

# LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA COMO SALIDA PROFESIONAL PARA EL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES: UN ESTUDIO SOBRE INTERESES Y MOTIVOS

Córdoba Alcaide, Francisco<sup>1</sup>

Departamento de Psicología. Universidad de Córdoba

Ortega Ruiz, Rosario<sup>2</sup>

Departamento de Psicología. Universidad de Córdoba

Pontes Pedrajas, Alfonso<sup>3</sup>

Departamento de Física Aplicada. Universidad de Córdoba

## SUMMARY

*In this paper we describe the interest in teaching as a professional option by students of Humanities and Social Sciences as well as the reasons they choose it. The sample of this descriptive study is an extensive number of students registered in several years of History, Hispanic Philology and English Philology in the University of Cordoba. We asked the students to indicate their perceptions of teaching in Secondary Education as a professional option on a range of preference. Results will reveal that a high proportion of university students perceive teaching in Secondary Education as a professional option during the years in which they are doing*

---

1 Francisco Córdoba Alcaide es Licenciado en Psicología e investigador del Plan Nacional de Formación de Profesorado Universitario en el Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Av. San Alberto Magno s/n. CP 14004. E-mail: z42coraf@uco.es

2 Rosario Ortega Ruiz es Catedrática de Universidad y directora del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Av. San Alberto Magno s/n. CP 14004. E-mail: ed1orrur@uco.es

3 Alfonso Pontes Pedrajas, es Catedrático E.U. de Física Aplicada en la Escuela Politécnica Superior y Vicedirector del Secretariado de Estudios Propios (Coordinador del CAP) de la Universidad de Córdoba. E-Mail: fa1popea@uco.es

*their degrees, but the change from preferred to intermediate and unpreferred positions relates to a substantial qualitative difference with regard to the reasons given.*

**Key words:** *Interesting teaching, Secondary Education, Initial Training Teacher.*

## RESUMEN

*En este trabajo se describe el interés por la enseñanza como salida profesional entre los alumnos y alumnas de universidad del Área de Humanidades y Ciencias Sociales, así como los motivos por los que eligen esta salida. Este estudio descriptivo se ha realizado encuestando a un conjunto amplio de estudiantes de diferentes cursos de las carreras de Historia, Filología Hispánica y Filología Inglesa, acerca de sus percepciones sobre la profesión docente y su interés dentro de un rango de preferencia. Hemos observado que una elevada proporción de sujetos de estudiantes universitarios contempla la docencia en Educación Secundaria como salida profesional importante durante los años en los que realizan sus respectivas licenciaturas, pero también existe una relación notable entre la posición preferente o no de dicha profesión y los motivos por los que la eligen.*

**Palabras clave:** *Interés por la docencia, Educación Secundaria, formación inicial del profesorado.*

## INTRODUCCIÓN

El estudio acerca del interés o la motivación previa respecto a la enseñanza como salida profesional se ha llevado a cabo tradicionalmente preguntando a los docentes en ejercicio cuáles fueron sus motivos para dedicarse a la enseñanza (González Blasco y González-Anleo, 1993; Esteve, 1997; Sepúlveda y Rivas, 2000). También, aunque más en los últimos años, se ha indagado en los futuros docentes sus preferencias, es decir, en alumnos/as que se encuentran cubriendo el período de formación inicial del profesorado de Secundaria (FIPS, a partir de ahora) fundamentalmente a través del curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (C.A.P., a partir de ahora) (García y Martínez, 2001). Sin embargo, la motivación por la enseñanza en aspirantes a la FIPS (es decir, durante el período de formación previa) es un aspecto que ha recibido mucha menos atención.

Esteve (1997) nos ofrece una revisión de algunos de los trabajos de investigación que se han dedicado al estudio de las motivaciones de ingreso a la docencia: Amiel (1980), Berger (1976), Isambert-Jamati (1977), León (1980), Mollo (1980), Varela y Ortega (1984), Meirieu (1991), entre otros. Se trata de trabajos que tienden a concluir destacando una concepción ideal de ayuda y de relación interpersonal como motivo central del ingreso en la profesión docente. Si bien es cierto que la mayoría de estos trabajos se refieren a maestros de la etapa de Primaria y no al profesorado de Secundaria, en esta revisión se incluye también un trabajo en el que se señala como motivo característico de la elección profesional de la docencia la seguridad que puede llegar a ofrecer la situación de funcionario en el futuro (Berger, 1976).

El estudio de las motivaciones previas por la profesión docente ha estado tradicionalmente ligado a trabajos de investigación que defienden la importancia de una

selección inicial de los aspirantes a profesor/a que no se base sólo en el rendimiento intelectual y memorístico del sujeto (Esteve, 1997). Estas investigaciones revisadas por Esteve (1997) señalan la necesidad de indagar acerca de las motivaciones que llevan a los universitarios/as, en calidad de aspirantes a la FIPS, a proyectar o no la docencia en Secundaria como una de sus salidas profesionales y a considerar dichas motivaciones incluso como un factor más a tener en cuenta en el proceso de selección del profesorado de esta etapa educativa. Como consecuencia de los trabajos revisados, el citado autor (Esteve, 1997), asegura que los aspirantes en España a la enseñanza en Secundaria eran, en su gran mayoría, estudiantes universitarios que tenían otras expectativas profesionales y que, sin embargo, las dificultades del mundo laboral, les hacen reconsiderar su postura y acaban dedicándose a la enseñanza como último recurso. Según Esteve (1997:77) *«los estudiantes de historia se definen a sí mismos como futuros historiadores, no como futuros profesores de historia. Al acabar sus estudios, si tienen éxito, se dedican a la investigación histórica; mientras que, debido a la formación inicial que reciben, la enseñanza en la secundaria sólo es percibida como una alternativa de segundo orden: un fastidio lamentable para escapar al paro»*.

En este sentido, si analizamos un atractivo trabajo de Sepúlveda y Rivas (2000) que relata las biografías profesionales de seis profesores/as de Educación Secundaria, nos encontramos con que en cinco de ellas se admite que la enseñanza no era contemplada como preferencia personal. Cinco de estos profesionales admiten retrospectivamente que se dedicaron a la enseñanza más por obligación que por vocación y justifican el hecho de haber acabado siendo docentes aludiendo a situaciones como la escasez de salidas profesionales. Sólo en uno de los casos se admite que la enseñanza era la salida profesional preferente (Sepúlveda y Rivas, 2000).

Este supuesto, que parece ser una creencia popular bien asentada, no se confirma sin embargo en todos los estudios. Por el contrario, González Blasco y González-Anleo (1993) señalaban, en un estudio previo, que entre el profesorado en ejercicio de niveles no universitarios, la vocación como rasgo de la profesionalidad es reconocida por casi la totalidad del profesorado de su muestra a nivel nacional. La vocación aparece como el motivo más importante para dedicarse a la enseñanza, junto a otras razones como el humanismo de la profesión o la facilidad o conveniencia de la carrera docente. Según estos autores, las investigaciones sobre los motivos para seguir la profesión de maestro o de profesor de Secundaria no han llegado a conclusiones definitivas pero se destaca el factor del idealismo.

En las investigaciones realizadas con alumnado que realiza el curso del CAP, cuando se les pregunta por el interés que les ha llevado a realizar dicho curso, paradójicamente el interés por la enseñanza y la intención de ejercer como docentes aparece devaluada. En un trabajo reciente (García y Martínez, 2001) se destaca el hecho de que el CAP sea el requisito necesario para acceder al cuerpo de profesores de secundaria es lo que suscita el interés de un 88,6% del alumnado de la muestra para realizarlo. Le sigue en importancia la necesidad de aprender aspectos relacionados con la enseñanza (47,6%) y, en último lugar, el interés por la enseñanza (19%).

Parece, por tanto, que se hace necesario poner en marcha investigaciones empíricas en las que se analicen las motivaciones previas de los aspirantes a la docencia en Secundaria, para hacer frente a los resultados contradictorios que ofrece la revisión de

la literatura que acabamos de presentar y con el objetivo de determinar cuáles son las predominantes en la actualidad.

## **LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PERÍODO DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA**

Si realizamos una búsqueda y revisión de literatura referida a la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria desde los años 70, encontramos que ha sido un asunto que ha despertado muy escaso interés entre los investigadores/as y al que se ha dedicado un reducido número de trabajos. Son pocos los autores que han abordado el estudio de la FIPS desde una perspectiva global (Gimeno, 1988; Imbernón, 2001; entre otros).

En concreto, los pocos estudios existentes se han focalizado en mayor medida en experiencias o áreas concretas de la FIPS como veremos a continuación. Así lo indican revisiones recientes (Campanario, 1998), en las que, además, se concluye expresando la necesidad de dotar al futuro profesor/a de Educación Secundaria de una adecuada formación psicopedagógica.

Según Imbernón (2001) en nuestro país el análisis de la formación del profesorado como campo de conocimiento no comienza a desarrollarse hasta alrededor de los años 70, lo cual coincide con la idea de otros autores que consideran esta fecha como punto de inflexión (González e Hijano del Río, 2002). En una recopilación publicada por el MEC acerca de la investigación sobre el profesorado entre los años 1983 y 1993 (Egido, Castro y Lucio-Villegas, 1993) se apuntaba un incremento en la importancia del tema del profesorado en general entre dicho decenio. Lo que ocurre es que dentro del período de formación inicial aparecen investigaciones que se centran en la selección de alumnos de Escuelas Universitarias de Magisterio, en el estudio de Instituciones destinadas a la formación inicial de los maestros o en el análisis de la estructura educativa de las Escuelas de Magisterio. Se echan en falta trabajos dedicados a la formación inicial del futuro docente de Secundaria. El número de trabajos de investigación sobre profesorado financiadas por el CIDE sobre formación permanente (18) superaba a los de formación inicial (12). Además, frente a los 22 trabajos dedicados al profesorado de EGB, encontramos 5 solamente sobre el profesorado de BUP y ninguno sobre el de FP.

A partir de 1993 la investigación sobre profesorado aparece entre los bloques temáticos de interés de los Concursos Nacionales de Investigación Educativa. No obstante, si tenemos en cuenta las investigaciones sobre profesorado financiadas por el CIDE en los períodos 1982-1992 y 1993-1997, clasificadas por temas, se observa una disminución en el número de trabajos referidos a la formación inicial (de 12 trabajos en el primer período se pasa a 5 en el segundo) y a las actitudes del profesorado (de 10 se pasa a ninguno); mientras que se da un incremento en formación permanente (de 18 a 25 trabajos), evaluación (de 0 a 4), dirección (de 3 a 9) y, algo menor, en satisfacción profesional (de 9 a 13) y en actuación docente (donde se pasa de 8 a 16 trabajos) (Cerdán y Grañeras, 1998).

En cuanto a las investigaciones terminadas en el período de 1993-1997, la formación inicial (con 2 trabajos en 1991 y 3 en 1992) ocupa el lugar más bajo junto con la evaluación (1 trabajo en 1991, 2 en 1992 y 1 en 1994). El mayor número de trabajos concluidos se corresponde, con diferencia, con la formación permanente (25 trabajos en total).

De hecho, la formación permanente se encuentra entre las tres áreas que conforman el núcleo esencial de la investigación sobre profesorado en este período junto con la actuación docente y la satisfacción profesional (Cerdán y Grañeras, 1998).

Estos datos nos ofrecen un resumen de cómo la formación permanente ha recibido un número mayor de investigaciones que la inicial y como, si consideramos una división por etapas educativas, la formación inicial en Secundaria aparece en desventaja.

Así pues, podemos afirmar que hasta mediados de los años 90 no comienzan a proliferar en España trabajos dedicados exclusivamente a la FIPS y a las creencias y pensamiento del futuro docente, apareciendo ya cierta cantidad de investigaciones dedicadas a la recogida de información procedente del alumnado que cursa el CAP (Pantoja y Campoy, 2000; García y Martínez, 2001; Martínez, Martín, Rodrigo, Varela, Fernández y Guerrero, 2001; Fernández, Medina y Elortegui, 2002; Solís y Porlán, 2003; Doménech y Gómez, 2003; entre otros). Otra línea de investigación que se abre paso es la que utiliza las opiniones y demandas expresadas por los docentes en ejercicio para mejorar la formación (Villar, 1988; Gil, Rico y Fernández, 2002; entre otros).

Solís y Porlán (2003), en una revisión actualizada, dividen en tres las líneas fundamentales de investigación en la etapa de FIPS en nuestro país: a) una centrada en el desarrollo teórico, b) otra sobre el desarrollo concreto de las actividades relacionadas con la formación y c) una tercera relacionada con las concepciones del alumnado asistente a los cursos de formación inicial y en la que se analizan opiniones e impresiones de los asistentes a módulos de didácticas específicas, ideas profesionales y curriculares de los profesores de ciencias en formación inicial, etc. (Ver Solís y Porlán, 2003).

### **El modelo de FIPS en la actualidad: necesidad de un cambio**

En la mayoría de las Universidades españolas la FIPS sigue el diseño general previsto por la Ley General de Educación de 1970 para formar al profesorado dedicado a enseñar las materias del ya desaparecido Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP). Aunque en algunas universidades se han realizado diversas variantes del modelo tradicional, algunas de las cuales se han reconocido como valiosas, la realidad es que la FIPS se sigue realizando de forma mayoritaria a través del curso del CAP, después de varias décadas de haber desaparecido la ley en que se fundamenta, sin tener en cuenta las nuevas demandas sociales de la educación secundaria actual y sin ofrecer respuesta a las numerosas críticas que se han vertido sobre dicho modelo.

Marcelo (2002) ha señalado algunas de las claves que caracterizan la debilidad de dicha formación y que tienen que ver con su duración insuficiente, su yuxtaposición y desequilibrio, su estatus infravalorado por las instancias universitarias debido a su menor importancia o entidad académica, su orientación generalista a unos candidatos sin identidad profesional, su marcado carácter académico-teórico, sus contenidos psicopedagógicos insuficientes e incompletos y, sobre todo, porque en este modelo el componente práctico está bastante minusvalorado.

Según Imberñón (1994), olvidamos generalmente la complejidad, el desgaste y el gasto que supone la implantación de un nuevo modelo de formación y, todavía más en su fase inicial. Pero también nos olvidamos, según él, de que se produce una resistencia a la formación, en paralelo a la resistencia al cambio. Estas resistencias a la formación

tendrán un carácter más radical si se viven como una imposición arbitraria, aleatoria, no verosímil y poco útil. Y aun más si desde las administraciones se proponen cambios y reformas en las que se anuncian la importancia social y el protagonismo pedagógico del profesorado, sin modificar su estatus ni sus condiciones de trabajo.

Esto último es lo que parece estar en la base de la creencia generalizada de la necesidad de que el cambio, si es que es posible de llevar a cabo, se construya desde el propio profesorado en potencia. El estudio de las motivaciones previas y de los intereses de los estudiantes universitarios, en calidad de aspirantes a la FIPS, puede suponer un punto de partida importante si queremos hacerlos partícipes de futuros cambios hacia modelos alternativos al actual. De hecho, tras la revisión de la literatura no hemos encontrado ningún estudio que considere el pensamiento, las creencias y las expectativas de los candidatos a la FIPS sobre la viabilidad de modelos alternativos al CAP. Por lo general se ha tendido a la realización de modificaciones en el modelo predominante, a modificaciones en los planes de estudio y en la estructura del modelo CAP, etc., pero no se ha estudiado la adscripción del futuro docente a otros modelos posibles.

## **OBJETIVOS DEL ESTUDIO**

Como venimos afirmando a partir de la anterior revisión bibliográfica, el estudio prospectivo de la motivación e interés por la enseñanza como salida profesional ha sido objeto de menor atención por los investigadores al considerarse tradicionalmente la formación previa, de carácter academicista, como algo desligado del proceso de formación del docente de Secundaria. En nuestra opinión la etapa de formación universitaria a la que denominamos como previa (Córdoba, Ortega y Rodríguez, 2005) ofrece un contexto útil e interesante para explorar los intereses y motivaciones de los estudiantes universitarios sobre la profesión docente. Consideramos además que el estudio de dichas motivaciones e intereses podría ser considerado un factor relevante en la calidad de la Educación Secundaria en general.

En concreto, el estudio que presentamos a continuación, forma parte de una investigación más amplia que está orientada a elaborar una alternativa bien fundamentada sobre la formación inicial del profesorado de secundaria. En esta segunda etapa se pretenden explorar las opiniones y percepciones de los estudiantes universitarios del área de Humanidades y Ciencias Sociales sobre la docencia como salida profesional para complementar los datos obtenidos con universitarios del área Científico-Tecnológica (Córdoba, Ortega y Pontes, en prensa). Por tal motivo, para la realización de este segundo trabajo hemos utilizado una metodología descriptiva a través de cuestionarios (Cardona, 2002) y un diseño transversal (Buendía, Colás y Hernández, 1998). Esta metodología de investigación nos permite recabar información significativa acerca del hecho que estamos investigando, ya que nos ha permitido conocer las preferencias profesionales de los universitarios/as aspirantes a la FIPS, así como los motivos que les llevan a elegir o no la enseñanza entre sus salidas profesionales.

En concreto, los objetivos específicos de este estudio han sido los siguientes:

- Conocer la posición que ocupa la enseñanza entre las salidas profesionales de los estudiantes universitarios de Humanidades y Ciencias Sociales.

- Describir los motivos que llevan a los universitarios/as de la muestra a elegir la enseñanza en Secundaria como una de sus salidas profesionales.
- Relacionar la posición en la que los universitarios/as de la muestra incluyen la enseñanza como salida profesional, con los motivos que les llevan a elegirla.

## METODOLOGÍA

### Participantes

La población inicial del estudio estaba compuesta por 527 estudiantes universitarios/as matriculados/as durante el curso 2004/05 en diversas carreras del área de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba, según datos del Servicio de Gestión de Estudiantes de la UCO. Dentro de esta población hemos realizado un muestreo probabilístico aleatorio estratificado y seleccionado una muestra de 210 estudiantes (85 varones y 125 mujeres) de tres licenciaturas del área de Humanidades y Ciencias Sociales (Historia, Filología Hispánica y Filología Inglesa). El criterio fundamental que se tuvo en cuenta a la hora de seleccionar las licenciaturas fue que estuvieran tradicionalmente muy ligadas a áreas concretas en el ejercicio de la docencia en Educación Secundaria. También nos interesaba comparar las respuestas de los participantes de la muestra al comienzo de sus estudios universitarios (alumnado de primer curso), en el ecuador de sus carreras (tercer curso) y en el último curso de las mismas (quinto).

La distribución de los cuestionarios entre los diferentes grupos fue realizada mediante afijación proporcional (Buendía, Colás y Hernández, 1998). En la tabla I presentamos las características básicas de la muestra de estudiantes con la que hemos trabajado en este estudio exploratorio, en función de la licenciatura y del curso de las personas encuestadas.

TABLA I  
CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA DEL ESTUDIO

LICENCIATURA	PRIMER CICLO		SEGUNDO CICLO	TOTAL
	1º Curso	3º Curso	5º Curso	
Historia	33	21	20	74
Filología Hispánica	12	18	19	49
Filología Inglesa	24	28	35	87
TOTAL	69	67	74	210

### Instrumento de investigación

Para alcanzar los objetivos de la investigación hemos elaborado un cuestionario que permite recoger las respuestas de los participantes a los problemas de investigación planteados. Para el diseño de dicho instrumento se realizó una primera versión del cuestionario y se llevó a cabo una primera validación interjueces a partir de las aportaciones

realizadas por cuatro profesores doctores de la Universidad de Córdoba, que pueden considerarse expertos en investigación educativa o en formación del profesorado y que pertenecen a las siguientes áreas de conocimiento: Psicología Evolutiva y de la Educación, Didáctica de la Lengua y la Literatura, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Didáctica de la Física. Tales expertos fueron entrevistados por uno de los autores de este trabajo para recoger todas aquellas modificaciones y aportaciones que considerasen necesarias, llegando así a un primer borrador que posteriormente aplicamos, en forma de experiencia piloto, con 20 estudiantes de la muestra. Los comentarios de estos estudiantes nos sirvieron para realizar algunas modificaciones en la estructura del cuestionario inicial hasta llegar a obtener la versión definitiva del cuestionario que se muestra en el ANEXO 1.

### **Procedimiento de recogida y análisis de los datos**

La recogida de los datos se llevó a cabo al comienzo de una sesión de clase de los respectivos cursos de universitarios/as encuestados/as, presentado el cuestionario a los participantes (con el permiso previo del profesorado de asignaturas obligatorias o troncales) mediante una breve explicación de los fines del estudio y haciendo hincapié siempre en la voluntariedad del mismo. La tasa de participación del alumnado ha sido del 100% de los asistentes a las sesiones de clase en todas las aulas y el tiempo medio empleado en responder al cuestionario ha sido de 15 minutos.

La codificación y análisis de los datos cualitativos y cuantitativos se realizó mediante el paquete estadístico SPSS+ (versión 12.0). Previamente a la codificación de los datos cualitativos referidos a la pregunta abierta: *¿Ha incluido la enseñanza en Educación Secundaria entre las salidas profesionales de su carrera? ¿Por qué?*; se elaboró un sistema de categorías a posteriori. De esta manera hemos ido definiendo las categorías utilizadas a medida que examinábamos los datos, siguiendo un procedimiento inductivo (Strauss, 1987).

El criterio fundamental que seguimos para la extracción de las categorías de respuesta fue el temático, en función del contenido que el participante abordaba en su respuesta. El procedimiento de elaboración del sistema de categorías partió de la exploración de los sistemas ya existentes utilizados por otros investigadores en estudios similares o compatibles con nuestra investigación (Amiel, 1980; Varela y Ortega, 1984; González Blasco y González-Anleo, 1993; García y Martínez, 2001). Una vez analizados los sistemas de atribución de motivos más reconocidos en la literatura, seleccionamos aleatoriamente un 30% de los cuestionarios para que dos expertos, de forma separada, realizaran un sistema previo de categorías. Tras varias sesiones de trabajo independiente por parte de ambos jueces, se presentaron y negociaron ambos sistemas de categorías, así como las definiciones de las mismas hasta llegar al acuerdo definitivo sobre las mismas que aparece el cuadro I.

Una vez establecido el sistema de categorías que acabamos de presentar, volvimos a seleccionar aleatoriamente un 30% de los cuestionarios de la muestra, que fueron categorizados respectivamente por ambos jueces de manera independiente para la aplicación de la medida *Kappa* del acuerdo interjueces (Cohen, 1960). Esta medida es definida por Aguilera (2001) como «una función de la diferencia entre la probabilidad de que los dos observadores estén de acuerdo y la probabilidad de acuerdo si sus clasificaciones conjuntas fuesen

**CUADRO I**  
**CATEGORÍAS DE ATRIBUCIÓN DE MOTIVOS PARA LA ELECCIÓN DE LA**  
**PROFESIÓN DOCENTE EN SECUNDARIA**

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	EJEMPLO
(1) <b>SIMPATIZANTES</b>	Expresan interés por la enseñanza en Secundaria como salida profesional que les interesa o les gusta, con argumentos referidos a determinadas facetas de la labor del docente tales como la transmisión de conocimientos o el contacto con el alumnado.	«Porque me gustaría dedicarme a la docencia»
(2) <b>VOCACIONALES</b>	Expresan que se sienten comprometidos con la enseñanza como salida profesional utilizando argumentos relacionados con aspectos básicos de la actividad profesional del docente y/o afirmando que la enseñanza es una profesión que ha estado siempre entre sus intereses o es vocacional. Eligen esta salida profesional porque es el objetivo principal hacia el que han orientado su vida o el desarrollo profesional de su licenciatura.	«Elegí esta carrera porque me interesaba esta salida, ya que siempre me ha gustado la educación»
(3) <b>PRAGMÁTICOS</b>	Expresan que su interés por la enseñanza tiene que ver únicamente con ciertos estereotipos acerca de los beneficios de la profesión del docente (muchas vacaciones y buen sueldo; estabilidad económica o laboral) y con las características del sistema de acceso.	«Aprobando las oposiciones te aseguras un trabajo para toda la vida, con muchas vacaciones»
(4) <b>DESINFORMADOS</b>	Expresan que incluyen la enseñanza en Secundaria como una de sus salidas profesionales porque no conocen otras salidas, dados los estudios universitarios que realizan.	«Porque es una de las pocas salidas profesionales que conozco de mi titulación»
(5) <b>ALTERNATIVOS</b>	Eligen la enseñanza en Secundaria porque no quieren desechar ninguna posibilidad a priori aunque aseguran que sólo se dedicarían a esta profesión si no lograran en poco tiempo otras metas que valoran más.	«Porque es una posibilidad más que no hay que rechazar»
(6) <b>DESINTERESADOS</b>	No incluyen la enseñanza en Secundaria como una de sus salidas profesionales preferentes	«No me atrae la enseñanza y menos en secundaria»
(7) <b>OTROS</b>	Respuestas que no se pueden categorizar de acuerdo al sistema propuesto por la ambigüedad de las expresiones. Fundamentalmente, se trata de respuestas en las que aparecen simultáneamente dos o tres de las categorías anteriores en la misma respuesta. Este tipo de respuestas simultáneas han sido minoritarias (2,9 %).	«Es lo primero que se te viene a la mente»
(8) <b>NS/NC</b>	No expresan ningún motivo.	

*independientes*». Según este autor el acuerdo perfecto aparece cuando  $K=1$ , mientras que la independencia de criterio en la categorización implica que  $K=0$ .

En la tabla II aparecen las categorías de atribución de motivos junto con el valor del parámetro  $K$  o *Kappa* para cada una de ellas. Como puede observarse, para la mayor parte de las categorías el acuerdo interjueces es perfecto ( $K=1$ ), excepto en las categorías «simpatizantes» ( $K=0,977$ ), «desinformados» ( $K=0,949$ ) y «alternativos» ( $K=0,934$ ), en las que se podría considerar «casi perfecto», de acuerdo con el sistema que estableció Everitt (1992) para evaluar el grado de acuerdo ya que  $K$  se encuentra en el intervalo existente entre 0,81 y 1,00.

TABLA II  
PRUEBA KAPPA DEL ACUERDO INTERJUECES SOBRE LAS CATEGORÍAS DE  
ATRIBUCIÓN DE MOTIVOS

CATEGORÍA	K
1 = SIMPATIZANTES	0,977
2 = VOCACIONALES	1,000
3 = PRAGMÁTICOS	1,000
4 = DESINFORMADOS	0,949
5 = ALTERNATIVOS	0,934
6 = DESINTERESADOS	1,000
7 = OTROS	1,000
8 = NS/NC	1,000

## PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación vamos a detallar el análisis de los resultados a nivel global de toda la muestra y posteriormente se realizará un análisis comparativo de estos resultados entre las diferentes licenciaturas y cursos.

### **El ejercicio de la docencia en Educación Secundaria como salida profesional y la posición que ocupa esta profesión entre las preferencias del alumnado universitario de Humanidades y Ciencias Sociales**

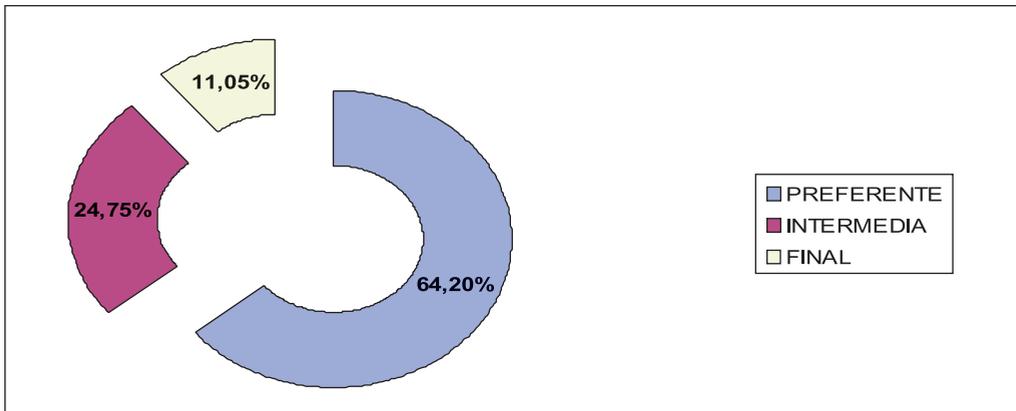
Hemos agrupado las cinco posiciones en las que los sujetos de la muestra podían incluir la enseñanza en secundaria como salida profesional en tres situaciones a las que hemos denominado respectivamente: preferente (posición primera), intermedia (posiciones segunda y tercera) y final (posiciones cuarta y quinta).

Los resultados del estudio obtenidos sobre este aspecto, nos muestran que casi la totalidad de los universitarios y universitarias de la muestra incluye la enseñanza en Educación Secundaria entre sus salidas profesionales preferentes (el 90,5% de los sujetos frente al 9,5% que no la incluye, como muestra la tabla III).

**TABLA III**  
**POSICIÓN DE LA DOCENCIA EN SECUNDARIA COMO SALIDA PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE LETRAS**

POSICIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Preferente (1 <sup>a</sup> )	122	58,1%	58,1%	58,1%
Intermedia (2 <sup>a</sup> + 3 <sup>a</sup> )	47	22,4%	22,4%	80,5%
Final (4 <sup>a</sup> +5 <sup>a</sup> )	21	10,0%	10,0%	<b>90,5%</b>
Excluye la enseñanza	20	9,5%	<b>9,5%</b>	100,0%
Total	210	100,0%	100,0%	100,0%

La figura 1 muestra la distribución de ese alto porcentaje (90,5%) de la muestra que, en mayor o menor grado, incluye la docencia en Secundaria entre sus preferencias profesionales, siendo la posición preferente la que mayor porcentaje registra.



**Figura 1**  
*Distribución del grado de preferencia entre el alumnado que incluye la docencia en Secundaria como posible salida profesional*

Al realizar un análisis más detallado de los datos anteriores, en función de la licenciatura y el curso, encontramos porcentajes muy similares, entre unas y otras especialidades, en cuanto a la inclusión de la docencia en Secundaria como salida profesional, ya que el 89,2% de los sujetos en Historia, el 95,9% en Filología Hispánica y el 88,5% en Filología Inglesa la incluyen.

En concreto, en la Licenciatura de Historia, como podemos ver en la tabla IV, la posición preferente es la más elegida en primero y quinto curso (54,5% y 50,0% respectivamente); en tercero es compartida en elección con la intermedia (38,1%).

En la tabla IV también se muestra que en la licenciatura de Filología Hispánica, la posición preferente es la más elegida por los universitarios y universitarias de la muestra en primer curso (50,0%), en tercero (83,3%) y en quinto (73,7%). Ninguno de los sujetos de esta licenciatura elige la docencia como salida profesional en posición final; las elecciones siempre se distribuyen entre las posiciones preferente e intermedia. Es de destacar que la totalidad de los alumnos/as de quinto curso elige la enseñanza como salida profesional.

Por último, en Filología Inglesa, véase tabla IV, la enseñanza es elegida en posición preferente en primero, tercero y quinto curso (37,5%, 71,4% y 62,9% respectivamente).

TABLA IV  
INTERÉS PROFESIONAL POR LA DOCENCIA EN SECUNDARIA EN FUNCIÓN DE LA LICENCIATURA Y EL CURSO

POSICIÓN EN LA QUE APARECE LA DOCENCIA COMO SALIDA PROFESIONAL	HISTORIA			FILOLOGÍA HISPÁNICA			FILOLOGÍA INGLESA		
	1º curso	3º curso	5º curso	1º curso	3º curso	5º curso	1º curso	3º curso	5º curso
Preferente (1ª)	<u>54,5%</u>	<u>38,1%</u>	<u>50,0%</u>	<u>50,0%</u>	<u>83,3%</u>	<u>73,7%</u>	<u>37,5%</u>	<u>71,4%</u>	<u>62,9%</u>
Intermedia (2ª+3ª)	27,3%	<u>38,1%</u>	5,0%	41,7%	11,1%	26,3%	33,3%	14,3%	14,3%
Final (4ª+5ª)	12,1%	9,5%	30,0%	0%	0%	0%	8,4%	10,7%	11,4%

En las tres licenciaturas analizadas la tendencia general de los sujetos de la muestra es la de elegir la docencia como salida profesional en la posición preferente, excepto en algunos casos muy puntuales (como tercer curso de Historia) donde la posición preferente aparece compartida con la intermedia.

### Los motivos de elección de la enseñanza en Secundaria como salida profesional

El análisis de los motivos que indican los sujetos de la muestra para justificar su posición respecto a la enseñanza en secundaria como salida profesional ha permitido clasificar tales motivos en las categorías que se muestran en la tabla V, donde podemos comprobar, a nivel general, que tales estudiantes de ciencias se sitúan principalmente en las categorías «simpatizantes» (29,0%) y «pragmáticos» (22,4%). Es decir, que nos encontramos con que el alumnado de la muestra, a nivel general, elige la enseñanza en Secundaria porque la consideran una salida profesional que les interesa o les gusta y lo manifiestan con argumentos referidos a determinadas facetas de la labor del docente tales como la transmisión de conocimientos o el contacto con el alumnado, de ahí el nombre «simpatizantes». Sin embargo, otro elevado porcentaje lo hace por motivos que tienen que ver con los estereotipos que rodean la profesión docente como las amplias vacaciones, el tiempo libre, etc., siendo este el caso de los que definíamos, en el cuadro 1, como «pragmáticos».

TABLA V  
 CLASIFICACIÓN DE LOS MOTIVOS DE ELECCIÓN DE LA DOCENCIA EN SECUNDARIA COMO SALIDA PROFESIONAL EN TODA LA MUESTRA

CATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Simpatizantes	61	29,0	29,0
Vocacionales	31	14,8	43,8
Pragmáticos	47	22,4	66,2
Desinformados	23	11,0	77,1
Alternativos	12	5,7	82,9
Otros	6	2,9	85,7
NS/NC	10	4,8	90,5
Desinteresados	20	9,5	100,0
Total	210	100,0	100,0

En su descripción de los motivos que les llevan a elegir la docencia en Secundaria como salida profesional y teniendo en cuenta su licenciatura, como se puede apreciar en la figura 2, los universitarios y universitarias de Historia de la muestra eligen en primer lugar respuestas propias de la categoría «simpatizantes» (29,7%) y «pragmáticos» (24,3%). En Filología Hispánica también la categoría «simpatizantes» es la que mayores porcentajes registra (34,7%), seguida en este caso de «vocacionales» (18,4%). Y en Filología Inglesa, ocurre como en Historia, la categoría que mayores porcentajes registra es «simpatizantes» (25,3%), seguida de «pragmáticos» (24,1%).

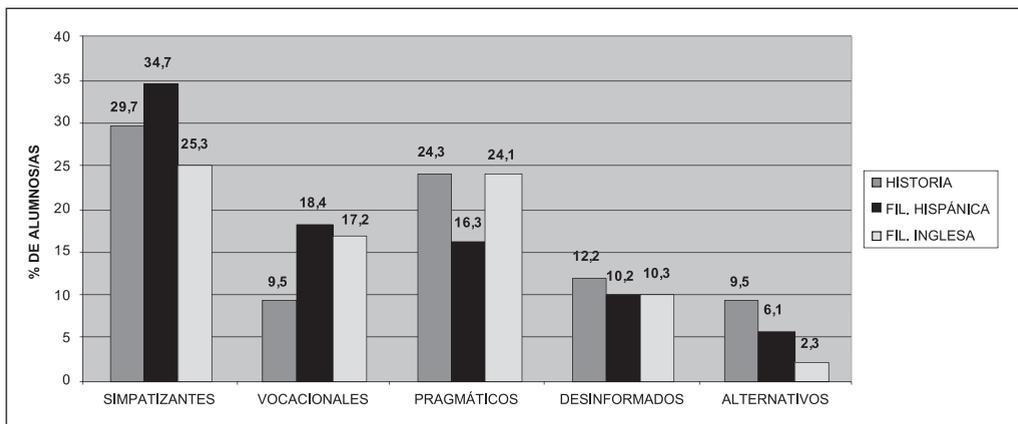


Figura 2  
 Motivos para elegir la profesión docente en Secundaria en función de la Licenciatura

Siguiendo la tendencia general, la categoría «simpatizantes» es la que mayores porcentajes registra en las tres licenciaturas. Por el contrario, la categoría «alternativos», es decir, aquella que utilizamos en el cuadro I para describir a alumnado que elige la enseñanza en Secundaria porque no quiere desechar ninguna posibilidad a priori, como alternativa si no encuentra el trabajo deseado, es la menos elegida en las licenciaturas de esta área.

Si se analizan los tipos de motivos de inclusión de la docencia en Secundaria en función del curso, que se muestran en la tabla VI, se observa que en la Licenciatura de Historia la categoría «simpatizantes» es la que mayor porcentaje registra en primero (36,4%) y en quinto (30,0%) curso; en tercer curso el alumnado de esta licenciatura elige respuestas propias de la categoría «pragmáticos» (23,8%) en mayor medida; por último, es de destacar el hecho de que en el quinto curso ninguno de los estudiantes se sume a la categoría «vocacionales». En Filología Hispánica la categoría «simpatizantes» es la que se elige mayoritariamente en primero (33,3%), tercero (33,3%) y quinto (36,8%) curso; en tercero la categoría «alternativos» no es elegida por nadie. En el caso de la Filología Inglesa, la categoría «simpatizantes» es la más elegida en primero (33,3%); en tercero pasa a ser la categoría «pragmáticos» (46,4%) y en quinto «vocacionales» (28,6%); la categoría «alternativos» no es elegida por ninguno/a de los participantes en el primer curso.

Las elecciones en función del curso no distan demasiado con respecto a la tendencia general, primando en el caso de Historia y Filología Hispánica la categoría de «simpatizantes», excepto en tercero de Historia, en la que el alumnado se enmarca más en «pragmáticos». Y, en el caso de la licenciatura de Filología Inglesa sí que encontramos más cambios en función de los cursos, pasando este alumnado de «simpatizantes» en primero a «pragmáticos» en tercero (al igual que ocurre en Historia) y a «vocacionales» en quinto curso.

TABLA VI

CATEGORÍAS DE MOTIVOS PARA ELEGIR LA DOCENCIA EN SECUNDARIA COMO SALIDA PROFESIONAL EN FUNCIÓN DE LA LICENCIATURA Y EL CURSO

CATEGORÍAS DE MOTIVACIÓN	HISTORIA			FILOLOGÍA HISPÁNICA			FILOLOGÍA INGLESA		
	1º curso	3º curso	5º curso	1º curso	3º curso	5º curso	1º curso	3º curso	5º curso
SIMPATIZANTES	<u>36,4%</u>	19,0%	<u>30,0%</u>	<u>33,3%</u>	<u>33,3%</u>	<u>36,8%</u>	<u>33,3%</u>	25,0%	20,0%
VOCACIONALES	12,1%	14,3%	0%	16,7%	16,7%	21,1%	8,3%	10,7%	<u>28,6%</u>
PRAGMÁTICOS	24,2%	<u>23,8%</u>	25,0%	8,3%	11,1%	26,3%	16,7%	<u>46,4%</u>	11,4%
DESINFORMADOS	9,1%	14,3%	15,0%	8,3%	16,7%	5,3%	8,3%	3,6%	17,1%
ALTERNATIVOS	9,1%	14,3%	5,0%	8,3%	0%	10,5%	0%	3,6%	2,9%

### Relación entre posición de elección de la enseñanza en Secundaria como salida profesional y los motivos de dicha elección

En este apartado se describen, a nivel general, los motivos que llevan al alumnado participante a incluir la enseñanza en Secundaria como salida profesional en una u otra posición. En la figura 3 se muestra la dependencia que existe entre los motivos de elección de la enseñanza en Secundaria como salida profesional en función de la posición (preferente intermedia o final) en que se produce dicha elección.

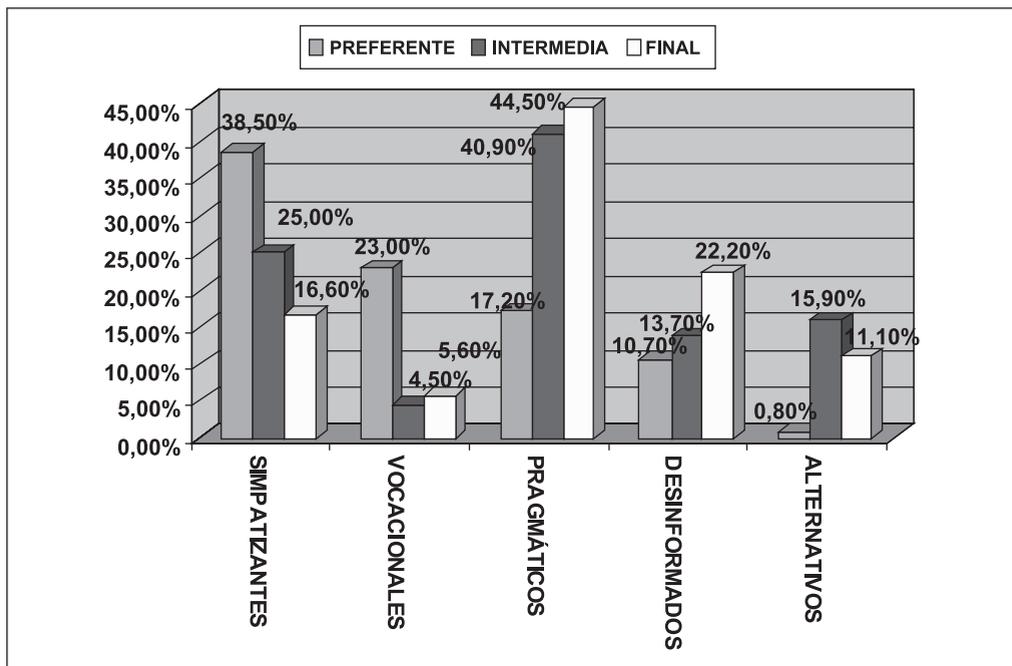


Figura 3

*Motivos para elegir la profesión docente en función de la posición de elección*

Como puede apreciarse en la figura 4, para el alumnado de la muestra del área de Humanidades y Ciencias Sociales que incluye la enseñanza en Secundaria en posición preferente, la categoría con el porcentaje más alto es la de «simpatizantes» (38,5%) seguida de «vocacionales» (23,0%). Para los que incluyen la enseñanza en Secundaria en posición intermedia, las categorías más elegidas son «pragmáticos» (40,9%) seguida de «simpatizantes» (25,0%). Finalmente, el alumnado que elige la enseñanza en la posición final sigue perteneciendo a la de «pragmáticos» (44,5%) en primer lugar y «desinformados» (22,2%) en segundo.

Se aprecia un cambio cualitativo importante en cuanto a los motivos de elección de la docencia en Secundaria en función de la posición en la que los universitarios/as de la muestra la visualizan. El alumnado de la muestra que elige la docencia en Secundaria

en posición preferente atribuye su elección a motivos propios de la categoría «simpatizantes»; cuando la posición en que se visualiza la docencia es intermedia o final la atribución de motivos tiene que ver con la categoría «pragmáticos».

## CONCLUSIONES Y DEBATE

En este trabajo se ha estudiado el interés por la docencia en Educación Secundaria como salida profesional de los alumnos y alumnas de carreras de Humanidades y Ciencias Sociales y se han explorado los motivos por los que tales estudiantes pueden estar interesados por dicha profesión. Los resultados obtenidos muestran que una elevada proporción de jóvenes universitarios contempla la enseñanza en Secundaria como posible salida profesional durante los años en los que realizan sus respectivas licenciaturas y al situar esta actividad profesional dentro de un orden de preferencia hemos observado que el cambio desde la posición preferente a las intermedias y finales supone una diferencia cualitativa sustancial en lo que respecta a los motivos por los que se realiza dicha elección.

Como se ha indicado en la introducción, existe una línea de trabajos relacionados con la FIPS que aseguran que el alumnado que se dedica a la enseñanza en Secundaria es, en su gran mayoría, alumnado que tenía otras expectativas profesionales y que, sin embargo, las dificultades del mundo laboral, les han hecho reconsiderar su postura y dedicarse a la enseñanza como último recurso (Esteve, 1997; Sepúlveda y Rivas, 2000, García y Martínez, 2001). Si tenemos en cuenta la visión de la docencia en Secundaria que presenta la gran mayoría de los sujetos de la muestra de nuestro estudio, podríamos añadir que los alumnos y alumnas universitarios/as del ámbito de las Ciencias Sociales reconocen la labor del docente en esta etapa educativa como una posible profesión desde sus estudios de licenciatura.

En las tres licenciaturas estudiadas, la tendencia general de los jóvenes universitarios/as encuestados/as es la de elegir la docencia como salida profesional preferente. Pero ciertamente no debemos olvidar que en algunas de las licenciaturas estudiadas, la docencia supone una de las pocas salidas profesionales de las que disponen sus estudiantes. Si reflexionamos sobre los motivos que han llevado a estos/as universitarios/as a incluir la enseñanza en Secundaria entre sus salidas profesionales, debemos resaltar que, a nivel general, estos sujetos se identifican principalmente con la categoría «simpatizantes». Es decir, parecen inclinarse hacia la docencia en Secundaria porque les interesa o les gusta determinadas facetas de la labor docente como el trato con el alumnado, la transmisión de conocimientos, etc. Estos/as jóvenes universitarios/as realizan afirmaciones del tipo: «*me gusta la enseñanza*», «*me gustaría enseñar porque me encanta el trato con los adolescentes*», etc. Además, es interesante destacar que en segundo lugar, los/as universitarios/as aluden a motivos propios de la categoría que hemos denominado «pragmáticos»; en este caso eligen la docencia en Secundaria por motivos que tienen que ver con ciertos estereotipos de la profesión relacionados con el tiempo libre, el dinero, las vacaciones, etc., en el caso de la categoría «pragmáticos», en la que encontramos comentarios del tipo: «*he incluido la docencia en Secundaria porque los profesores tienen mucho tiempo libre y muchas vacaciones*», «*porque se trata de una profesión que da estabilidad económica y laboral*», etc.

Continuando con el análisis de la atribución de motivos, pero considerando además la posición en la que cada persona de la muestra ha incluido la docencia en Secundaria como salida profesional, encontramos algunas diferencias. En primer lugar, cuando los sujetos incluyen la docencia en Secundaria en posición preferente, expresan motivos propios de la categoría «simpatizantes». Sin embargo, cuando la docencia en Secundaria se elige en posición intermedia o final, los motivos de los alumnos y alumnas de la muestra comienzan a estar más relacionados con ciertos estereotipos acerca de los beneficios de la profesión del docente (muchas vacaciones y buen sueldo; estabilidad económica o laboral), es el caso de los llamados «pragmáticos».

En nuestra opinión, el hecho de situar la enseñanza en Secundaria de acuerdo a un orden de preferencia revela cómo el cambio desde la posición preferente a la intermedia y a la final supone una diferencia cualitativa sustancial en cuanto a los motivos de elección. Este posicionamiento y el hecho de que cada persona de la muestra tenga que elegir de acuerdo a un orden de preferencia podría ayudar a comprender la inconsistencia existente entre algunos trabajos previos, en los que los motivos a los que se alude la elección de la docencia en Secundaria como salida profesional son totalmente contradictorios.

Como hemos podido comprobar en la base teórica que sustenta este trabajo, existen investigaciones que aseguran que los motivos por los que los sujetos eligen la docencia como profesión son vocacionales (González Blasco y González-Anleo, 1993). Sin embargo otras investigaciones, aseguran que la elección tuvo que ver con las dificultades del mundo laboral que hacen que el sujeto deseché su opción preferente y se dedique a la enseñanza como último recurso (Esteve, 1997; Sepúlveda y Rivas, 2000; García y Martínez, 2001). También hay estudios donde se asegura que la elección tuvo que ver con la seguridad que ofrece la situación de funcionario (Berger, 1976). Pues bien, las aparentes contradicciones entre unos y otros estudios podrían solventarse, según nuestro trabajo, si además de los motivos tenemos en cuenta la posición en la que el sujeto visualiza la enseñanza en Secundaria como salida profesional. Una proyección de la docencia en posición preferente se relacionará con motivos «vocacionales» y propios de «simpatizantes» (en la línea de trabajos como los de González Blasco y González-Anleo, 1993). Sin embargo, a medida que esta salida profesional se aleja de las preferencias del sujeto, los motivos tienen más que ver con afirmaciones categorizadas como «pragmáticas» (en la línea de investigaciones como las de Berger, 1976; Esteve, 1997; Sepúlveda y Rivas, 2000; y García y Martínez, 2001).

Para finalizar queremos constatar que este estudio se incluye dentro de un proyecto de investigación más amplio que tratará de analizar el valor de los conocimientos de carácter psicopedagógico en la formación inicial del profesorado de Secundaria. La FIPS en nuestro país está sufriendo desde hace bastantes años un deterioro notable. Este hecho puede ser el motivo de algunas de las atribuciones de ineficiencia pedagógica que recibe el tratamiento de los aspectos más profundamente educativos a realizar por el profesorado de este nivel escolar. Creemos que el estudio y el diseño de modelos alternativos al actual modelo de FIPS no tendrían sentido si no se hace partícipe al futuro docente de Secundaria en la necesidad de cambio del citado modelo. Consideramos, por tanto, que para llevar a cabo un cambio en el modelo de FIPS tenemos que comenzar analizando la motivación y el interés por la enseñanza en los aspirantes a dicha formación,

utilizando instrumentos de investigación que favorezcan la reflexión de los estudiantes de universidad sobre la naturaleza de la profesión docente. En definitiva, tendremos que llevar a cabo trabajos empíricos en los que sean los datos los que sustenten el trabajo posterior y no las suposiciones y, como afirmaba Imbernón (1994), evitar esas resistencias a la formación que tendrán un carácter más radical si se viven como una imposición arbitraria, aleatoria, no verosímil y poco útil.

Teniendo en cuenta la gran cantidad de universitarios y universitarias de carreras de letras que, como hemos podido comprobar, presentan interés profesional por la docencia en Secundaria, finalizaremos lanzando algunas cuestiones a las que, en breve, es necesario dar respuesta: ¿Por qué el sistema universitario español no ha previsto la posibilidad de proporcionar una formación adecuada para ejercer la profesión docente en esta etapa educativa? ¿Cuánto tiempo ha de esperar el sistema educativo y la universidad española para que se encuentre una solución a este problema? ¿Hacia qué modelo de FIPS habría que avanzar en un futuro no muy lejano?...

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, A.M. (2001). *Cuadernos de estadística 15. Tablas de contingencia bidimensionales*. Madrid: La Muralla. S.A.
- Amiel, R. (1980). Équilibre mental, fatigue psychique et vocation enseignante. En: VV.AA., *Équilibre ou fatigue par le travail*, París, ESF, pp. 77-82.
- Berger, I. (1976). Psicología de los enseñantes. En: *Tratado de ciencias pedagógicas*, vol. IX, Barcelona, Oikos Tau, pp. 147-166.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Campanario, J.M. (1998). ¿Quiénes son, qué piensan y saben los futuros profesores de ciencias? *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 33, pp. 121-140.
- Cardona, M.C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.
- Cerdán, J. y Grañeras, M. (1998). *La investigación sobre profesorado II. 1993-1997*. Madrid: MEC-CIDE.
- Cohen, J. (1960). A Coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Córdoba, F., Ortega, R. y Pontes, A. (en prensa). Motivación e interés por la docencia en Educación Secundaria entre universitarios de Ciencias Experimentales, *Enseñanza de las Ciencias*.
- Córdoba, F., Ortega, R. y Rodríguez, A.J. (2005). La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: un estudio en curso. En: J.A. Del Barrio, M<sup>a</sup>I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura y I. Ruiz, *Nuevos Contextos Psicológicos y Sociales en Educación*, (pp. 663-672). Barcelona: Psicoex.
- Doménech, F. y Gómez, A. (2003). Las creencias psicopedagógicas de los futuros profesores de secundaria y su relación con las demandas de examen y con la organización espacial de la clase. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 21, nº 2, pp. 489-505.
- Egido, I., Castro, M. y Lucio-Villegas, M. (1993). *Diez años de investigación sobre profesorado. Investigaciones sobre profesorado financiadas por el CIDE en el decenio 1983-1993*. Madrid: CIDE.

- Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria. Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona: Ariel Educación.
- Fernández, J., Medina, M. y Elortegui, N. (2002). La formación del profesorado de Ciencias de la Naturaleza en Secundaria, a partir de sus ideas previas. *Investigación en la escuela*, 47, pp. 65-74.
- García Barros, S. y Martínez Losada, C. (2001). Las ideas de los alumnos del CAP, punto de referencia para reflexionar sobre formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, pp. 97-110.
- Gil, F., Rico, L. y Fernández, A. (2002). Concepciones y creencias del profesorado de Secundaria sobre evaluación en matemáticas. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 20, nº1, pp. 47-75.
- Gimeno, J. (1988). Proyecto de reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, pp. 47-51.
- González Blasco, P. y González-Anleo, J. (1993). *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid: S.M.
- González García, F.J. e Hijano del Río, M. (Coords.). (2002). *La formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. Relato de una experiencia*. Universidad de Málaga: Área de innovación educativa.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la escuela*, 43, pp. 57-66.
- Isambert-Jamati, V. (1977). Sociología de la escuela. En: M. Debesse y G. Mialaret, *Aspectos Sociales de la Educación II*, Barcelona, Oikos-Tau, pp. 15-63.
- León, A. (1980). La profesión docente; motivaciones, actualización de conocimientos y promoción. En: M. Debesse y G. Mialaret, *La función docente*, Barcelona, Oikos-Tau, pp. 29-54.
- Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, 6 de agosto de 1970.
- Marcelo, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. En: Consejo Escolar del Estado. *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 161-194.
- Martínez, M.M., Martín, R., Rodrigo, M., Varela, M.P., Fernández, M. y Guerrero, A. (2001). ¿Qué pensamiento profesional y curricular tienen los futuros profesores de ciencias de Secundaria? *Enseñanza de las Ciencias*, 19 (1), pp. 67-87.
- Meirieu, PH. (1991). *Le choix d'éduquer*. París: ESF.
- Mollo, S. (1980). La condición social de los enseñantes. En: M. Debesse y G. Mialaret, *La función docente*, Barcelona, Oikos-Tau, pp.55-82.
- Pantoja, A. y Campoy, T.J. (2000). La formación inicial del profesor de educación secundaria. Situación actual y perspectivas de futuro. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18, nº 1, pp. 147-173.
- Sepúlveda, M<sup>a</sup>.P. y Rivas, J.I. (2000). *Biografías profesionales*. Universidad de Málaga: Elementos Auxiliares de Clase 70.
- Solís, E. y Porlán, R. (2003). Las concepciones del profesorado de Ciencias de Secundaria en formación inicial. ¿Obstáculo o punto de partida? *Investigación en la escuela*, 49, pp. 5-22.

- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientist*. MA, Cambridge: University Press.
- Varela, J. y Ortega, F. (1984). *El aprendiz de maestro*. Madrid: MEC.
- Villar Angulo, L.M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil.

## **ANEXO I: CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN**

### ***Aportando ideas para la formación inicial del profesorado de Secundaria***

En la actualidad el hecho de que una sociedad disponga de universitarios y universitarias bien formados/as e informados/as es señal de progreso y desarrollo. Por lo tanto, el considerar sus ideas y aportaciones en la investigación sobre la formación docente puede ser muy positivo y enriquecedor. Para nuestro trabajo en el campo de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria nos serían de gran utilidad las opiniones e ideas que nos puedan aportar personas como usted. El cuestionario que le presentamos a continuación es breve y no le llevará mucho tiempo completarlo. Le recordamos que es totalmente anónimo y que no existen respuestas correctas o incorrectas. Confiamos en su sinceridad y agradecemos su colaboración.

<b>¿Qué licenciatura cursa actualmente?</b>
<b>¿En qué curso se encuentra matriculado/a?</b> (Si se encuentra matriculado/a en asignaturas de diferentes cursos, indíquenos el curso en el que se haya matriculado de más asignaturas)
<b>Indique el género al que pertenece con una X:</b> Masculino ( <input type="checkbox"/> ) Femenino ( <input type="checkbox"/> )

<b>Escriba, por orden de preferencia, un máximo de 5 salidas profesionales que le proporcione la licenciatura que está cursando, desde la que más le atraiga o interese ( N°1) hasta la que menos (N°5).</b>	<b>Preferencias (N°)</b>
	<b>1</b>
	<b>2</b>
	<b>3</b>
	<b>4</b>
	<b>5</b>

**¿Ha incluido la enseñanza en Educación Secundaria entre las salidas profesionales de su carrera?**  
**(Marque con una X y explique brevemente su respuesta).**

( ) Sí se ha incluido. ¿Por qué?

( ) No se ha incluido. ¿Por qué?

Fecha Recepción: 24 de marzo de 2006  
Fecha Aceptación: 18 de octubre de 2006