

Universitarios de ciencias ante la docencia en Educación Secundaria como expectativa profesional

University students of sciences and secondary teaching as a professional prospect

Francisco Córdoba Alcaide

Rosario Ortega Ruiz

Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología. Córdoba, España

Alfonso Pontes Pedrajas

Universidad de Córdoba. Departamento de Física Aplicada. Córdoba, España

Resumen

Este estudio descriptivo a través de encuestas analiza el interés por la enseñanza en Educación Secundaria como salida profesional entre universitarios del Área de Ciencias Experimentales y los motivos por los que podrían elegir esta salida. El recorrido por la literatura que se expone alerta de la necesidad de llevar a cabo un análisis de dichas motivaciones previas así como de la idoneidad de tenerlas en cuenta en un proceso selectivo de aspirantes a docentes. Se ha realizado encuestando a 315 universitarios de las carreras de Física, Química y Biología acerca de sus percepciones sobre la profesión docente y su interés dentro de un rango de preferencia. Observamos que una elevada proporción de sujetos contempla la docencia en Educación Secundaria como salida profesional posible durante los años de sus licenciaturas pero no como la preferente, lo cual iría en la línea de trabajos que aseguran que el alumnado que se dedica a la enseñanza en Educación Secundaria en su gran mayoría tenía otras expectativas profesionales y que las dificultades del mundo laboral les han hecho reconsiderar su postura. Además, aparece como elemento innovador el relacionar la preferencia o no por la profesión docente con los motivos por los que se elegiría y revela cómo los sujetos que proyectan la docencia en posición preferente expresan motivos relacionados con su interés por

determinadas facetas de la labor docente; cuando la proyectan en posición intermedia, los motivos se relacionan con estereotipos acerca de los beneficios de la profesión, y, por último, si se visualiza en posición final, los motivos tienen que ver con el hecho de no desechar ninguna posibilidad *a priori*.

Palabras clave: interés por la docencia, Educación Secundaria, formación inicial del profesorado, motivaciones previas, expectativas profesionales.

Abstract

This descriptive study via surveys analyses the interest in secondary teaching as a professional option for university students of Experimental Sciences and the reasons for them to choose it. We present a review of the literature which alerts us to the necessity of carrying out an analysis of these previous motivations as well as of the suitability to take them into account in a selective process of individuals who want to be teachers. 315 university students enrolled in Physics, Chemistry and Biology have been surveyed about their perceptions of teaching in Secondary Education as a professional option within a range of preferences. We observed that a high proportion of students from the sample perceive teaching in Secondary Education as a possible professional option during the years in which they are doing their degrees, but not as the preferred one. This observation supports the line of investigations that assure that most students who work as teachers in Secondary Education are students who had other professional expectations, but that the difficulties to find a job, have made them reconsider their position. In addition, an innovative element appears via relating the preference or non-preference of the teacher profession to the reasons by which it would be chosen, and it reveals how the subjects that project Secondary teaching as their preferred position express reasons related to their interest in specific facets of the educational work. When the subjects place it in intermediate position, the reasons are related to stereotypes about the benefits of the profession; and, finally, if teaching is seen in final position, the reasons have to do with the belief of not rejecting any possibility, in principle.

Key Words: interest in teaching, Secondary Education, Initial Teacher Training, previous motivations, professional expectative.

Introducción

Al surgir en las dos últimas décadas nuevas leyes que han modificado notablemente la estructura de la Educación Secundaria, las diferentes administraciones educativas han intentado desarrollar un modelo de formación docente más adecuado que el curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) proponiendo diversas alternativas como el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP), que sólo llegó a implantarse de forma experimental en algunas universidades del país durante los años noventa, o el curso para la obtención del Título de Especialización Didáctica (TED), que apareció en un decreto ley del año 2004 y no llegó a implantarse porque fue derogado unos meses después de su publicación.

La crítica más consistente al CAP lo considera como «un añadido pedagógico», en el que se pretende construir en pocos meses una *identidad profesional* suplementaria para que las personas que finalizan sus estudios universitarios con una formación muy general se conviertan en docentes (Esteve, 1997). Por otro lado, la formación académica, que no recibe apenas crítica alguna y que, por el contrario, es altamente valorada, se realiza en el marco de los estudios universitarios ordinarios (estudios de grado, a partir del 2010) al margen de cualquier formación psicoeducativa. Este modelo de formación no deja de ser una yuxtaposición a la identidad del candidato que ya queda establecida como científico, o simplemente como licenciado en la materia de su formación académica (Gimeno, 1988).

En este sentido, adquiere la máxima importancia la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE), en la que el título III se dedica expresamente al profesorado en general y, en concreto, al de la etapa de Educación Secundaria y a su protagonismo en el proceso de reforma. En él se hace referencia y se presta una atención prioritaria a su formación inicial y permanente, cuyas modificaciones deben llevarse a cabo en los próximos años, en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), para dar respuesta a las necesidades y a las nuevas demandas que recibe el sistema educativo. El MEC (2006) ha presentado recientemente una propuesta de título universitario oficial para enseñanzas de posgrado bajo la denominación de Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria y que pretende acercarse a la realidad del momento de acuerdo a lo establecido en la LOE.

Si partimos de la idea de que la formación del profesorado es un proceso largo y continuo, parece lógico considerar que en el período de formación inicial no es posible proporcionar al futuro docente todo el conocimiento profesional que necesitará en el complejo ejercicio de sus futuras tareas profesionales, ya que hay

situaciones que sólo llegan a resolverse y a conocerse en profundidad gracias a la experiencia y a la autoevaluación de las competencias adquiridas durante el desarrollo profesional (Cano, 2005; Moreno, 2006). Pero ello no significa que haya que obviar por completo este período de formación inicial, como se ha venido haciendo desde que fue regulado legalmente en los años 70, para una sociedad con unas necesidades muy diferentes a las de la actualidad (Córdoba y Ortega, 2006; Córdoba, Ortega y Monks, 2006).

Por nuestra parte, a la hora de delimitar el período de formación inicial tomaremos la propuesta de Michavilla (2004) sobre la formación del docente universitario y que extrapolamos a la formación del docente de Educación Secundaria. Este autor diferencia entre tres períodos claves dentro de la formación: el período de la formación previa, que incluiría aquella formación que lleva a cabo el sujeto antes de tomar la decisión de dedicarse a una profesión determinada; el período de formación inicial, como aquél que se dedica a proporcionar competencias profesionales específicas como prerrequisito al desempeño de la profesión, y el período de la formación permanente, dedicado a que el sujeto se recicle y adquiera aquellas competencias que demande la sociedad en un determinado momento.

El estudio del interés por la enseñanza como salida profesional

Para obtener datos sobre el interés o la motivación previa con respecto a la enseñanza como salida profesional, se han realizado estudios en los que se preguntaba 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) y otros en los que se pregunta a los futuros docentes por sus preferencias, fundamentalmente a los alumnos del curso del CAP (Campanario, 1998; García y Martínez, 2001), pero las expectativas con respecto a la docencia como salida profesional en aspirantes a la FIPS (es decir, durante el período de formación previa) es un aspecto que ha recibido mucha menos atención (Córdoba, Ortega y Pontes, 2006; Córdoba, Ortega y Romera, 2006).

Esteve (1997) ofrece una revisión de algunos de los investigadores que se han dedicado al estudio de las motivaciones de ingreso a la docencia: Amiel (1980), Berger (1976), León (1980), Varela y Ortega (1984), Meirieu (1991), entre otros, los cuales concluyen destacando una concepción ideal de ayuda y de relación interpersonal individual como motivo central del ingreso en la profesión docente. En esta revisión,

dicho autor incluye trabajos en los que se añade como característica de la elección profesional la seguridad que ofrece la situación de funcionario (Berger, 1976).

Los estudios revisados por Esteve (1997) señalan la necesidad de indagar acerca de las motivaciones que llevan a los universitarios, a los aspirantes a la FIPS, a proyectar o no la docencia en Educación Secundaria como una de sus salidas profesionales y a considerar dichas motivaciones previas incluso como un factor más que será preciso tener en cuenta en el proceso de selección del profesorado de esta etapa educativa. Como consecuencia de los trabajos revisados, el citado autor asegura que el alumnado que se dedica en España a la enseñanza en Educación Secundaria es, en su gran mayoría, alumnado que tenía otras expectativas profesionales y al que, sin embargo, las dificultades del mundo laboral le ha hecho reconsiderar su postura y dedicarse a la enseñanza como último recurso (Esteve, 1997).

En este sentido, si analizamos un atractivo trabajo que relata las biografías profesionales de seis profesores 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).

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 en el ámbito 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 de profesor. Según estos autores, las investigaciones sobre los motivos para seguir la carrera de maestro o de profesor no han llegado a conclusiones definitivas pero se destaca el factor del idealismo.

En las investigaciones efectuadas con alumnado que realiza el curso del CAP, cuando se le pregunta por el interés que le ha llevado a seguir 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 que el hecho de que el CAP sea el requisito necesario para acceder al cuerpo de profesores de Educación 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%).

Objetivos del estudio

Como se puede deducir 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 e investigadoras al considerarse tradicionalmente la formación previa, de carácter academicista, como algo desligado del proceso de formación del docente de Educación Secundaria. En nuestra opinión, la etapa de formación universitaria previa ofrece un contexto útil e interesante para explorar las intenciones y expectativas de los estudiantes de Ciencias sobre la profesión docente. Por ello, en este trabajo pretendemos proporcionar datos empíricos acerca de los motivos que, en la actualidad, acompañan a la intención de los universitarios (posibles aspirantes a la FIPS) de elegir la enseñanza en Educación Secundaria como una de sus salidas profesionales.

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

- Conocer la posición que ocupa la enseñanza entre las expectativas profesionales de los universitarios de Ciencias.
- Describir los motivos a los que aluden los universitarios de la muestra en su intención de elegir la enseñanza en Educación Secundaria como una de sus salidas profesionales.
- Relacionar la posición en la que los universitarios de la muestra incluirían la enseñanza como salida profesional, con los motivos que les llevarían a elegirla.

Metodología

Diseño de la investigación

Para la realización de este trabajo, hemos utilizado una metodología descriptiva a través de encuestas (Cardona, 2002) y un diseño transversal (Buendía, Colás y Hernández, 1998). Esta metodología de investigación posibilita recabar información significativa acerca del hecho que estamos investigando, ya que nos ha permitido conocer las intenciones profesionales de los sujetos de la muestra, así como los motivos que los llevarían a elegir o no la enseñanza entre sus salidas profesionales.

Muestra

Para la selección de los participantes en la muestra, realizamos un muestreo probabilístico aleatorio estratificado y seleccionamos tres licenciaturas del área Científico-Tecnológica (Biología, Física y Química). El criterio que se tuvo en cuenta a la hora de seleccionar las licenciaturas fue que se tratara de estudios tradicionalmente ligados a áreas curriculares en Educación Secundaria. Además, 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 estudios (tercer curso) y en los últimos cursos (cuarto y quinto curso).

Hemos seleccionado una muestra formada por 315 estudiantes (121 varones y 194 mujeres) de tres licenciaturas del área de Ciencias Experimentales (Biología, Física y Química) para su comparación.

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	4º Curso	5º Curso	
Biología	80	51	--	35	166
Física	8	13	23	--	44
Química	47	27	31	--	105
TOTAL	135	91	54	35	315

Instrumento de investigación

Para alcanzar los objetivos de la investigación, hemos elaborado un cuestionario que permite recoger las respuestas del alumnado de la muestra a los problemas de investigación planteados (Córdoba, Ortega y Rodríguez, 2005). 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 ser considerados expertos en investigación educativa o en formación del profesorado. 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 I.

Procedimiento de recogida y análisis de los datos

La recogida de los datos se llevó a cabo al comienzo de una clase de los respectivos cursos encuestados, presentando 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% en todas las clases y el tiempo medio empleado en responder al cuestionario ha sido de 15 minutos.

La codificación, sistematización 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 en el Cuadro I.

CUADRO I. Categorías de atribución de motivos que acompañan a la intención de elegir la profesión docente en Educación Secundaria

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	EJEMPLO
(1) SIMPATIZANTES	Expresan interés por la enseñanza en Educación 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» (Varón, 3º Biología).
(2) VOCACIONALES	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» (Varón, 1º Química)
(3) PRAGMÁTICOS	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». (Varón, 4º de Física)
(4) DESINFORMADOS	Expresan que incluyen la enseñanza en Educación 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». (Mujer, 1º Biología)
(5) ALTERNATIVOS	Eligen la enseñanza en Educación Secundaria porque no quieren desechar ninguna posibilidad a priori aunque aseguran que sólo se dedicarían a esta profesión si no logran en poco tiempo otras metas que valoran más.	«Porque es una posibilidad». (Varón, 1º Física)
(6) DESINTERESADOS	No incluyen la enseñanza en Educación Secundaria como una de sus salidas profesionales preferentes	«No me atrae la enseñanza y menos en secundaria». (Mujer, 5º Biología)
(7) OTROS	Respuestas que no se pueden categorizar de acuerdo con el 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». (Varón, 4º Química)
(8) NS/NC	No expresan ningún motivo.	

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). El acuerdo perfecto aparece cuando $K=1$, mientras que la independencia de criterio en la categorización implica que $K=0$ (Aguilera, 2001); en la Tabla III, aparecen las categorías de atribución de motivos junto con el valor de 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 entre 0,81 y 1,00.

CUADRO II. Prueba Kappa de 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

Resultados

La docencia en Educación Secundaria como salida profesional y la posición que ocupa esta profesión entre las intenciones del alumnado universitario

Para hacer más significativo el análisis de los resultados de este apartado, hemos agrupado las cinco posiciones en las que los sujetos podían incluir la enseñanza en Educación Secundaria como salida profesional (véase Anexo I) 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, que están recogidos en la Tabla II, nos muestran que un 75,2% de los universitarios de las tres carreras de Ciencias analizadas incluyen la enseñanza en Educación Secundaria entre sus posibles salidas profesionales frente al 24,8% que no la incluye.

TABLA II. Posición de la docencia en Educación Secundaria como salida profesional de los estudiantes de Ciencias

POSICIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Preferente	35	11,1 %	11,1 %	11,1 %
Intermedia	108	34,3 %	34,3 %	45,4 %
Final	94	29,8 %	29,8 %	75,2 %
Excluye la enseñanza	78	24,8 %	24,8 %	100,0 %
Total	315	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Al realizar un análisis más detallado de los datos anteriores, en función de la licenciatura, encontramos que el 72,3% de los sujetos en Biología, el 70,5% en Física y el 81,9% en Química ven la docencia en Educación Secundaria como posible salida.

Como podemos observar en la Tabla III, en las tres licenciaturas de Ciencias la tendencia general de los sujetos de la muestra es la de proyectar la docencia como salida profesional en las posiciones intermedia y final. En la Licenciatura de Biología, la intención de elegir la docencia se sitúa en posición intermedia en el primer curso (36,3%), en tercer curso en posición final (37,3%) y en quinto de nuevo en intermedia (45,7%). En Física, la docencia se proyecta mayoritariamente en posición intermedia (62,5%) en el primer curso y ninguno de los sujetos de la muestra se plantea la docencia como salida profesional en posición preferente o final; en tercer curso sigue siendo la posición intermedia la más frecuente (30,8%) y, en cuarto curso, las posiciones intermedia y final aparecen elegidas con el mismo porcentaje (26,1%). Química es la única licenciatura en la que en primer curso las posiciones preferente e intermedia aparecen con el mismo porcentaje (21,3%); en tercero y cuarto aparece la posición intermedia como la más elegida (48,2% y 45,2%, respectivamente).

TABLA III. Posición de la docencia en Educación Secundaria como salida profesional de los estudiantes de Ciencias

POSICIÓN	BIOLOGÍA			FÍSICA			QUÍMICA		
	1º curso	3º curso	5º curso	1º curso	3º curso	4º curso	1º curso	3º curso	4º curso
Preferente	8,8%	7,8%	8,6%	0%	15,4%	21,7%	21,3%	7,4%	6,5%
Intermedia	36,3%	21,6%	45,7%	62,5%	30,8%	26,1%	21,3%	48,2%	45,2%
Final	27,4%	37,3%	25,7%	0%	23%	26,1%	38,3%	25,9%	32,2%
Excluye la enseñanza	27,5%	33,3%	20,0%	37,5%	30,8%	26,1%	19,1%	18,5%	16,1%

Motivos de la intención de elegir la enseñanza en Educación Secundaria como salida profesional

El análisis de los motivos que indican los sujetos de la muestra para justificar su posición con respecto a la enseñanza en Educación Secundaria como posible salida profesional ha permitido clasificarlos en las categorías que se muestran en la Tabla IV, donde podemos comprobar que, de forma general, tales estudiantes de Ciencias se sitúan principalmente como «alternativos» (20,6%) y «pragmáticos» (19,4%). Es decir, el alumnado de la muestra, de forma general, se plantea la enseñanza en Educación Secundaria ya desde la licenciatura porque no quiere desechar ninguna posibilidad a

priori, es decir, como alternativa si no encuentra el trabajo deseado; de ahí el nombre de la categoría «alternativos». Además, 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 éste el caso de los que definíamos, en el Cuadro I, como «pragmáticos».

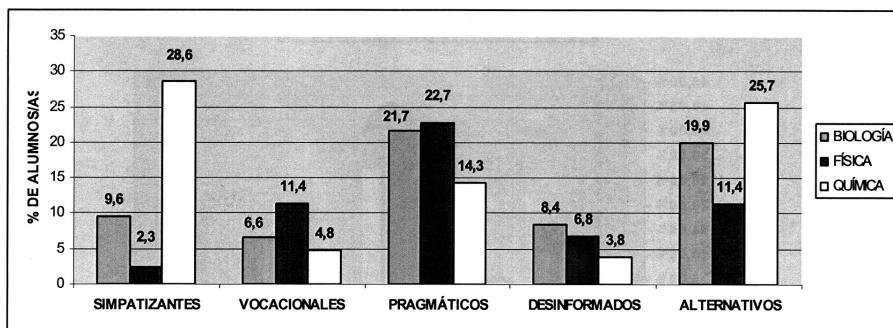
TABLA IV. Clasificación de los motivos de elección de la docencia en Educación Secundaria como salida profesional

CATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Simpatizantes	47	14,9	14,9
Vocacionales	21	6,7	21,6
Pragmáticos	61	19,4	41,0
Desinformados	21	6,7	47,6
Alternativos	65	20,6	68,3
Otros	9	2,9	71,1
NS/NC	13	4,1	75,2
Desinteresados	78	24,8	100,0
Total	315	100,0	100,0

Al describir los motivos de elección en función de la licenciatura, como se puede apreciar en la Figura I, los universitarios de Biología de la muestra que incluyen la enseñanza eligen en primer lugar respuestas propias de la categoría «pragmáticos» (21,7%) y «alternativos» (19,9%). En Física, también la categoría «pragmáticos» es la que mayores porcentajes registra (22,7%), seguida en este caso de «vocacionales» y «alternativos» con el mismo porcentaje (11,4%). Y en Química, la categoría que mayores porcentajes registra es «simpatizantes» (28,6%), seguida de «alternativos» (25,7%).

Siguiendo la tendencia general, la categoría «pragmáticos» es la que mayores porcentajes registra en el caso de las licenciaturas de Biología y Física, pero no es así en el caso de Química, en la que la categoría con mayor porcentaje es «simpatizantes». Hemos utilizado dicha categoría para referirnos al alumnado de la muestra que elige la enseñanza porque le interesa o porque le gustan determinadas facetas de la labor docente como el trato con el alumnado, la transmisión de conocimientos, etc. Si unimos este dato al anterior, es decir, al hecho de que el alumnado de primer curso de Química sea el único que tiene la intención de elegir la docencia en Educación Secundaria como salida profesional preferente, ahora nos encontramos con que en general el alumnado de esta licenciatura presenta especial simpatía por la docencia. Dado el carácter descriptivo de este trabajo, sería motivo de un análisis más completo el determinar las causas de estas diferencias así como su significatividad estadística.

FIGURA I. Motivos para elegir la profesión docente en Educación Secundaria en función de la licenciatura



Entre los motivos de inclusión en función del curso (véase Tabla V), en la Licenciatura de Biología la categoría «pragmáticos» es la que mayor porcentaje registra en el primer curso (18,8%); en tercer curso es la categoría «alternativos» (27,5%), y en quinto curso vuelven a aparecer los «pragmáticos» en primer lugar (31,4%). En Física, se elige mayoritariamente también la categoría «pragmáticos» (25,0%) en el primer curso, en el que las categorías «simpatizantes», «vocacionales» y «desinformados» no son elegidas por ninguno de los participantes; en tercer curso, las categorías «vocacionales» (23,1%) junto con la «pragmáticos» (23,1%) son las que mayores porcentajes registran y de nuevo la categoría «simpatizantes» no aparece elegida; en cuarto curso, vuelven a destacar los «pragmáticos» (21,7%). En Química, la categoría «simpatizantes» es la más elegida en primero y tercero (36,2% y 33,3%, respectivamente); sin embargo, en cuarto curso la categoría «alternativos» (35,5%) pasa a ocupar el primer lugar y la categoría «desinformados» no es elegida por ninguno/a de los participantes de este curso.

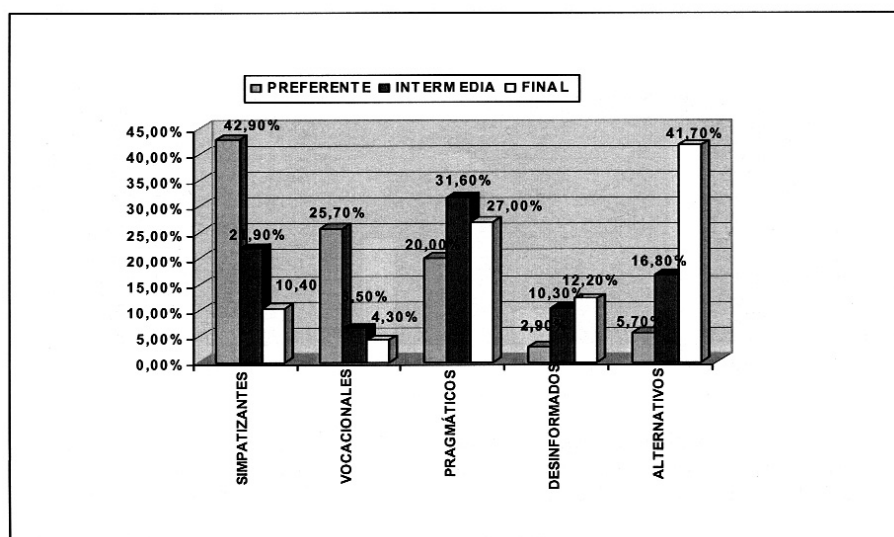
TABLA V. Atribución de los motivos en la elección de la docencia en Educación Secundaria como salida profesional en función de la licenciatura y el curso.

	BIOLOGÍA			FÍSICA			QUÍMICA		
	1º curso	3º curso	5º curso	1º curso	3º curso	4º curso	1º curso	3º curso	4º curso
SIMPATIZANTES	10,0%	9,8%	8,6%	0%	0%	4,3%	36,2%	33,3%	12,9%
VOCACIONALES	5,0%	5,9%	11,4%	0%	23,1%	8,7%	0%	3,7%	12,9%
PRAGMÁTICOS	18,8%	19,6%	31,4%	25,0%	23,1%	21,7%	8,5%	14,8%	22,6%
DESINFORMADOS	12,5%	3,9%	5,7%	0%	7,7%	8,7%	4,3%	7,4%	0%
ALTERNATIVOS	16,3%	27,5%	17,1%	12,5%	7,7%	13,0%	25,5%	14,8%	35,5%

Relación entre la intención de elegir la enseñanza en Educación Secundaria como salida profesional y motivos de dicha intención

En este apartado, se describen, de forma general, los motivos que acompañan a la intención del alumnado participante de incluir la enseñanza en Educación Secundaria como salida profesional en una u otra posición. En la Figura II, se muestra la dependencia que existe entre los motivos de elección y la posición (preferente intermedia o final) en que se proyecta dicha elección.

FIGURA II. Motivos para elegir la profesión docente en función de la posición de elección



Puede apreciarse que, para el alumnado de la muestra que incluye la enseñanza en Educación Secundaria en posición preferente, la categoría con el porcentaje más alto es la de «simpatizantes» (42,8%) seguida de «vocacionales» (25,7%). Para los que incluyen la enseñanza en Educación Secundaria en posición intermedia, las categorías más elegidas son «pragmáticos» (31,6%), seguida de «simpatizantes» (21,9%). Finalmente, el alumnado que elige la enseñanza en la posición final elige la categoría «alternativos» (41,7%) en primer lugar y «pragmáticos» (27,0%) en segundo.

Análisis de resultados

Los resultados empíricos de este estudio descriptivo, acerca de los motivos que acompañan a la intención del alumnado universitario de ciencias de elegir la profesión docente en la Educación Secundaria, nos parecen útiles y necesarios para abordar cualquier proyecto de transformación del modelo actual de formación pedagógica inicial del profesorado de esta etapa educativa.

En este contexto, debemos resaltar, en primer lugar, que la mayoría del alumnado de carreras de ciencias que ha participado en este estudio proyecta, es decir, manifiesta la intención de elegir la enseñanza en Educación Secundaria entre sus salidas profesionales en algún grado o, como hemos llamado aquí, en alguna posición.

Como se ha indicado anteriormente, existe una línea de trabajos relacionados con la FIPS que aseguran que el alumnado que se dedica a la enseñanza en Educación Secundaria es, en su gran mayoría, alumnado que tenía otras expectativas profesionales y a los 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). En este sentido, en las tres licenciaturas estudiadas, la tendencia general de los sujetos de la muestra es la de elegir la docencia como salida profesional en las posiciones intermedia y final. La posición preferente aparece como la menos elegida en la mayoría de los casos. Por lo general, los universitarios de ciencias de la muestra contemplan la docencia en Educación Secundaria como una posible salida profesional pero no como la preferente, lo cual iría en la línea de los trabajos citados.

Estos resultados contrastan con el elevado número de alumnos que, una vez que terminan alguna de estas licenciaturas, deciden matricularse en el curso para la obtención del CAP sin que, como acabamos de comprobar, la docencia en Educación Secundaria sea algo preferente para ellos y ellas. La facilidad que entraña la realización de este curso en la mayoría de las universidades españolas, su escasa duración y la obtención del título de manera ya ni siquiera presencial podrían estar en la base de esta decisión que toman muchos estudiantes y que supone la realización del CAP «por si acaso puede servir para algo en el futuro».

Si reflexionamos sobre los motivos que acompañan a la intención de los sujetos de la muestra de incluir la docencia en Educación Secundaria entre sus salidas profesionales, debemos resaltar que, de forma general, estos sujetos se identifican principalmente con las categorías «pragmáticos» y «alternativos». Es decir, parecen inclinarse 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. Y, también, porque no quieren desechar ninguna posibilidad a priori, aunque aseguran que solo se dedicarían a esta profesión si no lograran en poco tiempo otras metas que valoran más. Éste es el caso de los «alternativos», que realizan afirmaciones como: «Elijo la enseñanza porque es una salida más», «porque no quiero desechar ninguna posibilidad», etc.

Al analizar estas motivaciones hacia la docencia en función de las licenciaturas, observamos que la tendencia general, señalada anteriormente, aparece más pronunciada en el caso de Biología y Física. En Química, sin embargo, el alumnado de la muestra ofrece respuestas propias de la categoría «simpatizantes», que hemos utilizado para representar al alumnado de la muestra que elige la enseñanza porque le interesa o le gusta determinadas facetas de la labor docente como puede ser el trato con el alumnado, la transmisión de conocimientos, etc. Este alumnado realiza afirmaciones del tipo: «Me gusta la enseñanza», «me gustaría enseñar porque me encanta el trato con los adolescentes», etc. Es decir, el alumnado de Química manifiesta cierta simpatía por la docencia en Educación Secundaria como profesión que les gusta o atrae, lo cual será objeto de especial interés en próximas investigaciones.

Continuando con el análisis de la atribución de motivos, pero considerando además la posición en la que cada persona de la muestra tiene la intención de incluir la docencia en Educación Secundaria como salida profesional, encontramos algunas diferencias. Cuando los sujetos proyectan la docencia en Educación Secundaria en posición preferente, expresan motivos propios de la categoría «simpatizantes»; cuando la proyectan en posición intermedia, los motivos comienzan a estar más relacionados con los estereotipos acerca de los beneficios de la profesión del docente (vacaciones y sueldo; estabilidad económica o laboral); es el caso de los llamados «pragmáticos»; y, por último, si la docencia se contempla en posición final, los motivos son propios de la categoría «alternativos», porque no quieren desechar ninguna posibilidad a priori.

En nuestra opinión, el hecho de situar la enseñanza en Educación Secundaria de acuerdo con 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 podría ayudar a comprender la inconsistencia existente entre algunos trabajos previos, en los que los motivos a los que se alude para la elección de la docencia en Educación Secundaria como salida profesional son totalmente contradictorios. Recordemos que 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); otras que aseguran que la elección tuvo que ver con las dificultades del mundo laboral (Esteve, 1997; Sepúlveda y Rivas, 2000; García y Martínez, 2001), y otras en las que la elección se relaciona con la seguridad que ofrece la situación de funcionario (Berger, 1976). De nuestro trabajo se deriva que 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) y que, sin embargo, a medida que esta salida profesional se aleja de las preferencias del sujeto, los motivos tienen más que ver con afirmaciones «pragmáticas» y, en última instancia, como respuestas que hemos denominado «alternativas» (en la línea de investigaciones como las de Berger, 1976; Esteve, 1997; Sepúlveda y Rivas, 2000; y García y Martínez, 2001).

Conclusiones y consideraciones finales

En este trabajo, se han analizado los motivos que acompañan a la intención del universitario de ciencias de elegir la docencia en Educación Secundaria como salida profesional futura.

El recorrido por la literatura con el que comenzábamos alerta de la necesidad de llevar a cabo un análisis de las motivaciones por las cuales una persona decide tomar el camino de la docencia en Educación Secundaria para su desarrollo profesional. El estado en el que se encuentra la enseñanza en esta etapa educativa hoy requiere de profesionales comprometidos cuya máxima motivacional y profesional sea la educación. Si ya es complicado ejercer como docente cuando estás ante un reto profesional que te motiva y te gusta, ni que decir tiene que la dificultad se duplica con la desmotivación y la frustración que supone saber que te encuentras en dicha profesión porque el mundo laboral no te ha dado otra alternativa, por lo puramente material, etc.

Desde nuestro punto de vista, este análisis de las motivaciones previas a la docencia tendría que extrapolarse al período que denominamos de formación previa. El acceso al período de FIPS debería incluir esta valoración de motivos y endurecerse de acuerdo con la consecución de un mayor compromiso por parte de los aspirantes a docentes, así como tomar como referentes aquellas experiencias en las que los resultados están siendo satisfactorios, como por ejemplo en la Universidad Autónoma de Madrid, donde

la puesta en marcha de cursos para la obtención del Título de Especialización Didáctica (TED) están logrando profundizar en la formación psicopedagógica y científica o disciplinar, partiendo de una titulación universitaria de carácter disciplinar y un diploma complementario de carácter didáctico, que tiene carácter de postgrado y que debe homologar la Formación Inicial del Profesorado de España con el resto de países de la Unión Europea, mediante la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Para el nuevo modelo de FIPS que se prevé, el modelo Master, es muy probable que el perfil del universitario que se decida a cursarlo, sea muy diferente del perfil del que decide hacer el CAP, aunque sólo sea por la ampliación temporal que entraña. No obstante, sería interesante tener en cuenta datos como los que presentamos e incluir en los requisitos de acceso una parte importante de trabajo con los candidatos en el que se analice la motivación de los mismos y se informe del nivel de compromiso que supone la educación de los futuros ciudadanos hoy.

Limitaciones del trabajo y perspectivas de futuro

Este trabajo, realizado en el contexto de una investigación académico-formativa, presenta una serie de limitaciones que, por otro lado, nos permiten orientar posibles nuevos estudios en el ámbito de la FIPS.

En futuros trabajos, pretendemos utilizar una versión modificada del cuestionario aquí presentado, adaptada al alumnado que se encuentra cursando el CAPY, en última instancia, llevar a cabo entrevistas con los expertos y con profesorado de Educación Secundaria en activo acerca de la viabilidad, ventajas, desventajas, etc., del modelo de FIPS más previsible así como del papel de la formación psicopedagógica en este modelo. Somos conscientes de las limitaciones de nuestra muestra y, por tanto, tenemos que ser cautos y evitar la generalización de los datos que presentamos, por lo que el siguiente paso sería el de llevar a cabo una valoración más amplia y en diferentes contextos así como tener en cuenta en los análisis el importante factor que supone la diferencia de género.

La finalidad principal será la elaboración de claves y directrices para formular propuestas específicas de carácter psicopedagógico y su articulación de cara a un perfil ideal de formación inicial basada en competencias, contenidos y procesos. Cada vez son más los autores que hacen referencia a la necesidad de una formación psicopedagógica por parte de los docentes en la Educación Secundaria, debido a las características tan especiales de esta etapa y a los cambios socio-culturales por los que pasa la sociedad actual.

Referencias Bibliográficas

- AMIEL, R. (1980). Équilibre mental, fatigue psychique et vocation enseignante. En VV.AA., *Équilibre ou fatigue par le travail* (77-82). París : ESF .
- BERGER, I. (1976). Psicología de los enseñantes. En VV.AA., *Tratado de ciencias pedagógicas* (147-166), vol. IX. Barcelona: Oikos Tau.
- 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*, 33, 121-140.
- CANO, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: Guía para la auto-evaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- CARDONA, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.
- COHEN, J. (1960). A Coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- CÓRDOBA, F., ORTEGA, R. Y MONKS, C. (2006). La formación inicial del profesorado de Secundaria en Europa: el modelo múltiple del Reino Unido. *Revista de Ciencias de la Educación*, 206, 167-176.
- CÓRDOBA, F., ORTEGA, R. Y PONTES, A. (2006). La docencia en Educación Secundaria como salida profesional para el alumnado universitario de Humanidades y Ciencias Sociales: un estudio sobre intereses y motivos. *Revista de Investigación Educativa*, 22, (aceptado para su publicación en nov, de 2006).
- 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^a I. FAJARDO, F. VICENTE, A. VENTURA Y I. RUIZ (eds.), *Nuevos Contextos Psicológicos y Sociales en Educación* (663-672). Barcelona: Psicoex.
- CÓRDOBA, F., ORTEGA, R. Y ROMERA, E. (2006). *La formación psicopedagógica en la formación inicial del profesorado de Secundaria: un estudio con candidatos*. En CD de Actas del I Congreso Internacional de Psicopedagogía, Melilla, 3-6 de mayo.
- CÓRDOBA, F. Y ORTEGA, R. (2006). La formación inicial del profesorado de Secundaria en nuestro país y el papel de la formación psicopedagógica: un recorrido histórico desde los 70. *ED.UCO. Revista de Investigación Educativa*, 2, 205-215.
- ESTEVE, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria. Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona: Ariel Educación.

- 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, 97-110.
- GIMENO, J. (1988). Proyecto de reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 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.
- LEÓN, A. (1980). La profesión docente; motivaciones, actualización de conocimientos y promoción, en M. DEBESSE y G. MIALARET. *La función docente*. Barcelona: Oikos-Tau, 29-54.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado (España)*, 4 de octubre de 1990.
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). *Boletín Oficial del Estado (España)*, de 24 de diciembre de 2002.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado (España)*, de 4 de mayo de 2006.
- MEC (2006). *Propuesta de título universitario oficial de Master según R.D. 56/2005, de 21 de enero*. Consultado 4 abril de 2006, de <http://www.mec/universidades.es>
- MEIRIEU, PH. (1991). *Le choix d'éduquer*. París: ESE
- MICHAVILLA, F. (2004). *Contra la contrarreforma universitaria: crónica esperanzada de un tiempo compulsivo*. Madrid: Tecnos.
- MORENO, J. M. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1. Consultado el 9 de febrero de 2007, de <http://www.ugr.es/~recfpro/>
- REAL DECRETO 1692/1995, 20 de octubre, por el que se regula el Título Profesional de Especialización Didáctica. *Boletín Oficial del Estado (España)*, de 9 de noviembre de 1995.
- REAL DECRETO 118/2004, de 23 de enero, por el que se regula el Título de Especialización Didáctica. *Boletín Oficial del Estado (España)*, de 4 de febrero de 2004.
- SEPÚLVEDA, M^a. P. Y RIVAS, J. I. (2000). *Biografías profesionales*. Universidad de Málaga: Elementos Auxiliares de Clase 70.
- STRAUSS, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientist*. MA: Cambridge, University Press.
- VARELA, J. Y ORTEGA, F. (1984). *El aprendizaje de maestro*. Madrid: MEC.

Dirección de contacto: Francisco Córdoba Alcaide. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología. Avenida San Alberto Magno, s/n, 14004 Córdoba, España. E-mail: z42coraf@uco.es

ANEXO I: Cuestionario de investigación

En la actualidad, el hecho de que una sociedad disponga de universitarios y universitarias bien formados e informados 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.

¿Qué licenciatura cursa actualmente?	
¿En qué curso se encuentra matriculado/a? (Si se encuentra matriculado/a en asignaturas de diferentes cursos, indíquenos el curso en el que se haya matriculado de más asignaturas)	
Indique el género al que pertenece con una X: Masculino () Femenino ()	
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).	Preferencias (N°)
	1
	2
	3
	4
	5
¿Ha incluido la enseñanza en Educación Secundaria entre las salidas profesionales de su carrera? (Marque con una X y explique brevemente su respuesta).	
<input type="checkbox"/> Sí se ha incluido. ¿Por qué? <input type="checkbox"/> No se ha incluido. ¿Por qué?	

