



Vol. 22, Nº 2 (Abril- Junio, 2018)

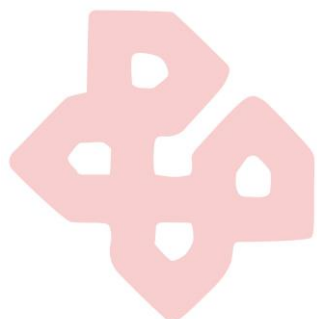
ISSN 1138-414X, e-ISSN 1989-6395

Fecha de recepción 25/01/2016

Fecha de aceptación 03/10/2016

EL PRESTIGIO SOCIAL DE LA PROFESIÓN SEGÚN LOS FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

The social prestige of the teaching profession from the Primary and Secondary student teachers' perspective



Zoe Martínez de la Hidalga de la Torriente

Lourdes Villardón-Gallego

Universidad de Deusto

E-mail: zoe@deusto.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6986-0856>,

<https://orcid.org/0000-0001-7011-2444>

Resumen:

El prestigio social de la profesión docente es un factor que afecta a la configuración de la identidad del docente y a la calidad educativa. Esta investigación tiene como objetivo analizar la percepción que los estudiantes del Grado en Educación Primaria (GEP) y del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria (MES) tienen sobre la imagen social del profesor.

Han participado en la investigación estudiantes del GEP, 147 de primer curso y 117 de cuarto y estudiantes del MES, 59 en el inicio de los estudios y 52 a su finalización. De ellos, 44 estudiantes respondieron en ambos momentos.

La consideración que los estudiantes tienen sobre el prestigio de la profesión evoluciona a lo largo de la formación inicial, siendo cada vez más conscientes de que está infravalorada. Las razones que los estudiantes argumentan para explicar la escasa consideración social del docente giran en torno a tres ideas: insuficiente impacto social, buenas condiciones laborales, sencillez tanto de las tareas y funciones que desempeñan como de los requisitos académicos para conseguir la certificación. Los resultados tienen implicaciones para la formación inicial del profesorado y para la calidad de la educación.

Palabras clave: formación inicial de profesorado, identidad profesional, rol del profesor

Abstract:

Teachers' social prestige is a factor that affects teachers' identity and quality of education. This research aims to analyze education undergraduate and master students' perception about the teacher's social image.

Participants in this research were 147 first year and 117 fourth year Undergraduate students in Primary Education, and 59 Master's students in Secondary Education at the beginning of the course and 52 at the end. Among them, 44 students participated in both moments.

Students' perception about the prestige of the teaching profession develops over the initial teacher training towards a greater awareness of its undervalued status. The reasons provided by the students to explain the low social status of the teacher deal with three main ideas: a) lacking social impact; b) positive working conditions; c) simplicity of teachers' tasks and responsibilities as well as of the academic requirements for their qualifications.

Our results have implications for the initial teacher training as well as for the quality of the education.

Key Words: preservice teacher education, professional identity, teacher role

1. Introducción

La configuración de la identidad profesional se articula a través de un conjunto de factores entre los que se encuentra la percepción que los profesores/as tienen del prestigio social de la profesión (Bolívar, 2006; Dubar, 2001; Gohier y Alin, 2008) ya que puede desempeñar un papel importante en el logro de una mayor calidad del profesorado y de los resultados educativos (García Ruiz, 2013).

El prestigio profesional está íntimamente relacionado con la calidad de la educación. Así, el informe español TALIS de la OCDE (MEC, 2009) señala que es necesario garantizar un profesorado cualificado y reconocido en los centros educativos. De la misma forma, los últimos informes PISA evidencian que los buenos resultados de rendimiento educativo del alumnado de Finlandia y de Corea está relacionado con el papel del profesorado y el respeto y la consideración social que las familias tienen de su trabajo (Cabrera, 2012; Sánchez 2007 y 2011). De esta manera, el prestigio de la profesión sigue fortaleciéndose de forma circular (OCDE, 2012). Es decir, a mejores resultados académicos de los alumnos/as, mayor prestigio de la profesión docente y en consecuencia mayor el atractivo que genere.

En esta línea, algunos autores (Hargreaves, 2009; Hoyle, 2001; Tedesco, 1998) apuntan que cuanto mayor es el prestigio social de la profesión docente, mayor es la elección en primera opción por parte de los universitarios. El sistema educativo debe atraer a los mejores candidatos para convertirse en docentes (Vélaz de Medrano y Vaillant, 2011). Se trata, por tanto, de convertir la profesión en altamente deseada para los jóvenes que van a iniciar su formación en la universidad.

El Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) de la OCDE (2009) señala la necesidad de disponer de buenos profesores para conseguir la mejora del sistema educativo y en consecuencia un mejor rendimiento escolar de los alumnos/as. Por tanto, la calidad del profesor es un factor primordial para explicar

la variación del rendimiento académico de los alumnos/as en edad escolar (Barber y Mourshed, 2007).

A pesar de que la profesión docente es primordial en una educación de calidad, puesto que es un recurso fundamental para el aprendizaje de los estudiantes (Vélaz de Medrano y Vaillant, 2011), la idea de que la sociedad infravalora la profesión docente se ha convertido en un tópico, al menos entre los docentes (García Ruiz, 2013).

En esta línea, el Informe de la OCDE *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* menciona la preocupación por la imagen y el estatus de la docencia diciendo que “los profesores/as tienen a menudo la impresión de que su trabajo está infravalorado” (OCDE, 2009, p. 12).

El estudio que aquí se presenta forma parte de una investigación más amplia sobre el desarrollo de la identidad profesional durante la formación inicial de profesorado de los dos niveles de la educación obligatoria, primaria y secundaria. A través de este artículo se pretende conocer la consideración que tienen los estudiantes del GEP y del MES del prestigio social de la profesión docente. Se trata de analizar qué idea tienen los futuros profesores/as sobre el prestigio social y analizar la evolución de esta percepción a lo largo de la formación inicial y si la imagen social de la profesión es diferente para los estudiantes de Grado y de Máster.

2. Metodología

Para cubrir los objetivos de la investigación se han llevado a cabo dos estudios, uno con los estudiantes del GEP (Estudio 1) y otro con los estudiantes del MES (Estudio 2).

Para el Estudio 1 se realizó un diseño transversal de cohortes (primer y cuarto curso del Grado), el cual es adecuado para investigar la evolución de la variable en estudio, por lo que ha sido utilizado en investigación para analizar cambio, evolución o desarrollo de un aspecto determinado (Gifre, Monreal y Esteban, 2014).

Para el Estudio 2 se realizó un diseño longitudinal, con dos mediciones, una al iniciar los estudios del Máster y otra al finalizarlos.

En los siguientes subapartados se describen los diferentes elementos del diseño de cada uno de los dos estudios llevados a cabo en esta investigación.

Debido a que los dos estudios realizados se dirigen a la consecución de los objetivos de la investigación, incluida la comparación de ambos colectivos de estudiantes, el instrumento, los análisis y los resultados de ambos estudios se presentan conjuntamente.

2.1. Estudio 1

2.1.1. Participantes

Se solicitó la colaboración a los estudiantes de primero y de cuarto curso del GEP de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto y del centro adscrito a dicha universidad, la Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari de Bilbao (España). A los estudiantes de primero se les solicitó su participación al inicio de sus estudios y a los de cuarto curso, al finalizar el curso. En el caso de los estudiantes del MES de la Universidad de Deusto se les pidió su colaboración al inicio y finalización del máster dentro del mismo curso académico por lo que se trata del mismo grupo de alumnos/as.

Los estudiantes del GEP pertenecían a la Universidad de Deusto (41%) y al centro adscrito Begoñako Andra Mari (59%) distribuidos entre primero (inicio de los estudios) y cuarto curso (final de los estudios) (Tabla 1).

Tabla 1:
Muestra de participantes del GEP según centro y momento.

| Momento | Centro | N | % |
|---------|--------|----|-----|
| Inicio | UD | 55 | 37% |
| | BAM | 92 | 63% |
| Final | UD | 53 | 45% |
| | BAM | 64 | 55% |

En el inicio del grado, respondieron un total de 147 estudiantes de primer curso, 77 mujeres (52%) y 70 hombres (48%) y la media de edad de los participantes era de 18,5 años.

Atendiendo a la mención que los estudiantes de primero estaban cursando en el Grado, la muestra ha quedado estructurada de la siguiente forma: de la mención Educación Física han respondido 54 estudiantes (37%), de Profundización Curricular han participado 23 (15%), 39 estudiantes son de Lengua Extranjera (26%) y de la de Pedagogía Terapéutica, participan 31 estudiantes (21%).

En la finalización del grado, respondieron un total de 117 estudiantes de último curso, 80 mujeres (%) y 37 hombres (%) y la media de edad de los participantes era de 22,5.

La distribución de la muestra según la mención era la siguiente: de la mención de Educación Física han respondido 25 estudiantes (21%), de Profundización Curricular han participado 28 (24%), 30 estudiantes son de Lengua Extranjera (26%) y de Pedagogía Terapéutica, participan 34 estudiantes (29%).

2.1.2. Procedimiento

Los pasos seguidos para aplicar los cuestionarios sobre la Identidad del Profesor/a han sido los siguientes:

1. Solicitud del permiso a los responsables de las titulaciones del GEP de la Universidad de Deusto y Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari para informar a los estudiantes sobre la investigación y solicitar su colaboración.
2. Presentación, en sesiones presenciales y colectivas, de la investigación e invitación a la colaboración voluntaria y anónima en los diferentes grupos que conforman la muestra.
3. En las mismas sesiones, aquellos estudiantes de primero y de cuarto que accedieron a formar parte de la muestra, completaron durante aproximadamente 30 minutos el cuestionario a través de una aplicación on line.

La aplicación a los estudiantes de primer curso se realizó en el mes de Septiembre de 2013. La aplicación a los estudiantes de cuarto se realizó en el mes de Mayo de 2013.

2.2. Estudio 2

2.2.1. Participantes

La muestra de los estudiantes del MES pertenecía a la Universidad de Deusto.

En el *inicio del MEP* respondieron un total de 59 estudiantes, 38 mujeres (64%) y 21 hombres (36%). La media de edad de los participantes era de 27.5.

Según la especialidad, la muestra ha quedado estructurada de la siguiente forma: de la especialidad Científico-Tecnológica (CT) respondieron 16 estudiantes (27%), de Idioma Moderno (IM) participaron 9 (15%), 13 estudiantes eran de Humanidades (HUM) (22%), 6 de Lengua y Literatura Castellana (LLC) (10%), 8 de Lengua y Literatura Vasca (LLV) (13%) y de Formación y Orientación Laboral (FOL), participaron 7 estudiantes (10%).

En el *final del MEP*, respondieron un total de 52 estudiantes, 34 mujeres (65%) y 18 hombres (35%).

Los estudiantes que participaron al finalizar el MEP pertenecían a las siguientes especialidades: de CT respondieron 18 estudiantes (35%), de IM participaron 3 (6%), 9 estudiantes eran de HUM (17%), 5 de LLC (10%), 9 de LLV (17%) y de FOL participaron 8 estudiantes (15%).

Un total de 44 estudiantes respondieron *tanto al inicio como al final del MEP*. Su composición en cuanto al género fue la siguiente: 15 (34%) eran alumnos y 29 (66%) eran alumnas. En cuanto a especialidad, 15 eran de CT (34%), 3 (7%) eran de

IM, 8 de HUM (18%), de LLC participaron 5 (11%), LLV había 8 estudiantes (18%) y de FOL, 5 (11%)

Estos 44 estudiantes fueron los considerados para los análisis con datos relacionados. Para los análisis con datos independientes se utilizó el total de estudiantes que participaron en cada momento, esto es en la recogida al inicio de los estudios y en la recogida al finalizar los mismos.

2.2.2. Procedimiento

Los pasos seguidos para recoger la información sobre la Identidad del Profesor/a han sido los siguientes:

1. Solicitud del permiso a los responsables del MES de la Universidad de Deusto para informar a los estudiantes sobre la investigación y solicitar su colaboración.
2. Presentación, en una sesión presencial y colectiva de la investigación e invitación a la colaboración voluntaria y anónima en los diferentes grupos que conforman la muestra. Para garantizar el anonimato y poder relacionar los datos se utilizó un código individual.
3. En la misma sesión, aquellos que accedieron a formar parte de la muestra, completaron durante aproximadamente 30 minutos el cuestionario a través de una aplicación on line. La recogida se realizó en el mes de Septiembre de 2013.
4. En una sesión presencial posterior, en el periodo de finalización del Master, respondieron el cuestionario nuevamente aquellos estudiantes que accedieron voluntariamente a participar. Esta segunda recogida se realizó en el mes de Junio de 2014.

2.3. Instrumento

En esta investigación sobre la identidad profesional, los estudiantes respondieron un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas. Este artículo se centra en analizar la idea que los futuros maestros/as y profesores/as tienen sobre el prestigio social de la profesión docente. Con este fin, se analizan las respuestas a dos preguntas, una cuantitativa y otra cualitativa:

- Indica el nivel de prestigio social que tiene la profesión docente en una graduación del 1 al 10 (siendo 1 la valoración mínima y 10 la máxima).
- ¿Qué imagen social tiene la profesión de profesor/a?

2.4. Análisis

Para la pregunta cuantitativa sobre el prestigio social, se realizan análisis descriptivos e inferenciales de diferencias de medias, tanto para datos independientes como relacionados.

Para la pregunta abierta, siguiendo los principios de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Trinidad, Carrero y Soriano, 2006) se han establecido categorías a posteriori siguiendo un método inductivo, en función del contenido de dichas respuestas. Posteriormente, una vez categorizadas las respuestas, se han calculado frecuencias y porcentajes de las categorías.

3. Resultados

Por un lado, se presentan los resultados de los análisis de diferencias de medias en la consideración del prestigio social según momento y estudios y, por otro, se comentan las categorías surgidas del análisis de las respuestas cualitativas a la pregunta abierta sobre la imagen social de la profesión, así como la frecuencia de las mismas.

3.1. Diferencias en la consideración del prestigio social del docente

Para conocer si la percepción del prestigio social evoluciona a lo largo de la formación, se han calculado diferencias de medias en el momento inicial y en el momento final entre Educación Primaria y Educación Secundaria. Asimismo, se han analizado diferencias entre ambos momentos segmentando la muestra por tipo de estudios.

En el GEP existen diferencias significativas en la valoración del prestigio social según el momento de realización de los estudios ($t=6,396$; $p<.01$). Los estudiantes que se encuentran en el inicio de sus estudios consideran que el prestigio social de la profesión es mayor ($M=7,31$; $d.t.=1,33$) que los estudiantes que están finalizando el grado ($M=6,00$; $d.t.=1,86$). El tamaño del efecto ($d=0.8246$) se puede considerar grande.

Entre los estudiantes del MES no se han encontrado diferencias significativas en la consideración del prestigio social atendiendo al momento de realización de los estudios, aunque a nivel descriptivo se observa cierto descenso en el valor de la media entre el inicio ($M=6,91$; $d.t.=1,39$) y el final ($M=6,59$; $d.t.=1,70$) (Tabla 2).

Tabla 2:
Comparación de medias en función de los estudios (GEP y MEP).

| | | N | Media | D. T. | t | Significación |
|-----|--------|-----|-------|-------|-------|---------------|
| GEP | Inicio | 147 | 7,31 | 1,33 | 6,396 | 0,000* |
| | Final | 117 | 6,00 | 1,86 | | |
| MES | Inicio | 44 | 6,91 | 1,39 | 1,096 | 0,279 |
| | Final | 44 | 6,59 | 1,70 | | |

Si se comparan las medias entre los estudiantes de Grado y de Máster en el inicio de los estudios ($t=2,51$; $p<.05$) (Tabla 3), la puntuación media de la valoración del prestigio social del GEP ($M=7,31$; $d.t.=1,33$) es significativamente mayor que la valoración media ($M=6,78$; $d.t.=1,43$) de los estudiantes del MES. El tamaño del efecto ($d=0.38$) es pequeño.

Sin embargo, no se encuentran diferencias significativas entre el GEP y el MES al finalizar los estudios (Tabla 3) estando la significación del estadístico en el límite del 5%. Estos datos indican que es a lo largo de GEP donde se da un mayor descenso en la consideración del prestigio social de la profesión. Entre los estudiantes de MES no hay apenas cambio en la percepción de la imagen social del docente, esto es, no es tan alta como en el GEP al inicio y se mantiene a lo largo de los estudios, llegando a superar a los de GEP al finalizar la formación.

Tabla 3
Comparación de medias en el momento en función de los estudios.

| | | N | Media | D.T. | t | Significación |
|--------|-----|-----|-------|------|--------|---------------|
| Inicio | GEP | 147 | 7,31 | 1,33 | 2,512 | 0,013 |
| | MES | 59 | 6,78 | 1,43 | | |
| Final | GEP | 117 | 6,00 | 1,86 | -1,977 | 0,05 |
| | MES | 52 | 6,60 | 1,68 | | |

En definitiva, la consideración del prestigio social de la profesión, es más negativa al finalizar los estudios que al iniciarlos entre los estudiantes del GEP, los cuales, al inicio, son más optimistas que los estudiantes del MES respecto a este tema. Esta situación prácticamente se da la vuelta al final, siendo más optimistas los del MES que los de GEP.

3.2. Descripción de la imagen social de la profesión

En este apartado se recogen las opiniones de los estudiantes del GEP y los del MES con respecto a la imagen social de la profesión docente.

Las categorías de respuesta establecidas a posteriori siguiendo un proceso inductivo en función del contenido son similares según el tipo de estudios (grado o máster) y el momento (inicio y final), aunque aparecen ciertas diferencias en los porcentajes de respuestas que corresponden a cada categoría.

Las respuestas se agrupan en dos bloques iniciales: imagen positiva e imagen negativa y, dentro de éste último, se han establecido 4 subcategorías:

- ✓ “sin especificar”: respuestas que solo indican que la imagen social es negativa pero sin argumentar el porqué.

- ✓ “escaso impacto social”: son respuestas que indican que socialmente no se otorga importancia al docente por el poco impacto social de su actuación.
- ✓ “profesión fácil”: respuestas de los participantes que indican que la sociedad considera que es una profesión sencilla, tanto la formación necesaria para la certificación, como el desempeño.
- ✓ “buena vida”: respuestas que argumentan que la imagen social del docente es negativa porque se considera que los profesores/as y maestros/as “viven muy bien” ya que trabajan poco, tiene muchas vacaciones y un buen sueldo.

3.2.1. Respuestas por categorías en GEP según momento

Si atendemos al momento en el que se encuentran realizando sus estudios, se puede observar que al comienzo de los estudios de grado, hay un 42% que consideran que la imagen social del profesor/a es positiva mientras que únicamente un 9% tiene esta valoración optimista entre los que están finalizando la formación (Tabla 4).

Aumenta al finalizar los estudios el número de estudiantes que considera que la profesión docente no tiene el prestigio que merece.

Además, están en condiciones de argumentar su respuesta afirmando que la sociedad piensa que es una profesión poco importante, fácil y con unas buenas condiciones laborales.

Tabla 4:
Frecuencias y porcentajes de respuestas en cada categoría en GEP según el momento.

| Categorías | Momento | | | | | |
|-----------------------------|---------|------|-------|------|-------|------|
| | Inicial | | Final | | Total | |
| | N | % | N | % | N | % |
| Imagen social positiva | 62 | 42.2 | 11 | 9.4 | 73 | 27.6 |
| Sin especificar | 29 | 19.7 | 28 | 23.9 | 57 | 21.6 |
| Imagen social infravalorada | | | | | | |
| Escaso impacto | 16 | 10.9 | 33 | 28.2 | 49 | 18.6 |
| Profesión fácil | 26 | 17.7 | 28 | 23.9 | 54 | 20.5 |
| Buena vida | 14 | 9.5 | 17 | 14.6 | 31 | 11.7 |

3.2.2. Respuestas por categorías en MES según momento

Como puede observarse en la Tabla 5, los estudiantes de MEP no cambian mucho su percepción sobre el prestigio social de la profesión, ya que prácticamente se mantiene el número de estudiantes con valoraciones tanto positivas como negativas. En torno a un tercio del alumnado considera que la imagen social del docente es positiva y el resto considera que está infravalorada.

Tabla 5

Frecuencias y porcentajes de respuestas en cada categoría en MES según el momento

| Categorías | Inicial (N=44) | | Final (N=44) | | |
|-----------------------------|-----------------|----|--------------|----|----|
| | N | % | N | % | |
| Imagen social positiva | 16 | 36 | 14 | 32 | |
| Ambas | 2 | 4 | 0 | 0 | |
| | Sin especificar | 7 | 16 | 12 | 27 |
| Imagen social infravalorada | Escaso impacto | 7 | 16 | 6 | 14 |
| | Profesión fácil | 6 | 14 | 5 | 11 |
| | Buena vida | 6 | 14 | 7 | 16 |

3.2.3. Descripción de las respuestas sobre la imagen social de la profesión

A continuación se describe el contenido de cada categoría a través de las respuestas que la componen.

a) Imagen social positiva

La razón principal que arguyen los estudiantes que consideran positiva la imagen social del profesor/a es la importante función social que desempeñan: “Tiene una buena imagen, ya que es un profesional muy importante en la sociedad y para el desarrollo de ésta” (A86-F-GEP¹).

No obstante, incluso los estudiantes que son optimistas manifiestan la conveniencia de mejorarla porque no llega a coincidir con la realidad de la profesión docente: “La gente cree que ser profesor es algo que tiene importancia pero no tanta como la que tiene” (A5-I-GEP).

b) Imagen social negativa

Bastantes estudiantes valoran el prestigio social de forma comparativa en dos sentidos: cronológico y geográfico y cultural. Así, consideran que la profesión docente está más desprestigiada que en el pasado: “Hoy en día, la imagen de los profesores está muy deteriorada... se ha pasado de un extremo a otro en cuestión de una generación...” (A4-I-MES) y, por tanto, consideran que “debería estar más valorado, como ocurría hace unas generaciones” (A6-F-MES).

¹ La identificación de las respuestas cualitativas de los estudiantes siguen el siguiente código:

AN = número de identificación del alumno/a
F = momento final de los estudios
I = momento inicial de los estudios

De la misma forma, se considera que en nuestro contexto el profesorado está menos valorado que en otros países: “Hoy en día en el sur de Europa, por desgracia, la imagen que se tiene de un profesor es la de un pesado... Sin embargo, en los países escandinavos la imagen del profesor tiene casi tanto prestigio como la de un juez o un médico” (A18-I-MES). En consecuencia, reclaman que “...se le debería tener tanto respeto como en los países escandinavos” (A38-I-MES).

Las razones que los estudiantes dan a esta consideración negativa de la imagen social se pueden agrupar en distintas subcategorías.

Algunos indican que socialmente se valora poco el *impacto social de la profesión*, porque se les considera “cuidadores”, o alguien que “está en el colegio y da clase” pero no hay consciencia de su importancia. Incluso, se afirma que lo que se enseña no se considera importante, sobre todo en Educación Infantil y Primaria y, por ello, tampoco a quien se encarga de enseñarlo: “Se da menos importancia que a un médico... Piensan que solo nos dedicamos a enseñarles que $2+2=4$ ” (A145- I/GEP), y “que camión lleva tilde en la o” (A139- I/EP) o a “pegar gomets²” (A24- F/GEP) o “cuatro cosas sin importancia” (A109- F/EP).

Los estudiantes no están de acuerdo con esta infravaloración de la profesión docente. Para ellos, es una profesión muy importante por su responsabilidad y proyección, ya que “de ella depende el futuro de las próximas generaciones” (A66-I-GEP). Por su importancia prospectiva, consideran al profesor/a un motor de cambio porque “gracias a los docentes los ciudadanos tienen la formación que tienen, y en nuestras manos está cambiar esta sociedad y convertirla en un lugar mejor” (A32-F-MES).

Además de la importancia que tiene la profesión en la sociedad del futuro, los estudiantes también valoran su protagonismo en el desarrollo y educación de los niños y niñas. Así, se afirma que el maestro o maestra es el “responsable de formarles como personas” (A91- F-GEP) e, incluso, de “moldear su personalidad” (A40-I-MES).

Es decir, los estudiantes consideran que la profesión docente tiene más impacto social del que se reconoce porque de la educación depende el futuro de la sociedad, promoviendo el desarrollo y la educación en valores de los niños y niñas, las generaciones del mañana.

Paradójicamente, a la vez que se percibe que la profesión está desprestigiada socialmente por su escasa importancia, los participantes se quejan de que a los docentes se les adjudica una responsabilidad que nos les corresponde. En su opinión, se atribuye en exclusiva a los profesores/as la función educadora, cuando en realidad, debería ser una función compartida con las familias; “...existe cierta confusión sobre el papel que ejerce el profesorado, pasando en algunos casos por hacerles responsables de todo lo que le pasa al alumno y en otros por delegar esa responsabilidad total en el ambiente familiar. Considero que deben ser responsables

² Stickers o pegatinas

ambas partes porque aunque la educación corresponde en principio a los padres, los alumnos pasan gran parte de su tiempo diario en el colegio y la influencia del centro y del profesorado es muy importante” (A29-I-MES).

Algunos estudiantes argumentan la falta de prestigio social por considerarse una *profesión fácil en su desempeño*. Sobre todo, los estudiantes de GEP afirman que la sociedad considera que ejercer de maestro o maestra es fácil, tanto por la metodología que aplican, indicando que es “suficiente seguir el libro” (A24-F-GEP) o “cantar y pintar (A64-F-GEP) o “jugar” (A78-F-GEP) y “contar cuentos” (A42-F-GEP), como por el contenido que enseñan: “sumas y restas” (A42-F-GEP) y “leer y escribir” (A127-I-GEP). Aunque son unos aprendizajes instrumentales esenciales para la vida académica y para el desempeño como ciudadano, los estudiantes afirman que no se valoran porque no se vinculan directamente con el desempeño profesional (A17-I-MES).

Con mayor frecuencia entre el alumnado de MES se menciona que en la sociedad está extendida la idea de que el trabajo de profesor es poco exigente, ya que se entiende que es “llegar, dar la clase y marcharse a casa tranquilamente” (A5-I-MES) o incluso que “no se preparan las clases” (A28-I-MES).

Los estudiantes de GEP piensan que la profesión se considera *fácil también en cuanto a la formación requerida*. Es decir, está extendida la idea de que los estudios son fáciles de superar, lo que afecta negativamente al prestigio de la profesión: “La gente no tiene muy buena imagen de los profesores/as ya que creen que es una carrera sencilla y fácil” (A45-I-GEP); de hecho, se plantea como segunda opción de jóvenes que no consiguen nota para hacer otra carrera (A21-I-MES). Esta realidad tiene consecuencias tanto en el nivel de cualificación del profesorado (A13-I-EP), como en la falta de vocación que se les atribuye (A37-I-MES).

Los futuros docentes muestran su disconformidad con esta imagen de la profesión, indicando que “es un trabajo complejo” (A32-I-GEP) porque “...detrás de cada actividad, canción, proyecto... hay un gran trabajo, para que todo lo que se haga tenga un sentido, y, sobre todo, para que exista un aprendizaje significativo, cosa que no es tarea fácil, si se quiere hacer bien” (A64-F-GEP).

La profesión docente requiere, además de conocimiento, habilidades sociales y otras cualidades (A23-I-MES) ya que es preciso ayudar a un alumnado diverso (A28-I-MES). En verdad, afirman que la labor del maestro o maestra va mucho más allá de la impartición de clases, ya que se implica en la vida de sus alumnos/as y se encarga de marcar las pautas más convenientes para su desarrollo” (A5-I-MES).

Otras respuestas asocian el bajo prestigio social con las condiciones laborales, con la *“buena vida”* entendiendo por ello que es una profesión en la que se trabaja poco, que tiene muchas vacaciones y está muy bien remunerada: “La gente piensa que somos privilegiados, que cobramos mucho, hacemos poco y tenemos muchas vacaciones, por un esfuerzo mínimo” (A56-F-GEP); “Tienen muchas vacaciones, viven muy bien, su jornada laboral es menor que la del resto de trabajadores, se preparan

sólo una vez el temario y luego tiran todos los años de él y cobran demasiado” (A54-I-MES).

Esta imagen social sobre la profesión docente no es compartida por los futuros docentes. Éstos afirman que se desconoce el esfuerzo y dedicación que supone ser profesor y que no se tiene en cuenta “el tiempo de preparación de las clases, las tutorías muchas veces a horas intempestivas para satisfacer las necesidades de los padres y tantas horas dedicadas fuera del horario del centro” (A43-I-MES).

En definitiva, los participantes opinan que en nuestro contexto, comparativamente con otros países y con otros momentos históricos, la profesión docente está infravalorada debido a una falta de conocimiento del perfil profesional. Consideran que no se reconoce el impacto social de su trabajo por su implicación en el desarrollo y mejora de la sociedad, a la vez que en ocasiones se delega en su figura una responsabilidad que no le corresponde. De la misma manera no se hace visible la complejidad del desempeño y se percibe que disfruta de unas condiciones laborales muy ventajosas.

4. Conclusiones y discusión

La mayor parte de los participantes consideran que la profesión docente está desprestigiada en la sociedad, lo cual, en su opinión, no está justificado. Martínez-de-la-Hidalga y Villardón-Gallego (2015a) en un estudio sobre la imagen del profesor/a en el GEP encontraron que los estudiantes son conscientes de la falta de reconocimiento social de la profesión que no se corresponde con la importancia y responsabilidad que tiene.

Se percibe cierta evolución en la consideración que tienen los estudiantes de GEP del prestigio social del docente. Al comienzo de su formación consideran que la imagen social es bastante positiva, en tanto que al finalizar son conscientes de que la profesión está injustamente infravalorada en la sociedad.

Se puede interpretar que la formación inicial les ha aportado un mayor conocimiento del perfil profesional y eso les hace ser más conscientes de que la valoración social de la profesión no se corresponde con la que en realidad debería ser. En un estudio sobre la identidad profesional de los estudiantes de MES se encontró que a lo largo de la formación inicial mejoran su propia consideración de la profesión (Martínez-de-la-Hidalga y Villardón-Gallego, (2015b), ya que se dan cuenta de que ser profesor implica la realización de muchas tareas complejas; se dan cuenta que el docente no es un mero transmisor de conocimientos que termina su tarea con la impartición de la clase (Vaillant, 2010).

Estos resultados coinciden con los obtenidos por Martínez de la Hidalgo y Villardón Gallego (2014), Zamora y Cabrera (2015) y Pérez-Díaz-Rodríguez (2013) en los que los docentes manifiestan que no tienen el prestigio social que merecen y que la profesión debería estar mejor valorada. Según los participantes en esta

investigación, la profesión docente está considerada como poco importante. Para mucha gente, en palabras de Esteve (2011), el profesor/a es “un pobre tipo que no ha sido capaz de buscar otra ocupación” (p. 26). Sin embargo, investigaciones dirigidas a la población general, indican que los profesores tienden a subestimar el reconocimiento social de la profesión docente (Everton, Turner, Hargreaves y Pell, 2007); es decir, los profesores no son suficientemente conscientes de que es una profesión respetada por la sociedad.

Según los estudiantes, uno de los motivos de esta escasa valoración social es que se considera una profesión fácil, tanto porque el desempeño profesional no tiene dificultad como por la sencillez de los estudios. Estos resultados coinciden con los de la investigación de Cabezas y Claro (2011) en la que los propios alumnos y alumnas afirman que los estudios no tienen demasiada dificultad y que los cursos son fáciles de aprobar en comparación con los de otras carreras.

Además, los participantes indican que se considera que la profesión tiene muchas ventajas laborales, en tanto que está bien remunerada y cuenta con largos periodos vacacionales.

En definitiva, las razones que argumentan los estudiantes para explicar la falta de prestigio profesional del docente son las siguientes: facilidad para superar los requisitos académicos durante la formación, sencillez de las tareas y funciones, ventajosas condiciones laborales y escaso impacto social. Los estudiantes opinan, además, que esta imagen social no es universal, que no ha sido así en otros momentos y que no es así en otros países, como los escandinavos.

En consecuencia, los resultados apuntan la necesidad de, por un lado, ajustar la percepción que los estudiantes tienen del prestigio social de la profesión, superando cierto pesimismo no basado en evidencias sino en impresiones y, por otro, mejorar la imagen social del profesor.

Se proponen tres líneas de actuación que se relacionan con las razones argumentadas por los estudiantes como causas de la infravaloración social de la profesión. En primer lugar, es importante plantearse el sistema de *selección* de los aspirantes que desean ser docentes. Los participantes en este estudio indican que, con frecuencia, se accede a estos estudios como segunda opción porque no se ha alcanzado la nota de corte para otro grado, lo que puede afectar negativamente a la motivación y cualificación. Por tanto, se apuesta por un sistema estricto de selección que permita contar con los mejores candidatos. Por ejemplo, en Finlandia, los estudios universitarios de formación del profesorado están muy solicitados por los jóvenes (Ferrer, 2007). Esto permite mantener unos criterios exigentes de acceso, de forma que se elija a los mejores y, como consecuencia, siga aumentando el prestigio social. Es decir, una mayor valoración social conlleva un mayor número de candidatos, lo que, a su vez, permite seleccionar mejor, circunstancia que revierte positivamente en el prestigio.

Un mayor número de “vocaciones docentes” entre los estudiantes favorecería la selección de los mejores candidatos, con unas capacidades y cualidades determinadas. Para ser docente no basta con tener mucho conocimiento de las materias, o de las metodologías o técnicas sino que es fundamental la parte actitudinal (Esteve, 2006). Los profesores/as tienen que movilizar emociones y sentimientos en sus estudiantes y para ello tienen que tener estas características en su personalidad (Marchesi, 2009).

En esta línea, se posicionan numerosos expertos que consideran que para generar un profesorado excelente se debe elevar la nota de corte para el acceso a los estudios, además de valorar a través de otros medios, el interés por la docencia (Zamora, 2011).

En segundo lugar, una *mejora en la formación inicial* del profesorado mejoraría el prestigio social de los maestros/as y de los profesores/as.

Para mejorar la formación y la selección de los docentes algunos expertos (Nasarre y López Rupérez, 2011 y López Rupérez, 2012) proponen el MIR educativo, es decir una formación extensa que incluya un periodo largo de prácticas, previa selección. Marina (2015), en la misma línea, propone alargar la duración de los estudios de la formación inicial (Valle, 2013), a través de cuatro años de grado, uno de máster y dos años de prácticas remuneradas.

Sobre esta idea, Nóvoa (2009) indica la necesidad de incorporar la formación del profesorado dentro de la profesión. Es decir, que los profesores/as desempeñen un papel de formadores con sus compañeros. Esta propuesta refuerza la importancia del practicum en la formación inicial y de la tutoría posterior de un profesor con más experiencia que forme, tutorice, apoye y guíe al nuevo profesor en los comienzos de su desempeño profesional como docente.

Por su parte, Pérez-Díaz y Rodríguez (2013) se muestran partidarios de la creación de un grado universitario con formación específica en educación para el profesorado de Educación Secundaria.

Además de la duración de la formación, es importante asegurar la calidad de dicha formación universitaria, a través de una docencia de calidad, que favorezca el desarrollo de competencias docentes entre los estudiantes. Para ello es necesario que los profesores universitarios revisen y actualicen sus marcos conceptuales y sus prácticas docentes (Vaillant, 2011).

Además de la formación inicial es conveniente que los profesores en ejercicio participen en actividades formativas basadas en sus necesidades que tengan impacto en la mejora educativa continua (Monereo, 2003).

En tercer lugar, la profesión docente se debe *abrir al exterior*. Los docentes tienen mucha responsabilidad en la mejora del reconocimiento de la profesión (Sancho et al, 2014). Hay que tener en cuenta que el prestigio social depende tanto del trabajo interno de los docentes en sus diferentes ámbitos de actuación como de

su capacidad de intervención social. Se impone una apertura al exterior, comunicándose con la sociedad para afirmar su prestigio. Según Nóvoa (2011), la profesión docente tiene que abrirse a la sociedad, dar a conocer su trabajo y responder a las necesidades sociales, de forma que aumente el impacto de su actuación revirtiendo en la mejora.

En esta línea, Marchesi (2009) propone desarrollar iniciativas que den visibilidad al profesorado para que, a través de ellas, se consiga una mayor valoración. Los propios docentes serían los encargados de comunicar en qué consiste la profesión docente (Fernández Pérez, 2001), y de dar a conocer qué hacen en su trabajo, como lo realizan y cuál es el fin último de su desempeño profesional.

En este sentido, sería conveniente un acercamiento entre familia y escuela, de forma que el profesorado y los padres y madres trabajen conjuntamente en la educación y desarrollo de todos los alumnos y alumnas. De esta forma, se superaría la brecha entre ambos estamentos, se conocería la labor social del docente y se favorece la responsabilidad compartida.

Entre las limitaciones de esta investigación se puede citar que en la muestra del GEP los estudiantes que inician y finalizan los estudios son de distintas cohortes, por lo tanto, se infiere la evolución de la consideración del prestigio social de forma “indirecta”. No es el caso de la muestra de MES, formada por los mismos estudiantes. Esta circunstancia, así como la diferente duración de la formación inicial debe ser tomada en cuenta en el análisis comparativo entre ambos y podría explicar la mayor evolución de la consideración del prestigio social en el grado que en el máster.

A pesar de estas limitaciones, esta investigación ha permitido conocer la opinión de los estudiantes sobre el prestigio social de la profesión y su evolución a lo largo de la formación inicial. Los resultados permiten constatar que los futuros docentes consideran que es una profesión poco valorada. Dado que el prestigio social es un elemento importante de la calidad educativa, se deberían tomar medidas para mejorarlo, tales como replantear el sistema de acceso a los estudios y a la práctica docente, mejorar la formación inicial y aumentar la visibilidad del impacto social de la profesión.

Referencias bibliográficas

- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. Londres: McKinsey & Company.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado en secundaria. Crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Cabezas, V. y Claro, F. (2011). Valoración social del profesor/a en Chile: ¿cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía? *Pontificia Universidad Católica de Chile*, 6 (42), 1-18. Recuperado de: www.uc.cl/politicaspUBLICAS

- Cabrera, L. (2012). Efectos de las actitudes y aptitudes de los alumnos en su rendimiento educativo. En X. Bonal, C. Díaz y D. Luque. *La educación en la sociedad global e informacional*, (Madrid, Asociación de Sociología de la Educación (ASE), Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología).
- Dubar, C. (2001). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Esteve, J. M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Tenti Fanfani, (comp.), *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI/IPE-UNESCO/Fundación OSDE.
- Esteve, J.M. (2011). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant, (coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Fundación Santillana.
- Everton, T., Turner, P., Hargreaves, L. y Pell, T. (2007). Public perceptions of the teaching profession. *Research Papers in Education*, 22 (3), 247-265.
- Fernández Pérez, J.A. (2001). Elements that Reinforce “Profession” as a Concept. Notes for Reflection. *Revista electrónica de Investigación educativa*, 3(2), 1-15.
- Ferrer, F. (2007). Apuntes para la interpretación de los resultados PISA en cuatro países. *Cuadernos de Pedagogía*, 369, 89-93.
- García Ruiz, P. (2013). Contexto del informe: el debate sobre el prestigio de la profesión docente. En M. Esteban Villar (coord.), *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad. Informe* (Fundación Botín y Fundación europea sociedad y educación).
- Gifre, M., Monreal, P. y Estebán, M. (2014). El desarrollo de la identidad a lo largo del ciclo vital. Un estudio cualitativo y transversal. *Estudios de Psicología*, 32 (2), 227-241.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative Research*. New York: Aldine Publising.
- Gohier, Ch. y Alin, Ch. (2008). *Enseignant-formateur: la construction de l’identité professionnelle*. Paris: Harmattan.
- Hargreaves, L. 2009. The status and prestige of teachers and teaching. En L. J. Saha y A. Gary Dworkin, (eds.), *International handbook of research of teachers and teaching*. Nueva York: Springer, 217-229.
- Hoyle, E. (2001). Teaching: prestige, status and esteem. *Educational Management and Administration*, 29 (2), 139-152.

- López Rupérez, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente: Un desafío crucial*. Madrid: Narcea.
- Marchesi, A. (2009). Cambios sociales, emociones y los valores de los docentes. En E. Tenti Fanfani, (comp.), *Nuevos tiempos y temas de la agenda de política educativa*, Siglo XXI.
- Marina, J.A. (2015). Borrador del Libro blanco de la profesión docente. Documento inédito.
- Martínez-de-la-Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (2014). La imagen profesional del profesorado en formación continua. *Revista Fuentes*, 15, 187-212. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2014.i15.09>
- Martínez-de-la-Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (2015a). Imagen del profesor/a en el Grado en Educación Primaria. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 25, 149-165.
- Martínez-de-la-Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (2015b). La identidad profesional en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (1), 452-467. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/36125>
- MEC (2009): *Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje. Informe español* (Madrid, Instituto de Evaluación, <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/xxiencuentro/xxieccee04talis2009.pdf?documentid=0901e72b813f69f1>
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis
- Nasarre, E., y López Rupérez, F. (2011). Una propuesta sobre el MIR educativo. *Magisterio*, 26 de enero, 23.
- Nóvoa, A. (2009). La formación de profesores de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Nóvoa, A. (2011). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, 49-55. Fundación Santillana.
- OCDE (2009). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Recuperado de: http://www.keepeek.com/Digital-AssetManagement/oecd/education/politica-de-educacion-y-formacion-los-docentes-son-importantes_9789264046276-es.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris.

- Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J.C. (2013): Educación y prestigio docente en España: la visión de la sociedad. En M. Esteban Villar (coord.), *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad. Informe* (Fundación Botín y Fundación europea sociedad y educación).
- Sánchez, C. (2007): El secreto de los finlandeses: 24 horas con uno de los jóvenes de 15 años que triunfa en pisa. *Magazine XL Semanal* (23-12-07), pp. 24-34.
- Sánchez, C. (2011): Estudiantes coreanos, ¿por qué se van a comer el mundo?, *Magazine XL Semanal* (18-09-11), 41-46. Recuperado de: <http://www.taringa.net/posts/ciencia-educacion/12610971/Estudiantes-Coreanos---Por-que-se-van-a-comer-al-mundo.html>
- Sancho, J., Hernández-Hernández, F., Martínez, S., Padilla P., Montané, A., Herraiz, F., Larraín, V., Creus, A., Domingo, L., Vidiella, J., Correa J., Aberasturi, E., Gutiérrez, L., Martínez, A., Fernández, L., Losada, D. (2014). La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo (Identidoc). En J. Sancho, J. Correa, X. Giró, y L. Fraga (Coords.), *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*, pp. 11-23. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/50680>.
- Tedesco, J.C. (1998). Fortalecimiento del rol de los docentes: balance de las discusiones de la 45ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación. *Educación. Revista del Consejo Nacional Técnico de Educación*, 54, 33-68.
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. (2006). *Teoría fundamentada <Grounded theory>. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades educativas*, 234, 4-11.
- Vaillant, D. (2011). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant, (coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Fundación Santillana.
- Valle, J. P. (2013). ¿Hay que cambiar la formación inicial de los docentes para elevar el prestigio social de los maestros y profesores? En M. Esteban Villar (coord.), *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad. Informe* (Fundación Botín y Fundación europea sociedad y educación).
- Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (coord.) (2011). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Fundación Santillana.
- Zamora-Fortuny, B. (2011): Voces y miradas del y sobre el profesorado. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4 (3), Recuperado de: www.ase.es/rase

Zamora, B. y Cabrera, L. (2015). La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 86 - 107.

Cómo citar este artículo:

Martínez-de-la-Hidalga, Z. y Villardón, L. (2018). El prestigio social de la profesión según los futuros docentes de Educación Primaria y Secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 289-308.