

Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences

EL ATRACTIVO DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL MAESTRO: UNA PERSPECTIVA COMPARADA

THE ATTRACTIVENESS OF THE TEACHING PROFESSION IN THE CONSTRUCTION OF TEACHER PROFESSIONAL IDENTITY: A COMPARATIVE PERSPECTIVE

Gloria Gratacós Casacuberta
ggratacos@villanueva.edu

*C.U. Villanueva
Universidad Complutense de Madrid.*

Resumen

Los actuales cambios sociales, económicos, culturales que estamos viviendo están influyendo de forma decisiva en la identidad profesional del profesor en nuestro país y en el ámbito de los países de la UE. La construcción de la identidad profesional se inicia en la formación inicial y luego continua durante su ejercicio profesional. Entre los factores que inciden en la construcción de la identidad profesional se encuentran los motivos de satisfacción e insatisfacción del trabajo realizado así como la valoración de la profesión por parte de la sociedad. Si bien hay una fuerte valoración social de la importancia de los estudios y de la labor profesional de los profesores por parte de los padres de los alumnos (Ibañez-Martín *et al.*, 1998), al profesorado no le llega el eco de esta percepción. Al contrario, existe una percepción negativa de la profesión docente (Esteve, 2006; Egido, 2008; Eurydice, 2004b, 2005; Pérez Juste, 2008; Sarramona, 2008). Según datos de Eurydice (2012), Imbernón (2006), OCDE (2005 y 2011), más del 50% del profesorado de infantil y primaria en España es mayor de 40 años y es una situación muy similar a la de la mayoría de los países llegando a más del 70% en el caso de Alemania, Suecia e Italia. Este dato nos sitúa en la problemática del envejecimiento del profesorado que supondrá una fuerte demanda de nuevos maestros. Si bien el atractivo de la profesión docente depende de variables que están fuera de nuestro control –tales como la historia, la cultura y el status de la profesión docente de cada país– hay una serie de factores que han ayudado a la situación de desprestigio actual de la profesión docente en la sociedad occidental. La generalización de la educación ha supuesto grandes avances pero también ha dejado grandes retos por resolver y ha elevado las expectativas que la sociedad deposita en la educación a niveles desproporcionados al poner en ella todos los problemas no resueltos de la sociedad (Hargreaves, 1996). Este proceso de “educacionalización”, perceptible en países de Europa occidental y USA, consistente en que las escuelas son vistas cada vez más como los sitios a los que redirigir y resolver los problemas sociales (Alliaud y Davini, 1997; Hooge *et al.*, 2011), se encuentra con un profesorado que no se siente preparado para poder hacerlo y ven poca eficacia en que puedan resolver estos problemas sociales. Esto ha supuesto la injerencia por parte de todos -políticos, medios de comunicación y público en general- pero todo ello sin oír las voces de los protagonistas que deben llevarla a cabo: los profesores. Para conseguir políticas efectivas, destacamos la necesidad de conocer las preocupaciones de los maestros y sus percepciones sobre la

profesión así como la calidad motivacional de su decisión de optar por estudios de maestro.

Palabras clave: identidad del docente, atractivo profesión docente, formación profesorado, perspectiva comparada.

Abstract

The current social, economic and cultural changes we are going through, are having a decisive impact on teachers' professional identity in our country as well as in the area of the EU countries. The professional identity construction begins with the initial training and continues during practice. Among the factors that affect the construction of professional identity are the reasons for satisfaction and dissatisfaction of the work done and the valuation of the profession by society. While students' parents value the importance of studies and teachers' professional work (Ibanez-Martin et al., 1998), teachers don't have this perception. On the contrary, there is a negative perception of teaching profession (Esteve, 2006; Egidio, 2008; Eurydice, 2004b, 2005; Pérez Juste, 2008; Sarramona, 2008). According to Eurydice (2012), Imbernón (2006), OECD (2005 and 2011), over 50% of nursery and primary teachers in Spain is over 40 years and is a very similar situation in most countries, reaching over 70% in the case of Germany, Sweden and Italy. This fact brings us to the issue of aging faculty and that there will be a strong demand for new teachers. While the attractiveness of the teaching profession depends on variables that are beyond our control-such as the history, culture and the status of the teaching profession in each country-, there are a number of factors that have helped to discredit the current situation of teaching profession in Western society. Great progress has been done with the generalization of education but also great challenges have been left unresolved such as raised expectations that society places in education putting in it all the unsolved problems of society (Hargreaves, 1996). This process of "educacionalización", perceptible in Western Europe and USA, which is that schools are increasingly seen as sites that should solve social problems (Alliaud and Davini, 1997; Hooge et al. 2011), requires teachers who, unfortunately, do not feel ready to do so.

This has led to the interference of all-political, media and general public-, without taking into account the voices of teachers. To achieve effective policies stress the need to meet the concerns of teachers and their perceptions of the profession and motivational quality of its decision to opt for teaching studies.

Keywords: teacher identity, attractiveness of the teaching profession, teacher training, comparative perspective.

1. LA IDENTIDAD PROFESIONAL

Los actuales cambios sociales, económicos, culturales que estamos viviendo están influyendo de forma decisiva en la identidad profesional del profesor en nuestro país y en el ámbito de los países de la UE. El tema de la identidad profesional del docente está relacionado con el tema de la profesionalización de la docencia ya que se

entiende que ésta influye directamente en la valoración de la profesión (Guerrero Serón, 1993 y 1995; Pedró *et al.*, 2008, Vaillant, 2007). En muchos casos se habla de que es una semiprofesión (Etzioni, 1966; Fernández Enguita, 1990; Guerrero Serón, 1993; Ortega y Velasco, 1991; Sánchez Lissen, 2003). Según Etzioni (1966) una semiprofesión es aquella ocupación cuya formación es más corta, su status menos legitimado, menos establecido su derecho a una comunicación privilegiada, que participan menos de un cuerpo especializado de conocimiento; y que tienen menos autonomía respecto del control o supervisión social que el que tienen las profesiones además de ser una ocupación donde la gran mayoría son mujeres. A ello también ha contribuido el arraigado sentido vocacional que siempre se le ha atribuido. La preocupación por si la profesión docente es o no una profesión ha sido tratado en los estudios nacionales sobre los motivos de elección de estudiar Magisterio principalmente por García Ortiz (1983); Guerrero Serón (1993 y 1995); Lagares (2000); Masjuan (1974); Ortega y Velasco (1991); Sánchez Lissen (2003) y Varela y Ortega (1984) dándole mucha importancia a este tema como un factor que influye en la valoración de la profesión y, por tanto, que influye en la decisión de estudiar Magisterio. Ya en 1986, Schulman, Catedrático de la Universidad de Standford y Presidente de la American Educational Research Association, “inicia un movimiento para reivindicar la figura del profesor, exigiendo que la docencia, en todos sus niveles, se considerara una verdadera profesión” (Ibañez-Martín, 1998, p. 11). Según Gervilla (1998) “hoy, para muchos, la educación, al igual que la medicina o la ingeniería, es una profesión y nada más”. Los cambios han llevado a destacar aspectos de la formación del profesor relacionados con el saber hacer, y por tanto con la profesionalización, dejando más de lado aspectos tales como el de servicio desinteresado de la vivencia de la propia profesión; es decir, aspectos más vocacionales. Una profesión lleva implícita una organización colegial, clave para el prestigio social, que le da poder para reivindicar derechos. Pero el hecho de ser la docencia tan vocacional y además estar muy feminizada ha podido suponer “la falta de cohesión de los profesores, poca organización en agrupaciones sindicales, etc. que le hicieron perder su fuerza para defender su propia imagen ante la sociedad” (Gómez Acuña, 2005, p. 144). No obstante, los factores que conforman el prestigio según Pérez Juste (2008) son la vocación necesaria, la formación exigida y la entrega generosa a los demás, como destacan profesores, padres y alumnos, y que concilia claramente los dos aspectos. A nivel internacional, Day (2006) y Day y Qing (2012) destacan la importancia de la competencia técnica de los docentes, pero también de la pasión del docente, que tiene que ver con aspectos más vocacionales.

La construcción de la identidad profesional se inicia en la formación inicial y luego continua durante su ejercicio profesional (Day, 2005; Vaillant, 2007). Entre los factores que inciden en la construcción de la identidad profesional se encuentran los motivos de satisfacción e insatisfacción del trabajo realizado así como la valoración de la profesión por parte de la sociedad. Si bien hay una fuerte valoración social de la importancia de los estudios y de la labor profesional de los profesores por parte de los padres de los alumnos (Ibañez-Martín *et al.*, 1998), al profesorado no le llega el eco de esta percepción. Al contrario, existe una percepción negativa de la profesión docente (Esteve, 2006; Egido, 2008; Eurydice, 2004b, 2005; Pérez Juste, 2008; Sarramona, 2008). Como destaca Vaillant (2007, p. 10), existe “un sentimiento de pérdida de prestigio social y deterioro de su imagen frente a la sociedad”, que se da en muchos

países de forma reiterativa y que se evidencian en una serie de factores como: “número decreciente de bachilleres con buenos resultados de escolaridad que optan por ser maestros; bajos niveles de exigencia de las universidades e institutos de formación docentes para el ingreso a la carrera docente; percepción generalizada entre los miembros de la sociedad de la mala calidad de la educación básica asociada a la baja calidad de los docentes”.

Si bien el atractivo de la profesión docente depende de variables que están fuera de nuestro control –tales como la historia, la cultura y el status de la profesión docente de cada país- hay una serie de factores que han ayudado a la situación de desprestigio actual de la profesión docente en la sociedad occidental.

La generalización de la educación ha supuesto grandes avances pero también ha dejado grandes retos por resolver y ha elevado las expectativas que la sociedad deposita en la educación a niveles desproporcionados al poner en ella todos los problemas no resueltos de la sociedad (Hargreaves, 1996). Este proceso de “educacionalización”, perceptible en países de Europa occidental y USA, consistente en que las escuelas son vistas cada vez más como los sitios a los que redirigir y resolver los problemas sociales (Alliaud y Davini, 1997; Hooge et al., 2011), se encuentra con un profesorado que no se siente preparado para poder hacerlo y ven poca eficacia en que puedan resolver estos problemas sociales. A esto hay que añadir el incremento de la burocratización de la educación y la falta de apoyo de las familias, ambos aspectos ampliamente manifestados por los profesores (Sanz Vallejo, Ortiz Gordo y Álvarez Prieto, 2003).

Según datos de Eurydice (2012), Imbernón (2006), OCDE (2005 y 2011), más del 50% del profesorado de infantil y primaria en España es mayor de 40 años y es una situación muy similar a la de la mayoría de los países llegando a más del 70% en el caso de Alemania, Suecia e Italia. Este dato nos sitúa en la importancia del atractivo que tenga esta profesión para poder seleccionar y retener a los mejores.

Revisados los aspectos que afectan la identidad del docente, pasamos a analizar el nivel de satisfacción y el prestigio social que tienen, según los estudios, desde una perspectiva comparada.

2. NIVEL DE SATISFACCIÓN

Según Marchesi Ullastres (2012, p. 11), “la propia competencia del docente para hacer frente a las exigencias actuales de la enseñanza y su capacidad para encontrar sentido a su esfuerzo es posiblemente el factor principal de la satisfacción de los profesores. Pero este factor está al mismo tiempo asociado a los otros: a la respuesta que obtiene de sus alumnos, al apoyo que recibe en su centro, a la valoración que se le manifiesta por el trabajo bien hecho, a las perspectivas futuras que se le ofrecen y a las condiciones que se generan para hacer mejor su trabajo”.

Ahora vamos a proceder al análisis del tema de la satisfacción en los estudios realizados en el ámbito nacional. Veremos que muchos de los aspectos no han cambiado a lo largo de las más de cuatro décadas en los que se han venido realizando este tipo de estudios en nuestro país.

En todos los casos el nivel de satisfacción es elevado una vez finalizado los estudios pues entre un 55.6% (según Gómez Barnusell, 1968) y hasta un 84.1% (según

Sanchez de Horcajo, 1984) volvería a cursarlos. Además, cuanto se pregunta si volverían a ejercer como profesores, los niveles de respuesta se encuentran en estos porcentajes e incluso superiores (CIS, 1984). Según CC.OO. (1993) el 80,6% no tiene intención de abandonar la profesión.

En los estudios en los que se pregunta por los motivos de satisfacción y de insatisfacción (De la Rosa Acosta, 1968; García Ortiz, 1983; Gómez Barnusell, 1972; González Blasco y González-Anleo, 1993; Guerrero Serón, 1993; Lagares, 2000; Masjuan, 1974; Ortega y Velasco, 1991; Pedró *et al.*, 2008; Sánchez Lissen, 2003) se obtienen datos muy similares que apenas han cambiado en el tiempo. Los motivos de satisfacción son independencia, estabilidad, vacaciones y jornada laboral y los de insatisfacción la retribución salarial, la ausencia de carrera docente y la falta de implicación de las familias. Estos resultados son confirmados por los estudios sobre satisfacción realizados por la Federación de enseñanza de CCOO (1993), Zubieta y Susinos (1992); Pedró *et al.* (2008); Egido (2008). Hemos elegido estos estudios para comparar los resultados obtenidos por ser más recientes, de ámbito nacional, realizados por instituciones de toda índole: sindicatos, CIDE, fundaciones vinculadas al mundo de la educación –como el caso de la fundación Jaume Bofill- y por federaciones de padres de colegios; en definitiva, cubren todo el abanico del mundo educativo. En ellos también se llega a la conclusión de que los motivos de satisfacción vienen por factores internos (relación alumnos, trato con los compañeros, ...) así como algunos externos tales como la estabilidad en el empleo, las vacaciones y la jornada laboral y las insatisfacciones con factores externos (salario y consideración social).

Según Egido (2008), los aspectos más positivos del trabajo docente son para los profesores la estabilidad empleo (entre 83 y 75% según sea profesorado del sector público o de la privada respectivamente), autonomía profesional (75 y 67%), vacaciones (49 y 58%) y la duración de la jornada (49 y 46%).

“Es entendiendo y gestionando el equilibrio entre los motivos de satisfacción y los de insatisfacción que se mantiene a los profesores resilientes y optimistas en un trabajo cada vez más exigente y más vital” dice MacBeath (2012, p. 6, traducción propia¹).

La relación entre motivación y nivel de satisfacción es clara como destaca Berger y D’Ascoli (2012) en los que constata que a más valoración del valor específico de un trabajo tal como la utilidad social en el caso de la enseñanza, mayor será el nivel de satisfacción.

Los estudios en los que se pregunta por los motivos de satisfacción y de insatisfacción en el ámbito internacional (Dinham y Scott, 1996 y 1998; Gorard *et al.*, 2006; Lortie, 1975; MacBeath, 2012; Park, 2006; Su, 1993) destacan como las causas de satisfacción vienen por motivos intrínsecos (logros alumnos y logros profesores, cambio actitudes y comportamientos alumnos en positivo, reconocimiento de los demás, autorrealización personal, relaciones positivas, creatividad, iniciativa) y las causas de insatisfacción son por causas extrínsecas (políticas educativas y procedimientos administrativos, expectativas sociales de resolución problemas en la

¹ Texto original: “It is in understanding and managing the balance between the ‘dissatisfiers’ and ‘satisfiers’ that keeps teachers resilient and optimistic in an increasingly demanding and increasingly vital job” (MacBeath, 2012, p. 6).

escuela, declive status profesional docencia, supervisión escasa, sueldos², la ausencia de carrera docente³, stress, carga de trabajo⁴ y la falta de apoyo por parte de las familias).

Es relevante lo que destaca el Teacher 2000 Project (Dinham y Scott, 1998) cuando dice que la insatisfacción primera procede de la opinión de la comunidad de las horas “oficiales” de trabajo y las vacaciones y de la imagen del profesorado reflejado en los medios de comunicación, seguido de los ya habituales. En los motivos de satisfacción habla además de sentimiento de pertenencia a la comunidad y liderazgo. Según esta investigación, el 52% del profesorado de Australia, Inglaterra y Nueva Zelanda estaban satisfechos con su profesión.

En un estudio comparativo más reciente realizado por Watt *et al.* (2012) en Alemania, Noruega, Australia y USA se ve como la satisfacción por la carrera elegida es valorada muy alto.

En USA, Su (1993) destaca que el 86% creen que han hecho una buena decisión pero apuntan que sus propios profesores en colegios y facultades son los que los desaniman a dedicarse a la educación de forma comprometida de por vida. Por lo que parece se transmite el tema de insatisfacción a la generación posterior.

En Inglaterra, varios estudios destacan motivos de insatisfacción y sus posibles consecuencias. Así pues, en el realizado en la University of Hertfordshire, el 80% de los profesores que se habían incorporado en los últimos 5 años consideraban dejar la profesión por la excesiva carga de trabajo (Mansell 2000) y en el realizado en Cheshire University, el 80% de los profesores participantes en la investigación en el 2000 querían dejarlo por la burocracia y poco apoyo de los padres (Mansell and Coulter, 2000) citado en Gorard *et al.* (2006).

En el estudio realizado por Gorard *et al.* (2006), destacaron factores como burocracia, auditoria, control, restricciones curriculares y ausencia del soporte de los padres como motivos que están desanimando a los potenciales maestros.

3. PRESTIGIO SOCIAL

Pérez Juste (2008) inicia su artículo sobre el reconocimiento social del profesorado buscando, a través de los datos recogidos en las encuestas que pasa a padres, profesores y alumnos, los factores que definirían el prestigio social del docente. Los resultados de dicha investigación son que el prestigio se define como respeto, consideración y estimación, seguida de la autoridad. Estos datos nos hacen pensar en la necesidad que tienen los profesores de atención, reconocimiento y estima.

Preguntados los profesores sobre el prestigio de su profesión, la respuesta es lamentable puesto que la mayoría no se sienten respetados, considerados o

²“In all European countries, teachers’ absolute salaries increased over the last decade but these increases were not always sufficient to maintain teachers’ purchasing power. In some cases, salary increases over the last ten years were higher than 40 %. However, the absolute increase in salaries does not always represent a real increase if the cost of living is rising faster” (Eurydice, 2012).

³ Ya Lortie (1975) señala la profesión docente como una profesión con pocas posibilidades de promoción comparada con otras.

⁴ “Even though the overall number of working hours has not changed over recent years, the average number of hours that teachers have to be actively engaged in teaching increased from between 18 and 20 hours a week in 2006/07 to between 19 and 23 hours a week in 2010/11” (Eurodyce, 2012).

estimados. Según los estudios analizados en este trabajo, menos del 30% considera satisfactorio el reconocimiento social de la profesión. Según Pedró *et al.* (2008) en la encuesta elaborada por FUHEM del 2001, el 86.7% del profesorado se declaraba en desacuerdo con la idea de que la sociedad valora suficientemente el trabajo de los profesores. En el barómetro de julio del 2005 del CIS, el 63.9% valora muy bien el trabajo de los profesores y sin embargo, sólo el 33.5% cree que la sociedad la valora bien. Según la encuesta del CIS de febrero de 2013, la valoración de la sociedad de las distintas profesiones sitúa al profesor universitario, el profesor de primaria, el de infantil y el de formación profesional y el de secundaria en segundo y respectivos lugares por detrás únicamente de la profesión de médico. No obstante, cuando se trata de recomendar a un hijo alguna profesión, pasan por delante de la de profesor, la de médico, abogado, arquitecto y juez. Además, un 53,2% consideran que la imagen del profesorado ha empeorado y un 62% considera que el profesorado está poco o nada motivado y aducen como razones de ello la situación económica actual y los recortes, la falta de respeto de los alumnos y el poco prestigio social.

Sarramona (2005) considera que el bajo prestigio social viene determinado por la generalización del conocimiento, la formación inicial a nivel de diplomatura –aspecto no vigente en la actualidad al ser ya estudios de grado si bien no conocemos su alcance al no haber todavía graduados en el mercado laboral-, la influencia de los medios de comunicación, el origen social generalmente no alto de estos profesionales, la fuerte feminización que hace que se considere una actividad eminentemente femenina y compatible con las tareas de ama de casa, según apostilla Cabero y Loscertales (1998). Estos últimos añaden el tema de la sindicación y de las asociaciones profesionales con su bajísima afiliación - que se explica en parte por la presencia masiva de mujeres-, la falta de repercusión directa de la actividad de los profesores de manera que todos los acusan de los fracasos y reivindican los éxitos –para muestra de ello, la tan extendida frase de “he aprobado y me han suspendido”-, los sujetos objetos de su influencia –los niños y jóvenes- que, en general, son personas sin status social reconocido, al ser dependientes de otros y estar en periodo de formación; profesiones donde existe más demanda que oferta de puestos de trabajo por lo que hay una tasa de desempleo mayor que en otras ocupaciones –realidad que también influye en la retribución salarial de este sector-. Como destacan los autores Cabero y Loscertales (1998) hay una “estrecha relación bidireccional que se establece entre prestigio social de una profesión y remuneración salarial”.

La importancia de la valoración social es percibida con preguntas dirigidas a profesores o futuros profesores (CIDE, 1985; De la Rosa Acosta, 1968; González Blasco y González-Anleo, 1993; Lagares, 2000; Masjuan, 1974; Ortega y Velasco, 1991; Pedró *et al.*, 2008; Pérez Juste, 2008; Rodríguez Rojo *et al.*, 1989; Sanchez de Horcajo, 1984; Zubieta y Susinos, 1992; CCOO, 1993) y en algunos estudios a padres, alumnos o población en general (Egido, 2008; Pérez Juste, 2008; Zubieta y Susinos, 1992; barómetro del CIS de julio del 2005 y de febrero de 2013). Es significativo que en todos los casos, siempre es mucho más negativa cuando se pregunta a profesores que a otros colectivos (padres, alumnos, población en general). Lo mismo pasa con las condiciones laborales de los profesores, especialmente sueldo, horario y vacaciones.

Como confirma Barquín (1995) en su revisión de los estudios sobre profesorado, la percepción por parte de la población no coincide con la visión de los enseñantes, en lo referente al salario y prestigio social. La opinión de otros colectivos es

significativamente diferente. Así, Zubieta y Susinos (1992) destaca que los alumnos creen en un 80% que es una profesión útil y el 57% considera que están bien retribuidos y tienen una buena consideración social. En el caso de la población en general, el 88.9% la considera socialmente útil, el 69.4% opina que tiene una buena consideración social y el 68.4% que está bien pagada. En el informe sobre la profesión docente, Ibañez-Martín *et al.* (1998, p. 61) afirma que “los datos, pues, de las diversas fuentes (Informe de la Comisión V, Evaluación de la Educación Primaria (INCE, 1997), Informe España 1996 de la Fundación Encuentro) apuntan hacia una valoración global que podemos considerar bastante positiva de la labor profesional de la sociedad en general, como, más en concreto, por parte de los padres de alumnos.”

No obstante, se da una contradicción entre la imagen del profesorado recogida en estos informes y estudios y la de los medios de comunicación social que normalmente transmiten una imagen ruinosa al centrarse en temas de conflictos, fracaso escolar, aumento de depresiones en este colectivo, despidos y juicios contra profesores, etc.

Por lo visto, parece evidente que “cuando se destacan conflictos y carencias se manda un mensaje de desconfianza hacia la competencia de los profesores” (Marchesi y Díaz, 2007).

Otra forma de estudiar el prestigio de una profesión es comparar el valor que se le da según su utilidad social y según su prestigio comparado con otras profesiones. En el estudio de Martín-Moreno y De Miguel (1982, p. 95) aparece un cuadro con doce profesiones valoradas según su utilidad social y su prestigio social y la que más diferencia tiene entre utilidad social y prestigio es la de maestro seguida de la de ATS. (citado en Cabero y Loscertales, 1998). No obstante, y como ya hemos comentado anteriormente, en la encuesta del CIS de febrero de 2013, la valoración de la sociedad de las distintas profesiones sitúa al profesor en segundo lugar por detrás únicamente de la profesión de médico.

También es significativo que en los estudios que se pregunta si la valoración del prestigio docente iba a mejor o a peor, en todos los casos se ha respondido que peor, en los datos más recientes (CIS, febrero 2013) un 53,2% consideran que la imagen del profesorado ha empeorado.

En conclusión, la profesión docente se considera un trabajo de gran importancia para la sociedad y con bajo prestigio social. Hay que tener en cuenta que la percepción personal que poseen los maestros de su baja consideración social genera consecuencias diversas en otros apartados tales como la autoestima, el equilibrio personal, el reclutamiento, etc. (Barquín, 1995) por lo que no es una cuestión sin importancia. Además, incide en la formación de su identidad (Bolívar, 2007).

Como dicen Cabero y Loscertales (1998); Esteve (2003); Pedró *et al.* (2008) hasta los 70s se valoraba su saber, su abnegación y su vocación al servicio de los demás. Luego, valoraciones más materialistas, en función de su retribución, repercuten en el prestigio de la profesión, hundiéndolo. Además, al romperse la unidad que había entre autoridades educativas, padres y educadores, se pierde el apoyo social al educador lo cual repercute nuevamente en su imagen social y, por tanto, en su prestigio profesional. Hay que añadir la pérdida de la confianza en el sistema educativo ya que no puede asegurar en el futuro un trabajo acorde con el nivel de titulación. Así mismo, la elevación de las demandas y las expectativas depositadas en la profesión docente, la incidencia que tiene en su profesión los profundos cambios sociales y la poca participación de las familias acaba de dibujar el panorama actual.

En los estudios internacionales, una visión desastrosa de la educación aparece en los 70s en USA y se va extendiendo a los países nórdicos hasta alcanzar la totalidad de los países desarrollados (Esteve, 2006). De hecho, si bien los profesores y los estudiantes de Educación lo ven como un trabajo muy importante, la sociedad lo minusvalora y considera que está mal pagado (Lanier y Little, 1986; Su, 1993).

En Europa, dos tercios de los docentes austríacos, italianos y franceses han indicado también en distintas encuestas que la sociedad no aprecia su trabajo. En Holanda, en una encuesta del Ministerio (1999) el 88% de los ciudadanos tiene una buena opinión del trabajo de los profesores pero solo un 18% cree que es así (Eurydice, 2004a y 2004b). En Alemania pese al esfuerzo en mejorar condiciones de trabajo, salario, pensiones, bonos, estabilidad en el puesto, etc. de forma que la carrera fuese competitiva con profesionales de otras ramas, los resultados negativos del informe PISA en el 2003 produjeron que la sociedad les culpara por ello y perdieran prestigio social (Watt *et al.*, 2012).

En países anglosajones tales como UK, Australia y Nueva Zelanda (Dinham y Scott, 1998) confirman que sus profesores creen tener poca valoración social.

Ya Lortie (1975) decía que los profesores tienden a subestimarse, les falta autoestima.

El prestigio también supone un reconocimiento de la labor realizada. En este ámbito, como dice Michael Davidson (Senior Policy Analyst at the OECD), entrevistado por TALIS, se refirió a "una estadística impactante" -que el 75 por ciento de los profesores dijeron que no iban a ser recompensados de ninguna manera por mejorar la calidad de su trabajo-. Se trata de una cifra global pero, en algunos países, según él, la cifra fue de más del 90 por ciento (Bangs *et al.*, 2010, p. 141 citado en MacBeath, 2012, traducción propia)⁵.

Si bien el nivel salarial es importante para el prestigio de la profesión, no parece que sea suficiente según los resultados de la investigación más reciente a la que hemos tenido acceso de Watt *et al.* (2012, p. 802) donde se constata en caso alemán que pese a haberse aumentado la retribución y ser de los cuatro países en los que se ha hecho el estudio comparativo el que mayor retribución tiene, el status social es el más bajo. Es necesaria también una formación de calidad, desarrollo del liderazgo, poner énfasis en las bases morales y éticas del profesorado como una forma de mejorar el prestigio (Su, 1993).

Esto ha supuesto la injerencia por parte de todos -políticos, medios de comunicación y público en general- pero todo ello sin oír las voces de los que deben llevarla a cabo: los profesores. Esto ha llevado a un "proceso de "intensificación caracterizado por un incremento de las demandas que implica la reducción del tiempo que los docentes deberían dedicar a funciones "educativas" y una saturación de tareas administrativas y burocratizadas" (Esteve, 2003; Hargreaves, 1996, p. 14; Starida, 1993, p. 40)

⁵ Texto original: "interviewed on TALIS international dataset, referred to 'a shocking statistic' - that 75 per cent of teachers said that they wouldn't be 'rewarded in any way for improving the quality of their work'. This is an overall figure but, in some countries, he claimed, the figure was over 90 per cent" (in Bangs *et al.*, 2010, p. 141 citado en MacBeath, 2012).

4. CONCLUSIONES

Los debates pueden continuar sobre si la enseñanza cumple los criterios de “profesión”, pero es imposible negar la yuxtaposición de la baja estima y el alto conocimiento especializado, habilidades que caracteriza los altos estándares exigidos a los maestros –y que siguen aumentando- en muchos países (MacBeath, 2012).

Según la OCDE (2005, p.7) la mejora de la calidad de la educación tiene unas implicaciones en políticas educativas que tiene que ver con cinco objetivos: 1) hacer atractiva la profesión docente, y para eso se necesita conocer más a fondo los motivos de elección de la profesión; 2) desarrollar conocimientos y habilidades de los profesores (desarrollar perfiles del profesor, formación continua); 3) proceso de selección de los profesores (flexibilidad, responsabilidad de los centros educativos en la selección del profesorado, procesos de *mentoring* de los nuevos); 4) retención de los buenos profesores (evaluar y premiar profesores efectivos, mejorar carrera docente, incentivar liderazgo educativo, mejorar condiciones de trabajo) y 5) desarrollar políticas educativas respecto al profesorado (implicar al profesorado en las políticas, desarrollar comunidades de aprendizaje).

Para conseguir políticas efectivas, destacamos la necesidad de conocer las preocupaciones de los maestros y sus percepciones sobre la profesión (Gorard et al., 2006) así como la calidad motivacional de su decisión de optar por estudios de maestro (López-Jurado y Gratacós, 2013; Siera, 2011). Entender las motivaciones de los futuros profesores tiene implicaciones en los programas para la formación de docentes como destaca Siera, 2011; Sinclair, 2008; Sánchez Lissen, 2003; González Sanmamed, 1995; y también puede beneficiar la selección y la retención del profesorado (Siera, 2011).

La relación entre la motivación del profesor y su efecto en la motivación de los estudiantes está ampliamente contrastado (De Pablos y González-Pérez, 2012; Hué, 2012) ya que “los profesores hábiles y motivados son susceptibles de promover estrategias de aprendizaje activas y funcionales, y por lo tanto lograr mejorar los resultados de los aprendizajes de los alumnos. (Bolhuis y Voeten, 2004; Hoekstra, Beijaard, Brekelmans y Korthagen, 2007; Hoy y Kurz, 2008). Por tanto, el profesorado capacitado y comprometido también es más proclive a implementar innovaciones en su trabajo diario” (De Pablos y González-Pérez, 2012, p. 72).

Una revisión de los estudios en los países nórdicos sugiere que la motivación intrínseca de los futuros profesores constituiría una parte importante del acceso a la carrera docente, permanencia en el trabajo y compromiso con la tarea (Bergem, Björkqvist, Hansen, Carlgren & Hauge, 1997; Mäkinene, 2000; Rautopuro & Väisänen, 2002). Citado en Malmberg (2006, p. 61).

Por tanto, profundizar en la motivación de los futuros profesores y en cómo va variando esa motivación a lo largo de su carrera docente es un factor que influye en su compromiso, su bienestar y su capacidad de enseñar, aspectos todos ellos relevantes de la identidad profesional del docente (Day, 2006). Por lo que sugerimos se tengan en cuenta en el diseño de políticas que busquen mejorar el atractivo de la profesión para ser capaces de atraer y retener a los mejores como requisito imprescindible en la mejora de la calidad de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud; A. y Davini, M.C. (1997). ¿Quiénes eligen hoy ser maestros en Argentina?. *Perspectivas*, vol XXVII, nº 1, pp. 165-177.
- Barquín, J. (1995). La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España. *Revista de Educación*, nº 306 (1995), pp.7-65.
- Berger, J.L. y D'Ascoli, Y. (2012). Motivations to become vocational education and training educators: a person-orientated approach [versión electrónica]. *Vocations and Learning*, aceptado en febrero 2012.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, nº 12, pp.13-30.
- Cabero Almenara, J. y Loscertales Abril, F. (1998). *¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesor y la enseñanza en los medios de comunicación social*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Servicio de publicaciones.
- CC.OO., Gabinete de Estudios (1993). *Encuesta al Profesorado de Primaria y Secundaria de la Enseñanza Pública*.
- CIDE (1985). Encuesta a profesores no universitarios de la enseñanza pública. *Revista de Educación*, 277, 207-235.
- CIS (1984). *Encuesta a profesores de toda España*. Extraído el 12 de junio de 2012 en la web: <http://datosbd.cis.es/ciswebconsultas/estudioSearch.htm>
- CIS (2005). *Barómetro de julio*. Extraído el 12 de junio de 2012 en la web: <http://datosbd.cis.es/ciswebconsultas/estudioSearch.htm>
- CIS (2013). *Barómetro de febrero*. Extraído el 12 de abril de 2013 en la web: <http://datosbd.cis.es/ciswebconsultas/estudioSearch.htm>
- Day, Ch. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Day, Ch. y Qing Gu (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea. Colección Educación Hoy-Estudios.
- De la Rosa Acosta (1968). *La influencia del factor socioeconómico en la elección de la carrera de magisterio*. Tesis doctoral inédita.
- De Pablos, J y González-Pérez, A. (2012). El bienestar subjetivo y las emociones en la enseñanza. *Revista Fuentes*, 12, 69-40. [Fecha de consulta: 15/05/2013]. <http://www.revistafuentes.es/>
- Dinham, S. y Scott, C. (1996). Teacher satisfaction, motivation and Health: phase one of the Teacher 2000 Project *Paper presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association (New York, April, 8-12, 1996)*.
- Dinham, S. y Scott, C. (1998). An International Comparative Study of Teacher Satisfaction, Motivation and Health: Australia, England, and New Zealand. *Paper presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association (San Diego, April, 13-17, 1998)*.
- Egido, I. (2008). Condiciones materiales y laborales del trabajo del profesorado. *Conferencia presentada en la Jornada "Respaldo social a la profesión docente" organizada por Cofapa el 7 de noviembre de 2008*.
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa: La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Esteve; J.M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista educación* 340, pags 19-40.

- EURYDICE (2004a). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe II: Oferta y demanda. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid, Secretaria General Técnica-CIDE.
- EURYDICE (2004b). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid, Secretaria General Técnica-CIDE.
- EURYDICE (2005). *Keeping teaching attractive for the 21st century*. Extraído el 13 de febrero de 2012 en la web: <http://www.euractiv.com/education/keeping-teaching-attractive-21st-century/article-128510>
- EURYDICE (2012). *Key data on education in Europe 2012*. Extraído el 12 de agosto de 2012, del sitio web de Eurydice: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurodyce/index>
- Etzioni, A. (ed.) (1966). *The Semi-professions and their organization*. New York: Free Press.
- Fernandez Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- García Ortiz, R. (1983). *La elección de la carrera de profesor de EGB. Importancia del factor socioeconómico-familiar*. Tesis inédita.
- Gervilla, E (1998). Educar hoy: profesión contra vocación. *Bordón*, 50 (1), pp. 83-91.
- Gómez Acuña, M.M. (2003). *Variables de éxito en la formación del profesorado*. Tesis doctoral inédita.
- Gómez Barnusell, A. (1972). El magisterio como profesión. Estudio sociológico del magisterio nacional en las islas Baleares. Barcelona: Ariel.
- González Blasco y González-Anleo (1993). *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid: Fundación santa maría-Ediciones SM.
- González Sanmamed, M. (1995). Motivos para estudiar magisterio: entre el idealismo y la profesionalización [versión electrónica]. *Adaxe* 11 (1995), pp. 65-75.
- Gorard, S.; Huat See, B.; Smith, E. y White, P. (2006). *Teacher supply: the key issues*. London: Continuum International Publishing Group.
- Guerrero Serón (1993). *Maestras y maestros. Autonomía, práctica docente y sindicación en una profesión subordinada*. Un estudio. Tesis doctoral. Madrid, UCM.
- Guerrero Serón (1995). La construcción social del magisterio: orígenes sociales, trayectoria educativa y motivaciones profesionales. *Revista de educación*, 306. pags. 127-151.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata. 4ª ed. 2003.
- Hooge, E.H., Honingh, M.E. y Langelaan, B.N. (2011). The teaching profession against the background of educationalisation: an exploratory study [versión electrónica]. *European Journal of Teacher Education*, vol.34, issue 3, p. 297-315
- Hué, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 12, 47-68. [Fecha de consulta: 15/05/2013]. <http://www.revistafuentes.es>
- Ibañez –Martín, J.A. et al. (1998). *La profesión docente [5]: diagnóstico general del sistema educativo. 1997: [la Educación Secundaria Obligatoria]*. Madrid: MEC, INCE 1998
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes?. *Revista educación* 340, 41-50.

- Lagares Pérez, S. (2000). *Factores influyentes en la elección de la carrera de magisterio en Huelva*. Tesis doctoral inédita.
- Lanier, J.E. y Little, J.(1986): "Research on teacher education". En M.C. Wittrock (Ed): *Handbook of Research on Teaching. Third Edition*, pp.527-569. New York, Mc Millan.
- López-Jurado, M. y G. Gratacós (2013). Elegir enseñar: propuesta del modelo antropológico de la motivación de Pérez López aplicada al ámbito de la educación. *Estudios sobre Educación*, vol. 24, 125-147 (en imprenta).
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MacBeath, J. (2012). Future of teaching profession. *Informe presentado para el simposio Education International de febrero de 2012 organizado por Education International Research Institute y University of Cambridge Faculty of Education. Leadership for learning: The Cambridge Network*.
- Malmberg, L. (2006). Goal-orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers [versión electrónica]. *Teaching and teacher education*, vol, 22, issue, 1, pp-58-76.
- Marchesi Ullastres, A. y Diaz Fouz, T. (2007). *Las emociones y los valores del profesorado*. Madrid: Fundación SM.
- Marchesi Ullastres (2012). El bienestar de los docentes en tiempos de crisis. *Revista Fuentes*, 12, 9-12. [Fecha de consulta: 15/05/2013]. <http://www-revistafuentes.es>
- Masjuan, J.M. (1974). *Els mestres de Catalunya*. Barcelona: Nova Terra.
- OCDE (2005). *Education at a glance 2005*. Extraído el 12 de agosto de 2012, del sitio web de la OCDE: www.oecd.org/dataoecd/58/1/35317197.pdf
- OCDE (2011). *Education at a glance 2011*. Extraído el 12 de agosto de 2012, del sitio web de la OCDE: www.oecd.org/dataoecd/61/2/48631582.pdf
- Ortega, F y Velasco, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid: Cide.
- Park, T. (2006). Teaching as a career choice: attractors and deterrents identified by grade 11 learners [versión electrónica]. *South African Journal of Education*, vol 26 (1) p.143-156
- Pedró, F. et al. (2008). *El professorat de Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Pérez Juste, R. (2008). Reconocimiento social del profesorado. Conferencia presentada en la jornada "Respaldo social a la profesión docente" organizada por Cofapa el 7 de noviembre de 2008, Madrid.
- Rodríguez Rojo, M.; Mazo, F.; Ortiz, I.; Garcia, E. y Espinilla, L. (1989). Opinión de los alumnos de 3º de magisterio de la universidad de Valladolid acerca de la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 6, nov. 1989, pp. 307-315
- Sanchez de Horcajo, J.J. (1984). *El profesorado rural de EGB en Castilla y León*. Madrid: ICE de la UCM.
- Sánchez Lissen, E. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XXI*, 6, pp. 203-222.
- Sarramona, J. (2005). "La professionalització en l'àmbit educatiu" en Rourera, R. (ed.). *10 lliçons magistrals per a la formació d'educadors*. Lleida: Universitat de Lleida.

- Sanz, V; Ortiz, E y Álvarez, J. (2003). Atraer, seleccionar, formar y retener profesorado de calidad en España. París: OCDE. Extraído el 10 de febrero de 2012 en la web: <http://www.oecd.org/dataoecd/54/28/17940910.pdf>.
- Siera, M. y Siera, S. (2011). Exploring teacher candidates' motivations to teach [versión electrónica]. *Journal of Educational Practices*, spring 2011, pp.68-77.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching [versión electrónica]. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, volume 36, issue 2, 2008, pp. 79-104.
- Starida, M. (1993). La profesión docente en el Mercado Único Europeo. *Revista de Educación*, n. 301, p.25-46.
- Su, J.A. (1993). The study of the education of educators: a profile of teacher education students. *Journal of Research and Development in Education*, 26 (3), pp. 125-132.
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. Conferencia presentada en *I Congreso Internacional "Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado"*. Barcelona, 5-7 septiembre de 2007.
- Varela, J y Ortega, F. (1984). *El aprendiz de maestro*. Madrid: MEC.
- Watt, H.M.G., Richardson, P. W.; Klusmann, U.; Kunter, M.; Beyer, B.; Trautwein, U. y Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: an international comparison using the FIT-choice scale [version electrónica]. *Teaching and Teacher Education*, vol. 28, issue 6, August 2012, pp. 791-805.
- Zubieta Irun, J.C. y Susinos Rada, T. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: CIDE.