y evaluación propiamente dicha. El 46% reaccionarían con indiferencia a la observación de sus clases por parte de los compañeros del centro, de asesores del CEP o de los orientadores (39%). Asimismo, la mayoría de ellos reaccionaría con inhibición si la observación la realizase el director del centro (44%) o el inspector (42%). Mientras que si la observación fuese realizada por los padres, la reacción mayoritaria sería de agrado para un 35% de los encuestados.

Con respecto a la evaluación de la práctica docente, los alumnos que formaron parte de la muestra consideraron que el profesor debía ser evaluado. Se confirma que el 99% de los encuestados alegaron no estar de acuerdo con la afirmación de que nadie debe evaluar al profesorado. Pero la mayoría de los alumnos no concretaron quién debía realizar la evaluación del profesorado. Puesto que la mayoría afirmó que ni los profesores de asignaturas afines (83%), ni la dirección (74%), ni la inspección (60%), ni los evaluadores externos (72%), ni la comunidad educativa (60%) debían evaluar al profesorado.

Por su parte respecto a que la evaluación del profesor sea desarrollada por sí mismo o por sus alumnos, los encuestados presentan opiniones divididas. El 52% de los encuestados considera que los alumnos sí deben evaluar al profesor, mientras el otro 48% piensa que no. Lo mismo ocurre con la autoevaluación del profesorado: el 54% considera que no mientras que el otro 46% afirma que sí.

Respecto a la evaluación que los alumnos efectúan de sus propias iniciativas para mejorar la profesionalidad como docente, destaca la evaluación que realizan de su iniciativa de esfuerzo por estar al día en su área de conocimiento. Este ítem presenta una moda de 9, por lo que es evaluada esta iniciativa propia, con la puntuación máxima, por los encuestados.

Consideran máximo su esfuerzo por estar al día en su materia con un porcentaje del 48%, le sigue el compromiso con los alumnos (30%), la preparación pedagógica (20%) y en último lugar el trabajo para mejorar el centro (14%).

Respecto de los problemas que creen que se les plantearán al ejercer la docencia son: la mayoría de los alumnos considera la disciplina de los alumnos (23%), seguido por el 15% que opina que es mantener la disciplina en la clase. Otro de los problemas que puede plantearles la docencia es la ignorancia de lo que constituye un centro escolar (11%).

### 3.4. *Expectativas*

#### 3.4.1. Sociales

Las expectativas sociales que presenta el alumnado encuestado se estimaron en función de la valoración que hacen respecto a su participación en iniciativas ciudadanas y en función del tiempo que dedicarían a trabajos voluntarios. La mayoría de los alumnos, casi el 84% de los encuestados, no ha participado en asociaciones de padres, más del 78% tampoco en sindicatos. Así como tampoco han formado parte de movimientos ciudadanos más del 70% de ellos.

Asimismo, 87 de los 158 encuestados no ha participado en partidos políticos. 82 de ellos (54%) tampoco en comisiones culturales como museos o bibliotecas. Más del 78% tampoco ha formado parte de asociaciones religiosas.

La participación mayoritaria del alumnado, recogida en este cuestionario, se observa en las entidades deportivas, donde 44 alumnos/as reconocen haber participado en dichas entidades, apenas un 28% de la muestra. Estos alumnos han valorado la influencia de esta participación como muy positiva. En relación con el tiempo que los alumnos dedicarían a trabajos voluntarios es necesario reseñar que:

- La mayoría de los alumnos sí dedicarían una hora semanal a trabajar voluntariamente en una comisión pro derechos del niño (60% de los encuestados), una asociación de Defensa de la Escuela Pública (68%), un programa de intercambio de profesores europeos (75%) y un comité antirracista (61%).
- Sin embargo, a los alumnos que conforman la muestra no les interesa dedicar una hora semanal a trabajar en un sindicato (57% de la muestra), en un movimiento educativo feminista (50%) ni a inversiones masivas en infraestructura (48%).
- Los alumnos presentan expectativas de satisfacción muy altas, ya que más del 84% de la muestra ha valorado con los valores 3 o 4 (muchísima) la satisfacción al trabajar en la enseñanza.
- Asimismo, la muestra considera que la calidad de la enseñanza se verá reforzada en el caso de que se enseñe y se evalúe de forma interdisciplinar (25%), elimine el ciclo 12-16 (2%), se potencien las enseñanzas Técnico-Profesionales (9%), se investigue más en el aula (20%), se profundice más en los contenidos de cada asignatura, se trabaje más en equipo (23%), se realicen Planes de Mejora (21%) y se utilicen Modelos de Calidad (12%).

#### 3.4.2. De proyección de futuro

El alumnado expuso, a través del cuestionario, su grado de conformidad con algunas afirmaciones que reflejan parte de la controversia en materia educativa. La mayoría, más de un 75% de la muestra, afirmó estar de acuerdo con que el acceso a la dirección de los centros debe producirse por los méritos. Asimismo, el 46% de

ellos estaba de acuerdo con la idea de que en épocas de crisis ser funcionario es un privilegio. Así como que se deben establecer diferencias salariales según méritos (más del 60% de los encuestados). Finalmente, el 47% de los encuestados mostró su conformidad respecto a que en la enseñanza importa más la forma que el contenido.

Sin embargo, los estudiantes que conformaron la muestra afirmaron no estar de acuerdo acerca de que el acceso a la dirección del centro se realice por elección de los compañeros, puesto que el 45% de los encuestados mostraron su disconformidad con dicho ítem. Asimismo, el 62% de los mismos tampoco están de acuerdo en que el acceso a la Universidad deba ser restrictivo y el 61% tampoco lo está en que la idea del «Profesor-Investigador» sea pura retórica.

En cuanto a las necesidades que los alumnos consideran que presenta el profesorado de Enseñanza Secundaria se recoge que los alumnos consideran como primera alternativa: exigir más oportunidades para el perfeccionamiento (más del 50% de la muestra). Como segunda alternativa consideran que se debe alcanzar un mayor reconocimiento de padres y alumnos, un 40% de la muestra.

El 45% de los participantes considera que en la práctica lo que se enseña es lo que traen los libros de texto. Así como el 34% opina que es lo que deciden los expertos pertenecientes a la Administración.

Respecto a la afirmación de que los hombres ejercen la mayor parte de los cargos directivos, tanto en los centros como en la Administración, los estudiantes consideran que esto se debe a que en educación se reproduce la estructura patriarcal (46%) y a que los hombres no tienen sobrecargas domésticas (43%).

Asimismo, el alumnado considera que para el desarrollo de las Enseñanzas Técnico-Profesionales es importante apoyo suficiente por parte de la Administración (más del 86% opina así), hace falta la reorganización de los actuales centros (63%), preparación del profesorado específico (85%), trabajar en equipo con los profesores de otras áreas (más del 80%), colaborar con las empresas de la zona (69%) y repensar el esquema actual de las Enseñanzas Medias.

### 3.4.3. Problemas

Los alumnos del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria creen que los problemas que se les plantearán al ejercer la docencia son:

Como primera y segunda opciones, la mayoría de los alumnos considera la disciplina de los alumnos. El 23% piensa que es la inseguridad respecto a los problemas de disciplina, seguido por el 15% que opina que es mantener la disciplina de los alumnos.

Como tercera opción, el alumnado considera que otro de los problemas que puede plantearles la docencia es la ignorancia de lo que constituye un centro escolar (11%).

Respecto al estrés profesional, la muestra considera que las manifestaciones de estrés más frecuentes en la profesión docente son: en primer lugar, el cansancio

extenuante al final de la jornada (32 % de los participantes) y en segundo lugar, la pérdida de control frente a la clase o indisciplina (34%).

#### 4. CONCLUSIONES

Los centros de Educación Secundaria son el escenario de la iniciación profesional de los profesores de este nivel. En ellos dan los primeros pasos en la profesión, pero deben conocer también el marco organizativo institucional. Esta inserción y sus dificultades son casi desconocidas por la escasa atención investigadora que han suscitado.

Los futuros profesores de Secundaria poseen un elevado índice vocacional y de inercia al señalar que su primera opción profesional es el funcionariado (docente o administrativo), para el que dan razones como las vacaciones o la falta de otros trabajos. Sin embargo, el salario es la última de las razones, seguida por la procedencia de una tradición familiar de docentes.

Muestran un alto nivel de gremialismo al reconocer la necesidad de formación inicial complementaria al integrarse en los centros educativos, pero desean que sea en el propio centro o en el Centro de Profesorado. Descartan los cursos de verano, la inspección o la dependencia de la Universidad.

La promoción profesional se dirige hacia la dirección del centro, siempre después de haber accedido al mismo o a la Universidad. Descartan como promoción las asesorías, la inspección y la orientación. Además consideran la promoción profesional por antigüedad, por tener otros títulos o un doctorado, despreciando la innovación educativa y las publicaciones.

Las mejoras en el destino y el salario son prioritarias seguidas del mejor conocimiento de cómo enseñar y evaluar. En formación hay demanda en las líneas psicológica y didáctica.

La evaluación se admite, pero no se encuentra nadie adecuado para hacerla: ni otros profesores, ni la dirección, ni expertos externos, ni la comunidad educativa son evaluadores idóneos. Si acaso los alumnos y la autoevaluación. Admiten ser observados por compañeros, asesores, orientadores o padres; pero les cohiben la dirección del centro y la inspección.

Les interesa estar al día en su materia, comprometerse con el aprendizaje de sus alumnos y una cierta preparación pedagógica; están poco interesados en mejorar el centro en conjunto. Tienen problemas para ejercer la docencia por la indisciplina, la inseguridad y el poco conocimiento de los centros.

En expectativas se abarcan cuestiones sociales, satisfacción, visión de futuro y problemas profesionales. La mayor participación social se centra en cuestiones deportivas. Se muestran poco participativos en política, sindicatos, participación ciudadana, museos, bibliotecas u organizaciones religiosas.

La satisfacción con la enseñanza presenta pluralidad de opciones, pero destacan el trabajo interdisciplinar, que se elimine el ciclo 12-16 años y algo referido a calidad y mejora.

Con respecto al futuro consideran que el director del centro debe acceder por méritos, no por elección; debe tener compensaciones salariales. y la dimensión sexista de la dirección la atribuyen a la reproducción de la estructura patriarcal de la sociedad así como al hecho de que los hombres no tienen cargas domésticas. Consideran que debe reformarse la Secundaria y haber más enseñanzas técnicas.

En los problemas destacan la inseguridad, la disciplina y un cierto cansancio en las aulas. Teniendo en cuenta que aún no han comenzado su andadura profesional, es muy sorprendente.

Con identidades tan heterogéneas, formación diversa, escaso conocimiento de las estrategias de enseñanza y la multiplicidad y diversidad de contextos la incertidumbre que se cierne sobre ellos los inclina hacia estrategias de supervivencia.

La inserción se basa en rutinas, en formas añejas, en resistencias y en los modelos de su etapa secundaria y universitaria, así como en las teorías implícitas (Álvarez y San Fabián, 2013).

Las expectativas de los futuros profesores de secundaria se encuentran entre las arenas movedizas, identidades tradicionales y el problema de la disciplina y conflictividad en el aula. No se preocupan de conseguir una identidad docente. Parece aconsejable un cierto grado de escepticismo a la hora de valorar el fenómeno de las expectativas, los profesores más eficaces demostraban expectativas más positivas.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Tapia, J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA. *Psicotema*, vol. 17, n.º 3, 404-411.
- Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2013). Perspectivas para comprender la relación entre la teoría y la práctica en la formación del Profesorado. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, n.º 31, 1, 23-42. ISSN 0212-5374.
- Anyon, J. (1981). Clase social y conocimiento escolar. En M. Enguita (1999). *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- Braslavsky, C. y Filmus, D. (1987). Último año del colegio secundario y discriminación educativa. Buenos Aires: Cuadernos FLACSO.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 35-52.  
<http://dx.doi.org/10.3406/rfp.2004.3250>
- Bressoux, P. (2004). Formalisation et modélisation dans les sciences sociales : une étude de la construction du jugement des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 61-74.
- Cantón Mayo, I. y Cañón Rodríguez, R. (2011). La profesión de maestro desde la dimensión competencial. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 18, 151-170. Madrid: Departamento de de Didáctica y Teoría de la Educación de la UAM.
- Cantón Mayo, I. y Morán Astorga, C. (2010). Levels of Self-Efficacy among Harassed Teachers. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 1 (2), 1-10, April-June, Italia, 48-56.
- Cantón Mayo, I. y Perisset, P. A. (2009). Expectativas y actividades de los profesores con alumnos desfavorecidos socialmente. *Revista de Ciencias de la Educación*, 197-220.

- Clifford, M. M. y Walster, E. (1973). The effect of physical attractiveness on teacher expectations. *Sociology of Education*.  
<http://dx.doi.org/10.2307/2112099>
- De la Fuente, J.; Justicia, F.; Sander, P.; Cano, F.; Martínez, J. M. y Pichardo, M. C. (2004). Evaluación de la percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos universitarios. Trabajo presentado en el Congreso Europeo de Evaluación Psicológica (abril). España: Málaga.
- Etcheverry, J. (2000). La tragedia educativa. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Expectativas sobre a la Docencia Universitaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34.
- Gimeno, J. (1992). Profesionalización docente y cambio educativo. En A. Alliaud y L. Duschatzky. Maestros. Formación, práctica y transformación escolar. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Hanushek E.; Batista, J.; Gomes-Neto, J. y Harbison, R. (1996). Efficiency Enhancing Investments in School Quality. En N. Bridsall y R. Sabot (Eds.). Opportunity Foregone. Education in Brazil (pp. 385-424). Washington.
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (1993). Para enseñar no basta con saber la asignatura. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Hernández Amorós, M. J. y Carrasco Embuena, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching*, 30, 2, 127-152.
- Kaplan, C. (1992). Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen. Buenos Aires: Aique.
- Krainer, K. y Wood, T. (Eds.) (2008). Participants in Mathematics teacher Education (pp. 13-14). Rotterdam: Sense Publishers.
- Oliveira, H. y Hannula, M. S. (2008). Individual prospective Mathematics teacher. En K. Krainer y T. Wood (Eds.). Participants in Mathematics teacher Education (pp. 13-14). Rotterdam: Sense Publishers.
- Pichardo, M. C.; García-Berbén, A. B.; De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la Universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1). Descargado el 10 de mayo de 2014. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15590101>.
- Quiroga, A. (1991). Matriz de Aprendizaje. *BuenasTareas.com*. Descargado el 09 de mayo de 2013. <http://www.buenastareas.com/ensayos/Matriz-De-Aprendizaje-Ana-Quiroga/721337.html>.
- Rist, R. (1991). Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado. En M. Enguita (1999). Sociología de la Educación. Barcelona: Ariel.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). Pígalión en la escuela. Madrid: Marova.
- Ross, M. (1985). La percepción de la interacción y el juego de las expectativas. En C. Huici (Ed.). Estructura y procesos de grupo. Madrid: UNED.
- Rutter, M. *et al.* (1979). Fifteen thousand hours. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- Simonds, H. (2009). Case Study. Research and Practice. London: Sage Publications.
- Stake, R. (1995). The Art of Case Research. Thousand Oaks, C. A.: Sage Publications.
- Tedesco, J. C. (2005). Educación Popular Hoy. Capital Intelectual. Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (1994). La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad. Buenos Aires: UNICEF/Losada.
- Tenti Fanfani, E. (2000). La educación básica y la cuestión social contemporánea (notas para la discusión). Buenos Aires, abril de 2000.
- Villalobos, A.; Melo, Y. y Pérez, C. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Expectativas sobre la Docencia Universitaria. *Revista Latinoamericana de Psicología. Estudios Pedagógicos*, XXXVI, 2, 241-249.