

18 de Diciembre de 2004



AUFOP

Asociación

Estatuto

Órganos colegiados

Hacerse socio

XI CONGRESOREVISTA
INTERUNIVERSITARIA

Consejo de Redacción

Último Número

Números publicados

Normas de publicación

REVISTA ELECTRÓNICA

Consejo de Redacción

Último Número 

Números publicados

Normas de publicación

RECURSOS

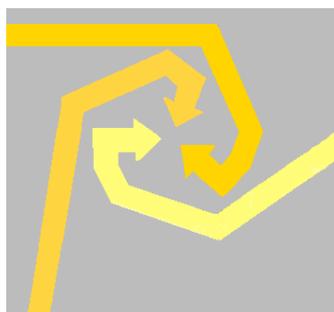
ENLACES

Revistas

Webmaster

Navegadores 4.0 y superiores
Resolución 800 x 600

» AUFOP » R.E.I.F.P. » números » revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 5(1) » artículo



D.L. VA-369-99

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado

Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales

ISSN 1575-0965

**Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(1),
(2002)**

Percepción de las relaciones sociales en la escuela por los futuros profesores de educación secundaria

**Aranda Arenas, Santiago; Martín Antón, Luis Jorge & Carbonero Martín, Miguel
Ángel**
Universidad de Valladolid

Resumen:

Actualmente, se considera que un clima laboral adecuado favorece el rendimiento y mejora la autoestima. Precisamente por ello, una de las variables más importantes en la creación de ese clima adecuado es la existencia de unas relaciones sociales adecuadas. Precisamente, la labor docente conlleva la existencia de relaciones sociales continuadas, ya sea con los propios alumnos, como con otros maestros, otros profesionales de la escuela y padres. Creemos importante conocer la percepción de las relaciones sociales de los futuros profesionales de la etapa de educación secundaria para anticipar futuros problemas sociales que, evidentemente, van a afectar al profesor y su labor profesional. Hemos realizado un estudio de los alumnos asistentes al Curso de Aptitud Pedagógica impartido por la Universidad de Valladolid, con el objetivo de conocer las características personales y académicas de los alumnos futuros docentes para orientar la futura formación de estos alumnos. Como datos más significativos constatamos que no perciben las relaciones como problemáticas, sino en los aspectos relacionados con la enseñanza y la evaluación. Aquellos que no quieren ser docentes perciben las relaciones con alumnos y padres más problemáticas que aquellos que si quieren trabajar. Por último, después del curso disminuye la percepción de las dificultades asociadas a las relaciones con los padres y la aceptación por la elección de la carrera por parte de la familia.

Abstract:

Currently, it is considered that an adequate labour atmosphere help the efficiency and improve the self-esteem. So that, one of the most important variable in the establishment of this atmosphere, is the necessity of creation good social relationships. Teaching work, just, implies the existence of continual social relationships, as with the pupils, as with other teachers or other school professionals of Secondary Education, in order to anticipate next social problems that, obviously, will affect on the teacher and his or her work. We have made an study of the pupils of the Pedagogical Aptitude Course realised at the Valladolid University, in order to know the personal and academic characteristics of the pupils, future teachers, so that we can pursue the future training of these pupils. As the most significant data, we can say that they do not see the relationship as problematic, but relating to the teaching and evaluating questions they find the problems. Those people who are not interested in teaching see the parents and pupils relationship more problematic than those who want to teach. Finally, once the course has ended, the perception of difficulties associated to parents relationships decrease. And there is an approval by the family accepting the choice of their studies.

Descriptorios (o palabras clave):

Faltan palabras clave en castellano e inglés

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Numerosas investigaciones realizadas en varios países han venido a demostrar que los docentes han de enfrentarse a numerosos problemas que, por otra parte, difieren según el tiempo de ejercicio profesional. En este sentido se han diferenciado, entre otras variables, las de profesores

noveles (o principiantes) y la de profesores experimentados (Veenman, 1994; Zeichner, 1988; Huberman, 1988; Marcelo García, 1992). Los primeros, es decir, los profesores que acaban de incorporarse al sistema educativo han de llevar a cabo una tarea profesional de acomodación para la que, probablemente, no estén suficientemente equipados (Imbernon, 1994; Veenman, 1988).

Partimos considerando la elección de la carrera y la satisfacción de esta elección como factores influyentes en el desarrollo profesional docente. Como indican Haselkorn y Callkins (1993), para estudiar el grado de satisfacción de los docentes en su trabajo, no sólo hay que considerar la formación permanente, lo que les gusta o disgusta, sueldos etc. sino también la elección de la profesión.

Estudios como los de Varela y Ortega (1985), en los que abordan características de los alumnos de E.U. del Profesorado de E.G.B. vienen a indicar que los alumnos que acceden a estos centros tienen un nivel de expectativas más bajas.

En consecuencia, un conocimiento del grado de satisfacción de los alumnos con la elección de la carrera y la formación nos puede ayudar a prevenir el malestar docente y tomar medidas encaminadas a evitarlo y así reducir la influencia que tiene el malestar docente en el sistema educativo (en los alumnos, relaciones entre profesores, con los padres...). En definitiva, en la calidad de la enseñanza.

Sobre el estatus del maestro en EE.UU. Marck y Thomas (1993) señalan el empeoramiento del estatus del docente en la sociedad americana. En consecuencia, las clases sociales más elevadas (generalmente blancos) se inclinan hacia carreras más valoradas, no eligiendo magisterio porque no les parece interesante, por percepciones negativas del trabajo docente, y porque, aún teniendo una preparación cualificada no se reconoce como tal (Peterson, 1992). Además, los que están interesados en la educación se inclinan por niveles de enseñanza más altos (Mack y Jackson, 1990). Por lo tanto, quedan vacantes las plazas de docentes, que están siendo elegidas y ocupadas por minorías.

Esto es perfectamente asumible en nuestro país como lo indican autores como Esteve (1987); Vera (1988); Zubieta y Susinos (1992).

Los factores que hacen que la profesión docente no sea atractiva son entre otros el sueldo, los problemas de disciplina y las condiciones de trabajo (Page y Page, 1994).

Además, según King (1992) es una profesión atrayente para ellos por las relaciones interpersonales que se establecen en la escuela, que ayudan a compensar la carencia afectiva y el bajo reconocimiento social que sufren las minorías, y además como medio para transmitir los derechos que legalmente tienen y no son respetados.

Sultana y Wirtz (1992) señalan en un estudio comparativo realizado en Kentucky (E.E.U.U.) entre dos grupos de estudiantes de magisterio, uno de 1985 y otro de 1991 no encontraron diferencias respecto a sus capacidades y habilidades. Si las encontraron en las razones de elección de la profesión docente, en donde los alumnos de 1985 la elegían con vistas a una proyección social, para ayudar a los demás.

Otra variable a tener en cuenta es el sexo. Según Peterson (1992), de los pocos alumnos de grado superior que quieren ser maestros (el 12% de la población en estudio). Sólo el 20% son hombres, destacando la gran feminización de esta carrera. Como también señala Frusher y Newton (1987), son muchas más mujeres que hombres, más blancos que negros, y más estudiantes con titulación de grado medio que de grado superior.

Para mejorar la calidad de aquellos que aspiran a la profesión docente, la Universidad del estado de Kent, Ohio (EE.UU., 1989), propone el establecimiento de un plan sistemático de selección de los candidatos a docentes, creación de seminarios informativos, establecimiento de prácticas guiadas por profesores experimentados y enseñanza individualizada.

Con el intento de que la carrera docente sea atractiva para aquellos alumnos que no han optado todavía por ninguna carrera, Dueck y Haslett (1984) recomiendan el sistema llevado a cabo por la Universidad de Calgary (Alberta, Canada) consistente en visitas a escuelas para conocer la práctica docente, potenciando la vivencia de múltiples experiencias en este campo.

En España, los estudiantes de los 90 muestran el siguiente perfil:

Pertenecen a una clase social media o media-baja, la mayor parte son mujeres, destaca la vocación como la motivación más sobresaliente hacia la profesión, mucho más que las alternativas laborales o el posterior paso a otros estudios.

Se sienten profesionalmente capacitados en las materias clásicas (lenguaje, matemáticas...) y en materias profesionalizadoras (especialmente psicológica y didáctica). La menor capacitación docente la encontramos en actividades o contenidos que no tienen una especificidad en el currículum de sus estudios, aunque luego aparezcan reflejadas en el currículum (por ejemplo, multiculturalismo, educación para el consumo...).

Autoconciencia de una profesión con estatus social y económico inferior, se establece una rotunda dicotomía entre teoría y práctica, con una escasa formación humanística, social y crítica. (Forner, 1993).

Los problemas percibidos en la formación inicial de los docentes, y que son fuentes de insatisfacción, son el que es una actividad cambiante con el tiempo, el que se modifican las expectativas, las condiciones, las circunstancias y las necesidades de los individuos. La escasa duración de la carrera pone de manifiesto la poca valoración social, donde se percibe una baja preparación profesional, la falta de coherencia en la actividad institucional, la falta de coordinación en la formación internivelar. (Santos Guerra, 1993).

Otro estudio refleja que, aunque la vocación es la causa principal de elección de carrera de magisterio, tiene un peso relevante los condicionantes de los estudios. Actualmente, las escasas perspectivas ocupacionales hacen que los alumnos se vayan a otras carreras. (II congreso mundial vasco, 1988).

Centrándonos en la población de Valladolid, el estudio realizado por Antonio Molero Pintado (1983) refleja que la elección de la carrera de magisterio, es principalmente por ser una carrera corta y útil, le gusta la relación con los niños, gusto por la enseñanza y/o hacer algo por los demás. Aunque también un porcentaje significativo de alumnos constata que su elección ha sido debida a no poder ingresar en la facultad deseada y/o por no tener posibilidades económicas para hacerlo.

En cuanto a la satisfacción de elección, una mayoría se ratifican en su elección de carrera, aún habiendo tenido la posibilidad de matricularse en otros estudios.

En un estudio previo (Carbonero et al, 1995a, 1995b, 1999), en este caso exclusivamente con alumnos de magisterio de la Facultad de Educación, respecto a la distribución por sexos es de 4 a 1 a favor de las mujeres. Por tanto, en este sentido, no ha habido cambio con respecto a años anteriores. Respecto al estatus profesional, es de destacar el número de sujetos que en la mayoría de las especialidades manifiestan su interés por haber hecho otra carrera. Analizando la percepción de la consideración social de Magisterio, todas las especialidades la consideran muy baja. Destacar, respecto a la preparación de los estudios, como ésta es considerada menor según van pasando los cursos, a la vez que reseñar la insatisfacción respecto al plan de estudios en todas las especialidades.

OBJETIVOS

Los objetivos propuestos en la investigación son los siguientes:

- Realizar una descripción de las características de los asistentes al CAP
- Conocer las expectativas de los problemas sobre las relaciones sociales por los alumnos asistentes al CAP.
- Analizar el cambio en la percepción de los problemas en las relaciones sociales una vez realizado el Curso de Aptitud Pedagógica.
- Conocer la problemática en las distintas dimensiones citadas anteriormente en función de las variables sexo, área de conocimiento, deseo de ser docente, situación laboral y deseo de haber querido hacer otra carrera.

PROCEDIMIENTO

Los participantes que componen la muestra son 158 alumnos y alumnas del conjunto que realizan el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) de la Universidad de Valladolid, de todas las especialidades.

La recogida de los datos se ha realizado a través de la aplicación del Inventario de Problemas de Enseñanza (I.P.E.), traducido y adaptado en nuestro país por Marcelo García, C. (1992) del original realizado por K. Jordell (1985). Reducido por razones de manejabilidad a 55 ítems de los 68 iniciales, todos ellos plantean preguntas que giran en torno a las siguientes dimensiones de la función docente:

1. **Enseñanza:** Problemas relacionados con la metodología docente, selección de contenidos a impartir y motivación del alumno.
2. **Planificación:** Problemas referidos a la organización de la clase, planificación del contenido y su distribución temporal.
3. **Recursos:** Incluye la utilización y aprovechamiento de instrumentos y medios del centro que están al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. **Entorno:** Se refiere a problemas relacionados con la repercusión del contexto o ambiente social del aula.
5. **Tiempo:** Problemas relacionados con la compatibilidad temporal entre la utilización del tiempo libre y la atención de las tareas específicas docentes.
6. **Relacionales:** Incluye esta dimensión cuatro subcategorías referidas a las relaciones con alumnos padres, colegas y con la dirección del centro.
7. **Relaciones con los alumnos:** Esta subdimensión se plantea situaciones perceptibles como problemáticas por parte de los futuros profesores directamente referidas a la relación con los alumnos.
8. **Relaciones con los padres:** Problemas esperados referidos a la relaciones con los padres.
9. **Relaciones con los colegas:** Situaciones referidas a problemas en la relaciones con los compañeros de trabajo.
10. **Relaciones con el director:** Aquí se incluyen ítems que apuntan a problemas que afectan a las relaciones con la dirección del centro o aspectos organizativos del mismo.
11. **Dimensión Personal:** Aspectos personales que los futuros profesores perciben como problemáticos en los primeros años en la docencia.

La experiencia se llevó a cabo durante los seminarios teóricos realizados por los alumnos del CAP en la fase inicial de los mismos y al comienzo del curso.

El cuestionario se aplicó a los grupos de forma simultánea, con ello hemos pretendido controlar el posible efecto que las explicaciones de los distintos cursos pudiera producir respecto a las expectativas de problemas, ya que la temática se refiere a materias psicopedagógicas.

RESULTADOS

La muestra está formada por 158 participantes del CAP de la Universidad de Valladolid, todos ellos con el título de licenciado. Un 38% son de sexo masculino frente a un 62% de sexo femenino.

Respecto a la edad, la media es de 25 años, concentrándose el mayor porcentaje de participantes en la franja de edad de hasta 25 años (69.7%) seguido de un 22.8% de participantes que tienen entre 26 y 30 años.

Respecto a la carrera que han cursado para acceder al CAP, un 76.6% son del carreras de humanidades (de las diferentes especialidades de historia, filologías, derecho, psicología, etc.) y el resto de ciencias (ingenierías, arquitectura, ciencias de la salud, etc.).

El 72.8% viven en el domicilio familiar. El resto viven con algún familiar, pisos compartidos, residencias o con sus parejas en proporcionen equivalentes.

Hay un 20.9% que manifiestan expresamente que querrían haber hecho otra carrera que aquella que han cursado. Este porcentaje es equivalente si lo comparamos entre las dos áreas. Es decir, hay un porcentaje equivalente de estudiantes de humanidades y de ciencias que hubieran preferido hacer otra carrera. En la mayoría de los casos, esa otra carrera está dentro de la misma área, aunque hay una tendencia mayor a que sean aquellos que han cursado una carrera de humanidades que hubieran preferido hacer una de ciencias. Por el contrario, aquellos que son de ciencias hubieran preferido hacer otra carrera dentro del área de las ciencias.

Hay un 36.6% de ellos que trabajan, aunque no están relacionados con la carrera estudiada, sino que son trabajos de tipo temporal, generalmente en el sector servicios.

Respecto a las expectativas de ser docentes, tenemos a un 7.6% que manifiestan claramente que no quieren trabajar de docentes.

Realizados unos análisis descriptivos de las diferentes variables, vemos que las dimensiones analizadas muestran, sobre una puntuación máxima de 6, los problemas percibidos por los futuros docentes:

Dimensión	Media	DT
Enseñanza	4,26	,91
Planificación	3,81	,77
Evaluación	4,22	1,09
Medios	3,59	1,12
Tiempo	4,09	,99

Relaciones con los alumnos	3,93	,78
Relaciones con los padres	3,90	1,17
Relaciones con los compañeros	3,74	1,00
Relaciones con la dirección	3,36	1,18
Desarrollo personal	4,38	,99
Entorno	3,61	,96
Total de los problemas	3,93	,64

Hay que destacar que los mayores problemas que encuentran los futuros profesores son los que tienen que ver con el desarrollo personal, la evaluación, la enseñanza y el tiempo de ocio disponible. La dimensión percibida como menos problemática es **la relación con la dirección**.

También hemos analizado las diferencias existentes en las distintas dimensiones analizadas, en función de diferentes variables. Para ello, hemos utilizado la prueba de t de student o la no paramétrica U de Mann-Whitney, en función del cumplimiento o no de los supuestos paramétricos.

Respecto al sexo, no encontramos diferencias respecto a la percepción de problemas de enseñanza, pero sí a la percepción de las **relaciones con su familia** ($t=-2.05, p<.05$) y a la satisfacción en el estudio ($t=-2.09, p<.05$), siendo mayores en los participantes de sexo femenino.

Tampoco existen diferencias, respecto a las relaciones sociales, en la percepción de problemas en función de la situación laboral, al igual que según el deseo de haber realizado otra carrera.

Por el contrario, si existen diferencias entre aquellos que quieren trabajar de docentes y los que no en la percepción de problemas asociados a la enseñanza. En este sentido, aquellos que no quieren trabajar como docentes perciben las **relaciones con padres** ($U=577.00, p<.05$) y **alumnos** ($U=564.00, p<.05$) como más problemáticas que aquellos que si quieren trabajar como docentes.

Respecto a la carrera de origen, nos encontramos que sólo existen diferencias en la dimensión de las **relaciones con los compañeros**, encontrando más dificultades aquellos que han cursado una carrera de ciencias ($U=1546.00, p<.05$).

Si analizamos los cambios de antes de comenzar el curso a una vez finalizado, los estadísticos descriptivos de la percepción de los problemas de enseñanza, tanto en pretest como en posttest, los presentamos en la siguiente tabla:

Dimensión	PRETEST		POSTEST	
	Media	DT	Media	DT

Enseñanza	4,26	,91	4,58	,56
Planificación	3,81	,77	3,97	,70
Evaluación	4,22	1,09	4,71	,89
Medios	3,59	1,12	3,51	1,06
Tiempo	4,09	,99	4,41	,84
Relaciones con los alumnos	3,93	,78	3,92	,67
Relaciones con los padres	3,90	1,17	3,56	1,18
Relaciones con los compañeros	3,74	1,00	3,91	,84
Relaciones con la dirección	3,36	1,18	3,11	1,12
Desarrollo personal	4,38	,99	4,63	,73
Entorno	3,61	,96	4,05	,72
Total de los problemas	3,93	,64	4,07	,49

Mediante pruebas de t de Student para muestras relacionados, hemos comprobado que respecto al análisis de la evolución de los estudiantes del CAP respecto a la percepción de los problemas asociados a la enseñanza, existen diferencias significativas entre la situación del pretest y la del postest en las **relaciones con los padres**, que disminuye respecto al pretest ($t=2.45$, $p<.05$). Hay que destacar que uno de los contenidos específicos que se imparten en el CAP es precisamente la optimización de las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. Por otra parte, socialmente se cree, erróneamente, que hay una tensión habitual entre la familia y la escuela, imagen más proporcionada por casos aislados pero muy escandalosos, que por una realidad que, aún existencia discrepancias entre ambos colectivos, la relación entre el profesorado y los padres es, al menos, cordial. Por tanto, se encuentran con más herramientas para enfrentarse a situaciones en donde tengan que relacionarse con los padres.

Por último, encontramos diferencias estadísticamente significativas ($t=-3.74$, $p<.001$) en la **aceptación de la carrera por parte de la familia**, aumentando en la situación de postest respecto a la de pretest.

CONCLUSIONES

El presente trabajo viene a completar y actualizar estudios hechos por diversos autores. La población docente atraviesa en la actualidad por una situación de incertidumbre que necesita que entre todos aclaremos con estudios de investigaciones de campo. Por todo ello, es importante conocer con qué población de sujetos contamos como futuros docentes y cuales son sus inquietudes.

Como resultados más significativos constatamos que la mayor percepción de problemas los encuentran en aspectos relacionados con la enseñanza, la evaluación y la disponibilidad de tiempo para el ocio. No existen diferencias significativas teniendo en cuenta la edad o el sexo, pero sí según su deseo o no de trabajar como docentes y del tipo de carrera cursada antes de acceder al CAP, cambiando con la intervención del curso, disminuyendo la percepción de las dificultades en las relaciones sociales con los padres.

De todos modos habría que introducir en el CAP más actividades, contenidos, etc. encaminados a que el alumno no sólo maneje herramientas relaciones con la docencia, sino que también conozca la realidad educativa, y se potencie su autoestima profesional. En definitiva, la formación del profesorado debería sensibilizar más en los problemas reales de la docencia a la vez que habilitar con recursos personales y materiales a los futuros docentes con el fin de mejorar sus primeras experiencias como profesores.

Sería importante incorporar en la formación inicial contenidos que tuviesen que ver con aspectos de manejo de situaciones que el futuro profesor se va a encontrar necesariamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DANIEL, L.G. & FERRELL, CH.M. (1991). Clarifying reasons why people aspire to teach: An application of Q-methodology. *Annual meeting of the Mid-South Educational Research Association*. Mississippi.
- DUECK, K. & HASLETT, K. (1994). Deciding to become a teacher: A shared responsibility.

Annual meeting of the association of teacher educators. Alberta.

ESTEVE, J.M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.

FORNER, A. (1993). Los maestros que vienen. *Cuadernos de pedagogía*, 220.

FRUSHER, S.S. & NEWTON, T. (1987). Characteristics of students entering the teaching profession. *Oklahoma educational research symposium*. Oklahoma.

HASELKORN, D. & CALKINS, A. (1993). *Careers in teaching handbook. Recruiting new teachers*. Belmont.

KENT STATE UNIVERSITY OHIO. (1989). *Preparing academically talented students for teaching. Office of educational research and improvement*. Washington.

KING, Sabrina Hope. (1992). Why did we choose teaching careers and what will enable Us to stay?. *Annual meeting of the American Educational Research Association*. Illinois.

MACK, F. & JACKSON, T. (1990). High school student attitude about teacher education as a career choice: Comparison by ethnic/racial group. *Annual meeting of the association of teacher educators*. Michigan.

MACK, F. & THOMAS, T. (1993). *Teacher education as a career choice of hispanic high school seniors*. Michigan.

MOLERO PINTADO, A. (1983). *El acceso a las escuelas universitarias de formación del profesorado de EGB: Motivaciones básicas de los aspirantes*. I.C.E. Valladolid.

ORTEGA, F. y Velasco, A. (1991). *La profesión de maestro*. M.E.C. Madrid.

PAGE, J. & PAGE, F. (1984). High School senior perceptions of teaching as a career opportunity. *Annual meeting of the association of teacher educators*. Georgia.

PETERSON, S. (1992). *Teacher of tomorrow academy report. Survey/needs assessment: Pulaski count teachers of tomorrow students*. Arkansas.

SANTOS, GUERRA, M.A. (1993). La formación inicial: El currículum del nadador. *Cuadernos de pedagogía*, 220.

SULTANA, Q. & WIRTZ, P. (1992). *A comparative study of 1985 an 1991 teacher education candidates*. Kentucky.

VARELA, J. & ORTEGA, F. (1985). *El aprendiz de maestro*. M.E.C. Madrid.

VERA, VILA, J. (1988). *La crisis de la función docente*. Valencia: Promolibro.

VILLA, A. (Coord.) (1988). Perspectivas y problemas de la función docente. *II congreso mundial vasco*.

ZUBIETA, J.C. & SUSINOS, T. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: CIDE.

**Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(1),
(2002)**

Referencia bibliográfica de este documento:

Aranda Arenas, Santiago; Martín Antón, Luis Jorge & Carbonero Martín, Miguel Ángel (2002). Percepción de las relaciones sociales en la escuela por los futuros profesores de educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(1)*. Consultado el 18 de Diciembre de 2004 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>

Este artículo ha sido consultado 585 veces

**Recibido el 25/4/02
Aceptado el 15/6/02**





AUFOP



WWW

Buscar

Translate

into english

Translate

Copyright © 1997-2004. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado - Todos los derechos reservados