

# Una aproximación a la visión de los docentes sobre la transformación social globalizada y su incidencia en la práctica docente

## An approach to the vision of teachers about the global social transformation and its impact on teaching practice

Sonsoles San Román Gago, Carlos Vecina Merchante, David Doncel Abad<sup>1</sup>

### Resumen

Es probable que la práctica educativa del profesorado esté influida en parte por representaciones sociales, en un contexto social en el que lo global y lo local interactúan, influyendo en múltiples factores de la vida. Pensamos que las representaciones pueden guiar la acción educativa de los docentes, ayudando a establecer un contexto coherente sobre el que planificar su práctica. En este artículo se lleva a cabo una aproximación al concepto de representaciones y la consideración de factores que aparecen en el discurso docente, relacionados con su función y práctica profesional en las aulas. Para ello se lleva a cabo un análisis de grupos de discusión previos a la investigación actual, junto a la primera exploración de un grupo de discusión realizado en la actualidad, como grupo piloto<sup>2</sup>

### Palabras Clave:

Representaciones sociales; función docente, discurso docente.

### Abstract

It is likely that the educational practice of teachers is influenced in part by social representations, in a social context in which the global and the local interacting, multiple factors influencing life. We think that representations can guide the educational action of teachers, helping to establish a coherent framework on which to plan their practice. This paper carries out an approach to the concept of representations and consideration of factors that appear in the educational discourse, related to their function and practice in the classroom. For it is carried out an analysis of groups of investigation prior to the current discussion, along with the first exploration of a discussion group made today, as a pilot group<sup>3</sup>.

---

1 Universidad Autónoma de Madrid, s.sanroman@uam.es; Universidad de las Islas Baleares, carlos.vecina@uib.es; Universidad de Salamanca, davidoncel@usal.es.

2 Proyecto de Investigación Desarrollo e Innovación (I+D+i) aprobado por el Ministerio de Economía y Competitividad (España), para su realización durante el período 2014-2016, con referencia CSO2013-47168-R, bajo la dirección de la investigadora principal Sonsoles San Roman Gago. Contexto Socioeconómico y Orientación Educativa y Profesional del Profesorado de Secundaria. Universidad Autónoma de Madrid.

3 This is part of a Research Development and Innovation (R + D + i) approved by the Ministry of Economy and Competitiveness (Spain), for implementation during 2014-2016, with reference CSO2013-47168-R, under the direction of principal researcher Sonsoles San Roman Gago.

## Keywords:

Social representations; teaching function, teacher discourse.

Recibido: 22-04-2015  
Aceptado: 28-10-2015

## Introducción

El contexto actual de cambio global y local, de influencia recíproca tiene incidencia en múltiples aspectos de la vida cotidiana. El profesorado aparece relacionado con un contexto global de información y transformación social, por una parte, y por otra con la acción directa en la vida cotidiana, en la que a través de su práctica docente orienta al alumnado y se enfrenta a dilemas que perturban y ponen dudas sobre su labor. Las representaciones sociales sobre el propio alumnado, pero también las relacionadas con la sociedad en su conjunto, lo que se supone que se espera del profesorado, su función social, en definitiva, aquellas que se configuran en torno a la enseñanza y todo lo que representa, forman parte del discurso docente y pueden influir en su práctica profesional, en la relación e interacción que tiene lugar con el alumnado y, en definitiva, la forma en que interpreta su función docente y los factores que influyen sobre ésta, condicionando a la vez la eficiencia y eficacia de la misma.

Nos interesa adentrarnos en ese campo de representación, conocer qué factores preocupan al profesorado, aquellos que de una u otra forma acaban condicionando las estrategias de su práctica diaria y posiblemente la influencia que ejercen hacia los alumnos y su futura trayectoria. Para continuar con esta línea de investigación, cuyo avance se presenta en este artículo, se cuenta con la aprobación de un proyecto de I+D+i del Ministerio de Economía y Competitividad (España), para su realización durante el período 2014-2016, con referencia CSO2013-47168-R, bajo la dirección de la investigadora principal Sonsoles San Roman Gago.

Plateamos las siguientes hipótesis: la transformación social global está alterando las prácticas educativas del profesorado; existen en su discurso ejes básicos que giran en torno a la relación entre ese cambio y su trabajo; las representaciones sociales juegan un papel de importancia, puesto que configuran la percepción del universo más cercano en el que actúan como agente educativo; suponemos que el discurso no es estático, sino que va cambiando en cuanto al grado de consideración de unos u otros factores de influencia en la función docente.

Nuestros objetivos: aproximarnos a esas representaciones sociales a través del campo de representación, que es su discurso; identificar los factores de influencia sobre la eficacia de su práctica educativa y socializadora; explorar grupos de dos comunidades autónomas distintas, con distintos resultados PISA (por encima y por debajo de la media estatal) para acceder a una posible heterogeneidad discursiva) y empezar a indagar en torno a esos factores y su consideración evolutiva en el discurso del profesorado y el tiempo. Nuestro objetivo final es realizar esta aproximación como paso previo a una investigación más global, citada en párrafos anteriores, aplicada en 10 CCAA del Estado Español.

Como metodología para la realización de esta aproximación, se han explorado discursos extraídos de tres grupos de discusión (2 en la Comunidad Autónoma de Madrid y 1 en la de las islas Baleares). En las páginas siguientes nos aproximamos a ese marco de transformación social, su influencia en los centros de enseñanza y en el profesorado, para luego hacer una referencia al concepto de representaciones sociales y la consideración de este planteamiento cognitivo en el campo objeto de estudio.

## Cambio social global y su reflejo en la acción educativa

Nos encontramos en un contexto global de continuos cambios socioeconómicos, culturales, políticos, demográficos... (Beck, 2001). Simultáneamente transcurren procesos socializadores mundializados (Tomlinson, 2001, Muriel, 2004; Castells, 2006); repercutiendo en las agencias de socialización. Partimos de la premisa de su interrelación, por ejemplo, la influencia de los medios de comunicación en corrientes de opinión, pero no solo eso, sino también en la confluencia de discursos sociales en torno a temas clave, entre los que encontramos aquellos que aparecen en los discursos docentes y su práctica profesional, por ejemplo en el caso de la inmigración y los alumnos inmigrantes o hijos de éstos (Vecina, 2008, 2012 y 2013).

Consideramos muy probable la ubicación del profesorado en un espacio en el que está presente la influencia e interrelación entre rápidas transformaciones sociales que afectan al campo educativo y a la realidad concreta en la que desarrolla su práctica profesional (Pérez-Agote, 2012). En consecuencia, los docentes, movidos por inquietudes diversas, y, en cierta medida, por la obligación de socializar y transmitir conocimientos socialmente consensuados, han de aprender a enfrentarse a lo que Dubet denomina el declive de la institución (Dubet, 2010). Generando una situación de incertidumbre y frustración, posiblemente afectada por la amplitud de conocimiento, la presión social sobre su papel, rol docente, y las dificultades añadidas al desempeño de su profesión, tales como diversidad del alumnado, reducción de recursos, influencia de otros espacios de conocimiento ajenos a la institución escolar, la falta de respaldo de la Administración en ciertos momentos, los cambios legislativos en educación, etc. (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003; Fernández-Enguita, 2010; Pérez-Agote, 2012; Vecina, 2013).

Las repercusiones de la transformación social y la globalización están presentes e impactan en la diversidad de las aulas y en las nuevas demandas y retos de la escuela (Gimeno, 2000; Hoyos y Martínez, 2004), especialmente visibles en ámbitos como la educación en un espacio multicultural y la influencia que ello tiene para el profesorado, sus representaciones del alumnado y la distancia que se establece en su imaginario por factores basados en la clasificación étnica y toda una serie de particularidades asociadas a esta distinción; por ejemplo, la asociación entre malos alumnos y la pertenencia a minorías como la gitana, incluso distinguiendo el “gitano de barraca o chabola”, o los alumnos de origen marroquí, estos dos colectivos aparecen en el discurso como los más alejados de lo que el profesorado consideraría alumno modélico, tenemos por tanto un origen social como principio clasificatorio del alumnado, la futura interacción sesgada y las expectativas sobre éste (Terrén, 2007). Esta realidad multicultural con la presencia de cada vez más grupos pertenecientes a minorías, va acompañada también de una percepción desigual del alumnado por parte del profesorado (Aguado, 2005). Las nuevas tecnologías incorporadas a la innovación educativa y su relación con el proceso de aprendizaje (Fernández Enguita, 2010), la educación en valores y cómo estos han ido cambiando junto al proceso de transformación social (Usategui y Valle, 2009) o la desigualdad y la exclusión social (Faist, 2010).

El profesorado tiene que enfrentarse a nuevas realidades culturales y curriculares que han generado cambios en la organización del trabajo, dividiendo al profesorado entre quienes piensan la necesidad de un sistema de enseñanza que llegue a todos y aquellos más partidarios de la diferenciación por itinerarios para unos u otros alumnos, según sus capacidades, inquietudes, etc. (San Román, Frutos y Pascual, 2012). Estos procesos de transformación de la realidad están afectando al campo de la educación y la perspectiva de la sociología parece necesaria para captar la fotografía del modo en que están impulsando la formación de nuevos modelos de orientación curricular entre el profesorado de secundaria (Bolívar, 2004; González, 2010). El análisis de la transmisión de valores en la escuela, evidencian las profundas modificaciones que los cambios culturales que atraviesan nuestras sociedades están ocasionando en las identidades y roles

del alumnado y profesorado, el impacto de las representaciones del profesorado en el sentido que otorga a su función docente y orientadora, así como la presencia de estereotipos de clase, género y etnia en el profesorado que condicionan sus expectativas del futuro académico y profesional del alumnado (Usategui y del Valle, 2012).

De momento nuestro estudio no pretende adentrarse en el contenido mismo de la orientación educativa formal, aunque sí plantear la hipótesis teórica de que las transformaciones sociales y educativas afectan a los modelos de orientación. En consecuencia, tanto el sentido como el contenido de esta función orientadora del profesorado son entendidos de modo diferente por las sucesivas leyes educativas. Por otra parte, los criterios aplicados por el profesorado a la hora de orientar a su alumnado hacia unas u otras disciplinas según sus previsiones de posible éxito también han cambiado (Varela, 2007; Usategui y Valle, 2012). En los últimos años, en un escenario marcado por la complicada situación socioeconómica, la incertidumbre se apodera del alumnado alterando sus motivaciones. La figura del docente, por un lado, vuelve a ser clave en este punto. Algunos estudios ponen de manifiesto cómo sus orientaciones y expectativas pueden influir en el alumnado y su proyección académica, haciendo hincapié en aquellos más desfavorecidos y cómo la relación con el docente y su orientación educativa (a veces más subliminal que explícita) ha sido un factor a considerar en el análisis de la trayectoria académica del alumnado (Pomeroy, 1999; Terrén, 2004; Díaz-Aguado, 2006; Colectivo Ioé, 2007). Algunos resultados del equipo que desarrolla este I+D+i ponen de manifiesto la importancia de los resultados académicos del alumnado, en los últimos años de la ESO, para continuar o abandonar los estudios, reducir considerablemente las expectativas de su propia trayectoria o escoger unas u otras vías, siendo el factor de clase social, junto a las características socioeconómicas y de mercado de trabajo del territorio un condicionante significativo en esta toma de decisiones (Cabrera, Hernández, Villar y Frutos, (2015). Hecho por el cual consideramos al profesorado como un agente clave, en la ruptura de esta relación desigual entre resultados académicos, itinerarios y clase social de pertenencia del alumnado.

Por otro lado, surgen nuevas tendencias que impulsan el papel del alumnado como copartícipe del proceso de orientación y demandan la colaboración de todos los miembros de la comunidad escolar implicados enfatizando las dimensiones participativas y colaborativas del proceso (Monereo y Pozo, 2005). En esta tesitura, la figura del docente como agente encargado de poner en marcha los mecanismos de nuevas reformas está inmersa en un modelo cultural de interacción y organización social que precisa de la mirada de la sociología para desvelar la naturaleza social de la costumbre, de las representaciones interiorizadas que pueden guiar en la organización del universo más cercano (Chaïb, Danermark y Selander, 2012).

## Representaciones sociales y práctica docente

Consideramos las representaciones sociales como un marco apropiado para el análisis discursivo de los docentes. Se trata de una herramienta cognitiva configurada como una interpretación de la realidad, a partir de la información recibida sobre ésta, de las actitudes interiorizadas por los sujetos y compartida socialmente con un componente consensual del grupo de referencia, hecho que las hace más estables y válidas para su uso. Facilitan la ordenación, percepción y acción frente a un ente externo, cambiante o desconocido; se constituyen en forma de esquema que facilita la organización del universo que nos rodea. Moscovici (1975) identifica una estructura propia de las representaciones, así podemos encontrar en su configuración actitudes, valoraciones y la información que ostenta y nutre los *inputs* que las retroalimentan; finalmente, el campo de representación, se trata del discurso en sí, la expresión de la representación hecha comunicación y acto social cuando se ejecuta. Jodelet (1988) las define como una forma de conoci-

miento social para mantener una posición frente a determinados acontecimientos u objetos. Se conciben no solo como una forma de entender **una realidad** sino también de comunicarla.

En el proceso de configuración de representaciones sociales en la escuela no participa únicamente el colectivo de docentes, también los alumnos configuran sus propias representaciones (Hui, 2001). Las representaciones del profesorado tiene efectos en los alumnos, tales como la conciencia del límite en sus posibilidades (Castorina y Kaplan, 2003). Entorf y Lauk (2008) llaman la atención sobre la política desarrollada por la escuela, a través de formas que fomenten la interacción entre alumnas de diferentes situaciones sociales, o por el contrario de disgregar al alumnado, siendo en este caso, el resultado negativo para los alumnos inmigrantes con bajo nivel socioeconómico. Cabe también destacar las expectativas que se crea el profesor sobre las capacidades y problemas que puedan ocasionarle ciertos alumnos y, por otro, la representación que tienen los docentes sobre estos, en función de su origen étnico y las posibilidades de éxito en su vida escolar. (Terrén, 2004)

La relación que se establece con el alumnado y la función docente en la práctica no están exentas de la incidencia de los factores sociales, puesto que el profesorado parte de un condicionante social y cultural y de unas determinadas representaciones que configuran y difunden un conocimiento socialmente elaborado y compartido (Jodelet, 1984). Asimismo, también el alumnado pertenece a grupos sociales concretos por razón de clase social, género o etnia, entre otros, todo lo cual despierta una serie de representaciones en el profesorado que, entre otras cuestiones, afectan a las inferencias que éste hace y la forma de clasificar al alumnado (Terrén, 2007). Los procesos de socialización conducen a la interiorización de patrones culturales a través de las metodologías pedagógicas y las representaciones inherentes a éstas, por ejemplo en el caso del género. A través de la práctica docente se pueden transmitir modelos de clasificación por género de prácticas cotidianas, en las que se tiende a establecer dicotomías asociadas a roles y trabajo doméstico (Duveen y Lloyd, 1993). Los procesos de representación social y sus consecuencias en la interacción profesorado-alumnado son bidireccionales y se retroalimentan (Vayreda, 1997; Hui, 2001). Las representaciones sociales del profesorado respecto a ciertas características del alumnado orientan la visión que aquél tiene de éste (Castorina y Kaplan, 2003) y favorecen la transmisión de ciertas percepciones de la realidad (Uzzell y Blud, 1993; Chaib, Danermark y Selander, 2012).

### La docencia como práctica activa

En la sociedad de la información, la escuela ya nos es el principal proveedor de conocimiento, ni tan siquiera aquel que los chavales y sus familias respetan más. Esta velocidad en la producción de nuevo conocimiento, provoca que, a diferencia del pasado, los conocimientos e informaciones adquiridos en el período de formación inicial en las escuelas o universidades no permitan a las personas desempeñarse por un largo período de su vida activa. La obsolescencia será cada vez más rápida, obligando a procesos de reconversión profesional permanente a lo largo de toda la vida. Se consolida un cambio social y cultural marcado por la pseudocultura, en una sociedad post-industrial tan influida por los medios de comunicación de masas, con toda una acción publicitaria influyendo en un nuevo modelo cultural con normas, valores, símbolos y códigos de conductas característicos (Muñoz, 1995) en el que posiblemente los docentes están insertos e influidos, pero manteniendo en ocasiones una perspectiva distinta y con cierto temor, así lo manifiestan en los discursos analizados (apartado de resultados).

Por otra parte, la labor del profesorado como facilitador de aprender a aprender y a ser viene reforzada por los cambios en la organización del trabajo, que están obligando al profesorado a cambios curriculares profundos. (San Román, Frutos y Pascual, 2012). Desde el mundo laboral se demanda un trabajador polivalente, capaz de adaptarse a situaciones cambiantes y a diferentes tareas, autónomo, pero capaz de

trabajar en equipo. Es decir, se imponen formas de trabajar que obligan al sistema educativo a transitar desde las calificaciones a las competencias, desde la rigidez de los contenidos a la solución de problemas, al empleo de técnicas y tácticas creativas, al fomento de la iniciativa personal y al trabajo cooperativo. Es decir, al ser y al saber, se une el hacer.

Otro eslabón a considerar en el entramado de influencias en la labor docente y su acción social, está relacionado con los principios que subyacen de las medidas legislativas. En este sentido podemos acercarnos a la idea de orientación escolar, desde un punto de vista formal en la relación profesor-alumno, considerando ésta con un fin de transmisión y dirección hacia unas u otras trayectorias de futuro. Así, se entiende por orientación escolar aquella orientación académica, psicopedagógica y profesional que el alumnado, tal como establecía la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990<sup>4</sup> (LOGSE) en su artículo 60, debe recibir respecto a sus distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo laboral, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones. Este principio del sistema educativo, introducido en España por la ley General de Educación de 1970, adquiere una mayor presencia en la LOGSE, que lo ratifica como clave fundamental de la actividad y la calidad educativa, y es desarrollado en toda su amplitud por la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006<sup>5</sup>, que formaliza su presencia en los distintos planos de la actividad educativa como parte de una educación integral. Con la Ley de la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)<sup>6</sup> de 2013, la obligación de escoger entre distintos itinerarios determina como punto de partida la trayectoria académica de los alumnos, implicando también directamente a los tutores e indirectamente al profesorado, en su acción para orientarles, en la elección de las materias troncales de opción (Art. 25.9). Asimismo, el cambio en las asignaturas y su relevancia, la reforma de la Formación Profesional, las reválidas y las formas de acceso a la Universidad, pueden generar incertidumbre en el profesorado, a la hora de acompañar al alumnado en su proceso de aprendizaje y las injerencias que pueda ejercer en éste. Aunque a pesar de las directrices establecidas, en España cada Comunidad Autónoma dicta sus propios decretos y establece parámetros de actuación para el papel del docente en su práctica, además de los decretos pertinentes, desde las Consejerías de Educación se mantiene relación directa con los equipos directivos, los departamentos de orientación y tutores, también se lleva a cabo formación en función de intereses preestablecidos, etc. (Doncel, 2015).

No entramos aquí en la orientación formal, pues nuestro trabajo no pretende profundizar en esa línea, sino más bien exponer factores entre los que el profesorado encuentra su espacio y las directrices que lo condicionan, pues en ocasiones inconscientemente, al margen de directrices establecidas desde las administraciones, se encuentra orientando, aconsejando y acompañando al alumnado en su proceso educativo, y como tal en su propia trayectoria vital (del Valle, Usategui, Venegas, San Román y Vecina, 2015). Con todo, la aproximación desde la sociología se hace también necesaria en la medida en que desvela los mecanismos sociales que implícita o explícitamente están presentes en los procesos de orientación educativa y profesional. Especialmente en la actual situación socioeconómica, donde la incertidumbre caracteriza los itinerarios de formación e inserción sociolaboral y se agudizan por la carencia y precariedad del empleo; motivaciones, intereses y expectativas del alumnado se ven alteradas. Se busca la colaboración de toda la comunidad escolar (familias, agentes sociales), enfatizando las dimensiones participativas y colaborativas

4 De 3 de Octubre de 1990 (publicada en el BOE de 4 de Octubre de 1990. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>). Sustituyó a la Ley General de Educación de 1970, vigente en España desde la dictadura de Franco.

5 Ley Orgánica de Educación (LOE), de 3 de Mayo de 2006 (publicada en el BOE de 4 de Mayo de 2006 <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>). Modificada posteriormente por la LOMCE, que entra en vigor el curso 2014/15.

6 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la mejora de la calidad educativa (publicada en el BOE de 10 de Diciembre de 2013).

del proceso educativo, como una vía para reducir el fracaso escolar e implicar a toda la comunidad educativa en el proceso de enseñanza (Monereo y Pozo, 2005; Portela y Nieto Cano, 2006). Nuestro proyecto enlaza con los objetivos de la Estrategia española y europea 2020 de reducir el abandono escolar temprano al 15% (24,9% actualmente), para lo que la Unión Europea (UE) y el Ministerio de Educación, Cultura y Universidad proponen un refuerzo de la función orientadora del profesorado (Instituto de Evaluación, 2011). Nuestra propuesta gira en torno a la consideración de aspectos que determinan las representaciones sociales del profesorado, como factor de influencia recíproca en la relación profesor – alumno, considerando esto como una base desde la que se establece dicha interacción, condicionando las expectativas sobre el posible éxito o fracaso escolar y, por ende aquellas vías que podrían ser más recomendables para unos u otros alumnos, con el riesgo de segregar al alumnado por opciones estratégicas, dirigidas por condicionantes sociales preestablecidos.

En la actual situación socioeconómica, la incertidumbre que caracteriza los itinerarios de formación e inserción sociolaboral de los jóvenes en las sociedades del capitalismo tardío se ve agudizada por la carencia y precariedad del empleo. Junto a ello, a pesar de los continuos cambios legislativos (citados algunos a lo largo de este artículo), lo cierto es que España no mejora sus resultados en el Informe PISA, Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, así en el 2012 se mantenía en una posición intermedia en comparación con el resto de 67 países de la muestra.

Si atendemos a las diferencias por comunidades autónomas en las que se divide administrativamente el estado español, los datos muestran tres tramos distintos, el superior corresponde a aquellas comunidades cuyos resultados son superiores a la media de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el intermedio indica los que teniendo resultados inferiores a la media de la OCDE, todavía se sitúan por encima del conjunto del Estado; por último, en el tramo inferior se encuentran aquellos que presentan resultados por debajo de la media de España. Estas cifras indican la baja redistribución de la adquisición de conocimientos formales (del currículum educativo) que existe entre los diferentes territorios; se constata una fuerte desigualdad, con mejores posiciones en las zonas situadas geográficamente del Norte, junto a Cataluña y Madrid; mientras que las del Sur junto con las islas, Ceuta y Melilla, obtienen los peores resultados, muy por debajo de la OCDE y de la media española.

El docente, como agente activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, constituye una figura clave, su relación con el alumnado, la percepción y las expectativas que tiene sobre éste influyen en la proyección académica y las posibilidades de éxito o fracaso escolar (Colectivo Ioé, 2007; Diaz-Aguado, 2006; Pomeroy, 1999). Por ello, es relevante saber cómo interpretan y despliegan esta labor, desde qué universo simbólico y en qué contexto social. Se trata de un ejercicio necesario para desvelar la naturaleza social de sus prácticas y hábitos, en definitiva, de identificar las representaciones interiorizadas que influyen y guían sus acciones, así como nos han mostrado estudios anteriores (Chaib, Danemark y Selander, 2012; San Román, 2007, 2009).

El profesorado construye representaciones sociales sobre el alumnado a partir de sus predisposiciones y esquemas de percepción marcados por el componente social; esto se refleja en la relación con éstos y la forma de actuar en el aula (Kaplan, 1997). Actúa utilizando metodologías pedagógicas con representaciones inherentes a éstas; Duveen y Lloyd (1993) ponen el acento en las concepciones de género interiorizadas por el profesorado, siendo transmitidas a los alumnos en la práctica escolar de los primeros años de enseñanza. Los procesos de representación social y sus consecuencias en la interacción profesorado-alumnado son bidireccionales y se retroalimentan (Hui, 2001; Vayreda, 1997). Las representaciones sociales del profesorado orientan la percepción de los docentes sobre el alumnado, sirviendo para establecer

las primeras clasificaciones que orientarán su relación con éste (Vecina, 2013; Castorina y Kaplan, 2003) y favorecen la transmisión de ciertas visiones de la realidad (Chaib, Danermark y Selander, 2012; Uzzell y Blud, 1993).

Por último, cabe señalar otros factores de influencia, tales como la ubicación de los centros en unos u otros entornos sociales, así como la incidencia en de esto en el trabajo del profesorado. El contexto es también un condicionante de los resultados académicos (Salinas y Santín, 2012) y de las valoraciones negativas de los docentes, considerando este hecho en la apreciación sobre su labor, los condicionantes que determinan sus posibilidades reales y los resultados que esperan del alumnado (Orte, Ballester, Pascual y Oliver, 2009). La segregación sociourbana tiene consecuencias sobre la segregación escolar, ante la cual la escuela puede verse incapaz de adaptarse al cambio sociodemográfico y cultural y de influir en la representación de los docentes y su incidencia sobre el alumnado (Ballester y Vecina, 2011).

## Metodología

Se ha llevado a cabo una aproximación al concepto de representaciones y los factores que podrían formar parte de su configuración en el imaginario social del profesorado, a partir del análisis de tres grupos de discusión, dos realizados en fechas anteriores a la investigación actual, pero que recuperamos en la actualidad por ser un hilo conductor para nuestra reflexión, en torno a nuestro objeto de estudio. Conviene resaltar que se trata de un trabajo previo piloto, con la intención de ir desentrañando hilos conductores sobre los que transcurre el discurso docente, antes de explotar el resultado del siguiente trabajo empírico, de mayor envergadura (véase la nota de investigación: San Román, S.; Vecina, C.; Venegas, M.; Usategui, E. y del Valle, A.I.; 2015). Aunque no por eso se resta importancia al trabajo actual que se presenta en este artículo, puesto que nos lleva a una acercamiento a la realidad sobre la que continuar investigando.

Concretando, se han realizado tres grupos de discusión, dos de éstos con anterioridad, uno en las Islas Baleares (2008) y los otros dos en la Comunidad de Madrid (2012 y 2015); diseñados a partir de la combinación 4, recomendada por Ballester (2004). La idea es acceder en un primer paso de nuestra investigación a dos realidades educativas, con el fin de captar el discurso docente más heterogéneo en cuanto a resultados educativos, pues tal y cómo indicamos anteriormente, las islas Baleares estarían en el peor tramo de resultados, por debajo de la media PISA y Madrid se situaría en el tramo de mejores resultados por encima de la media PISA.

**Tabla I.**

Fecha	Lugar	Nº grupos	Composición
2008	Islas Baleares	1 grupo, miembros. E. Secundaria	6 Centros públicos. Internamente heterogéneo (sexo, edad, años de docencia, especialidad).
2012	Madrid	1 grupo, miembros. E. Secundaria	7 Centros públicos. Internamente heterogéneo (sexo, edad, años de docencia, especialidad).
2015	Madrid	1 grupo, miembros. E. Secundaria	6 Centros públicos. Internamente heterogéneo (sexo, edad, años de docencia, especialidad).

Fuente: elaboración propia.

La investigación cualitativa resulta apropiada para indagar en la visión y comprensión de la realidad, vista desde los propios protagonistas. De ahí que hayamos optado por los grupos de discusión como una técnica apropiada para fomentar el debate y extraer un discurso generado en el propio grupo como representación de una estructura social y cultural subyacente a éste (Del Val i Gutiérrez, 2006). Con nuestra muestra se pretende llegar a conclusiones provisionales, somos conscientes de su limitación, pero sí

pensamos que puede ser útil para concretar visiones del profesorado en torno a temas clave, con el fin de tenerlos en cuenta para abrir debate y, en definitiva, ver qué posibilidades de indagación posterior nos permitirá dicha aproximación, ya en investigaciones posteriores.

Para la explotación de los resultados se ha procedido a un análisis cualitativo, estableciendo las categorías objeto de estudio a partir del propio discurso y los factores clave que iban apareciendo, de esta forma nos encontramos con 13 *nodes*, que serían los siguientes: globalidades contextuales que inciden en la práctica docente, percepción del colectivo docente, comparación docentes-alumnos, docentes como referencia, lo que la escuela otorga, situación de los centros, currículum, administración, familia, comunidad, sociedad en general, inquietudes alumnado, nivel del alumnado y expectativas. Cabe advertir que posteriormente para la descripción y análisis de cada uno de éstos se han ido solapando para organizar el discurso por temas, tal y cómo aparece en el artículo que se presenta.

## Resultados

### Cambios en la **Sociedad** plantean nuevos retos a los que se enfrenta el profesorado

En el discurso del profesorado se denota preocupación relacionada con lo que la sociedad espera de éste. El cambio social incide en su trabajo y el pensamiento del profesor; marca de forma sutil en algunos aspectos y explícita en otros por dónde debe ir su práctica docente. Surgen así referencias a la sociedad actual, los grandes flujos de información; la creciente tecnología, etc. esto les induce a desarrollar su labor aplicando nuevas tecnologías, intentando ampliar y diversificar al máximo los contenidos a tratar. Pero en un mundo digitalizado se ven a sí mismos incapaces de dar respuesta, por el simple hecho de considerarse por debajo de los alumnos en ese conocimiento.

*...son nativos digitales y nosotros somos inmigrantes digitales (...) tenemos que asumirlo y qué ¿Les podemos forzar a que imaginen a que verbalicen...? (10 Mad 27-30)<sup>7</sup>.*

Esto puede llevarnos a plantear si el flujo en la comunicación ha seguido una vía descendente unilateral, o más bien jerárquica, en el sentido de que son los docentes los que enseñan, pero no existe una reciprocidad en ese sentido, al menos en el imaginario de lo que ha de ser la educación y transmisión de conocimiento, a pesar de que también enfatizan la interacción, pero siempre desde una posición, la de los profesionales de la enseñanza, de ser los garantes del conocimiento, de la información, del contenido a transmitir. En este nuevo escenario la duda se les plantea con las nuevas tecnologías y toda la información a la que los alumnos tienen acceso por otros medios distintos a la escuela.

En un mundo en red todo parece conectado, relacionado; las causas de los hechos sociales son múltiples y variadas; esto se traduce en lo que perciben los docentes de la realidad a la que adecuar su práctica y contenidos curriculares. En aquello que interpretan como las obligaciones sociales a las que la sociedad les encomienda, ante las que deben dar respuesta; de lo contrario, su función no queda clara y además es difícil de cumplir. Pero esa labor es compleja y les hace plantearse que incluso tal vez es imposible de asumir, no todo puede enseñarse o tal vez solo hay que construir el camino por el que los alumnos accedan luego a una u otra información:

*... el exceso de información (...) hay esa avidez de información, la tenemos todos en la sociedad actual y hay que pararse (...) decir bueno de todo esto a mí me interesa... (10 Mad 39-46).*

<sup>7</sup> Se trata de un código para indicar si el fragmento de texto pertenece a Madrid o Palma y el número de fila de dicho fragmento; el primer número únicamente es de referencia, pues para el análisis se ha optado por dividir el texto global, debido a su extensión.

Los docentes representan, imaginan aquello que define a los alumnos de esta **nueva sociedad de la información, de la tecnología...** van a remolque de esa imagen que tienen sobre los alumnos, aparece el factor intergeneracional como una brecha insalvable. Esto establece una distancia entre la metodología docente, la orientación y lo que suponen que es la realidad de los alumnos, en el espacio de lo que les interesa y cómo acceden a esa información, qué canal es el que ellos comprenden; parece que el cambio social es además una ruptura con las formas tradicionales de enseñanza.

*... si a los otros les daba diez clases con pizarra a los que utilizaba proyector con cinco bastaba; le ha costado más al otro grupo engancharse y estudiar (...) vamos a ver son niños del iphone e ipod e itune el tal... (9 Mad 41-46).*

*...defendiendo escuelas del siglo XIX con profesores del siglo XX, para alumnos del siglo XXI, entonces en un momento determinado hay que romper con eso (...) una escuela en la que no enseñemos Biología, sino que hay un taller en el que puedan venir los chavales a ver cómo sale un pollito de un huevo... (5 Mad 79-83).*

Aunque también defienden que no todo ha de ser uso de tecnología, por lo que no se ha de depreciar la utilización de técnicas más tradicionales, se trata de saber adaptarse a cada situación y los objetivos educativos que se pretendan:

*...yo soy partidario de las nuevas tecnologías, pero hay cosas que no hay que olvidar y es que tienen que escribir una carta (...) No les ponemos trabajos orales, no hacen exposiciones, no hablan entre ellos... (10 Mad 58-68).*

La discusión se encauza también en torno a qué transmitir y para qué, se habla de la falta de transmisión entre los estudios y un futuro profesional acorde a éstos. Las exigencias del mercado marcan también los contenidos y la forma que ha de adquirir la enseñanza, por ejemplo: trabajo en equipo, especialización, etc. pero piensan que esto puede acabar frustrando al alumnado y también al profesorado, puesto que hablan de un futuro incierto sin una directriz clara con resultados concretos.

*Por una parte exigimos que haya cada vez más especialización (...) cada peón esté en su sitio, cosa que es imposible porque no hay trabajo, antes decías chaval no vales para estudiar ¡A trabajar! Ahora ya no puedes...*

Consideran una pieza clave la interacción que se establece pedagógicamente con los alumnos, aquello que permita establecer un hilo conductor entre lo que ellos quieren transmitir (contenidos) convertidos en mensaje y el receptor de dicho mensaje; el problema que ven es la descodificación del código en el que está construido ese mensaje y las dificultades de adaptarlo al alumnado, se precisa un lenguaje que conozcan, algo que ven complicado por diversos factores: la brecha tecnológica, el cambio social y cultural, la diferencia generacional asociada a lo anterior, la tradicional distancia entre docentes y alumnado en clase, la diversidad de éste, etc.

*...es una generación que está sentada así, físicamente, en una silla, les cuesta Dios y ayuda, entonces solo te los llevas al patio, les cuentas la misma clase y parece magia... (13 Mad 31-33).*

*...son tremendamente imaginativos, pero son visuales es así...es así, son visuales. (5 Mad 87-88).*

El discurso gira vertiginosamente cuando aparece en el grupo la palabra diversidad, asociada a alumnado inmigrante extranjero o a la diversidad sociocultural y las minorías étnicas. Ya no se trata entonces del interés por aplicar unas u otras metodologías pedagógicas, con el fin de acercarse al alumnado, de mejorar sus posibilidades y que la práctica docente sea más eficiente y eficaz en resultados de aprendizaje y futuro académico del alumnado. Las dificultades sociales de las familias son vistas como un factor de incongruencia con las capacidades de los alumnos:

*... te encuentras con unas dificultades sociales que dices: para qué he de yo ir insistiendo en que escriba y lea, si con esta situación que tienen es imposible tener resultados. (Pam-a95-97).*

Hay discrepancia en torno a las metodologías ante la diversidad, algunos encuentran en ésta la riqueza y la igualdad de oportunidades, se posicionan en contra de grupos homogéneos que dualizan al alumnado (bueno y malo). Las necesidades de dar respuesta y garantizar unos mínimos, factor que se identifica bajo la presión social e institucional de dar respuesta a la sociedad; aparece como la razón que justifica prácticas como ésta. *Se crean grupos homogéneos, se ubican los mejores juntos y el resto por otro lado, entre ellos se encuentran diversas problemáticas sociales, inmigrantes, etc. (Pam-b3-8).* Este grupo considera que si la solución consiste en separar grupos en función de su trayectoria y sus posibilidades pronosticadas, bajo aspectos como el origen social, cultural y geográfico, condenas a este alumnado a no disponer de otros modelos de referencia entre sus iguales. *...se les integra en los grupos más malos... se refieren entonces a que esos otros alumnos también carecen de un modelo que podríamos denominar de integración social ...de esta manera estás trabando sus posibilidades... (Pama193-197)*

Otros piensan que la diversidad ha generado también una consecuencia, la necesidad de adaptar su estrategia pedagógica a cada una de las realidades concretas. *...nos encontramos trabajando con unas edades muy complicadas, esto se añade a las diferencias culturales y otras situaciones, esto es un factor más que dificulta la situación actual... (Pama342-344).* Ante esto surge la cuestión de la adaptación curricular.

*...con tanto tipos de inteligencia que hay en cada en cada personilla (...) tirar por ahí justamente, para enganchar a algo que les guste y a partir de ahí (...) se enseña el aprendizaje por donde cada persona puede (...) empezar por aquellas famosas adaptaciones curriculares que nunca hemos hecho... (5 Mad 42-72).*

En el grupo realizado en 2015, vuelve a salir la alusión a aspectos que podríamos englobar como alusiones a un genérico **Sociedad** los temas-eje centrales se repiten, pero con diferente énfasis y contenido. Pasamos a hacer referencia a aquellos aspectos destacados que parecen ir aflorando en el análisis actual:

En el caso de las nuevas tecnologías, parece haberse superado el miedo inicial y la sensación de inferioridad a lo que representaban años atrás como el conocimiento del alumnado sobre el manejo de las TICs, incluso aparecen menciones en cuanto a las posibilidades que se han abierto con ese nuevo campo. *Las nuevas tecnologías han cambiado totalmente el panorama educativo, han abierto posibilidades diferentes metodológicas. (Mad2015, 71-72).* Lo que no quiere decir que consideren este recurso como la “panacea”, pues dan por hecho que no todo ha de estar centrado en nuevas metodologías sino también conservar aquello que ha funcionado tradicionalmente. *¿Hasta qué punto tenemos que doblégarlos también al imperio de lo tecnológico? Pues siempre y cuando aquello sea útil... (Mad 2015, 140-142).*

Por tanto, no se trata tanto de hacer mención al miedo que produce enfrentarte a algo que no controlan tanto como los alumnos, o eso piensan en general, porque sí mencionan casos en los que existen carencias en algunos de ellos, sino más bien de asociar las nuevas tecnologías a los flujos de información con los que la sociedad, presentada como algo externo a la vida cotidiana, golpea las mentes de la población, en este caso de los alumnos, e incluso de sus familias, con todo tipo de mensajes explícitos o subliminales, se trata de una visión no tanto como de técnicas y metodologías a utilizar para aproximarse a los alumnos, sino más bien de un intruso con factores de influencia positivos y negativos, pero considerando a los segundos un factor de contrapeso a lo que la escuela enseña, surge una representación del conflicto profesorado y escuela versus influencia de la sociedad y la información que fluye en las redes.

*... prefieren dedicarse al Master Chef, a La Voz (...) o sea que no le ven un rendimiento social, ni un prestigio social a las personas que se han esforzado, que han estudiado (...) tienen modelos diferentes (...) hay una crisis de valores muy gorda... (Mad2015, 201-205).*

Por otra parte, no es tanto una cuestión de diversidad y las dificultades de atender los caso particulares, sino un factor o consecuencia relacionada directamente con la realidad social, cultural y económica resultado del cambio demográfico y la crisis económica de los últimos años, se ha pasado por tanto del discurso con presencia de minorías a uno en el que se ponen en cuestión la situación que todo ese proceso ha producido, concentración de alumnado con carencias, problemáticas diversas y complejas, las necesidades posteriores fruto de la crisis económica, pero también social con lo que denominan prioridades externas a las educativas que difunde la escuela. Todo ello les lleva a ver un futuro muy incierto, en el que los problemas sociales se suman a una tendencia social no acorde con el contenido que transmite la escuela y la metodología utilizada, reduciendo aún más las posibilidades de eficacia de la práctica docente y su influencia en el presente y futuro académico del alumnado.

*... ahora mismo nuestra principal función es acompañar en muchos frentes, en este proceso que yo creo que nadie sabe bien dónde nos va a llevar. Ni nosotros mismos, ni... ¿Cómo lo van a saber ellos? (Mad 2015, 321-322).*

### La autopercepción del colectivo docente

Cuando los docentes hablan sobre el propio colectivo, lo hacen a través de una doble posición, como autocrítica junto a las diversas posibilidades que cabrían para cambiar una situación que no consideran adecuada y luego desde la posición de víctimas. No se encuentran grandes diferencias en este tema que permitan identificar una diversidad de posiciones o discursos, parece haber bastante consenso en este sentido.

Los sujetos manifiestan en algún momento que tal vez el mismo colectivo docente ha favorecido una forma de trabajar que ha tenido como consecuencia la falta de eficiencia y efectividad. Por ejemplo, cuando se refieren a la necesidad de hacer reuniones, compartir información, trabajar entre todos en equipo, consensuar su práctica diaria, los contenidos y lo que cada uno puede aportar al otro. De ahí se derivan también posibles mejoras, éstas pasarían por tener claro el objetivo de la enseñanza de cara a la sociedad actual, sus complejidades y el resultado óptimo de los alumnos, considerado éste como el que pueda ser útil a los adultos del mañana.

*...en Secundaria tenemos un problema grave y eso hay que cambiarlo y es que no trabajamos en equipo diferentes materias (...) al final todos tenemos que ceder y ver cuál es el objetivo, que sepan escribir y lo mismo da que escriban en Matemáticas que en lo mío... (11 Mad 22-36).*

Se deja entrever, en ocasiones, la suma de factores como las dificultades del propio sistema educativo, de la institución escolar y la Administración con sus legislaciones y rigidez, aspectos que se suman a la posición del profesorado, un tanto cansado de su posición en todo ello. Las soluciones se constatan por la simple acción, es decir, el hecho de poner prácticas en marcha que den resultados, piensan que así se pueden justificar, comprender y encontrar apoyos para su extensión. *...lo que tenemos que hacer es proponer modelos que funcionen (...) y digan en este instituto funciona esto, en este otro aquello... (13 Mad 1-4).*

A pesar de lo anterior, la mayoría de veces el profesorado aparece como una víctima, incapaz de asegurar una respuesta a la realidad social, cultural y educativa. Algunos se muestran desengañados por las promesas de una trayectoria académica-profesional truncada, acabando en la docencia como un mal menor. *...iba a tener un brillante futuro (...) dos veces por el paro con la crisis del '93 (...) me dije: 'espero que me guste dar clase (...) al final me ha gustado... (2 Mad 39-43).*

Lo peor ocurre cuando aparece en escena alumnado considerado problemático, no únicamente por generar problemas de comportamiento, etc. sino también por el hecho de pertenecer a minorías étnico-culturales, por formar parte de familias multiproblemáticas o carecer de cierto nivel socioeconómico y educativo. En este punto, es en el que el profesorado se muestra más crítico con la Administración por considerarla culpable del reparto de alumnado, por la falta de recursos humanos, materiales y formativos para hacer frente a esa realidad. Las críticas también se vuelcan hacia las familias, considerándolas el factor principal de disociación entre este alumnado y lo que la escuela pretende transmitir, por ende el profesorado aparece como un actor pasivo que se ve sometido a la presión social de una sociedad, a la que tiene que dar cuentas, pero al mismo tiempo no puede ejercer su labor, pues se ve incapaz de obtener los resultados que el colectivo representa que deberían ser.

*...que la gente que ha de trabajar con este problema de la inmigración se ha de poner de una vez por todas (...) los que pagamos los platos rotos somos los educadores. (Pamb 46-48).*

Revisando el contenido de los distintos grupos, se puede intuir (con las reservas propias de una muestra no significativa) cierto cambio en la tendencia discursiva, en concreto a la hora de hablar de las familias, sobre todo de aquellas que aparecen en el discurso como las que representan un mayor obstáculo, en el grupo de 2008 el tema está muy centrado en la repercusión de la inmigración en las aulas; en este sentido cabe comentar la situación de novedad y fuerte impacto de este fenómeno en los centros de enseñanza por esas fechas, así como todo el fomento de un discurso muchas veces negativo, enfatizando la presencia de alumnado inmigrante y las consecuencias sobre la calidad de la enseñanza y las repercusiones negativas para el resto de alumnado, difundido por los medios de comunicación del momento (Vecina, 2009).

En el grupo de 2012 ese tema también está presente, pero se trata ya como algo más residual, los participantes hacen referencia a ello, aunque el discurso denota cierta repetición de aquello que ya forma parte de la cotidianidad, de las quejas cotidianas que florecen cuando se tratan ciertos temas, pero sin mayor énfasis. En el de 2015, la situación se generaliza y se hace referencia a una tipología de familias, entre las que se incluyen las de minorías, pero no con demasiado hincapié en esta diferencia, sino más bien en la de centrarse en la existencia de unas prácticas sociales contradictorias con lo que la escuela transmite. No hay tantas distinciones por origen geográfico como por origen social, el discurso en torno a la familia se une al de aquello que difunde como contenido socializador la **sociedad** un ente abstracto, pero de fuerte impacto en la vida cotidiana, surgen mensajes aglutinadores en torno a prácticas y valores que suponen forman parte de las familias en general, aunque en algún momento dejan entrever la distinción de éstas respecto a algunas selectas, principalmente las que gozan de cierto capital cultural. Lo común se presenta como generalizado, en el fragmento siguiente aparece un comentario muy compartido por el resto del grupo, se trata de la visión que tienen sobre la eficacia de su trabajo y el apoyo más allá de la escuela.

*Eso es un gran error, está en las casas, está en los hogares. Abí es donde nos pisan un aula ¿Dónde está la educación? (Mad 2015, 282-283).*

## Escuela, currículum y Administración

Estos tres factores aparecen relacionados en el discurso, las representaciones sociales se muestran bajo un hilo conductor en el que la escuela se presenta como una institución abierta al servicio de las personas, el currículum como aquello que garantiza el contenido de una hipotética adquisición de conocimientos y la Administración con sus influencias sobre la escuela como espacio de encuentro con

la ciudadanía, por una parte, y por otra la que construye legalmente aquello que la institución escolar debe transmitir. El profesorado sería un medio, un procurador que debe mediar entre ambos agentes.

En torno a la idea de lo que la escuela ofrece, podríamos diferenciar dos escenarios; por un lado, el que relaciona la institución con el alumnado catalogado por su situación socioeconómica y cultural; por otro, la que la sitúa en un plano más académico con discusiones sobre contenidos, formas pedagógicas, orientación hacia qué trayectorias, en definitiva un discurso más teórico-filosófico. En el primer caso, el del alumnado de dificultades sociales, la escuela es vista de dos formas, algunos docentes la identifican como “un lugar sagrado” en el que reina la paz y es posible la transmisión de valores, la integración social y ofrecer una socialización diferente a la que puede dar la familia. ... *lo que se aprende en el centro (...) integración, socialización en determinados valores...* (Pama20-23). Otros, por el contrario, son más pesimistas y críticos, piensan que el centro acaba reproduciendo lo que ocurre en el exterior, y por tanto es incapaz de garantizar un cambio social en los alumnos, incapaz en definitiva de ofrecerles un futuro mejor. Estaríamos hablando de una reproducción social relacionada con el contexto social en el que se ubica el alumnado. *La escuela lo que hace es reproducir lo que ocurre fuera, o todavía lo radicaliza más (...)* *Al final a través de la escuela los sistemas tienden a reproducirse...* (Pama53-54, Pamb208)

Se tiende a considerar el tipo de alumnado como un factor determinante que acaba dando posibilidades a la construcción de un tipo u otro de centro. Más allá de las diferencias de su titularidad pública-privada; en lo que se pone énfasis es en las características sociales del alumnado, en función de éstas se plantean unas u otras trayectorias y éxito o fracaso académico. Al mismo tiempo el profesorado aparece como víctima en el sentido de que se ve condicionado por las posibilidades de éxito de su alumnado, representadas en una clasificación de éste como bueno o malo, por tener cierto estatus socio-familiar, pertenecer a minorías, etc. Así se refería una persona del grupo al tratar el tema y la concentración de unos u otros alumnos entre centros públicos o privados:

*...esto no pasa solo con niños que puedan tener dificultades sociales o familiares, también si predicen que un niño tendrá problemas de aprendizaje, también miran de que se vaya de la escuela, allí solo quieren al que es hijo de un piloto, el de la marquesa de no sé qué...* (Pama 120-123).

Los centros públicos con este tipo de alumnado acaban siendo vistos como un lastre para la trayectoria del profesorado, aunque al mismo tiempo es valorado por el esfuerzo y la capacidad innovadora que supone. ... *a mí me gustaría ver a esos compañeros en mi centro, cuando no es un problema es otro, con cierto alumnado es muy fácil obtener buenos resultados...* (Pamb188).

En el grupo de 2015 aparece la sensación de inocuidad de la labor docente, las representaciones relacionadas con la existencia de tipo de alumnos, en los discursos anteriores más centrados en colectivos o situaciones concretas, como el caso de las minorías, que dificultaban una labor eficaz hacia ese alumnado, parece que se extienden ahora hacia la representación de que su acción tiene prácticamente el mismo resultado sobre todo el alumnado en general, si bien el factor social, económico y cultural es tenido en cuenta, el discurso plantea una situación general que podríamos catalogar de **catastrófica** en la que el docente y su función es relegada por la sociedad de consumo a un segundo plano, no parece importar la educación que se transmite en la escuela ni la figura del profesorado. Todo está basado en el aquí y ahora y no parece, según los participantes del estudio, que la enseñanza reglada sea considerada como una vía para conseguirlo.

*Muchos tienen una idea falsa de la realidad, de la suya y del resto. Pretenden llegar a sitios sin pasar por sitios intermedios. Pero eso se lo da la tele, quiere decir, si rascas un poco, la tele, la vida, lo que tienen alrededor. (Mad 2015, 339-341).*

*Creo que responde a que el sistema no les favorece, culturalmente este país ha ido a menos y yo creo que eso también afecta. Entonces, bueno, pues son lo que son. Yo a veces pienso que demasiado poco hacen para la situación en la que vivimos. (Mad 2015, 188-191).*

En el resto de temas, no parece que haya grandes discrepancias respecto a los anteriores grupos. Tampoco se ve que el currículum se adapte a esa nueva realidad social, las nuevas tecnologías sí aparecen en este caso, pero como hemos anunciado anteriormente, en este grupo se refieren más a la entrada que han tenido, en cuanto a transmisoras de información, junto a la influencia sobre la población como fuente de la que adquirir conocimiento, de esta forma piensan que ni el currículum responde a las demandas de la población estudiantil ni a sus inquietudes, pues existen otras fuentes de información más acordes a sus intereses, la Administración tampoco es capaz de dar respuesta con su incapacidad de ser flexible y adaptarse a los nuevos tiempos. De esta forma consideran que se continúa manteniendo una institución dedicada a la enseñanza y transmisión de conocimientos, actualmente obsoleta, además ya no es ni la única fuente ni la más socialmente considerada en este sentido.

Por tanto, el currículum se acaba convirtiendo en otro factor de controversia entre el profesorado, su práctica docente y aquello que se les marca desde diferentes estamentos (Administración, departamento, etc.) en ocasiones ven sus posibilidades de innovación, de adaptarse a uno u otro alumnado, a una u otra realidad en función del currículum a seguir; incluso todo el discurso en torno al cambio en sus metodologías, en hacer las clases más dinámicas y atractivas cae al final en la cuenta de que hay un contenido estipulado, que hay que cumplir, convirtiéndose en una barrera difícil de franquear. ...*pasar del libro de texto y hacer las clases más interesantes, pero al final terminas cayendo en el libro de texto porque tienes que seguir las indicaciones del departamento, las evaluaciones...* (6 Mad 38-40).

En el currículum visualizan reflejada la misma falta de coordinación entre el profesorado, pero en este caso en la materialización de los contenidos, se habla así de un listado teórico carente, en ocasiones, de valores críticos que sí formarían parte de otras asignaturas de forma troncal, pero que deberían también aparecer en otras que no lo hacen. Se habla de valores como la cooperación, la solidaridad y la contradicción que se produce por la propia competencia entre alumnos, profesores y el contexto en el que se desenvuelven los alumnos. Incluso cuando el alumnado tiene problemas diversos, los docentes denuncian que se acaba pasando por encima de éstos y sus problemas, priorizando los buenos resultados del centro, aunque sea a costa de sacrificar a algunos por el camino. ...*se da importancia a los contenidos y a la segregación para conseguir un mínimo de aprobados (Pama 56-59) el niño lo has de contemplar en su propia riqueza, no todo son contenidos que no sirven a veces para nada, que se basan en reglamentaciones y la 'mandanga' que les damos nosotros... el currículum es una cosa más amplia...* (Pama 247-251).

La posición de la familia respecto a la educación de sus hijos e hijas suele considerarse de forma negativa por parte del profesorado, al menos en el plano general. Aparecen aspectos como la falta de interés por la educación y el trabajo docente, con más énfasis en la ESO; el exceso de celo por parte de los progenitores piensan que es un factor negativo, dificultando la exigencia del sistema educativo, pues el alumnado no está preparado, no se le ha educado para ese esfuerzo. También surge en el discurso el hecho de transmitir o no capital cultural. Aunque éste por si solo no parece tampoco servir a la práctica docente, pues parece estar relacionado con si se trata de buenos o malos alumnos, de si en

la familia se enfatiza la importancia de la escuela en sus vidas o no. ...*en la privada, aguantando a niños de papá mal criados, de según que centros privados y a según qué padres, algunos son insoportables.* (Pama 93-94)

Para acabar, nos queda uno de los temas que han ido surgiendo en los grupos de discusión y el discurso más o menos espontáneo del profesorado; en este caso se trata de un espacio que podríamos denominar mesocontexto, refiriéndonos a la comunidad como contexto más cercano en el que alumnado, familias y docentes desarrollan su vida y a uno más macro, como sería la sociedad en general. Del primer espacio, la comunidad, se pone de manifiesto la influencia que ejerce, su contraposición hacia lo que la escuela difunde, en el caso de que se aprecia como carente de formación en su conjunto, dificultades sociales, diferencias culturales, de falta de cohesión (esto último sería una representación del profesorado, puesto que algunas minorías de las que citaban sí presentan un grupo con elevada cohesión). Por otro lado, aparece la sociedad como marco global, la fuente que sustenta el conjunto. Ésta no aparece de forma pasiva, sino activa generando necesidades, exigencias ...*la búsqueda de éxito rápido...* (1 Mad 85). Información que ha nutrir a los contenidos ...*esa avidéz de información, la tenemos todos en la sociedad actual...* (10Mad44-45)

Aparece como una sombra sobre el profesorado, quién se representa a sí mismo como un agente que ha de garantizar la integración social, la transmisión de conocimientos acordes con las necesidades actuales y futuras de las personas en la sociedad. Aspecto que les plantea muchas dudas y frustraciones en torno a su papel, pues no ven que exista una transmisión equilibrada entre el mundo académico y el propiamente productivo. ...*se enfrenta a una determinada formación, tiene la idea de que tiene que súper especializarse y cuando sale de ahí resulta que le piden otra cosa y entonces hay una tensión enorme (...) mina la motivación de las personas y la capacidad de esfuerzo...* (4Mad55-59). Finalmente, la consideración de que el discurso social gira en torno a la desconfianza de la escuela como institución eficaz, favorece una visión del trabajo docente de que es poco valorado en realidad, puesto que tampoco parece existir una confianza generalizada en un modelo académico, formativo, en definitiva una confianza en la educación como vía del progreso social. ...*la solución es muy difícil, son unos valores muy materialistas, poca valoración del ámbito académico...* (Pamb322-333). Se habla por tanto de la falta de valores, una carencia que se refleja en la propia sociedad: ...*dejad de hablar de la crisis económica... Es la punta del iceberg. Hay una crisis de valores muy gorda también.* (Mad 2015, 50-51).

## Conclusiones

El cambio sociocultural y económico en la escala global tiene una presencia de importancia en el discurso analizado. Partiendo de los resultados obtenidos podríamos estar en condiciones de confirmar la hipótesis de la influencia de las transformaciones sociales sobre la realidad en la que se mueve la práctica docente, tal y cómo aventurábamos en la fundamentación teórica inicial (Pérez-Agote, 2012). Siguiendo con esta relación, encontramos también indicios de la necesidad de enfrentarse al declive de la institución, en un contexto en el que dejan de estar claras las líneas y contenidos de la socialización que debe cubrir cada uno, en el caso de la escuela, por ejemplo, el canal por el que transcurre la información y este proceso se ha diversificado, apareciendo la escuela en un plano secundario, al menos así lo interpreta el profesorado cuando hace referencia a la interacción con el alumnado y su capacidad de influencia.

Las nuevas realidades obligan a replantear su acción en la práctica docente para llegar al alumnado cumpliendo su papel social, poniendo en duda incluso el propio canal por el que se construye éste. Citan el hecho de que el contenido podría pasar a un segundo plano, siendo además obsoleto, en cuanto a que es incapaz de recoger el cambio y producción continua de información, y tampoco es capaz de responder a las inquietudes del alumnado, dificultando las posibilidades de la interacción profesor-alumno en el

aula. Son múltiples los factores que afectan a dicha orientación, puesto que la diversidad de situaciones sociales ante las que dar respuesta de futuro y su presencia en los centros de enseñanza dificulta el papel del docente. De esta forma aparecen estrategias diversas, algunas vinculadas con lo que sería la búsqueda del interés del alumno por un sentido vocacional, dando posibilidades abiertas para que el propio alumno vaya dirigiendo su camino; mientras otros optan por una estrategia más dirigida, más cerrada a un currículum establecido y líneas futuras marcadas, todo ello con vistas a intentar dar unas opciones u otras a los nuevos modelos de adolescentes, vinculados con los efectos de la sociedad de consumo, la **cultura fase**, convertida ahora en referencia para los alumnos (San Román, Frutos y Pascual, 2012). Las representaciones sociales junto a la realidad contrastada, permiten establecer un marco de referencia, una guía para reflexionar e interpretar las necesidades, resultados futuros de la acción educativa, y por qué no, de las expectativas que tienen sobre el alumnado, ya no solo por aspectos como el origen social, étnico, geográfico o la consideración de buenos y malos alumnos; tal y como se pone de manifiesto en los discursos, sino también para desentrañar el contexto social, la sociedad en su conjunto y percibir e interpretar que demanda del profesorado; ayudando de esta forma a posicionarlos frente a los acontecimientos que representan como una forma de interpretación (Jodelet, 1988). Cabe señalar además que esa condición se extiende a una representación generalizada, ya es prácticamente la totalidad de alumnado, un otro externo que bebe de otras fuentes, vive su cotidianidad en otro espacio social, la escuela es algo ajeno, una obligación por la que pasar, pero con pocas expectativas sobre ésta.

El profesorado no es un agente neutro, en cuanto a su influencia sobre el futuro de los alumnos en la sociedad; es consciente de ello y lo manifiesta en más de una ocasión, de ahí su preocupación por los resultados, por si hace bien su trabajo y éste tendrá repercusiones en las posibilidades del alumnado. Desde este punto de vista se puede relacionar con sus inquietudes y el papel activo desempeñado a la hora de redefinir y cuestionar su acción orientadora (Brennan y Shah, 2004).

Por último destacar el papel de nuevo de las representaciones sociales, éstas se estructuran en torno a información, valoraciones o actitudes y campo de representación convertido en producto a partir de la creación del discurso (Moscovici, 1975). El profesorado del estudio muestra un discurso similar, bajo los mismos parámetros, con algunas diferencias evolutivas, en el que se entremezclan informaciones contrastadas, recibidas o auguradas, junto a continuas valoraciones en referencia a la autocritica sobre su papel, la visión que se tiene de las familias y el alumnado, incluso de los propios contenidos aptos para una sociedad actual que también imaginan, junto a lo que representan que son los jóvenes en la actualidad, junto a sus inquietudes, ganas de aprender, capacidad de asombrarse, de motivarse, etc.

Todo ello nos conduce a seguir esta línea de investigación, en este caso nuestra intención es seguir profundizando en la relación de las representaciones sociales de los docentes, sobre aquellos factores clave en la relación con su práctica pedagógica y ahondar en otros aspectos como su acción orientadora. El propósito final es descubrir si es posible establecer una tipología de práctica orientadora y cuáles son las variables causales de dicha acción, en este caso entrarían a formar parte, junto a otras, las extraídas de estos primeros acercamientos al objeto de estudio presentados en este artículo. Para ello contamos con un proyecto I+D aprobado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España, iniciado en 2014.

## Referencias bibliográficas

Aguado, T. (2005): La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español, *Revista de Educación*, 7, 43-51.

Ballester, Lluís (2004): *Bases metodológicas de la investigación educativa* (Palma, Universitat de les Illes Balears).

Ballester, L. y Vecina, C. (2011): Intervención comunitaria, diversidad y complejidad social. El problema de la segregación social en la escuela, *Prisma Social, Revista de Ciencias Sociales*, 6 (1) 1-29.

Beck, Ulrich (2001): *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad* (Barcelona, Paidós).

Bolívar, A. (2004): La educación secundaria obligatoria en España: en la búsqueda de una inestable identidad, *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 2 (1). [Disponible en: [www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Bolivar.htm](http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Bolivar.htm)]

Brennan, John y Shah, Tarla (2004): *Access to What? Converting Educational Opportunity into Employment Opportunity* (London: Centre for Higher Education Research and Information).

Cabrera, L.; Hernández, F. J.; Villar, A. y Frutos, L. (2015): Determinantes de la orientación educativa-profesional en escolares de enseñanza obligatoria y condicionantes socioeconómicos del entorno. Un estudio por Comunidades Autónomas y Unidades Territoriales del Estado español. Comunicación presentada en la I Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación. *La Educación en la Europa del Sur*, Lisboa, 9-11 de julio de 2015.

Castells, Manuel (2006): *La sociedad red* (Madrid, Alianza).

Castorina, J. A. y Kaplan, C. (2003): Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos, en J. A. Castorina, *Las representaciones sociales. Problemas sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (Barcelona, Gedisa).

Chaib, Mohamed; Danermark, Berth y Selander, Stephen (2012): *Education Professionalization and Social Representations. On the Transformation of Social Knowledge* (New York, Routledge).

Colectivo IOÉ (2007): *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado* (Madrid: CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia. Gobierno de España).

Del Val, Consuelo y Gutiérrez, Jesús (2006): *Prácticas para la comprensión de la realidad social* (Madrid, McGraw-Hill).

Del Valle, A.; Usategui, E.; Venegas, M.; San Román, S. y Vecina, C. (2015): La orientación educativa y profesional. Una visión desde las Conserjerías de educación del estado español. Comunicación presentada en la I Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación. *La Educación en la Europa del Sur*, Lisboa, 9-11 de julio de 2015.

Díaz-Aguado, M.<sup>a</sup> José (2006): *Educación, interculturalidad y aprendizaje cooperativo* (Madrid, Pirámide).

Doncel, D. (2015): Análisis de las dinámicas de institucionalización de la orientación educativa y profesional en la Comunidades Autónomas años 2006-2015. Comunicación presentada en la I Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación. *La Educación en la Europa del Sur*, Lisboa, 9-11 de julio de 2015.

Dubet, F. (2010): Crisis de la transmisión y declive de la institución, *Política y Sociedad*, 2 (47) 15-25.

Duveen, G. y Lloyd, B. (1993): An Ethnographic Approach to Social Representations, en VV.AA. *Empirical Approaches to Social Representations* (Oxford, Clarendon Press).

Entorf, H. y Lauk, M. (2008): Peer Effects, Social Multipliers and Migrants at School: An International Comparison, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34 (4) 633-654.

- Esteve, J. M. (2001): El profesorado de secundaria: hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea, *Fuentes*, 3, 15-42.
- Faist T. (2010): Cultural diversity and social inequality, *Social Research*, 77 (1).
- Fernández-Enguita, M. (2010): Professionalism, Accountability and Innovation in Teaching, *Education et sociétés*, 25, 127-137.
- Gimeno, José (2000): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social* (Madrid, Morata).
- Gisbert, M. (2002): El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos, *Acción Pedagógica*, 11 (1) 48-59.
- González, Isidoro (2010): *El Nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (Barcelona, Graó).
- Hoyos, Guillermo y Martínez, Miquel (2004): *Qué significa educar en valores hoy* (Barcelona, Octaedro).
- Hui, E. (2001): Hong Kong students and teachers' beliefs on students' concerns and their causal explanation, *Educational Research*, 43 (3) 279-284.
- Instituto de Evaluación (2011): *Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia Educación y Formación 2020* (Madrid, Ministerio de Educación).
- Jodelet, D. (1988): La representación social: fenómenos, concepto y teoría, en S. Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social* (Barcelona, Paidós).
- Monereo, Carles y Pozo, Juan Ignacio (2005): *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (Barcelona, Graó).
- Moscovici, Serge (1975): *Introducción a la psicología social* (Barcelona, Planeta).
- Muñoz, Blanca (1995): *Teoría de la pseudocultura. Estudios de sociología de la cultura y de la comunicación de masas* (Madrid, Fundamentos).
- Muriel, D. (2004): Sociedad del conocimiento, identidad e Internet: crono-topologías emergentes y otras impertinencias sociológicas en II Congreso Online del Observatorio para la CiberSociedad [Disponible en: [http://www.cibersociedad.net/congres2004/grupo/fitxacom\\_publica2.php?grup=14&id=352&idioma=es](http://www.cibersociedad.net/congres2004/grupo/fitxacom_publica2.php?grup=14&id=352&idioma=es)]
- Orte, C.; Ballester, L.; Pascual, B. y Oliver, J. L. (2009): Eficàcia del sistema educatiu a les Illes Balears 2000-2008: Fortaleses, debilitats i propostes de millora, en CES *Dictamen 7/2009 del Consell Econòmic i Social sobre l'Eficàcia del sistema educatiu a les Illes Balears* (Palma, Consell Econòmic i Social de les Illes Balears).
- Portela, A. y Nieto, J. M. y (2006): Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación, *Revista de Educación*, 339, 77-96.
- Pérez-Agote, J. M. (2012): Cambio social y educación. Desafíos de la crisis educativa de la modernidad, en Trinidad Requena, A. y Gómez González, J. *Sociedad, familia, educación: Una introducción a la Sociología de la Educación* (Madrid, Tecnos).
- Pomeroy, E. (1999): The teacher-student relationship in secondary school: insights from excluded students, *British Journal of Sociology of Education*, 20 (4) 965-982.
- Salinas, J. y Santín, D. (2012): Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en Pisa 2006, *Revista de Educación*, 358, 382-405.
- Sarrate, M.<sup>a</sup> (2003): Percepciones de profesores y alumnos ante la diversidad cultural, en P. A. Luque, P. *Educación social e inmigración* (Sevilla: SIPS).

San Román, S. (2007): Contraste entre identidades profesionales de la maestra española (1950-1975), *Tempora*, 10, 59-85.

San Román, Sonsoles (2009): *Evolución de las actitudes culturales y las representaciones sociales en las y los maestros del nivel de primaria (1970-2008)* (Madrid, Ministerio de Igualdad, Instituto de la Mujer, colección Estudios).

San Román, S.; Frutos, L. y Pascual, B. (2012): Identidad del profesorado de secundaria en torno al abandono escolar y elección del alumnado en contextos autonómicos distintos, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5 (3) 424-440.

San Román, S.; Vecina, C.; Venegas, M.; Usategui, E. y del Valle, A. I. (2015): Representaciones sociales y orientación educativa del profesorado, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23 (128). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2088>

Terrén, Eduardo (2004): *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social* (Madrid, Catarata).

Terrén, E. (2007): Adolescencia, inmigración e identidad, en L. Cachón, y A. López, (coords.) *Juventud e inmigración. Desafíos para la participación y la integración* (Las Palmas de Gran Canaria: Dirección General de Juventud. Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales. Gobierno de Canarias).

Tomlinson, John (2001): *Globalización y cultura* (Mexico, Oxford University Press).

Usategui, Elisa y Del Valle, Ana Irene (2007): *La escuela sola. Voces del profesorado* (Vitoria-Gasteiz, Fundación Fernando Buesa Blanco Fundazioa).

Usategui, Elisa y Del Valle, Ana Irene (2009): *La escuela cuestionada: Voces del alumnado y las familias* (Vitoria-Gasteiz, Fundación Fernando Buesa Blanco Fundazioa).

Usategui, Elisa y Del Valle, Ana Irene (2012): *Aprender a formar* (Vitoria-Gasteiz, Fundación Fernando Buesa Blanco Fundazioa).

Uzzell, D. y Blud, L. (1993): Vikings! Children's Social Representations of History en G. Breakwell, y D. Canter, *Empirical Approaches to Social Representations* (Oxford, Clarendon Press)

Varela, Julia (ed.) (2007): *Las reformas educativas a debate (1982-2006)* (Madrid, Morata).

Vayreda, A. (1997) Origen de la construcción de las representaciones recíprocas entre profesores i estudiants, en T. Ibáñez, (coord.), *Psicología social de l'ensenyament* (Barcelona, UOC).

Vecina, Carlos (2008): *Representaciones sociales, prensa, inmigración y escuela. El caso de Son Gotleu* (Palma, Universitat de les Illes Balears).

<http://hdl.handle.net/10803/32148>

Vecina, C. (2012): Un estudio sobre representaciones sociales de la inmigración en la prensa y en una revista de barrio, *Revista Electrónica de Investigación y Docencia, número monográfico*, 2, 32-55.

Disponible en: <http://www.ujaen.es/revista/reid/monografico/n2/REIDM2art2.pdf>

Vecina, Carlos (2013): *Rendimiento escolar: Factores sociales, familia y discurso docente* (Palma, Asbafi).