

# Las revoluciones pendientes de la educación

**María Dolores Guzmán Franco**

Universidad de Huelva

*La sociedad digital del futuro en la que estamos ya instalados necesita con urgencia definir cuál será la función social de la escuela, al margen de los tópicos tradicionales «preparar para la vida», «transmitir información», «legar una herencia cultural»... También esta urgencia se extiende a los problemas endémicos que la educación como servicio público ha arrastrado a lo largo de las décadas y que va asociado a la lacra de la pobreza en un mundo-mercado que se dice global. La autora de este artículo propone una mirada crítica y reflexiva sobre esta problemática a la vez que plantea cuáles deberán ser las directrices de la función social de la escuela.*

*The digital society of the future needs to urgently define what will be the School social function, apart from other traditional topics like «training for life», «transmission of information», «provide a cultural legacy»... This urgency is also extended to the endemic problems that education has over the decades as a public service and that is associated to the blot of poverty in the called world-market. The author of this contribution proposes a critical and reflective examination problem and at the same time which may be the courses of School social function.*

En el último tercio del siglo XX, Everett Reimer (1981) escribía que «las escuelas no son las únicas instituciones que prometen un mundo y se convierten luego en instrumentos de su negación...». Instalados ahora en el futuro, estas palabras no dejan de tener su parte de verdad y su particular vaticinio sobre el devenir histórico de la función social de la Escuela.

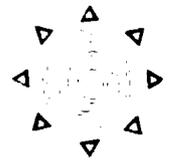
Las escuelas, decía Reimer, son aquellas «instituciones que requieren la asistencia a salones de clase de grupos de edades específicas que son supervisados por maestros y que siguen el estudio de currículos graduados» (1981: 49). Al fijar la edad de asistencia, se institucionalizó la infancia que no existía en un período anterior, antes de la intervención sistemática y programada de la educación como servicio estatal: niños y niñas se vestían como adultos y participaban con las mismas atribuciones sociales en el mundo de los adultos; trabajaban, eran hechos prisioneros, torturados y ahorcados, expuestos a todas las controversias y dilemas de un mundo de adultos. La Iglesia medieval afirmaba, por otra parte, que los niños bautizados alcanzaban la edad de la razón sobre los siete años, por lo que a partir de entonces eran plenamente responsables de sus actos, ante la sociedad y ante el mismo Dios.

Si en la misma Edad Media parecía un absurdo plantearse alfabetizar a la población en el contexto de una cultura oral, quizás hoy pudiéramos mantener cierta analogía con esa propuesta: ¿para qué leer y escribir en el contexto de una cultura de masas? Bien es cierto, como defendía Roland Barthes (1976), que todo sistema semiológico se mezcla con el lenguaje y que somos, más que antes, pese a la imagen, una civilización de la escritura. Aún así, de una oralidad manifiesta, anterior a la invención y desarrollo de la imprenta y cuya práctica se asentaría en la docencia algunos siglos más, pasamos al desciframiento del código lecto-escritor como clave de acceso a la cultura y a la educación.

## 1. La lacra del analfabetismo, la sombra alargada del analfabetismo funcional

Con el alborar del siglo XX, aparecen también una serie de lenguajes icónicos que van a transformar, progresiva, pero radicalmente, los entornos comunicativos de las personas: fotografía, cine, radio y televisión irrumpen en la vida cotidiana colonizando el tiempo de ocio y trabajo de los ciudadanos. Y lo hacen provocando un doble efecto: por una parte, las extensiones de una persona, los límites de su mundo se amplían al reducirse los factores espaciales y temporales con los medios de información de masas; por otra, la enorme cantidad de información generada por los medios y su discurso específico generan un nuevo tipo de analfabetismo calificado por la Unesco de «funcional»: «Para la Unesco, un analfabeto funcional es una persona que, aún sabiendo las reglas básicas de la lecto-escritura, no es capaz de interpretar la realidad que le rodea. Si los mayores esfuerzos del sistema educativo tienden, en primera instancia, a lograr individuos alfabetizados, es alarmante comprobar que, a pesar de haber sido escolarizados, total o parcialmente, no están en condiciones de decodificar un tipo de signos que han sido consustanciales con su aprendizaje...» (Aparici y Matilla, 1987: 14).

En los tiempos que nos ha tocado vivir —y en los que están aún por llegar—, poseer la técnica lectoescritora no implica en modo alguno «estar» consciente y críticamente



en el mundo. Hace décadas que Marshall McLuhan y B.R. Powers (1981) trataron de explicar cómo estaba cambiando la cultura mundial a consecuencia de los nuevos modos de percibir que nos estaban imponiendo los medios de información. Esa «experiencia divergente» de la que hablaban hacía referencia a la disociación que existía —y existe— entre la cultura occidental, asentada en la racionalidad lógica propia del hemisferio cerebral izquierdo y la cultura de masas que fomenta un tipo de conocimiento más sensitivo y global.

## 2. Aprender a enseñar: ética y compromiso

Vivimos en ocasiones la profesión docente anclados en el pasado, con prácticas obsoletas y con una escuela que sólo tiene por objeto reproducirse a sí misma: «Acabamos reproduciendo las rutinas que genera la cultura de la escuela, al objeto de conseguir la aceptación institucional» (Pérez Gómez, 1998). Quizás en pocas ocasiones se haya vivido una separación tan profunda entre lo que sucede en las aulas y lo que acontece en los entornos vitales de las personas. Y, seguramente, este desfase no se saldrá tendiendo únicamente lianas tecnológicas: más ordenadores en las escuelas y más equipamiento audiovisual, fórmulas reiteradas por la Administración que no parecen haber arrojado un saldo positivo (Fernández Enguita, 1990).

Plantearse, desde ahora, para ir buscando alternativas, si los medios y las nuevas tecnologías están destinados a ser instrumentos de una renovada, sutil y completa dominación de los ciudadanos y ciudadanas, o bien pueden funcionar como nuevas redes de posibilidades semiótica y de liberación (Willis, 1997).

Ser docente en el siglo XXI supone la apertura de mente necesaria para interpretar los tiempos en que se vive y estar conscientemente en el mundo. «Estar» siendo actor y no un simple espectador que se convierte en eremita masivo cuando abandona el recinto escolar y es asignado estadísticamente a cualquiera de las audiencias acríticas e indolentes que los medios venden como un nuevo mercado de esclavitud al mejor postor.

Los docentes tendremos que ser intelectuales «cruzadores de fronteras», esto es, hacer problemáticas las fronteras culturales, teóricas e ideológicas que nos instalan en la seguridad y la certeza. Ser «cruzador de fronteras» significa que hay que construir un discurso pedagógico propio y no precisamente dentro de las coordenadas de la repetición, la reverencia o la sumisión. El cruce de fronteras implica un discurso de descubrimiento y construcción y no solamente de reconocimiento cuyo único objetivo sería transmitir verdades universales (Giroux, 1996).

La educación es pura comunicación (etimológicamente, el término «comunicación» viene del latín *communis*, hacer común). Una práctica liberadora y crítica de la enseñanza ha de tener forzosamente en cuenta el ejercicio del derecho a la participación por parte de quienes están ligados a este menester (Freire, 1997). Paulo Freire se refería al autoritarismo intolerante y mesiánico que destilaban algunas prácticas educativas que se autoproclamaban progresistas. Entre otras (Freire, 1997):

- a) *No tomar en consideración el conocimiento basado en la experiencia de los alumnos y alumnas al llegar a la escuela por considerarlo científico.*

b) Tomar al educando como el objeto de la enseñanza. Así, como docente me compete transferir los paquetes de información a otra persona que lo recibirá pasivamente. Esto es lo que Freire denominaba «educación bancaria» en su *Pedagogía del Oprimido*.

c) Defender la visión estrecha de la escuela como un espacio exclusivo de «lecciones que hay que enseñar y lecciones que hay que aprender», por lo que esta institución debe estar inmunizada de lo que suceda en el exterior, debe ser neutral y aséptica.

d) Hipertrofiar la autoridad docente hasta el punto de anular las libertades de las personas que aprenden o asumir constantemente posturas intolerantes en las que se hace imposible la convivencia.

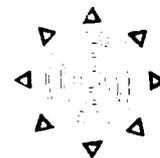
e) Elaborar paquetes de contenido bajo el pretexto de la mejora cualitativa de la educación, a los que se añaden manuales y guías orientadoras destinadas a otros docentes.

Nos dice Freire que es imposible crecer en la intolerancia y en la mayoría de las ocasiones mantener posturas dogmáticas y estar firmemente convencido de ellas, puede conducirnos a considerar que no hay salvación posible fuera de nuestras propias creencias. Dentro de ese perfil ideal del docente del siglo XXI también tomaría carta de naturaleza el ejercicio de la tolerancia, la solidaridad, la apertura hacia los otros...

Datos estadísticos mundiales				
Indicadores de países	Renta per cápita (dólores en 1994)	Esperanza vida al nacer	Índice de escolaridad	Tasa de alfabetización %
E.E.U.U.	26397	76,2	0,98	99,0
Japón	21581	79,8	0,92	99,0
Alemania	19675	76,3	0,93	99,0
Francia	20510	78,7	0,96	99,0
Reino Unido	18620	76,7	0,95	99,0
Italia	19363	77,8	0,90	98,1
Canadá	21459	79,0	0,99	99,0
Sierra Leona	00643	33,6	0,30	30,3
Burundi	00698	43,5	0,33	34,6
Níger	00787	47,1	0,14	13,1
Burkina Faso	00796	46,4	0,19	18,7
Maló	00543	46,6	0,25	29,3
Etiopía	00427	48,2	0,29	34,5

Fuente: «Anuario El País, 1998» y página electrónica de la UNESCO (<http://unesco.org>).

La palabra democracia se ha convertido en una palabra hueca y puede tener más de un significado dependiendo desde qué ideología política se esté definiendo. Si ya sospechábamos que la escuela era uno de los pocos lugares que nos quedaban para repensar la realidad en que vivimos y la realidad que nos sirven desde los medios, cabría otra



---

cuestión: ¿dónde se enseña a ser solidarios, tolerantes, participativos, democráticos, libres...?

La escuela es la heredera intelectual de la oralidad y la escritura y todavía no ha encontrado su discurso propio en la cultura de masas y en la realidad virtual. Es más, ni tan siquiera ha democratizado una vieja utopía: la educación para todos los seres humanos. El analfabetismo sigue estando vinculado al hambre, la pobreza y la marginación (poco ha cambiando el mundo para los desheredados): «En el principio fue el analfabetismo. Poco a poco, siglos arriba, se hizo la luz, que hoy, gracias a Dios, nos ilumina: la enseñanza primaria obligatoria. En el consenso de la mayoría de las gentes, y hasta de muchos pedagogos, el alfabetismo, o sea, aquel estado en que un ser humano sabe leer, se tiene por una línea fronteriza tan clara y tajante, que divide a la Humanidad en dos partes implacablemente distintas» (Salinas, 1990).

### 3. A cuentas con la mentira igualitaria

En 1990, Año Internacional de la Alfabetización, la Unesco reconocía la existencia de 963 millones de adultos analfabetos (de más de quince años) y 125 millones de niños que no accedían a la escolaridad obligatoria y que corrían el peligro de convertirse en los analfabetos del siglo XXI. La situación de la mujer era particularmente alarmante: una de cada tres mujeres era analfabeta frente a uno de cada cinco hombres. También se reconocía que la situación en los países industrializados era igualmente inquietante, ya que en muchas de esas sociedades, 1/5 parte de la población adulta o incluso más, no estaba en condiciones de hacer frente a las exigencias de alfabetización del entorno cada vez más complejo en que vive y trabaja.

En la tabla anterior puede comprobarse la relación que existe entre cuatro indicadores que muestran el grado de desarrollo humano de un país (renta per cápita y esperanza de vida al nacer, por una parte e índice de escolarización y tasa de alfabetización por otro).

Bajo un sol que se supone que alumbra a todos por igual, las diferencias abismales que separan al grupo de países del G-7 de los siete países con menor renta per cápita mundial son tan ostensibles que casi no necesitan comentario alguno.

Unicef reconoce también que cerca de 1.000 millones de personas —dos tercios de ellas mujeres— van a entrar en el siglo XXI sin los conocimientos necesarios para leer un libro o firmar con su nombre, y mucho menos para manejar una computadora o comprender un simple formulario. Y estas personas, tal como ocurre hoy en día, vivirán en una pobreza más desesperada y en un peor estado de salud que aquéllos que sí pueden realizar las tareas mencionadas. Éstos son los analfabetos funcionales del mundo y su número es cada vez mayor. Unos 130 millones de niños en edad escolar del mundo en desarrollo, entre ellos 73 millones de niñas, crecen sin poder recibir una educación básica, afirma Carol Bellamy, Directora Ejecutiva del UNICEF y el mundo no puede permitirse por más tiempo una pérdida tan grande de potencial humano (<http://www.unicef.org>). Las consecuencias del analfabetismo marcan profundas huellas sociológicas. Fundamentalmente, estas huellas se derivan de la denegación de un derecho fundamental: el derecho a la educación, proclamado en diversos acuerdos que abarcan desde la Decla-

ración Universal de Derechos Humanos, con 50 años de antigüedad, hasta la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 (el instrumento de derechos humanos que más ratificaciones ha recibido en toda la historia).

El Estado Mundial de la Infancia (1999), de Carol Bellamy, insta a que se amplíe de forma definitiva la revolución en la educación que ya se está produciendo en todo el mundo. Esta revolución se asienta en dos criterios: acceso a un aprendizaje de alta calidad y un enfoque basado en los derechos del niño, pero lo único que falta, asegura el informe, es la voluntad política y los recursos necesarios para hacer de la educación para todos realmente un derecho real y efectivo y no una «mentira igualitaria». La escasa calidad de la educación que se ofrece en los países pobres unidos a su precariedad de circunstancias sociales y económicas, ha conducido a una elevada tasa de repetición y deserción escolares.

En la economía mundial, donde los gastos de defensa alcanzan los 781.000 millones de dólares al año, los 7.000 millones más que se necesitan todos los años del próximo decenio para la educación siguen siendo un reto pendiente para la comunidad internacional. Y esto a pesar de los extraordinarios beneficios de la educación: como el elemento más importante para combatir la pobreza, potenciar a las mujeres, proteger a los niños del trabajo peligroso y explotador y de la explotación social, y promover los derechos humanos y la democracia.

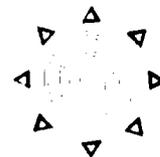
Está comprobado que la comunidad internacional de países industrializados puede generar el auxilio necesario y suficiente como para que la pobreza o el analfabetismo fueran dos lacras que la Humanidad padeció durante mucho tiempo y que ahora queda relegada a los libros y a las crónicas de la Historia.

La ecuación pobreza=analfabetismo no es, afortunadamente, exacta. A pesar de su pobreza, algunos países han conseguido generar recursos por su cuenta para la educación, con excelentes resultados. Vietnam, por ejemplo, con un PNB per cápita de 290 dólares, tiene una tasa general de alfabetización de un 94% y una tasa de alfabetización de mujeres del 91%. Después de alcanzar la independencia en 1980, cuando solamente la mitad de la población estaba alfabetizada, Zimbabwe triplicó el número de maestros de escuela primaria en 10 años y avanzó desde una matriculación de menos de un 50% de la población en edad escolar hasta la matriculación universal. Hoy en día, la tasa de alfabetización de adultos en Zimbabwe es de 85% (Fuente: <http://www.unicef.org>).

En el África al sur del Sahara serían necesarios 1.900 millones de dólares más y en Asia meridional 1.600 millones de dólares más cada año durante el próximo decenio para educar a todos los niños. Es en estas dos regiones donde hay un mayor número de niños que no asisten a clase.

Las mujeres analfabetas se enfrentan un futuro oscuro donde prima la dependencia; y sin mujeres alfabetizadas, los países enfrentan un obstáculo innecesario en su desarrollo económico (numerosos estudios han demostrado la relación entre la condición de la mujer en materia de educación y todos los indicadores sociales). En un discurso pronunciado en 1992, Lawrence H. Summers, entonces vicepresidente y economista principal del Banco Mundial, aseguró que la «la inversión en la educación de las niñas podría muy bien ser la inversión con mayor rentabilidad disponible en el mundo en desarrollo» (<http://www.unicef.org>).

La moderna organización del Estado necesita cada vez menos de usos represivos directos para lograr un asentimiento y consentimiento conforme a sus postulados. Es



aquí donde los medios de información de masas juegan un papel decisivo. Comparando lo que es la realidad con la «realidad» de los medios cabría preguntarse: ¿en qué medida las imágenes que vemos en la televisión y en otros medios de información de masas influyen en nuestra forma de ver el mundo y de disponer el orden de importancia de las cosas en nuestra vida? En esta sociedad, inclinada claramente hacia la «tecnolatría», hay un dato bien concreto: los poseedores de los medios de información de masas —¿los guardianes de la libertad...?— controlan la opinión pública y su conciencia a través del monopolio de la información.

Sombras de nuestra sociedad: una ética pragmática, la tolerancia superficial, la ausencia de solidaridad, el individualismo egocéntrico, el consumismo desbocado, la exaltación de lo espectacular, la homogeneización de las identidades culturales bajo el neoimperialismo cultural americano...

#### 4. Función social de la escuela

¿Cuál ha de ser el papel que le quede a la escuela como institución? ¿Qué funciones sociales deben prevalecer en ella? ¿Qué nuevo modelo de escuela y qué concepto de Educación nos serán útiles en un futuro ya presente? Debemos cuestionarnos qué clase de personas queremos conseguir desde la escuela, porque sólo clarificando esa postura podremos tener una meta que dé sentido a la práctica docente más allá de la burocratización o funcionariado de ese trabajo asalariado. ¿Acaso tenemos que crear ávidos consumidores? ¿Acaso será transmitir metáforas muertas y fosilizadas por la cultura académica y las rutinas escolares? ¿Acaso será crear burócratas que funcionen de forma automática? (Postman y Weingartner, 1981).

En muchos casos se piensa que la labor de la escuela será transmitir nuestra herencia cultural clásica, por supuesto, dentro de los límites de los cánones de la civilización occidental: el hombre blanco es grato a los ojos de Dios, el dominio de la lógica y del lenguaje, la supremacía de la racionalidad, la jerarquía de valores, etc.. Otras veces se piensa que la educación debe servir para formar futuros trabajadores que sean capaces de competir en un mercado ya global. Esta visión de una escuela propedéutica y selectiva es una visión economicista y elitista de la educación; economicista porque observa la realidad bajo el prisma de la lucha de los mercados (reflejo del «pensamiento único»); y elitista porque, de seguro, los hijos de los trabajadores irán a la escuela estatal, pública y gratuita mientras que otros irán a centros más acordes con su condición social y económica. Decía Mattelart (1989) que los hombres nacen iguales ante la ley, pero no iguales ante el mercado y el acceso a la educación o la cultura también se mueve bajo estos parámetros.

Nosotros creemos que la verdadera función de la escuela pasaría, más que en transmitir información, en provocar en los alumnos la organización racional y crítica de la

---

*¿Serán los medios y las nuevas tecnologías instrumentos de una renovada, sutil y completa dominación de los ciudadanos y ciudadanas o bien podrán ser nuevas redes de posibilidades semióticas y de liberación?*

---

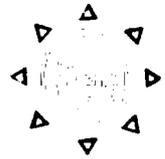
información que reciben, esto es, desarrollar la reconstrucción crítica del pensamiento y de la acción en las personas implicadas en el proceso educativo. Uno de los grandes funciones sociales de la escuela sería conseguir ciudadanos y ciudadanas con autonomía crítica que sean capaces de decodificar los mensajes mediales y las intenciones latentes y/o manifiestas de los grupos emisores. Una escuela que no enseñe a enfrentarnos críticamente a la televisión, la radio, la prensa o a las mismas autopistas de la información está anclada en el pasado y preparando a ciudadanos y ciudadanas para una sociedad que no existe (Ferrés, 1994).

Si uno de los aforismos pedagógicos nos revela que la escuela debe «preparar para la vida» habría que preguntar para qué clase de vida. Convertir la educación en una rutina es asesinar a la inteligencia. Muchas veces nos preguntamos los docentes cómo es posible esa diferencia de motivación intrínseca entre un alumno de Infantil y otro de Educación Secundaria Obligatoria. Hay respuestas para eso y deberíamos obrar en consecuencia, haciendo explícitos nuestros compromisos y creencias sobre cuáles deberían ser las funciones sociales de la educación, contribuyendo desde nuestra cuota de participación a conseguir ciudadanos con un grado suficiente de autonomía capaces de asumir responsabilidades y de ser personas solidarias, libres y tolerantes. Y hay que hacerlo desde la escuela, primero porque es el único lugar que nos queda para hacer realidad las utopías y segundo porque nuestros alumnos «ya son ciudadanos ahora, no crisálidas» (Torres, 1996).

## Referencias

- APARICI, R. y MATILLA, A. (1987): *Lectura de imágenes*. Madrid, De la Torre.
- BARTHES, R. y OTROS (1976): «La Semiología», en *Communication*, 4. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1990): *La cara oculta de la escuela*. Madrid, Siglo XXI.
- FERRÉS, J. (1994): *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós.
- FREIRE, P. (1997): «Educación y participación comunitaria», en CASTELL, M. y OTROS (Coord.): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós.
- GIROUX, H. (1996): *Placeres inquietantes*. Barcelona, Paidós.
- MATTELART, A. (1989): *La internacional publicitaria*. Madrid, Fundesco.
- MCLUHAN, M. y CARPENTER, E. (1981): *El aula sin muros*. Barcelona, Paidós.
- POSTMAN, N. y WEINGARTNER, C. (1981): *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona, Fontanella.
- REIMER, E. (1981): *La escuela ha muerto*. Barcelona, Guadarrama.
- SALINAS, P. (1990): «Los nuevos analfabetos», en *El Correo de la Unesco*, julio 1990.
- TORRES, J. (1996): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid, Morata.
- WILLIS, P. (1997): «La metamorfosis de mercancías culturales», en CASTELL, M. y OTROS (Coord.): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós.

**M<sup>a</sup> Dolores Guzmán Franco es profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva.  
Correo electrónico: maria.guzman@dedu.uhu.es**



# Preocupaciones del profesorado en los procesos formativos e innovadores

**Paulino Murillo Estepa**

Universidad de Sevilla

*Dentro de la línea de investigación sobre los procesos de aprendizaje de los profesores como personas adultas que se desarrolla en la Universidad de Sevilla, este artículo aporta información práctica relevante sobre las condiciones, situaciones y contextos más apropiados para el desarrollo de programas formativos útiles y eficaces. En ese sentido, se analiza los procesos de aprendizaje de los docentes. Para ello, se interesa por conocer los contextos formativos que lo favorecen, con objeto de fomentar procesos reflexivos que desencadenen intenciones y demandas explícitas que puedan ser consideradas en futuros programas de formación. El análisis de la dimensión referida a los problemas y preocupaciones del profesorado con respecto a las actividades de formación en que participan, así como a los factores que las condicionan, constituye el contenido del presente artículo.*

*Into the line of research about the teachers' processes of learning as adults in that we are involved, this paper proposes relevant and practical information about the appropriate conditions, situations and contexts for the development of useful and effective formative programs. In this sense, this paper analyses the teachers' processes of learning. In this, we are interested in knowing the formative contexts that help these processes, with the aim of fomenting reflexive processes that carry some explicit intentions and demands to take into account in the future training programs. The contents of this paper are the analysis of the teachers' problems and concerns in regard to the activities of training of the teachers and the factors that are determining these concerns.*

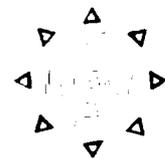
---

## 1. Contextualización

La formación del profesorado supone un fenómeno complejo y diverso que se constituye en pieza clave para la mejora de la calidad educativa. Un profesorado formado adecuadamente afronta con mayores garantías de éxito los retos y exigencias que se le plantean. Además, como señala Marcelo (1994), incorpora una dimensión personal, de desarrollo humano global, que es preciso atender frente a otras concepciones eminentemente técnicas. Por tanto, estamos ante un tema que tiene que ver con la capacidad y con la voluntad, dado que es el individuo el último responsable de la activación y desarrollo de procesos formativos. La progresiva implantación del nuevo Sistema Educativo conforme a lo establecido en la Ley 1/1990, de 3 de octubre, establece un nuevo marco en el que desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje con capacidad para formar al alumnado para adaptarse a los continuos cambios que se suceden en la sociedad actual. Asimismo, la normativa que regula el sistema educativo establece que la formación permanente, como derecho y deber del profesorado, es responsabilidad de las administraciones educativas que fomentarán la creación de centros específicos para el desarrollo de la misma. Esta necesidad de asumir los retos que la sociedad plantea, exige de los profesionales de la docencia una continua y permanente actitud de innovación en su actividad profesional que les permita impartir una enseñanza de calidad. Para ello, se requiere que el profesorado posea los elementos y recursos necesarios que le permitan, partiendo del análisis y la reflexión de su práctica, incorporar o adaptar nuevos elementos que la enriquezcan. Esta consideración de la formación del profesorado como elemento importante de su actividad profesional, reconocida por la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo y por la Ley Orgánica 9/1995, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes no Universitarios, tiene su refrendo en la Comunidad Autónoma Andaluza con los decretos y demás normas que la desarrollan, principalmente el Decreto 16/1986 de 5 de febrero que supuso la creación de los Centros de Profesores y el Decreto 194/1997 de 29 de julio que regula el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado.

Los principales rasgos del modelo de formación permanente que derivan de lo anterior se pueden resumir en:

- Una formación permanente basada en la práctica profesional y en los procesos de reflexión que permiten al profesor reelaborar sus teorías implícitas de la enseñanza.
- Una formación en la que el centro educativo sea un eje preferente de actuación, en el que la actividad formativa se realiza de forma conjunta por el colectivo de profesores. El centro se convierte así en la unidad de referencia para proponer y desarrollar un conjunto de acciones formativas que ayuden a construir un proyecto común al conjunto de personas que lo componen, a la vez que instalar en su quehacer dinámicas de cambio e innovación que permitan analizar, reflexionar e introducir nuevos elementos de mejora de su práctica.
- Una formación descentralizada, en sus inicios, con programas específicos de acuerdo a las necesidades e intereses de distintos colectivos, pero que, a la luz de las últimas reestructuraciones, se va centralizando cada vez más.
- Una formación que incluye estrategias diversificadas y adecuadas a las demandas de cada grupo de profesores.



---

- Una formación que opta por el modelo de formación en centro como el más adecuado para afrontar el reto que supone la generalización del nuevo Sistema Educativo más plural y mejor adaptado a las necesidades formativas en la sociedad actual.

Nos encontramos, por tanto, ante un tema por el que parece que se viene apostando durante los últimos años y al que se le viene prestando cada vez más atención en diferentes contextos y medios, si bien es verdad que no siempre acompañado de resoluciones prácticas y reales. Es más, empieza a percibirse, al menos en nuestro contexto más inmediato, cierto temor a que ese interés por la formación del profesorado empiece a decrecer, por lo que, como señala Imbernón (1994), hay que estar muy atentos, sobre todo en momentos de crisis económicas y en períodos de reforma, a la posible aparición de modelos institucionales que impongan planes de formación generalizados que, en lugar de beneficiar al profesorado, contribuyan aún más a su fragmentación y estratificación. De acuerdo con este supuesto, pues, se hace necesario debatir y reflexionar sobre la formación del profesorado y sobre la situación actual y de futuro de las instituciones de formación.

Considerando estas orientaciones como marco de referencia y siendo conscientes de que existen unos condicionantes estructurales, socio-económicos, políticos y académicos que lo determinan, el principal propósito de nuestro trabajo ha consistido en analizar los procesos de aprendizaje de los profesores como personas adultas, para lo que nos interesamos por conocer los contextos formativos que favorecen dicho aprendizaje, con objeto de intentar realizar aportaciones que lo faciliten, así como considerar criterios de calidad para la organización y evaluación de actividades de formación.

Pretendemos, por tanto, describir los contextos formativos del profesorado e intentar aportar elementos que puedan mejorar la calidad de los mismos. Pero, igualmente, resulta necesario conocer e identificar las condiciones profesionales de los docentes, cuando se proponen planteamientos formativos concretos centrados en problemas y preocupaciones. Es por lo que nos vamos a referir, en este artículo, a algunos de los resultados obtenidos al analizar esas preocupaciones del profesorado con respecto a los procesos de formación en que participan. Pensamos que si esta posible contribución (al creciente esfuerzo que se viene realizando en la formación del profesorado de proporcionar una preparación y actualización permanente), la centramos en condiciones de aprendizaje más confortables y de calidad, en una mejor adaptación a sus necesidades reales y en una mayor acomodación a los centros de trabajo, estaremos en mejor situación de poder conseguir procesos formativos de mayor calidad, así como de disminuir esas preocupaciones del profesorado con respecto al tema, lo que, a su vez, incidirá en el desarrollo de actitudes más positivas.

## 2. Metodología

### 2.1. Objetivos del estudio

Como ya hemos señalado, uno de los objetivos generales de la investigación es el análisis de los contextos, situaciones y condiciones que facilitan el proceso de aprendizaje de los profesores implicados en actividades de formación. El proceso de investiga-

ción ha pasado por diversos momentos, adoptándose determinadas cuestiones metodológicas, sobre todo, en cuanto a la inclusión de las diversas etapas del estudio.

En un primer momento se seleccionó una muestra representativa del profesorado no universitario de la provincia de Sevilla, remitiéndose a cada uno de los seleccionados el cuestionario sobre condiciones de aprendizaje del profesorado elaborado para este estudio. Recibidos éstos procedimos a su análisis y descripción, utilizando, en un primer momento, los paquetes estadísticos BMDP y SPSS. A continuación, efectuamos un análisis de correspondencias múltiples del que obtuvimos la selección de docentes que iban a ser los protagonistas del estudio cualitativo, a los que entrevistamos en una segunda fase.

Pues bien, como venimos diciendo, en este artículo nos vamos a referir a los problemas y preocupaciones que los docentes encuentran en su práctica diaria con relación a las actividades de formación, así como a sus factores condicionantes. El interés de este objetivo viene dado precisamente por la importancia de considerar como punto de partida de la formación y el cambio, el análisis de las propias necesidades y preocupaciones del profesorado. Además, nos interesa analizar las alternativas y propuestas que encuentran los docentes como posibles principios para guiar sus procesos formativos.

## **2.2. Sujetos: el profesorado participante en la fase cualitativa**

El profesorado entrevistado en la segunda fase del estudio no fue seleccionado al azar. Seguimos un procedimiento original y riguroso para asegurarnos que los casos seleccionados eran representativos de dimensiones o conglomerados estructurales estables. Para proceder a este análisis encontramos de gran utilidad el análisis factorial de correspondencias múltiples, que es una técnica estadística que permite interpretar visualmente datos categóricos multivariados. En un primer momento, consideramos quince variables que nos permitieron seleccionar seis casos. Más adelante, un segundo filtro en el que sólo consideramos seis variables, nos permitió seleccionar 19 casos más, contando, por tanto, con 25 sujetos para el análisis cualitativo de la investigación, habiéndose localizado y entrevistado a 16 de ellos.

Con las variables consideradas, obtuvimos un tipo de representación gráfica (estructurograma) que nos ofreció la agrupación de las variables seleccionadas. En este caso destacamos hasta cuatro conglomerados que por su proximidad pueden representar grupos significativos:

### **GRUPO I**

Percepción de autoeficacia: alta

Teoría del aprendizaje: social

Actitud vital: implicación

Estilo de aprendizaje: aprendizaje autónomo.

Sujetos seleccionados: números 44, 51, 86 y 100.

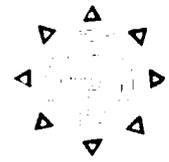
### **GRUPO II**

Independiente

Locus de control externo

Estilo de aprendizaje: aprendizaje en grupo.

Sujetos seleccionados: números 19, 38, 39, 42, 79, 95 y 117.



### GRUPO III

Dependencia: baja

Teoría del aprendizaje: cognitiva

Actitud vital: desánimo.

Sujetos seleccionados: números 60 y 11.

### GRUPO IV

Actitud vital: estabilización

Dependencia: media

Estilo de aprendizaje: autónomo

Locus de control interno.

Sujetos seleccionados: números 21, 56, 63, 90, 109 y 111.

A partir de aquí, una vez seleccionados los casos, procedimos a la elaboración del guión de entrevista, para pasar a continuación a la realización de las mismas. Las fases siguientes son las relacionadas con la selección de las dimensiones y categorías que nos permitió ordenar la cantidad de datos recopilados, así como el análisis cualitativo de los datos, con objeto de entender mejor la realidad de nuestro profesorado con respecto a intentar mejorar sus condiciones de aprendizaje. En este artículo restringimos el análisis a una de las diez dimensiones contempladas en el estudio: los problemas y preocupaciones de los docentes, concretamente a las manifestaciones que hacen referencia a sus preocupaciones sobre aspectos relacionados con sus procesos de formación y su incidencia en la adquisición de nuevos aprendizajes. Dejamos para otra ocasión las preocupaciones que expresan con relación a sus alumnos, a sus colegas, o a ellos mismos, así como las que se vinculan con la Reforma del Sistema Educativo

## 2.3. Recogida y análisis de datos

Para la recogida de datos, optamos por la entrevista semiestructurada. Elaboramos así un boceto inicial como posible guión de entrevista que sometimos a la consideración de personas que previamente habían respondido el cuestionario, tanto en su fase experimental como definitiva. Una vez elaborado dicho guión, realizamos una primera entrevista para intentar detectar la validez del formato que habíamos elaborado. Paralelamente fuimos localizando a los profesores seleccionados para ser entrevistados y por último pasamos a la realización de dichas entrevistas ya con el guión definitivo, si bien lo suficientemente abierto y flexible como para poder recoger información relevante no considerada previamente y que pudiera surgir en el transcurso de la conversación. Las entrevistas fueron grabadas en audio durante los meses de octubre y noviembre de 1997 y transcritas a continuación. Dichas transcripciones constituyeron la base de datos para esta fase del estudio.

El proceso de análisis seguido se ajusta al modelo propuesto por Miles y Huberman (1984), en el que las actividades de análisis forman un proceso interactivo y cíclico, por lo que dependiendo de las necesidades concretas que se vayan presentando en la investigación, los aspectos de reducción de datos, estructuración y elaboración de conclusiones se interrelacionan e influyen unos con otros. Este proceso analítico nos lleva a la elaboración de dimensiones y categorías que nos permiten la clasificación de los datos. En términos generales, el proceso de análisis que hemos seguido ha sido el siguiente:

a) Lectura global del contenido de las entrevistas. Significó el inicio de la reducción de datos. El objetivo no era tanto clasificar la información disponible como obtener una

visión general de la situación y una primera visión de conjunto de los temas tratados y sus componentes más sobresalientes. Especificamos a continuación las dimensiones consideradas para su análisis, detallando las categorías sólo de la que nos ocupa en este artículo. Son las siguientes:

***PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DE FORMACIÓN:** Manifestaciones que hacen referencia a la participación en actividades de formación y/o autoformación, así como a la coordinación de las mismas.*

***ESTILOS DE APRENDIZAJE Y MODELOS DE FORMACIÓN:** Manifestaciones del profesorado que hacen referencia a la forma de aprendizaje que prefieren (autónomo, en grupo, receptivo), así como a determinados modelos específicos de formación.*

***TEORÍAS DEL APRENDIZAJE:** Manifestaciones del profesorado relacionadas con su concepción del aprendizaje que se puedan relacionar con alguna de las teorías consideradas: conductista, cognitiva, social.*

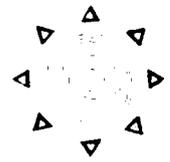
***LOCUS DE CONTROL:** Son los factores que inciden en las limitaciones de aprendizaje del profesorado. Los factores, externo o internos, que hacen que el profesorado no llegue a aprender lo que quiere. También incluimos en esta dimensión los factores que favorecen el aprendizaje, así como el lugar y las fuentes preferidos.*

***PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA:** Manifestaciones que hacen referencia a si las creencias del profesorado sobre el rendimiento y consecuciones de sus alumnos, se relacionan con sus prácticas instruccionales y se orientan hacia el proceso educativo.*

***PREOCUPACIONES DEL PROFESORADO:** Declaraciones que hacen referencia a las preocupaciones del profesorado con respecto a algún tema, persona, situación, etc. Consta de las siguientes categorías: PFO: Manifestaciones del profesorado que hacen referencia a sus preocupaciones sobre aspectos relacionados con sus procesos de formación y su incidencia en la adquisición de nuevos aprendizajes; PIA: Comentarios referidos a la incidencia que puede tener cualquier preocupación que tengan los docentes en sus procesos de aprendizaje; PSA: Declaraciones que se refieren a las preocupaciones que tienen los profesores con relación a sus alumnos; PSC: Manifestaciones que se refieren a las preocupaciones que tienen los docentes con relación a sus colegas; PSR: Comentarios que se refieren a las preocupaciones que tiene el profesorado con relación a la Reforma del Sistema Educativo y sus posibles consecuencias o influencia en los procesos de aprendizaje y formación; PSS: Declaraciones que se refieren a las preocupaciones que tienen los profesores con relación a ellos mismos.*

***INDEPENDENCIA/DEPENDENCIA EN EL APRENDIZAJE:** Datos que se refieren a la independencia (o dependencia) del profesorado cuando aprende algo nuevo o se implica en situaciones de cambio. La independencia/dependencia se puede analizar con respecto a temas como la regulación del aprendizaje, las creencias y modelos mentales previos del profesorado, las metas personales de aprendizaje, la continuidad de la conducta, la asunción de riesgos y la orientación hacia el aprendizaje.*

***CICLOS Y ACTITUDES VITALES:** Manifestaciones que hacen referencia a los momentos evolutivos del profesorado a lo largo de su carrera profesional,*



---

*así como a sus características esenciales y actitudes con respecto a su profesión (implicación, estabilización, desánimo).*

*PROCESOS FORMATIVOS: Declaraciones que hacen referencia a cualquiera de las fases de los procesos formativos (diagnóstico de necesidades, planificación, desarrollo, evaluación).*

*CONDICIONES DE APRENDIZAJE: Datos relacionados con las condiciones en que aprenden los profesores: ambiente, horarios, espacio físico, características del formador, duración de las actividades...*

b) Codificación. Supuso el poder acceder no sólo al contenido de las entrevistas sino también a su orientación. Para ello efectuamos una codificación temática, seguida de otra interpretativa para intentar analizar lo que Marcelo (1995) denomina la calidad o nivel de reflexión del discurso. Siguiendo la propuesta de Guba y Lincoln (1982) se adjudicó a cada código temático un subcódigo para analizar la orientación del contenido:

*DESCRIPCIÓN: Declaraciones en las que se expresan acontecimientos o hechos de la realidad sin interpretación o valoración de los mismos.*

*VALORACIÓN POSITIVA: Declaraciones en las que se manifiesta una opinión o perspectiva favorable en torno a un tema dado o a hechos reales.*

*PROBLEMA: Declaraciones en las que se expresa confusión, dudas, conflictos, dilemas o desorientación en torno a un tema o a la propia práctica.*

*PRINCIPIO: Declaraciones en que se justifica alguna acción, se expresan alternativas, soluciones o pautas de acción.*

c) Análisis comparativo. Consistió en volver a leer la información codificada buscando regularidades y recurrencias en las preocupaciones y alternativas que los docentes señalaban al abordar el tema de su formación y los factores que la condicionan. Por último, codificadas así todas las entrevistas, se procedió a la elaboración del informe de resultados.

## **3. Resultados. Las preocupaciones del profesorado**

Para la presentación de los resultados de los diferentes temas abordados, nos vamos a centrar específicamente en los que identificábamos con referencia a los problemas y preocupaciones del profesorado con respecto a algún tema, persona y/o situación relacionada con el desarrollo de su profesión y su participación en procesos de innovación.

### **3.1. Preocupaciones relacionadas con los procesos de formación**

Nos vamos a referir en este apartado a las inquietudes que manifiestan los docentes con relación a los procesos formativos en general y a los que participa en particular. Para ello, hemos de comenzar por destacar la situación actual de escepticismo e incredulidad que vive una parte importante de los docentes entrevistados con respecto a las situaciones de cambio en que se ven inmersos, así como con respecto a la utilidad y validez de los procesos de formación organizados por las instituciones responsables.

Hernández (1997) se refiere a este hecho, manifestando que parece predominar una cierta desconfianza que hace necesario convencer al profesorado para que participe en situaciones susceptibles de producir aprendizaje, dado que, sin intención de generalizar, constata profundas resistencias al mismo por parte de los docentes, actitud que puede venir determinada no sólo por su trayectoria biográfica, personal y profesional, sino también por la conceptualización que han recibido sobre su quehacer, la consideración social de su profesión y la formación recibida.

Puede ser precisamente lo anterior lo que haga que algunos profesores lleguen a afirmar que no tienen preocupación alguna por estos temas, así como que ante las necesidades que se les puedan presentar, es la autoformación la que se convierte en única opción posible para encontrar soluciones adecuadas y satisfactorias a tales necesidades.

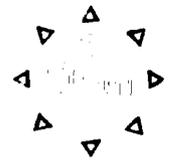
*«Pues ahora mismo tampoco tengo una preocupación especial...» (E19-010).  
«Me las busco yo solo, tengo muchas necesidades que las busco. No es que entre yo mucho en esas políticas de formación, de si hay dinero o no hay dinero, de si me interesa esto o me interesa lo otro... estas cosas a mí no me interesan. Yo me apunto a lo que yo quiero y entonces me lo tengo que buscar yo, porque lo que necesito yo no me lo pueden dar o no me lo van a dar, entonces yo soy muy escéptico en eso de las formaciones del profesor. (...) Porque yo realmente cuando necesito formarme de algo, cojo, me lo monto yo y ya está» (E109-012).*

Con relación a lo anterior, y de forma paralela, se señala como alternativa al problema, una formación lo suficientemente rica como para que cada docente encuentre respuestas satisfactorias a sus necesidades. Esto debería suponer una reconsideración y modificación no sólo de la formación permanente del profesorado, sino también, de su formación inicial.

*«El profesor se tiene que haber formado ya y después se le debe de dar un montón de posibilidades y que cada uno vaya y elija lo que quiera, que haya un sitio donde tú puedas elegir» (E109-012).*

Resulta también significativo, y ampliamente referenciado, el hecho de que cada vez se ofrece un menor abanico de posibilidades de formación para los docentes en ejercicio. Se piensa que la oferta ha decrecido durante los últimos años, que se aleja de las necesidades reales del profesorado y que, en general, resulta insuficiente. De esta forma cada vez son más frecuentes las situaciones en que las demandas que se plantean no encuentran respuestas positivas.

*«Ahora, si le demandamos al CEP un curso que necesitamos sobre algo, raramente se consigue, tenemos que dar mucha guerra para que ese curso nos lo den. Los CEP, desde luego, con respecto al curso pasado y éste, han bajado bastante...» (E101.014). «Eso quizá es lo que me preocupa a mí, la falta de formación para poder hacer eso en condiciones...» (E19-010). «Sí, he pedido muchas veces en el CEP que haya equipos de trabajos sobre informática en la escuela, que no tenemos materiales ninguno, pero bueno, con vistas al futuro y el CEP pues, sólo un año organizó un curso y a partir de ahí por más que hemos hecho peticiones desde el colegio para hacer en el mismo colegio o en otro de los colegios de la zona que tienen equipos de ordenadores, nunca nos lo han concedido» (E79-016).*



---

Otras manifestaciones, en línea con las anteriores, añaden algunas causas de carácter más personal, planteando la desmotivación o la falta de tiempo, como posibles culpables de la no obtención de respuestas satisfactorias a las necesidades formativas. Por tanto, junto a las causas exclusivamente externas propias de las manifestaciones anteriores, se toma conciencia de aquellos otros condicionantes de carácter interno y que influyen de igual manera en la no consecución de los objetivos deseados. El cansancio que genera la propia profesión (teniendo que asistir a las actividades de formación después de una jornada de clase) y la descompensación entre los esfuerzos realizados y los resultados que se obtienen, también se reconocen como factores influyentes de la situación actual con respecto a la participación de los docentes en actividades de formación e innovación, así como con sus preocupaciones en relación con los mismos.

*«Bueno... yo normalmente siempre he asistido casi todos los años a un curso o muchos años a más de un curso o cursillos que se llamaban antes, antes se llamaban cursillos ahora se llaman cursos y... pero últimamente pues he dejado de asistir porque... yo siempre he tenido la teoría que en esos cursos se aprovecha la mitad y la otra mitad es paja, pero bueno, yo creo que eso va siempre en casi todas las actividades humanas entonces eso... ese tiempo más o menos perdido lo doy por bien empleado, pero últimamente pues... pues estoy asistiendo menos (...). También estoy un poco cansada del gran esfuerzo que supone asistir por la tarde a estas cosas para después bueno tener que escuchar como el ponente le está explicando a un compañero cosas que yo ya estoy harta de oír y estoy allí... pudiendo estar haciendo otras cosas ¿no? y... entonces pues eso... Yo me he tomado este curso e incluso el anterior como que... voy a dejarlo un poco, vamos» (E63-008).*

También, aunque en menor medida, tenemos que hacer referencia a ciertas preocupaciones manifestadas por algunos docentes, relacionadas con la dificultad que les entraña el hecho de llevar a la práctica aquello que aprenden en las actividades de formación en que participan, así como con la problemática que se les plantea al introducir experiencias nuevas en sus centros, de las que se reconoce que también se puede aprender.

*«Pero como eso hay que llevarlo luego a la realidad, eso quizá es lo que me preocupa a mí, la falta de formación para poder hacer eso en condiciones...» (E19-010). «Que yo en concreto este año he hecho dos experiencias en mi propio centro con mis alumnos que he aprendido bastante, o sea, a mí me preocupa, por ejemplo, lo que mis alumnos participen, me preocupaba crear unas dinámicas en la clase de manera que los chavales «reprofundizaran» en su aprendizaje, pero también colaborasen en el aprendizaje de sus compañeros. Bueno pues toda esta inquietud que yo tengo en este momento, evidentemente al ponerlo en*

---

**El profesorado está viviendo una situación de ambivalencia entre el desánimo/desilusión y las ganas/interés por hacerlo cada vez mejor. Algo parecido al «querer y no poder», al querer recuperar la ilusión perdida y no poder encontrar el camino adecuado...**

---

*práctica a través de una didáctica, imagínate pues estoy aprendiendo una burrada, estoy aprendiendo incluso de mi fracaso, que tengo muchísimo» (E60-002).*

Por último, hacemos referencia a otras inquietudes, en este caso relacionadas con aspectos más funcionales y con la falta de formación en disciplinas específicas como la Didáctica General, la Psicología y la Sociología. Esto, según comentan, obliga a que en la mayor parte de las ocasiones el docente tenga que actuar mediante ensayo y error, con los problemas de tiempo y demás consecuencias del uso de dicho método. No obstante, en algunas manifestaciones, se desvela cierta complicidad con algunos principios de los enfoques tecnológicos, fundamentalmente cuando se sigue defendiendo la validez de las «recetas» y la necesidad de la existencia y apoyo de «personas» que digan en todo momento como se deben hacer las cosas, para así evitar los continuos ensayos.

---

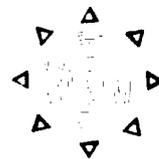
**Esta necesidad de asumir los retos que la sociedad plantea, exige de los profesionales de la docencia una continua y permanente actitud de innovación en su actividad profesional...**

---

*«Y lo que hecho en falta es esa ayuda de alguien que me diga: esto no está bien y esto sí (...). Hombre quizás tendría que estudiar un poquito más de psicología ¿eh! de cómo el personal puede responder a... y además también sociología: ¿Cómo responde un grupo a...? Cosas que ocurren ¿no? y la verdad es que no tengo mucha idea, no tengo mucha idea de psicología, y entonces lo que utilizo es la gramática parda ¿no? ¿eh! Aprendes las cosas por ensayo y error. Pruebas esto, no va bien, pruebas otra cosa ¿no? Claro entiendo que en esto se pierde mucho tiempo (...). Pensando que se pueden encontrar recetas y me preocupa el no haber nunca estudiado, sino el que alguien me hubiese enseñado didáctica como se enseña...» (E38-011). «Yo ahora mismo de formación quisiera formación tecnológica, no solamente en cuanto a ordenadores y cosas de éstas. Verás... tener materiales que faciliten el aprendizaje a los niños, que no sea el papel, el lápiz y la pizarra, sino que hubiera en mi colegio. Y eso no lo hay, materiales diversos para todos...» (E79-016).*

Como alternativas a las preocupaciones expuestas sólo encontramos, en las manifestaciones realizadas, referencias a la necesidad de un cambio de actitud en todos los sectores, que permita la consecución del interés perdido por la formación. También se plantea el hecho de que habría que intentar la puesta en marcha de procesos de autocrítica que llevaran a reflexionar sobre el papel que cada uno juega en este complejo mundo de la educación, la formación y el cambio, dado que a veces se justifican acciones sólo con condicionantes de tipo externo, sin considerar los referidos a la propia persona. La búsqueda del entusiasmo y el tesón en aquello que verdaderamente se quiere conseguir, también se constituye en reto, reconociéndose, por último, la importancia de la experiencia como verdadero cimiento para continuar aprendiendo.

*«Me preocupaba mi formación pedagógica a nivel teórico y aquí me he enterado como se le llama a lo que estoy haciendo, o a lo que intento hacer, hubo una época en que me preocupaba formarme en el tipo de contenidos que yo tenía que desarrollar con los chavales, y me formé...» (E44-004). «Aquí, donde usted me ve, pero yo tengo mis dudas cada vez que me pongo*



---

*a enseñar algo, lo que pasa es que, claro, intento suplirlo, pues con mucho entusiasmo y con mi experiencia...» (E38-011).*

### **3.2. Incidencia de las preocupaciones en el aprendizaje de los docentes**

Nos referimos a continuación a la posible incidencia de las preocupaciones del profesorado en sus procesos de aprendizaje. Las opiniones que se nos ofrecen se reparten entre quienes piensan que realmente existe una relación importante entre esas dos variables y aquellos otros que opinan justamente lo contrario, es decir, que sus inquietudes no inciden en sus procesos de aprendizaje. Entre los primeros, hemos de destacar las creencias que hacen referencia a que las preocupaciones se pueden constituir en fuente de aprendizaje, independientemente de su incidencia en el mismo de forma menos positiva. Se piensa, de esta forma, que el hecho de que un docente pueda estar preocupado por algo, se puede constituir en el origen de la introducción de cambios en su práctica.

*«Bueno, estas preocupaciones son buenas, todas las preocupaciones que no te afecten grandemente a tu salud, tanto física como mental. Si no te afectan a tu salud las preocupaciones son una fuente de seguir para adelante, de abrir nuevos caminos, de andar, de vivir... las preocupaciones son buenas, del tipo que sean las preocupaciones son buenas, siempre que no te agobien y pierdas tu personalidad, siempre que te mantengas y no te crispes demasiado, siempre que no te obsesionen» (E113-015). «Tú aprendes de esa problemática, digamos... eso puede llevar a cambios a tus clases, pero cambios muy pequeños de momento. La innovación siempre cuesta mucho y además aquí todos estamos partiendo de que todos tenemos una preparación pedagógica grande, y realmente aquí no tenemos una preparación pedagógica, sino que hacemos tal como nos enseñaron, con lo cual el hombre de la Edad Media estaría a gusto asistiendo a la escuela, porque no ha evolucionado nada, vale; se aplican nuevas tecnologías, pero lo mejor no consiste una nueva técnica en poner un video o una película, porque a lo mejor eso tampoco te sirve de nada. Pero vamos, siempre se va adaptando uno en parte ¿no?, sobre todo cuando ve un fracaso grande...» (E56-009).*

Otras opiniones, menos optimistas, hacen referencia a que las preocupaciones del profesorado siempre inciden de forma negativa en la adquisición de nuevos aprendizajes, dado que se llega a perder el interés por los mismos. Esta situación se agrava cuando, además, no se obtienen respuestas satisfactorias a las demandas o solicitudes que se plantean, cuya falta de atención va en detrimento de una mayor calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

*«Hombre, yo creo que la primera es que te distraigas ¿no?, o sea, que te olvides que tienes que aprender y empieces a hacer un poco el avestruz, a meter la cabeza debajo del ala al tener esas preocupaciones y olvidarte del resto para pensar en las preocupaciones, con lo cual la preocupación se va acrecentando...» (E66-007).*

Nos encontramos también con algunas declaraciones que corresponden a profesores que no tienen una opinión muy clara respecto a la cuestión que estamos analizando. Suelen justificar sus dudas por el desconcierto y la situación de desmotivación general que estamos viviendo, que es precisamente lo que, según ellos, incide con más fuerza en los procesos de aprendizaje de los docentes; más, por tanto, que las propias preocupaciones que puedan tener, ya sean personales o de otro tipo.

---

***Habría que intentar la puesta en marcha de procesos de autocrítica que llevaran a reflexionar sobre el papel que cada uno juega en este complejo mundo de la educación, la formación y el cambio, dado que a veces se justifican acciones sólo con condicionantes de tipo externo, sin considerar los referidos a la propia persona.***

---

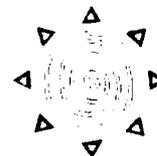
*«No sé, es que en un centro no sólo estoy yo, sino que está más gente, entonces mis preocupaciones podrían ser, por ejemplo, el que mis compañeros y yo, pudiésemos hacer un colegio a gusto de todos, donde trabajásemos lo más a gusto posible, donde hubiesen Proyectos de Centro, muy valorados por la comunidad educativa. En fin, algo muy utópico; y mis aspiraciones consistirían en todo ello (trabajar a gusto y que las personas de mi alrededor estén a gusto, también). Y las necesidades de formación irían encaminadas por ahí, que no hubiese esa apatía que antes comenté entre los compañeros, que hay una desmotivación para aprender, que todo les suenan a nuevo, no quieren enterarse de reformas, porque todo está mal, no sé, todo muy negativista, no sé si es lo común, o lo general en otros centros pero...» (E21-001).*

Por otro lado, entre el sector del profesorado que no encuentra relación entre las preocupaciones y su incidencia en el aprendizaje, vamos a señalar algunas opiniones que se refieren a que tienen que ser problemas muy importantes, fundamentalmente relacionados con la salud o la familia, para que realmente resulten significativos. Por lo demás, otro tipo de problemas, sobre todo los relacionados con el ejercicio de la profesión, van a ser inquietudes que pueden desencadenar períodos de desmoralización de corta duración, por regla general, y que no llegan a tener incidencia directa en la adquisición de aprendizajes.

*«No, yo creo que no, al principio te desmoraliza un poco pero después te das cuenta que tienes que seguir trabajando y entonces siempre la investigación y el perfeccionamiento siempre tiene que seguir, bien en esta Educación de Adultos o bien me cambio en la Educación Primaria. Incluso si me cambio a la Educación Primaria, tendría que reciclarme más todavía» (E117-005). «Bueno las preocupaciones familiares...*

*siempre influyen ¿no?; es decir que si uno tiene problemas económicos, problemas familiares, tiene problemas de enfermedades, pues, está claro, que mientras que tenga esos problemas... La formación, la necesidad de aprender queda un poco al margen ¿no? Si te refieres a los problemas, a la problemática propia del trabajo y... yo creo que no, que eso no influye precisamente en la capacidad, vamos en lo que es la necesidad de aprender ¿no?» (E19-010).*

Por último, también encontramos respuestas lógicas que nos hacen referencia a que, en realidad, nos encontramos ante uno de los aspectos en el que de forma más clara se debe considerar la dimensión personal de cualquier situación de cambio. Son mani-



festaciones que, de alguna manera, dejan ver la no existencia de normas generales en cuanto a la incidencia o no de las preocupaciones en el aprendizaje, puesto que situaciones problemáticas parecidas, o idénticas, pueden conllevar tanto el que un profesor pierda el interés por aprender, como que en otro sea el detonante para seguir aprendiendo. En este sentido, existen también algunas declaraciones que, en cierto modo, presentan cierta contradicción al reconocer la no incidencia entre una y otra de las variables que venimos analizando, al mismo tiempo que se afirma que la existencia de una preocupación puede despertar el interés y motivación para la búsqueda de soluciones creativas.

*«No, no a mí no; además, al contrario, bueno que no me influyen para nada, que yo soy una persona que encuentra este tipo de dificultades y pero que siempre voy luchando contra ellas y que al contrario, que a mí no me afecta para nada en mi trabajo, ni nada en absoluto...» (E3-006). «No... Me despiertan más el interés lógicamente, no me dejan quieta. Entonces me meto en un almacén que le llamamos el búnker con puerta de metal donde se guarda el ordenador de Secretaría y el radiocassette y algunas «cositas» más. Y entonces eso me inquieta más, yo tengo que buscarme las habichuelas por mi cuenta; entonces, inventarte jueguecitos porque no haya material y la inquietud te lleva incluso a trabajar más, moviéndote más para ver si en este armario encuentras algo para hacer los pesos, para hacer las medidas, las circunferencias...» (E79-016).*

## 4. Comentarios finales

Entre los años setenta y ochenta, Hall y sus colaboradores desarrollaron en la Universidad de Texas un modelo de aproximación al cambio e implantación del currículum que planteaba la idea de que son los profesores los verdaderos protagonistas del cambio, caracterizándose por la necesidad de comprender las actitudes y destrezas del profesorado, de forma que lo que se les ofrezca se pueda relacionar directamente con lo que ellos perciben que necesitan, y no se base, por tanto, en las necesidades de otros (Hall y Hord, 1987). La innovación se considera un proceso personal a largo plazo y se evalúa, entre otros aspectos, como estadios de preocupación. Nos encontramos, así, ante un concepto que, como señala Marcelo (1996), juega un papel importante en la medida que asume que hay que atender a las necesidades y demandas específicas de los docentes que se implican en procesos de cambio. Partimos del supuesto de que no es posible hablar de cambio por el simple hecho de que exista la intención, o de que quede regulado por una normativa de tipo legal. De ahí que el énfasis haya que ponerlo en las personas y que haya que asumir que cada profesor va a percibir las situaciones de forma diferente y se va a implicar en ellas en función de su propio esquema de desarrollo, lo que ha de repercutir en que la dinámica del proceso de cambio se tenga que adaptar a las preocupaciones percibidas por los propios docentes.

Hemos analizado esas preocupaciones a partir de las entrevistas realizadas a los profesores que han participado en nuestro estudio y hemos podido observar cómo son diversos los campos o aspectos sobre los que manifiestan su inquietud. Qué duda cabe que

todas estas preocupaciones tienen su incidencia en sus procesos de aprendizaje. No queremos terminar sin señalar que parece ser que, en general, el profesorado está viviendo una situación de ambivalencia entre el desánimo/desilusión y las ganas/interés por hacerlo cada vez mejor. Algo parecido al «querer y no poder», al querer recuperar la ilusión perdida y no poder encontrar el camino adecuado o, por lo menos, encontrar un camino cargado de inconvenientes. Debemos intentar desde las instituciones correspondientes y mediante los «facilitadores» oportunos del cambio, ayudar a despejar los obstáculos de ese camino, intentar hacerlo más fácil de recorrer, pero eso sí, para que sea recorrido por los verdaderos protagonistas. Los programas de formación y cambio en los que participa el profesorado deben ser cada vez de mayor calidad y deben responder a sus demandas, preocupaciones y necesidades, además de las características propias de cada contexto.

## Referencias

- GUBA, E. y LINCOLN, Y. (1982): «Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry», en *Educational Communication and Technology Journal*, 30.
- HALL, G. y HORD, S. (1987): *Change in Schools*. Nueva York, Suny Press.
- HERNÁNDEZ, F. (1997): «¿Cómo aprenden los docentes?», en *Kikiriki*, 42-43; 120-126.
- IMBERNÓN, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Graó.
- MARCELO, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, PPU.
- MARCELO, C. (Coord.) (1995): *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona, PPU.
- MARCELO, C. (1996): «Evaluación de las innovaciones educativas», en MACHÍO, F.; MARCELO, C. y MURILLO, J. (Coords.): *Jornadas sobre Proyectos de Innovación*. Sevilla, CEP de Alcalá de Guadaíra; 153-223.
- MILES, M. y HUBERMAN, M. (1984): *Qualitative Data Analysis*. Beverly Hills, Sage Publications.

**Paulino Murillo Estepa es profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar y MIDE de la Universidad de Sevilla.  
Correo electrónico: paulino@cica.es**