



LOS PROCESOS DE CAMBIO Y LAS PREOCUPACIONES DEL PROFESORADO. ANÁLISIS DE UN CASO.

Paulino Estepa Murillo

Departamento de Didáctica y Organización Escolar y MIDE. Universidad de Sevilla

RESUMEN:

La implantación de la Reforma Educativa está exigiendo de los docentes cambios en actitudes, conocimiento y habilidades. Pero, ¿cómo cambian los profesores?, ¿cómo podemos facilitar sus aprendizajes? Dentro de la línea de investigación sobre los procesos de aprendizaje de los profesores como personas adultas que venimos desarrollando, nos planteamos aportar información práctica relevante sobre las condiciones, situaciones y contextos más apropiados para el desarrollo de programas formativos útiles y eficaces. En ese sentido, nos planteamos analizar los procesos de aprendizaje de los docentes. Para ello, nos interesamos por conocer los contextos formativos que lo favorecen, con objeto de fomentar procesos reflexivos que desencadenen intenciones y demandas explícitas que puedan ser consideradas en futuros programas de formación. El análisis de la dimensión referida a los problemas y preocupaciones del profesorado con respecto a la propia Reforma, sus alumnos, sus colegas y ellos mismos, constituye el contenido del presente artículo.

1. Fundamentación y contextualización del trabajo.

La progresiva implantación del nuevo Sistema Educativo establece un nuevo marco en el que desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje con capacidad para formar al alumnado en su adaptación a los continuos cambios que se suceden en la sociedad actual. Así mismo, la normativa que regula el Sistema Educativo establece que la formación permanente, como derecho y deber del profesorado, es responsabilidad de las Administraciones Educativas, las cuales fomentarán la creación de centros específicos para el desarrollo de la misma.

La formación del profesorado, por su parte, supone un fenómeno complejo y diverso que se constituye en pieza clave para la mejora de la calidad educativa. Un profesorado formado adecuadamente afronta con mayores garantías de éxito los retos y exigencias que se le plantean. Además, como señala Marcelo (1994), incorpora una dimensión personal, de desarrollo humano global, que es preciso atender frente a otras concepciones eminentemente técnicas. Por tanto, estamos ante un tema que tiene que ver con la capacidad y con la voluntad, dado que es el individuo el último responsable de la activación y desarrollo de procesos formativos.

La necesidad de asumir los retos que la sociedad plantea, exige de los profesionales de la docencia una continua y permanente actitud de innovación en su actividad profesional que les permita impartir una enseñanza de calidad. Para ello, se requiere que el profesorado posea los elementos y recursos necesarios que le permitan, partiendo del análisis y la reflexión de su práctica, incorporar o adaptar nuevos elementos que la enriquezcan.

Los principales rasgos del Modelo de Formación Permanente que derivan de la consideración de la formación del profesorado como elemento importante de su actividad profesional se pueden resumir en:

- Una formación permanente basada en la práctica profesional y en los procesos de reflexión que permiten al profesor reelaborar sus teorías implícitas de la enseñanza.
- Una formación en la que el centro educativo sea un eje preferente de actuación, en el que la actividad formativa se realiza de forma conjunta por el colectivo de profesores.
- Una formación descentralizada.
- Una formación que incluye estrategias diversificadas y adecuadas a las demandas de cada grupo de profesores.
- Una formación que opta por el Modelo de Formación en Centro como el más adecuado para afrontar el reto que supone la generalización del nuevo Sistema Educativo, más plural y mejor adaptado a las necesidades formativas en la sociedad actual.

Nos encontramos, por tanto, ante un tema por el que parece que se viene apostando durante los últimos años y al que se le viene prestando cada vez más atención en diferentes contextos y medios, si bien es verdad que no siempre acompañado de resoluciones prácticas y reales. Es más, empieza a percibirse, al menos en nuestro contexto más inmediato, cierto temor a que ese interés por la formación del profesorado empiece a decrecer, por lo que, como señala Imbernón (1994), hay que estar muy atentos, sobre todo en momentos de crisis económica y en períodos de reforma, a la posible aparición de modelos institucionales que impongan planes de formación generalizados que, en lugar de beneficiar al profesorado, contribuyan aún más a su fragmentación y estratificación. De acuerdo con este supuesto, pues, se hace necesario debatir y reflexionar sobre la formación del profesorado y sobre la situación actual y de futuro de las instituciones de formación.

Considerando estas orientaciones como marco de referencia y siendo conscientes de que existen unos condicionantes estructurales, socio-económicos, políticos y académicos que lo determinan, el principal propósito de nuestra línea de investigación, de la que se desprende la aportación para este artículo, ha consistido en analizar los procesos de aprendizaje de los profesores como personas adultas, para lo que nos hemos interesado por conocer los contextos formativos que favorecen dicho aprendizaje, con objeto de intentar realizar aportaciones que lo faciliten, así como considerar criterios de calidad para la organización y evaluación de actividades de formación.

Y en este contexto, el concepto preocupación, como señala Marcelo (1996), juega un papel importante en la medida en que asume que hay que atender a las necesidades y demandas específicas de los profesores que se implican en procesos de cambio. Partimos del supuesto de que los cambios ocurren cuando las personas cambian y de que no es posible hablar de que existe un cambio por el simple hecho de que exista la intención, o de que quede regulado por una normativa de tipo legal. De ahí que el mayor énfasis del modelo se ponga en las personas, y que existan componentes dedicados casi

exclusivamente a capacitar y brindar herramientas a los facilitadores de cambio para que puedan atender mejor las necesidades del profesorado y ayudarles a que efectivamente cambien. Se asume que cada profesor va a percibir las situaciones de forma diferente y se va a implicar en ellas en función de su propio esquema de desarrollo, lo que ha de repercutir en que la dinámica del proceso de cambio se tenga que adaptar a las preocupaciones percibidas por los propios profesores.

Loucks y Melle (1982) representan de forma esquemática las etapas de preocupaciones de los profesores mediante una escala que refleja lo que sentimos y no necesariamente lo que hacemos. (Ver imagen)

Además, las etapas de preocupaciones de los profesores siguen una evolución, aunque se puedan encontrar preocupaciones en más de una dimensión. Y para identificar estas preocupaciones existen varias herramientas que sirven para medir las inquietudes que sienten las personas hacia una innovación específica: oraciones abiertas, entrevistas cortas y el Cuestionario de las Etapas de Preocupaciones (Modelo CBAM, Hall y Hord, 1987), no debiéndose olvidar que lo que se identifican son sentimientos y no conductas.

De otra parte, los estudios que se centran en el desarrollo cognitivo del profesorado, incluso en sus niveles de preocupación, permiten hablar de estadios en el desarrollo del profesor que se conciben como cambios en la calidad y competencia profesional antes que en la cantidad o el contenido concreto del comportamiento docente. Las investigaciones sobre las etapas de desarrollo cognitivo del profesorado (Hunt, 1975; Sprinthall y Sprinthall, 1981; Thies-Sprinthall y Sprinthall, 1987; Oja, 1989; Pintrich, 1990), centran sus objetivos en la evolución característica del pensamiento, de los sentimientos, de las emociones, así como del comportamiento profesional que muestra el profesorado. Igualmente nos permiten conocer una perspectiva del crecimiento del docente que facilita la planificación de su formación y el desarrollo organizativo de los centros educativos. Sus supuestos teóricos parten de que cada estadio de desarrollo cognitivo implica más madurez que el anterior y que algunos profesores pueden llegar a estabilizarse en alguno de ellos. El desarrollo se centra en la base del esfuerzo por perfeccionarse y ocurre mediante una secuencia de pasos en un período de creciente diferenciación y complejidad.

Las etapas del desarrollo cognitivo se centran, pues, en los aspectos cognitivos y emocionales que distinguen a cada etapa de desarrollo y describen las transformaciones que se producen en las formas de construir y dar sentido a las experiencias por parte de los adultos. Estas teorías nos van a proporcionar una rica información para poder explicar y comprender mejor las necesidades del profesorado, como adultos que son, en cada una de las etapas de su desarrollo, así como servir de fundamento al plantear sus respectivos itinerarios formativos (Marcelo, 1994). Entendemos así el desarrollo como proceso dinámico que se caracteriza por cambiar constantemente, de ahí que los modelos teóricos se deban centrar en describir y explicar la naturaleza de las innovaciones y los procesos de cambio de las personas adultas, considerando que entre el profesorado, los elementos del ambiente que más llegan a influir en su desarrollo son sus propios compañeros, sus alumnos y su propia concepción y motivación por aprender.

Pretendemos, por tanto, describir los contextos formativos del profesorado e intentar aportar elementos que puedan mejorar la calidad de los mismos. En otro lugar (Murillo,

en prensa) hemos hecho referencia a las preocupaciones del profesorado con respecto a su participación en procesos de formación. En este artículo nos vamos a referir al análisis de esas preocupaciones pero vinculadas, en este caso, a la propia Reforma, a sus alumnos, a sus colegas y a ellos mismos.

2. Metodología

Como ya hemos señalado, uno de los objetivos generales de la investigación realizada era el análisis de los contextos, situaciones y condiciones que facilitan el proceso de aprendizaje de los profesores implicados en actividades de formación. El proceso de investigación ha pasado por diversos momentos, adoptándose determinadas cuestiones metodológicas, sobre todo, en cuanto a la inclusión de las diversas etapas del estudio.

2.1. Primera fase de la investigación.

En la primera fase de nuestra investigación hemos trabajado con una muestra aleatoria y estratificada de profesores, dado que la población objeto de estudio suponía un número tan elevado de individuos que, al no ser conveniente obtener información de todos los sujetos, limitamos las observaciones a una parte de la misma. En definitiva, se trataba de obtener una muestra representativa que nos permitiera realizar, con cierta base de fiabilidad, algunas inferencias estadísticas o interpretativas posteriores.

Como podemos ver, el universo objeto de estudio estaba constituido por el conjunto del profesorado no universitario de Sevilla y provincia. La selección de la población se realizó mediante un muestreo estratificado con afijación proporcional. De esta forma, de los 15.284 profesores y profesoras de Sevilla y provincia contabilizados durante el curso 1996/97, obtuvimos una muestra de 373, enviándoseles nominalmente a sus respectivos centros el cuestionario sobre condiciones de aprendizaje del profesorado. De los cuestionarios enviados recibimos un total de 118 válidos para la investigación, lo que suponía un porcentaje del 31.6%.

Población	Muestra	Cuestionarios recibidos	Porcentaje
15.284	373	118	31.6

La realización de un muestreo estratificado venía determinado por la importancia que para nosotros tenía el seleccionar subpoblaciones dentro de la población susceptible de estudio, con objeto de poder ofrecer estimaciones separadas para las mismas, así como el contraste de los resultados obtenidos para cada una de ellas. La afijación utilizada, o reparto del tamaño muestral entre los diferentes estratos, fue proporcional. El número de estratos establecidos fue de cuatro, expresados en los siguientes niveles:

Nivel 1: Profesorado de E. Infantil y E. Primaria.

Nivel 2: Profesorado de E. Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional.

Nivel 3: Profesorado de Educación de Adultos.

Nivel 4. Profesorado que no desempeñaba función docente directa durante el curso 1996/97. (Asesores de CEPs, componentes de Equipos de Orientación, etc.).

Con la estratificación o división de la población perseguíamos:

- Ofrecer estimaciones separadas para ciertas subpoblaciones.
- Agrupar unidades de muestreo homogéneas entre sí en estratos, con objeto de mejorar la precisión de las estimaciones globales.
- Utilizar métodos diferentes de muestreo en los diversos estratos.

Una vez recibidos los cuestionarios se tabularon y se analizaron desde un doble punto de vista: análisis descriptivo de las variables que en él se contemplaban y estudio Correlacional mediante tablas de Contingencia Ji-Cuadrado, cruzando grupos de variables para determinar las posibles relaciones que pudieran existir entre las mismas.

2.2. Segunda fase de la investigación. Selección de los casos.

El profesorado entrevistado en la segunda fase del estudio no fue seleccionado al azar. Seguimos un procedimiento original y riguroso para asegurarnos que los casos seleccionados eran representativos de dimensiones o conglomerados estructurales estables. Para proceder a este análisis encontramos de gran utilidad el Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples, técnica estadística que permite interpretar visualmente datos categóricos multivariados. En un primer momento, consideramos quince variables que nos permitieron seleccionar seis casos. Más adelante, un segundo filtro en el que sólo consideramos seis variables, nos permitió seleccionar 19 casos más, contando, por tanto, con 25 sujetos para el análisis cualitativo de la investigación, habiéndose localizado y entrevistado a 16 de ellos. Con las variables consideradas, obtuvimos un tipo de representación gráfica (estructurograma) que nos ofreció la agrupación de las mismas. La selección de la muestra de sujetos, objeto de análisis cualitativo, por lo tanto, no estuvo predeterminada de antemano por algún tipo de criterio, sino que éste, utilizando un proceso de selección dinámico, fásico y secuencial (Goetz y LeCompte, 1.988), vino dado por el propio proceso de investigación del análisis cuantitativo del cuestionario. El propio proceso de investigación hizo redefinir, modificar y redirigir los criterios sobre los que se diseñó el análisis cualitativo.

A partir de aquí, una vez seleccionados los casos procedimos a la elaboración del guión de entrevista, para pasar a continuación a la realización de las mismas. Las fases siguientes fueron las relacionadas con la selección de las dimensiones y categorías que nos permitieron ordenar la cantidad de datos recopilados, así como el análisis cualitativo de éstos mediante el programa AQUAD (numeración del texto, asignación de categorías, determinación de frecuencias, recuperación de fragmentos del texto por categorías y elaboración de conclusiones), con objeto de entender mejor la realidad de nuestro profesorado, así como intentar mejorar sus condiciones de aprendizaje.

2.3. Recogida y análisis de datos de la fase cualitativa.

Para la recogida de datos, optamos por la entrevista semiestructurada. Elaboramos así un boceto inicial como posible guión de entrevista que sometimos a la consideración de personas que previamente habían respondido el cuestionario, tanto en su fase experimental como definitiva. Una vez elaborado dicho guión realizamos una primera entrevista para intentar detectar la validez del formato que habíamos elaborado. Paralelamente fuimos localizando a los profesores seleccionados para ser entrevistados y por último pasamos a la realización de dichas entrevistas ya con el guión definitivo, si bien lo suficientemente abierto y flexible como para poder recoger información relevante no considerada previamente y que pudiera surgir en el transcurso de la conversación. Las entrevistas fueron grabadas en audio durante los meses de octubre y noviembre de 1997 y transcritas a continuación. Dichas transcripciones constituyeron la base de datos para esta fase del estudio.

El proceso de análisis seguido se ajusta al modelo propuesto por Miles y Huberman (1984), en el que las actividades de análisis forman un proceso interactivo y cíclico, por lo que dependiendo de las necesidades concretas que se fueron presentando en la investigación, los aspectos de reducción de datos, estructuración y elaboración de conclusiones se interrelacionaron e influyeron unos con otros. Este proceso analítico nos llevó a la elaboración de dimensiones y categorías que nos permitió la clasificación de los datos.

En términos generales, el proceso de análisis que seguimos fue el siguiente:

a) Lectura global del contenido de las entrevistas. Significó el inicio de la reducción de datos. El objetivo no era tanto clasificar la información disponible como obtener una visión general de la situación y una primera visión de conjunto de los temas tratados y sus componentes más sobresalientes.

b) Codificación. Supuso el poder acceder no sólo al contenido de las entrevistas sino también a su orientación. Para ello efectuamos una codificación temática, seguida de otra interpretativa para intentar analizar lo que Marcelo (1995) denomina la calidad o nivel de reflexión del discurso. Siguiendo la propuesta de Guba y Lincoln (1982) se adjudicó a cada código temático un subcódigo para analizar la orientación del contenido:

DESCRIPCIÓN: Declaraciones en las que se expresan acontecimientos o hechos de la realidad sin interpretación o valoración de los mismos.

VALORACIÓN POSITIVA: Declaraciones en las que se manifiesta una opinión o perspectiva favorable en torno a un tema dado o a hechos reales.

PROBLEMA: Declaraciones en las que se expresa confusión, dudas, conflictos, dilemas o desorientación en torno a un tema o a la propia práctica.

PRINCIPIO: Declaraciones en que se justifica alguna acción, se expresan alternativas, soluciones o pautas de acción.

c) Análisis comparativo. Consistió en volver a leer la información codificada buscando regularidades y recurrencias en las preocupaciones y alternativas que los docentes señalaban al abordar el tema de su formación y los factores que la condicionan.

El interés del objetivo planteado venía dado por la importancia de considerar como punto de partida de los procesos de formación y cambio, el análisis de las propias necesidades y preocupaciones del profesorado. Además, nos interesaba analizar las alternativas y propuestas que, desde el punto de vista de los docentes, actúan como posibles principios que guían sus procesos formativos. Así pues, especificamos más adelante las dimensiones consideradas en el trabajo realizado, pero detallando sólo aquellas categorías que son susceptibles de estudio en este artículo, es decir, las relacionadas con las preocupaciones del profesorado.

Por último, codificadas todas las entrevistas, se procedió a la elaboración del informe de resultados.

3. Resultados. Las preocupaciones del profesorado

Para la presentación de los resultados de los diferentes temas abordados, nos vamos a centrar específicamente en los que identificábamos con referencia a los problemas y preocupaciones del profesorado con respecto a algún tema, persona y/o situación relacionada con el desarrollo de su profesión y su participación en procesos de innovación

PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DE FORMACIÓN.

Manifestaciones que hacen referencia a la participación en actividades de formación y/o autoformación, así como a la coordinación de las mismas.

ESTILOS DE APRENDIZAJE Y MODELOS DE FORMACIÓN.

Manifestaciones del profesorado que hacen referencia a la forma de aprendizaje que prefieren (Autónomo, en grupo, receptivo), así como a determinados modelos específicos de formación.

TEORÍAS DEL APRENDIZAJE.

Manifestaciones del profesorado relacionadas con su concepción del aprendizaje que se puedan relacionar con alguna de las teorías consideradas: conductista, cognitiva, social.

LOCUS DE CONTROL.

Son los factores que inciden en las limitaciones de aprendizaje del profesorado. Los factores, externo o internos, que hacen que el profesorado no llegue a aprender lo que quiere. También incluimos en esta dimensión los factores que favorecen el aprendizaje, así como el lugar y las fuentes preferidos.

PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA.

Manifestaciones que hacen referencia a si las creencias del profesorado sobre el rendimiento y consecuciones de sus alumnos, se relacionan con sus prácticas instruccionales y se orientan hacia el proceso educativo.

PREOCUPACIONES DEL PROFESORADO:

Declaraciones que hacen referencia a las preocupaciones del profesorado con respecto a algún tema, persona, situación, etc. Consta de las siguientes categorías: PFO: Manifestaciones del profesorado que hacen referencia a sus preocupaciones sobre aspectos relacionados con sus procesos de formación y su incidencia en la adquisición de nuevos aprendizajes. PIA: Comentarios referidos a la incidencia que puede tener cualquier preocupación que tengan los docentes en sus procesos de aprendizaje. PSA: Declaraciones que se refieren a las preocupaciones que tienen los profesores con relación a sus alumnos. PSC: Manifestaciones que se refieren a las preocupaciones que tienen los docentes con relación a sus colegas. PSR: Comentarios que se refieren a las preocupaciones que tiene el profesorado con relación a la Reforma del Sistema Educativo y sus posibles consecuencias o influencia en los procesos de aprendizaje y formación. PSS: Declaraciones que se refieren a las preocupaciones que tienen los profesores con relación a ellos mismos.

INDEPENDENCIA / DEPENDENCIA EN EL APRENDIZAJE.

Datos que se refieren a la independencia (o dependencia) del profesorado cuando aprende algo nuevo o se implica en situaciones de cambio. La independencia/dependencia se puede analizar con respecto a temas como la regulación del aprendizaje, las creencias y modelos mentales previos del profesorado, las metas personales de aprendizaje, la continuidad de la conducta, la asunción de riesgos y la orientación hacia el aprendizaje.

CICLOS Y ACTITUDES VITALES.

Manifestaciones que hacen referencia a los momentos evolutivos del profesorado a lo largo de su carrera profesional, así como a sus características esenciales y actitudes con respecto a su profesión (implicación, estabilización, desánimo).

PROCESOS FORMATIVOS.

Declaraciones que hacen referencia a cualquiera de las fases de los procesos formativos (diagnóstico de necesidades, planificación, desarrollo, evaluación)

CONDICIONES DE APRENDIZAJE.

Datos relacionados con las condiciones en que aprenden los profesores: ambiente, horarios, espacio físico, características del formador, duración de las actividades,...etc.

Dimensiones de la investigación.

3.1. Preocupaciones relacionadas con el alumnado.

Vamos a diferenciar en este apartado las preocupaciones que manifiesta el profesorado de Educación de Adultos de las de los docentes pertenecientes a otros niveles educativos. En el primer caso, las inquietudes se centran en aspectos funcionales relacionados fundamentalmente con la escasez de materiales disponibles para este tipo de alumnado, con unas características muy específicas, así como lo inapropiado de los mismos. Igualmente, preocupa el hecho de que no cuenten con centros adecuados a esas características y tengan que compartir no sólo el espacio, sino además el mobiliario, pensado para otro tipo de alumnos. Al mismo tiempo, existe cierta inquietud por la falta de especialización del profesorado que se adscribe temporalmente a este nivel educativo, por las consecuencias que puede producir en el alumnado esa falta de

especialización. Por lo demás, no se manifiestan otras preocupaciones relacionadas directamente con sus alumnos.

"Con respecto a los alumnos, ¡mira!, lo que más me preocupa, en primer lugar, es que se consiguiera, por una vez por todas, que los adultos tuvieran un sitio de encuentro, que no se compartieran tantas aulas, tantos centros de E.G.B., porque está claro que los centros de E.G.B. se suponen que están adaptados para los niños y no están adaptados para adultos; entonces, nosotros aparte ya que a un adulto le cuesta tanto trabajo de venir al centro de adulto, pues una vez que venga que tenga un sitio agradable de encuentro... que tuvieran una serie de materiales que estuvieran adaptado a ellos, (...) entonces, por ejemplo, aquí hago yo un inciso para decir que cuando, por ejemplo, en un centro se produce una baja y bueno, como funciona "tan bien la Delegación", pues en vez de mandarte a una persona que sea especialista en adultos, te mandan a lo mejor, a una persona que es especialista en preescolar. La cual, entra en un mundo totalmente distinto, en un mundo distinto, y a lo mejor resulta que viene principalmente para..., pues para cubrir una baja que son de 2 o 3 meses, que no se va a adaptar y lo que está haciendo, desde luego, es un daño muy grande, a esa persona, a ese adulto.." (E101-014).

"A mí lo que me preocupa más es que no tuvieran clases de adultos o profesor, es lo único que más me preocupa". (E109-012).

Las preocupaciones del resto del profesorado con respecto a sus alumnos van a ser diferentes. Vamos a destacar, en primer lugar, las que hacen referencia a la situación actual de violencia que se vive en los centros educativos, así como a los problemas de indisciplina, que ganan terreno día a día. Y todo esto, íntimamente unido a problemáticas de tipo familiar y social que no se caracterizan precisamente por la potenciación de valores positivos.

"...que no logre hacer con ellos todo lo que yo quisiera, el que no salgan hecho unos hombres, el que no sean capaces de evitar la violencia, violencia hay por un tubo además se ensañan unos con otros de una manera, es cruel, los niños a veces son crueles con sus mismos compañeros no ya con los profesores,..." (E79-016).

"El año pasado la preocupación más grande para mí era la disciplina, el año pasado, se inauguró el Centro en el que estoy trabajando ahora, se abrió el año pasado como un centro nuevo y no sé por qué los problemas de disciplina eran tremendos, los niños se enfrentaban con el profesorado, sobre todo con los licenciados, al principio, sobre todo, los dos primeros meses fueron tremendos, de romper puertas, los water los destrozaron, enfrentamientos directos, peleas continuas, (...) el problema son los niños estos que tienen problemas familiares y los problemas de los niños que se quedan como un mueble, esos problemas me duelen, porque a veces no los puedo solucionar". (E113-015).

"Con respecto a mis alumnos lo que más me preocupa es lo que te acabo de decir, que le estamos dejando el mundo a los ricos, (...) La escuela no puede dar respuesta a todo y el problema de los alumnos es un problema social arrastrado..." (E26-003).

La situación anterior se ve agravada si se une a todo ello la apatía y desmotivación del

alumnado con respecto a los aprendizajes escolares, cuestión que, según los profesores entrevistados, se incrementa conforme los alumnos van creciendo. Esto da lugar a una falta de ilusión con respecto al futuro que hace que desaparezcan las ya escasas expectativas que se poseen.

"La motivación que tienen hacia el colegio, y las pocas ganas que tienen para ir a la escuela, la desmotivación de los aprendizajes escolares, no es como antes que a los chiquillos cualquier cosa les encantaba, y es que ahora están desmotivados, no sé por qué, pero es algo muy generalizado en el ambiente. Es una percepción no sólo mía, sino de haber hablado con muchos compañeros de otros colegios, en fin, es algo general, y conforme van avanzando las edades de los alumnos, más todavía" (E21-001).

"Bueno con respecto a mis alumnos, me llama mucho la atención la falta de valores de la mayoría de los alumnos, que lo que quieren es tener mucho dinero, pasárselo bien, tienen muy poco interés por las materias intelectuales,... a fin de cuentas la sociedad les evoca al paro, y entonces ellos no tienen ninguna prisa, ni ningún interés en estudiar al máximo, y sobre todo me preocupa lo de siempre, de que ellos puedan mejorar en sociedad" (E56-009).

"A mí lo que más me preocupa con respecto a mis alumnos es que en su mayor parte no tienen expectativas, expectativas de futuro, de nada, es decir, no hay una ilusión, una ilusión por decir yo quiero hacer esto, y no ven la posibilidad de poder incluso ni forzándose de conseguir lo que quieren. Eso desmotiva completamente, eso es el aspecto fundamental que yo veo con respecto a los chavales" (E19-010).

Además, se constata en parte del profesorado entrevistado, una preocupación por el desconcierto e incertidumbre que puede producir en sus alumnos, y su desarrollo personal, el hecho de que reciban, en numerosas ocasiones, mensajes contradictorios de los sectores más importantes con los que se relacionan: Escuela, Familia y Sociedad. Por otro lado, la participación en los distintos estamentos se considera que va decreciendo, así como que la función del profesorado se va limitando a enseñar, más que a educar.

"Para mí hoy día enseñar es..., yo creo que deberíamos desterrar la palabra enseñar, o por lo menos pasarla a un segundo plano. Yo creo que nosotros, por lo menos lo que es enseñanza obligatoria, no podemos hablar de enseñar sino de educar. Se debe hablar en primer lugar de educar, eso es lo primero, porque hoy día donde hay carencias realmente es en la educación, no en la enseñanza... lo que me preocupa es toda esa gente que se queda al margen en la clase, que participen; todos aquellos chavales que tienen problema de relación... a mí me preocupan cosas de ese tipo, que los chavales se desarrollen como personas, que se acostumbren a jugar juntos, a compartir las cosas, a compartir los aprendizajes" (E60-002).

"Con respecto a mis alumnos la principal preocupación es la apatía que empiezan a tener por la falta de trabajo, ellos empiezan a decir que sí, que están terminando, que se les acerca la época más mala, que hasta cierto punto empiezan a plantearse que no saben por qué estudian si saben que se van a encontrar sin trabajo. Yo tengo que venderles el tema contrario que mientras menos trabajo haya más tienen que estudiar porque más competitiva es la situación, eso es lo primero que me empieza a preocupar, lo segundo que me empieza a preocupar es que los alumnos que van viniendo van siendo ya hijos

de este tipo de padres que han pasado ya antes por ese primer lugar, y están en una etapa más peliaguda, están viviendo la primera etapa esas con respecto a la de sus padres que están viendo ya ciertos problemas familiares, eso es lo primero que me preocupa, porque los problemas familiares traen más cola" (E66-007).

Para finalizar este apartado, vamos a hacer referencia a otro tipo de preocupaciones, esta vez más unidas al profesorado de Infantil y Primaria. Son inquietudes que se relacionan con el hecho de que los alumnos no disfruten en clase y realmente no se les dote de los procedimientos precisos para que aprendan a aprender. Además, es este último aspecto, el que se considera fundamental para dotar a los alumnos de la autonomía necesaria para afrontar con mayores garantías de éxito su paso por el itinerario educativo que les queda aún por recorrer. Aunque, al mismo tiempo y de forma paralela, parece detectarse cierto pesimismo con respecto a dicho tema. Tal vez por eso, son pocas las alternativas que los docentes esgrimen en sus comentarios, haciéndose referencia fundamentalmente a la recuperación de la función de educar, al fomento de mecanismos de aprendizaje entre los alumnos y a la puesta en marcha de estrategias que permitan que éstos sean cada vez más reflexivos y críticos

"Pues que tengan la sensación de que el tiempo que están aquí invirtiendo, sea eso, invertido en algo, que tengan una buena sensación, que se encuentren a gusto, que disfruten con la clase, que las cuatro o cinco cosas que puedan descubrir ellos, sientan que les son necesarias y que se vayan a gusto; el personal tiene que pasarlo bien en la clase". (E38-011).

"El que aprendan a aprender por sí mismos... Vamos autoaprendizaje por sí mismos, que sean capaces de... , si se plantea un problema, ellos resolverlo y ellos buscar información y saber investigar". (E117-005)

"... y sobre todo que sean críticos ¿no?, críticos, para que no sean manipulados..." (E56-009).

3.2. Preocupaciones del profesorado relacionadas con sus colegas

La información obtenida acerca de las preocupaciones del profesorado sobre sus colegas la vamos a distribuir en tres apartados. En primer lugar, nos vamos a referir a quienes ejercen la docencia en el nivel de Educación de Adultos. La máxima preocupación de este sector de docentes con respecto a sus compañeros estriba en la falta de especialización de aquellos que sustituyen las bajas, o son adscritos temporalmente por otros motivos a este nivel de la enseñanza. Se debe tratar de una inquietud importante dado que, independientemente de que sea compartida por los docentes entrevistados, se repite en otras categorías. (Por ejemplo, cuando hacíamos referencia a la preocupación por las consecuencias que dicha falta de especialización podía tener en el alumnado).

"... en vez de mandarte a una persona que sea especialista en adultos, te mandan a lo mejor, a una persona que es especialista en preescolar..." (E101-014).

En segundo lugar, vamos a hacer referencia a la preocupación relacionada con las consecuencias de la implantación de la Reforma en el nivel de Secundaria obligatoria, en cuanto a la integración en los mismos centros de docentes procedentes tanto de Primaria como de Bachillerato y Formación Profesional. Con respecto a este tema, se

hace referencia explícita a problemas relacionados con la falta de coordinación e implicación, así como con la diferenciación de titulación. Y esto tanto desde la perspectiva de un sector hacia otro, como a la inversa. Así, resulta fácil encontrar comentarios que hacen referencia a la falta de especialización de los profesores que proceden de Primaria, frente a otros que se relacionan con la falta de formación para educar del profesorado proveniente de bachillerato, que sólo está formado para enseñar y transmitir conocimientos.

"Al principio me preocupaba mucho como iba a resultar la integración que íbamos a tener los maestros y los licenciados, después la verdad es que el grupo de profesores que se ha formado es muy bueno, al menos en mi experiencia, y la verdad es que vamos bastante bien, que nos respetamos cada uno en su campo, hay muchos maestros que son jefe de departamento, y todo se hace por consenso, pero aun así me sigue preocupando que los que han dado clase en BUP no entiende bien la filosofía de la LOGSE, de que está hecha para que todos lleguen a cuarto y les cuesta trabajo el no seleccionar como en el BUP". (E44-004).

"... de mis colegas me preocupa que hay gente que no encaja, gente que sigue siendo licenciados y que están preparados para enseñar y no para educar y además no lo aceptan,..." (E26-003).

"Con respecto a mis colegas, me preocupa, yo trabajo en un I.E.S., te he dicho, entonces ahí se dan personas que provienen de lo que es Magisterio (maestros que se han adscrito a secundaria) y Licenciados. Entonces lo que me preocupan son varias cosas: en primer lugar que la dinámica de los licenciados se imponga, eso es lo que más me preocupa, normalmente, sin menospreciar a nadie pero entiendo que la dinámica de la escuela de primaria es más eficaz, más entrañable, tiene mucho más calidad educativa que la de los institutos, bajo mi punto de vista. El profesor de instituto es una persona, digamos que no mira tanto al niño sino que mira más bien lo que es su asignatura, (...) al principio de las reformas, parecía que al juntar maestros y licenciados en los I.E.S., los maestros iban a contagiar a los licenciados, y es todo lo contrario, hay ya grupos de maestros que están cogiendo estos "vicios" de los licenciados. Y a mí eso realmente me preocupa de los colegas, poca implicación en lo que es crear una cultura del centro,..." (E60-002).

Igualmente, se detecta cierto desencanto (en los demás), incluso cierto temor, con respecto a los presupuestos y las consecuencias del proceso de Reforma que estamos viviendo, de forma que llega a plantearse como problemática importante, la situación actual que supone la escasez de fundamentación y reflexión en las prácticas que se realizan.

"Bueno, en esta profesión ya se sabe que hay muchas personas por vocación, pero que hay otras personas están aquí porque no saben lo que hacen, o sea no pueden encontrar otro tipo de trabajo (...) yo veo que hay un gran desencanto en el ámbito de profesorado y hay un gran miedo a la reforma, y un gran miedo ante como está la educación hoy en día..." (E56-009).

"El maestro normalmente no se sienta a escribir lo que hace, generalmente no reflexiona lo que hace; y muchas cosas se hacen casi por inercia, porque algún compañero lo hace, se cuestiona algunas "cositas" pero nada más, entonces realmente entiendo que hay poco fundamento en lo que se hace. Y es necesario (...) de la educación todo el mundo

habla. Además te ves en la prensa periodistas hablando de educación que no se tiene ni idea de lo fundamental. Por eso, creo que es una profesión en la cual hay que estar muy al día, porque hay que rebatir muchas veces y discutir muchas veces, y hay que fundamentar cosas. No estamos acostumbrados quizás por falta de tiempo, porque la escuela te absorbe por completo. ..." (E60-002).

Por último, vamos a señalar toda una serie de preocupaciones generales, señaladas por el profesorado, independientemente de su nivel de procedencia, pero que resultan bastante significativas por ser compartidas casi de forma unánime. Destacan, entre las demás, la inquietud actual por el desinterés, la despreocupación y la desmotivación de los colegas. En algunos casos, se hace autocrítica y se comparten las afirmaciones efectuadas, pero en otros sólo se percibe como realidad preocupante porque ocurre en los demás.

"Pues, con respecto a los colegas me preocupa cierto desinterés o vagancia que tienen hacia el trabajo en el colegio, pero la mayoría solemos trabajar y hay bastante interés". (E117-005).

"... gente que nada más que llega allí es cumplir e irse, punto, y si el chaval aprende mejor para él y si no aprende ese es su problema ¿no? Y en este caso nos hemos encontrado un grupo de profesores... Es cierto que yo no tengo..." (E19-010).

"Hay una desmotivación y pocas ganas de luchar por los chavales, por tu trabajo, ... y es que se ve, cada día hay menos profesionalidad, me parece a mí, y menos ganas, no sé". (E21-001)

"... hay profesores que no se preocupan de esto tanto como yo y entonces van a lo suyo que es explicar, explicar, explicar y después poner un examen y el que aprueba, aprueba y el que no, no, y...bueno están convencidísimos de lo que hacen, y están tan seguros y... y bueno son, se supone, buenos profesores y... bueno... maravillosos," (E63-008).

También se hace referencia a problemas derivados de la falta de comunicación predominante, reconociéndose la necesidad de buscar espacios para hablar con los demás, aunque para ello habría que aprender, igualmente, a escuchar. Si se hablara más entre el profesorado, si los procesos de comunicación fueran más fluidos, se estaría en mejor disposición de superar el actual aislamiento que sufren nuestros centros. Independientemente de cómo interpretemos este individualismo, lo cierto es que puede estar incidiendo en los niveles cada vez más altos de apatía y rutinización, que llevan a una cada vez más preocupante falta de profesionalidad.

"... con relación a mis colegas me importa mucho escucharlos, siempre, siempre... de lo que ellos quieran hablar me da lo mismo, problemas familiares, de problemas del colegio, lo que más me importa es escucharlos y que ellos de vez en cuando me escuchen a mí". (E113-015).

"... con respecto a mis colegas muchas veces lo que de verdad me preocupa y hablando con total sinceridad es que cada uno nos metemos demasiado en nuestra clase y cada uno intentamos solucionar nuestros problemas y nos comunicamos lo menos posible. Y yo como he dicho antes me gusta comentar hay pues mira ¡este le ha pasado esto, hoy en mi clase ha pasado esto! Y no veo esa comunicación por parte de los demás, hay falta

de comunicación entre los mismos compañeros, sí muchas veces comentamos cosas pero no ahondamos lo suficiente..." (E3-006).

"... el primer problema que empieza a haber y que pienso que puede incidir en mí, es la apatía que empieza a haber ante ciertas situaciones, que unos quizás la afrontamos porque somos mas jóvenes y otros ya empiezan a no afrontarla, empieza a quedarse dentro del equipo educativo cierta apatía por parte de algunos compañeros y mi miedo es caer en esa apatía a lo largo del tiempo ¿no?, quizás porque mi centro es muy especial, donde los compañeros siempre somos los mismos y casi no nos movemos y eso es malo". (E66-007).

Vamos a finalizar este apartado señalando que son escasas las alternativas que se sugieren para intentar disminuir las preocupaciones señaladas, al menos de forma explícita. Por otro lado, es cierto que la visión del profesorado entrevistado, sobre sus compañeros, no resulta demasiado optimista, así como que parece necesario emprender iniciativas encaminadas a superar aquellos problemas sobre los que directamente se puede tener algún tipo de incidencia. Pero no resulta menos cierto que el hecho de tomar iniciativas dirigidas a intentar superar tales dificultades resulta tremendamente complejo y con pocas garantías de éxito, al menos desde la percepción del profesorado objeto de estudio.

3.3. Preocupaciones del profesorado con relación a la Reforma

También en este apartado, las preocupaciones del profesorado de Educación de Adultos son específicas y diferentes a las de los docentes de los demás niveles. Sólo coinciden, en parte, con las de un sector del profesorado de Formación Profesional, como podremos observar más adelante.

Existe casi unanimidad entre los entrevistados a la hora de hacer explícitas sus incertidumbres con respecto a su futuro profesional. Y es que, durante un tiempo, estuvieron sometidos a un bombardeo frecuente de mensajes, con respecto a dicho futuro, muchos de los cuales llegaron a ser contradictorios. (No debemos olvidar que casi la totalidad del profesorado de Educación de Adultos procede del nivel de Primaria, y que con la ampliación de la obligatoriedad de la enseñanza y la estructuración del nuevo Sistema Educativo, se plantea la incorporación del profesorado de Secundaria al nivel de Educación de Adultos, lo que justifica la incertidumbre de los actuales docentes con respecto a su futuro). Estamos, por tanto, ante preocupaciones relacionadas con las dimensiones de información y personal, que vienen a completar el abanico de inquietudes de estos docentes. Recordemos que en el apartado 3.1 de este artículo, cuando hacíamos referencia a las preocupaciones del profesorado con respecto a sus alumnos, los profesionales de este nivel hacían referencia principal a las relacionadas con la dimensión de consecuencias en el alumnado de su participación en los cambios, impuestos o propuestos. Además, como valoración global, plantean que existe una cierta despreocupación administrativa con respecto a este nivel de la educación, al menos a efectos prácticos, pues bien es verdad que reconocen que en el ámbito teórico y propagandístico es fácil que se encuentren indicadores que pueden aparentar justo lo contrario.

"... hombre, ahora mismo, yo creo que la inseguridad que estamos a caballo entre el tema LOGSE, yo creo que cuando ya esto se aclare un poquito, pues a lo mejor nosotros

volvemos a coger un poco más el rumbo y el material, por supuesto influye, porque lo material es una cosa que va a estar ahí, ahora y siempre. (...) está habiendo una remodelación en adultos, yo no sé como va a quedar la plantilla de adultos, ni sé como va a quedar la realidad de centro; entonces a mí eso me produce una inseguridad. No quiero caer en el desánimo, pero me puedo ver a lo mejor el año que viene, en Primaria. (E101-014).

"... porque ahora nos tienen marginados totalmente, es decir, han quitado las coordinaciones para dejarnos despistados y entonces antes era más fácil porque teníamos mas reuniones, se debatía a fondo los temas del profesorado de adultos..." (E109-012).

"Sí, el futuro de la Educación de Adultos que hasta ahora nos habían dicho, o en un borrador que había salido, que esto se iba a terminar sobre todo el Graduado Escolar, se iba a terminar incluso varias plazas aquí en la localidad y entonces era cambiar otra vez a la enseñanza primaria. Parece ser que hay nueva esperanza de seguir en Adultos, pero es eso la incertidumbre que tenemos..." (E117-005).

Con respecto al resto del profesorado, sobre el tema de la Reforma, sus inquietudes son numerosas y variadas. Destacamos, en primer lugar, las que hacen referencia a la escasa formación recibida para poder afrontar los cambios que requería la implantación de la Reforma. Se hace referencia a la importancia del profesorado como protagonista fundamental en todos los procesos de cambio, y como parece existir acuerdo generalizado con respecto a dicha afirmación. Pero, al mismo tiempo, se critica el hecho de que no se tomen medidas que puedan hacer creíble dicho presupuesto, ni siquiera con la puesta en marcha de procesos formativos sistemáticos que puedan ayudar a afrontar tales cambios con mayores garantías de éxito. Sin formación y sin motivar adecuadamente, sólo se consigue que todo quede en "papel mojado" con lo que se mantienen las prácticas de siempre, las que tradicionalmente se vienen realizando, que, entre otras cosas, requieren menos esfuerzos y ofrecen mayor seguridad.

"Yo pienso que un plan de formación o un plan educativo a nivel general que sea bueno para todos, me explico, el sistema nuevo me está creando muchas preocupaciones y eso empieza a ser malo, empieza a ser malo en todos los campos, en cuanto al profesorado que parece ser que no están o no estamos muy contentos con el sistema, en cuanto a los medios que no está al alcance o lo que necesita el nuevo sistema, y bueno crea cierta apatía y por supuesto todo eso va a incidir tanto en el alumno como en el profesorado y por supuesto en la sociedad". (E66-007).

"... pues fundamentalmente como se está planteando el tema de la Reforma, que creo que se está planteando de una manera muy equivocada..." (E56-009).

Por otro lado, junto a la preocupación por la falta de dotación presupuestaria y de material que se ha venido dando desde los primeros pasos de la Reforma, ("Los equipos directivos tienen que preocuparse por ir consiguiendo ese material que no tienen y no vale con decir no llega dinero, también los mismos profesores nos tendríamos que preocupar por ese material ¿no? Pero fundamentalmente es la Administración..." E19-010), se hace también referencia explícita al aspecto colaborativo. Concretamente, preocupan los procesos de comunicación y coordinación de tareas, así como la colaboración con el resto de componentes de la comunidad educativa y con el propio

servicio de inspección.

"A nivel más general me importa la colaboración con los padres y la relación con la con la inspección. Lo que he dicho antes, la inspección debería escucharnos más a los profesionales, a los que estamos al pie del cañón, a los que estamos con los niños, deberían escucharnos más y transmitir a los políticos de una forma fiel la realidad escolar y no pintarla de los colores que ellos quieran". (E113-015).

También nos vamos a referir a una serie de temas más concretos, novedosos en su día, como la elaboración de documentos, la atención a la diversidad, la individualización de la enseñanza, etc. que si bien entonces preocuparon por cómo contemplarlos, sobre todo, en la fase de planificación o preactiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje, hoy preocupan en lo que respecta a su puesta en marcha. Parece como si las preocupaciones iniciales sobre la obligatoriedad de reflejar "en papeles" lo que se iba a hacer, se hubiera "rutinizado" de alguna manera, o, al menos, integrado en el repertorio de tareas cotidianas. La preocupación, ahora, se refiere a la ejecución de dichas tareas, al hecho de verlas plasmadas en la práctica, dado que se toma conciencia de las dificultades que se plantean cuando se va a desarrollar lo planificado. De todas formas, el desencanto global y el pesimismo imperantes le pueden la mayoría de las veces a las esperanzas iniciales, siendo normal que se finalice volviendo a lo que siempre se ha hecho. Tal vez incida también el hecho de que existe una opinión muy generalizada en cuanto a que los niveles académicos son cada vez más bajos y ello como consecuencia de la puesta en marcha de la Reforma. Pero esto es ya otro tema, de gran complejidad, y que requeriría de un análisis más amplio.

"Bueno, me preocupa el tema este nuevo de reformas, de como llevar un poco el tema, como se hace una adaptación curricular o como llevar una clase que no la lleve homogénea, como atender ala diversidad de chavales que tienes, es un poco lo que me preocupa, la falta de tiempo..." (E26-003).

" Pero claro, en este tipo de enseñanza ¿qué se hace?, ¿se pasa a conocimientos nuevos o se refuerzan los anteriores?. Curiosamente en mi materia, que es Historia, se pasa a conocimientos nuevos aunque no se tienen en cuenta los anteriores, y cuando se pidan a lo mejor clases de refuerzo para asignaturas más instrumentales... pues se le abandona a su suerte, y entonces paradójicamente se dice que sí, que en la reforma educativa pues cada persona va con su ritmo propio, (...) yo creo que el nivel lo estamos bajando, pero claro, eso siempre me podría contestar los que se contentan, ¡es que no importa el nivel, lo que importa son los procedimientos, las actitudes, los valores, si los alumnos son solidarios ! ... pero los contenidos también son importantes, y realmente yo creo que nos encontramos en la realidad con la generación más bruta, bruta cariñosamente claro, de la historia de España ¿no?, unos niños que es que desconocen todo, sobre todo en las humanidades, ... pues lo veo muy negativo, yo veo que el nivel si está más bajo en todo". (E56-009)

Para finalizar, como señalábamos al iniciar este apartado, también un sector de los docentes que proceden de Formación Profesional, hacen referencia a sus inquietudes sobre la situación de incertidumbre que están viviendo, con respecto a su futuro más inmediato, como consecuencia de la generalización de la Reforma. Concretamente, se encuentran preocupados por la disminución de líneas en los centros y la pérdida de protagonismo de ciertas asignaturas, alguna de las cuales puede, incluso, llegar a

suprimirse.

"... en mi centro estamos ahora en un momento de cambio, estamos empezando con la E.S.O., tenemos muchos problemas porque... de ser un instituto de F.P., con cinco cursos de primeros que, después... tres hasta cuatro terceros en segundo de F.P.II, y eso pues ahora tenemos una línea de E.S.O. sólo, entonces eso ha creado graves problemas entre los compañeros porque sobran compañeros, (...) eso me desanima y después en mi centro en concreto pues tenemos ese problema del año que viene, yo por ejemplo... pues no sé si vamos a tener bachiller el año que viene o no, y ... como no sé lo que vamos a hacer pues ya te digo, ni me estudio los programas, ni siquiera tengo ánimos para leerme... para ojear los libros para el curso que viene, por ahora vamos". (E63-008).

3.4. Preocupaciones del profesorado con respecto a sí mismo

Por último, nos vamos a referir a la dimensión que venimos analizando sobre las preocupaciones del profesorado con respecto a su participación en procesos de formación y cambio con la última de las categorías a las que hicimos referencia: las preocupaciones que tienen los docentes con relación a ellos mismos.

Por un lado, hacen referencia a que, en realidad, las verdaderas preocupaciones son las que vienen determinadas por una problemática física, familiar o profesional grave. Lo demás, son situaciones de más o menos conflicto que se suelen olvidar con facilidad. En este sentido, son algunos profesores los que manifiestan no tener preocupaciones específicas ocasionadas por los continuos cambios en que se encuentran inmersos o por la necesidad de adecuarse a los mismos.

"Es cierto que yo no tengo ninguna preocupación especial, así, por mí mismo, vamos que me imagino que tendré mis problemas como todo el mundo ¿no? ... vamos que no tengo especiales preocupaciones ¿no? Yo creo que estoy haciendo el trabajo bien, estoy a gusto en el sitio, estoy con los chavales y haciendo lo que me gusta, el rendimiento no es lo bueno que a uno le gustaría, pero sí lo que se espera, lo que sucede normalmente, no tengo ninguna preocupación, me estoy formando..." (E-19-010).

"...con respecto a mi misma, preocupación pues ninguna, puesto que intento hacer todo lo mejor que pueda, pues lo mejor que creo, y no creo yo que los resultados sean tampoco demasiado malos". (E-006).

No obstante, otro sector del profesorado se declara preocupado por cómo le afectarán en el ámbito personal los cambios ocasionados como consecuencia de la implantación y generalización de la Reforma del nuevo Sistema Educativo. Independientemente de ello, también les preocupa las consecuencias que pueda tener en sus alumnos su propia actuación, es decir, muestran cierta incertidumbre sobre las repercusiones de su forma de enseñar, intervenir, tomar decisiones, etc. en las interacciones diarias que se dan en el aula y los resultados que puedan ocasionar en el alumnado.

"¡Hombre! inciden mucho... porque parte del... del tiempo, yo siempre en mis horas libres, pues una parte la dedico a leer temas de... bueno como yo les llamo de didáctica o pedagogía o como se llame esto, o simplemente boletines que no me gustan y me los leo por obligación, y entonces pues parte de ese tiempo que yo normalmente he dedicado, o he venido dedicando a eso pues ahora lo tengo que dedicar a ver que es lo

que dice el sindicato de esto, o que es lo que dice el director, o que es lo que dicen los compañeros, o... de que es lo que va a pasar con nosotros, ¿no?... " (E63-008).

" Yo termino con este grupo de niños este año,... y me queda un "poquillo" de resquemor, pensar si he hecho todo lo que tenía que haber hecho, si les habré dado todo lo que tenía que darles, si le habré facilitado el aprendizaje, si les habré enseñado a ser menos violentos. Cuando termino con un grupo me hago una serie de preguntas que luego a veces no soy ni capaz de contestar porque me da un miedo que salga todo negro". (E-79-016).

Por otro lado, también aquí se vuelve a replantear la desmotivación casi generalizada del profesorado hacia su profesión, lo que hace que cada vez participe y se implique menos en las prácticas educativas que vayan más allá del mero cumplimiento de las obligaciones del puesto que se desempeñe. ("... porque también tu te planteas tu propia necesidad, tu podías decir, mira yo estoy aquí de ocho a tres y punto y raya, y mira que pocos problemas tengo, mi cigarrito en el recreo un poco escondido y pasar un poco de jaleo ¿no?,..." E21-001). Y en este sentido, existe cierta preocupación, en parte del profesorado, de poder caer en esa apatía general. Así, resulta igualmente fácil encontrar manifestaciones que hacen referencia a inquietudes relacionadas con el propio desarrollo profesional. Son declaraciones explícitas que plantean el temor a quedarse estancados y no progresar en el desempeño de la profesión, a no adecuarse a los cambios exigidos día a día, a no dar las respuestas que se esperan, etc.

"... con relación a mí mismo lo que más me preocupa es mi formación permanente es lo que más me preocupa a nivel profesional... a nivel profesional no estancarse". (113-015).

"Con respecto a mí mismo, quedarme detrás, no ser capaz de seguir con mis alumnos con el ritmo que... perder el vagón de cola con respecto a ellos, si no lo pierdo con respecto a ellos difícilmente lo voy a perder con respecto a mi campo de trabajo ¿no? a mis estudios..." (E66-007).

Vamos a finalizar, comentando la preocupación de algunos docentes que se plantean la dificultad de fundamentar teóricamente aquello que realizan en sus aulas, el hecho de que esto pueda repercutir en sus alumnos, o el poder ayudarlos menos de lo que se desea. También, se hace referencia a la escasez de tiempo para contemplar adecuadamente todos estos aspectos, así como para poder atender a todos los alumnos en función de sus propias necesidades.

"... hay poco fundamento en lo que se hace. Y es necesario que en una determinada etapa a mí me ha cogido en estos años, a otros les coge antes y a otros después, en los cuales tú dices hay que consolidar, digamos todo lo que tiene, bajo un fundamento teórico, que yo realmente reconozco que no lo tenía, ¿no?... tenía una ligera inquietud, porque bueno hay que aprender otra serie de cosas. Pero más que para un acceso a otro estatus profesional, mas que eso, es para el afán de aprender cosas para tu propia profesión, de decir bueno si hago determinadas cosas, con determinadas personas (con los niños en este caso), yo tengo que rendir cuentas a la clientela que son los padres y los propios alumnos, y tengo incluso que recoger antes en un Claustro las cosas que hago, ante quien sea, y para eso hay que tener fundamento. Muchas veces hacemos las cosas y no sabemos por qué lo hacemos, y más en una profesión en la cual todo el

mundo opina". (E60-002).

" ... Y eso me preocupa mucho, que el personal ¿no?, lo que dijimos antes, ¿no?, que el personal no aproveche el día, y no se vaya contento, eso me preocupa mucho". (E38-011).

4. A modo de comentario final: conclusiones más relevantes.

La innovación, se considera un proceso personal a largo plazo y se evalúa, entre otros aspectos, como estadios de preocupación. Nos encontramos, así, ante un concepto que, como señala Marcelo (1996), juega un papel importante en la medida que asume que hay que atender a las necesidades y demandas específicas de los docentes que se implican en procesos de cambio.

Partimos del supuesto de que no es posible hablar de cambio por el simple hecho de que exista la intención, o de que quede regulado por una normativa de tipo legal. De ahí que el énfasis haya que ponerlo en las personas y que haya que asumir que cada profesor va a percibir las situaciones de forma diferente y se va a implicar en ellas en función de su propio esquema de desarrollo, lo que ha de repercutir en que la dinámica del proceso de cambio se tenga que adaptar a las preocupaciones percibidas por los propios docentes.

Hemos analizado esas preocupaciones a partir de las entrevistas realizadas a los profesores que han participado en nuestro estudio y hemos podido observar como son diversos los campos o aspectos sobre los que manifiestan su inquietud. Que duda cabe que todas estas preocupaciones tienen su incidencia en sus procesos de aprendizaje. Tales preocupaciones están relacionadas con sus alumnos, con sus colegas, con ellos mismos y con sus necesidades de formación. Todo esto, unido a las que proceden de la implantación de la Reforma, hace que no podamos adoptar la postura de estar exigiendo, o demandando, constantemente sin facilitar la acomodación a los procesos de cambio en que se ven envueltos. Por otro lado hay todo un repertorio de normas y regulaciones en toda actividad de formación, con respecto a los horarios, la duración, el lugar, los criterios de admisión, etc. que resulta fácil conocer en cada contexto y al que habría que intentar adaptarse el máximo posible.

No queremos terminar sin señalar que parece ser que, en general, el profesorado está viviendo una situación de ambivalencia entre el desánimo/desilusión y las ganas/interés por hacerlo cada vez mejor. Algo parecido al "querer y no poder", al querer recuperar la ilusión perdida y no poder encontrar el camino adecuado, o, por lo menos, encontrar un camino cargado de inconvenientes. Debemos intentar desde las instituciones correspondientes, y mediante los facilitadores oportunos del cambio, ayudar a despejar los obstáculos de ese camino, intentar hacerlo más fácil de recorrer, pero eso sí, para que sea recorrido por los verdaderos protagonistas. Los programas de formación y cambio en los que participa el profesorado deben ser cada vez de mayor calidad y deben responder a sus demandas, preocupaciones y necesidades, además de a las características propias de cada contexto.

BIBLIOGRAFÍA:

- Guba, E.G. Y Lincoln, Y. S.** (1982) *"Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry"*. Educational Communication and Technology Journal, 30.
- Hall, G. Y Hord, S.** (1987) *Change in Schools*. Suny Press. Nueva York.
- Hernández, F.** (1997) *¿Cómo aprenden los docentes?*. Kikirikí, 42-43, pp. 120-126.
- Hunt, D.** (1975) *Person-Environment Interaction. A challenge found wanting before it was tried*. Review of Educational Research, 45, pp. 209-230.
- Imbernón, F.** (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional..* Graó.. Barcelona.
- Loucks, S. F. Y Melle, M** (1982) *Evaluation of Staff Development: How Do You Know if it Took?*. Journal of Staff Development, Abril, pp.102-117.
- Marcelo, C.** (1994) *Formación del profesorado para el cambio educativo*. PPU. Barcelona.
- Marcelo, C. (Coord.)** (1995) *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza..* . PPU. Barcelona.
- Marcelo, C.** (1996) *Evaluación de las innovaciones educativas. En F. Machío, C. Marcelo y P. Murillo (Coords.) Jornadas sobre Proyectos de Innovación*. pp. 153-223. Servicio de Publicaciones del CEP de Alcalá de Guadaíra.. Sevilla.
- Miles, M. Y Huberman, M** (1984) *Qualitative Data Analysis..* Sage Publications. Beverly Hills.
- Murillo, P.** (1999) *El aprendizaje del profesorado y los procesos de cambio*. Mergablum.. Sevilla.
- Murillo, P.** (0) *Análisis de las preocupaciones del profesorado en relación con los procesos formativos e innovadores..* XXI Revista de Educación, nº2. Universidad de Huelva. .
- Oja, S. N.** (1990) *Developmental theories and the professional development of teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Pintrich, P.** (1990) *Implications of Psychological Research on Student Learning and College Teaching for Teacher Education. En R. Houston, Handbook of Research on Teacher Education*. pp. 826-857. . MacMillan. New York.
- Sprinthall, N. A. y Sprinthall, L.** (1981) *Educating for Teacher Growth: A cognitive developmental perspective*. Theory into Practice, 19, (4), pp. 278-286.

Thies-Sprinthall, L. y Sprinthall, N. (1987) *Preservice Teachers as Adult Learners: A new framework for teacher education.* En M. Haberman y J. Backus (Eds.) *Advances in Teacher Education.* pp. 35-56.. Ablex. Norwood.