



HAL
open science

Formación docente en ámbitos de marginación: problemática, expectativas y necesidades.

Gabriel Barbero Consuegra, Miguel Pérez Ferra, Purificación Pérez-García

► To cite this version:

Gabriel Barbero Consuegra, Miguel Pérez Ferra, Purificación Pérez-García. Formación docente en ámbitos de marginación: problemática, expectativas y necesidades. . PROFESORADO, 2018, Definiendo la profesionalización docente desde diversas miradas, 22 (1), pp.561-578. halshs-01753971

HAL Id: halshs-01753971

<https://shs.hal.science/halshs-01753971>

Submitted on 29 Mar 2018

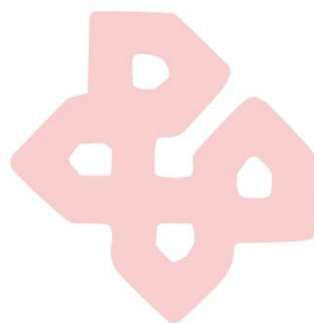
HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



FORMACIÓN DOCENTE EN ÁMBITOS DE MARGINACIÓN: PROBLEMÁTICA, EXPECTATIVAS Y NECESIDADES

Teacher training in areas of exclusion: problems, expectations and needs



Gabriel Barbero Consuegra¹, Miguel Pérez Ferra² y Purificación Pérez-García³

Profesor IES Juan López Morillas de Jódar (Jaén)¹

Universidad de Jaén²

Universidad de Granada³

E-mail: gbarberoconsuegra@yahoo.es¹, mperez@ujaen.es²; mpperez@ugr.es³

Resumen:

La formación del profesorado en contextos de marginación era una realidad sobre la que indagar. El objetivo de nuestro estudio era conocer la problemática, las expectativas y las necesidades que los docentes que trabajan en contextos de marginación identifican sobre su formación. A través del método descriptivo, diseñamos un cuestionario, llamado "Cuestionario sobre la Formación del Profesorado en Contextos de Marginación (CFPCM)" del que obtuvimos un alfa de Cronbach de .838 y en su análisis de componentes principales una KMO de .080 y esfericidad de Barlett significativa. Se pasó a una muestra de 385 docentes que trabajan en contextos de marginación y aplicamos el análisis de contingencias. Podemos concluir que los docentes más experimentados se mostraron más desconfiados y realistas con la problemática que rodea la enseñanza en contextos de marginación y dudaron de la capacidad de abordaje de los problemas por parte del sistema educativo. El profesorado con experiencia manifestó expectativas más negativas sobre su formación a la hora de trabajar en contextos de marginación, frente al profesorado con menos años de docencia, que sí confiaba en alcanzar determinados presupuestos que mejorarían su formación. El tipo de necesidades sobre la formación en contextos de marginación que se expusieron también variaron en función del grado de experiencia, aunque la que logró el acuerdo de todos ha sido la relacionada con la Administración, de manera que esta tenga en cuenta al profesorado y refuerce la colaboración entre el centro y las instituciones.

Palabras clave: formación docente, marginación, problemas, expectativas, necesidades.

Abstract:

Teacher training in the context of those working in areas of exclusion was a reality which had to be investigated. The aim of our study was to identify the problems, the expectations and the needs which teachers working in areas of exclusion identified in their training. Through the descriptive method, we designed a questionnaire, which we called "Questionnaire on the Training of Teachers working in the Context of Marginalization (CFPCM)" that obtained a Cronbach's alpha of .838, a KMO of .080 in its PCA and was significant on the Bartlett test. We used a sample of 385 teachers working in areas of exclusion and applied a contingency analysis. We concluded that the most experienced teachers were more wary and realistic about the problems surrounding education in areas of exclusion and had doubts regarding the ability of the education system to address these. Experienced teachers expressed more negative expectations regarding their training when working in areas of exclusion, compared to teachers with fewer years of experience of teaching who had confidence in, that by reaching certain budgets their training would be improved. The expressed training needs in areas of exclusion also varied depending on the degree of experience, although what obtained the agreement of all was related to the Administration, in that this should take teachers into account and reinforce the collaboration between the centers and institutions

Keywords: *teacher training, marginalization, problems, expectations, needs.*

1. Introducción

Por la ley pendular, la tradición y la innovación en educación se han alternado según las épocas. Posiblemente porque ni una ni otra han dado resultados definitivos en esta materia tan controvertida y difícil como es la formación docente en ámbitos de marginación. Para lograr esa finalidad activista e innovadora de la educación (Ríos, Maturana, Almonacid, Shink & Jaramillo, 2010), el profesorado ha de disponer de las herramientas para despertar el interés en un alumnado que, por la propia naturaleza de su entorno, por su propio devenir y por su historia personal más inherente, a veces no se vislumbra. Y cuando tales "herramientas" fallan, el profesorado ha de conocer otras que sí le lleven al éxito o, al menos, le acerquen considerablemente. Aquí entra en juego la formación del profesorado.

De tal modo, defendemos una formación del profesorado que se sitúa al lado del activismo, de manera que promueva la plena expansión global del alumnado de centros radicados en entornos marginales, lo que garantizará la prosperidad del mismo y sus familias (Melendro, González & Rodríguez, 2013) a medio y largo plazo. La llave de la superación de los guetos, de la marginalidad, de la depauperación, deprivación social, económica, etc., se encuentra, estamos seguros de ello, en los centros educativos. Así, la formación de este profesorado debe estar regida por este principio. Esto es, el alumnado debe tener siempre la necesidad de aprender; como el profesorado ha de tener la de enseñar y estimular el aprendizaje. Pero para ello, no hemos de soslayar, como arguye Bello (2013), que "Los cambios educativos implican una profunda redefinición del papel de los actores sociales y una mayor incorporación de los referentes culturales. La identidad se construye en la relación entre lo individual, educativo y social, dentro de un marco histórico y simbólico; las transformaciones en lo referente a la identidad se insertan en prácticas cotidianas a través de la familia, el trabajo, las condiciones objetivas de vida o a través de la identificación con imaginarios sociales" (p. 71).

Así, los programas que preparan a los profesores precisan considerar las demandas de la “escuela de hoy”, en relación con la ampliación del conocimiento base sobre el aprendizaje y la enseñanza, y si estas demandas apoyan a los profesores en el compromiso de dichas expectativas. Si seguimos las recomendaciones de Hargreaves (2003) enseñar para la sociedad del conocimiento implica:

“desarrollar un profundo aprendizaje cognitivo, la creatividad y la inventiva entre los estudiantes; apostar por la investigación, el trabajo en redes y equipos, y la formación profesional permanente como docentes; y promover la resolución de problemas, la asunción de riesgos, la confianza en el proceso de colaboración, la habilidad para enfrentarse al cambio, y el compromiso con la mejora continua como organizaciones” (p.12)

Esta idea también radica en los programas formativos desarrollados en ámbitos de marginación, como los de Montero (2003), Doecke (2004), Force (2000), Gereluk (2005), la Unesco (2015) o Warren (2002), pues son la prueba de la dificultad que implica su puesta en práctica. La primera autora defiende su modelo colaborativo y denuncia la escasa colaboración entre el profesorado (Melendro, González & Rodríguez, 2013; Messiou, 2013). Para esta autora, “la colaboración requiere tiempo y esfuerzo entre el personal, y una demandante estructura curricular puede agobiar a un profesor ya sobrecargado de trabajo. Además, el profesorado puede verse en la necesidad de colaboración cuando cada uno de los objetivos es dirigido hacia el profesor individual” (p. 4). Montero (2003) se lamenta del poco espíritu colaborativo entre la clase docente. El individualismo protagonista de los procesos de socialización profesional puede ser una causa, y la diferente historia formativa de cada miembro de la comunidad docente, otra. Afirma que las capacidades de cada docente aumentan si se trabaja en un contexto colectivo: “(...) cuanto más difícil es la situación de un centro educativo, se requiere prestar más atención al conocimiento y competencias profesionales de los profesores” (p. 3). Para Montero hay una necesidad de repensar la formación del profesorado desde su contribución al desarrollo profesional, de modo que tal desarrollo nos lleve a mejorar el aprendizaje estudiantil, circunstancia, a veces, compleja porque el profesorado viene con ideas preconcebidas sobre lo que es la enseñanza, adquiridas durante sus años de formación, percepciones que limitan su desarrollo como docentes y, consiguientemente, el desarrollo de una identidad profesional equilibrada (Rivas, Pérez, Leite, Quijano y Núñez, 2013). Análogo al de Montero resulta el enfoque de Gereluk, quien denuncia la escasa colaboración entre el profesorado. Para esta autora, “collaboration requires time and effort amongst staff, and a demanding curricular framework (along with numerous coinciding demands) may overwhelm an already overworked teacher. Further, teachers may see little need for collaboration when each of the objectives is directed towards the individual teacher” (2005, p. 8)¹. En este sentido, Amores y Ritacco (2011) también aluden, en las conclusiones de su

¹La colaboración requiere tiempo y esfuerzo entre el personal, y un marco curricular exigente (junto con numerosas demandas coincidentes) puede abrumar a un profesor ya sobrecargado. Además, el profesorado puede ver poca necesidad de colaboración cuando cada uno de los objetivos se dirige hacia el maestro considerado individualmente.

trabajo, a la necesidad de colaboración cuando defienden que "(...) las políticas deben apoyar formas responsables de organización que posibiliten el crecimiento profesional del profesorado y la creación de contextos de trabajo en los que la implicación de todos y todas sea un hecho. A su vez, las tendencias educativas de avanzada, que abogan por una relación educativa democrática, deben por su parte, abrir cauces a la participación comprometida de todos los implicados en el proceso evaluativo" (p. 105). En una línea similar Echeita (2016), comenta que "(...) no conviene perder de vista que siempre resulta más fácil invocar las virtudes del trabajo colaborativo que llevarlo a cabo, razón por la cual resulta evidente la necesidad de profundizar en las condiciones y procesos que pueden promover dicha colaboración eficiente (...)" (p. 113). Y, asimismo, el de Altopedi y López (2010, p. 44) quienes, al hilo de cómo las dificultades contextuales pueden incidir en la capacidad de innovación de los centros educativos (tratando de superar la asunción tradicional de que una escuela desfavorecida es una escuela ineficaz), argumentan que en este tipo de centros (...) "la exigencia de innovar se presenta como rasgo enraizado en la historia y la identidad (...)" de los mismos. Por su parte, Messiou (2013) observa, al hilo de las bondades del uso de estructuras colaborativas "(...) en las que profesionales y estudiantes comparten información y, por medio de diálogos, llegan a soluciones colectivas para afrontar la marginación (...)", que con ellas "(...) se refuerza una mayor interdependencia entre estudiantes, así como la interdependencia entre estudiantes y adultos. Cuando esto ocurre, se aprecia un progreso hacia lo que se ha definido como una cultura inclusiva (...)" (p. 107).

El siguiente modelo es el de Warren (2002), quien lo ha llamado modelo de comunidad de formación práctica. La conclusión a la que ha llegado es que una buena práctica para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje es que los claustros de profesores, entendidos como colectividad, lleven a cabo una serie de prácticas, tales como: (1) cuestionar las rutinas de enseñanza que resultan ineficaces; (2) preocuparse por indagar nuevas concepciones sobre dichos procesos; (3) tratar de descubrir medios y estrategias para generar conocimiento desde el que mejorar la práctica, lo que a su vez revertirá en la formación de nuevos modelos teóricos que también servirán para dar una respuesta a las diferencias, a la atención a la diversidad, y al fomento de la igualdad de oportunidades (Burchert & Deitmer, 2011; De Oña, 2014; De Prada, 2014; Escalante, Fernández & Gaete, 2014; Escarbajal, 2014; Rodríguez, 2013; Sánchez, 2013).

El modelo de formación que describe el grupo FORCE (2000) facilita "(...) el cambio de actitudes en alumnos, profesorado y familia que permitan la puesta en marcha de estrategias de aceptación y empatía, al tiempo que se da una democratización palpable de la escuela, una flexibilización organizativa y funcional, una normalización e interconexión productiva con el entorno sociocultural que le rodea y una integración efectiva" (p. 122). Aluden los miembros de este grupo a la necesidad de que se den cita factores personales, institucionales (Sánchez & López, 2010), económicos, socio-contextuales y de política global. Es necesaria, por tanto, la formación para el cambio (Marcelo, Mayor & Gallego, 2010; Poncet & González, 2010). A propósito de las actitudes y la importancia de su identificación, son elocuentes las palabras de Bello (2013) quien defiende que "La urgencia de

comprender la diversidad, la inclusión y la interculturalidad en la sociedad y las escuelas, aumenta el debate sobre la existencia de desacuerdos, tensiones y disputas, así como al afianzamiento de las desigualdades e iniquidades que aparecen en ellas. Lo importante es comprender e identificar los recursos y actitudes que permitan afrontar los significados más profundos y sus alcances en la sociedad y su diversidad. (p. 62).

La formación del profesorado basada en la reflexión, otro de los modelos, es aquella en que los profesores “están dispuestos y a la vez son capaces de reflexionar sobre los orígenes, propósitos y consecuencias de sus acciones, así como de las limitaciones materiales e ideológicas implicadas en la clase, escuela y contexto social en el que trabaja” (Zeichner & Liston, 1987, p. 23). En esta línea Bárcena (2005) defiende que la formación del futuro profesor tiene que orientarse a la personalización, a la generación de un esquema de pensamiento propio y a un saber autorreflexivo perfeccionado por la experiencia. En este sentido, Montero (2002) defiende que la formación inicial es la puerta de entrada al desarrollo profesional. Sin embargo, Perrenoud (2004) considera que no basta con elevar el nivel de formación académica para que se desarrolle la profesionalización del oficio de enseñante. Lo esencial es apostar por la profesionalización, entendida como un poder de los enseñantes sobre su trabajo y su organización, un poder que no se ha obtenido para favorecer la opacidad de las prácticas, sino que se asume abiertamente con sus responsabilidades correspondientes. Ciertamente, asegura Doecke (2004), a partir de la reflexión crítica sobre la enseñanza que lleva a cabo cotidianamente el docente se logra el crecimiento intelectual y el cambio. Por todo ello, es necesario resaltar aquí las nuevas tendencias en formación inicial del profesorado, a partir de estudios llevados a cabo en contextos desfavorecidos. En este sentido, el trabajo de Rivas, Leite y Cortés (2015) defiende que (...) “los escenarios en los que se forman los futuros docentes son relevantes para desarrollar las identidades profesionales que van a poner en juego en su futuro profesional. Comprendiendo que el aprendizaje siempre tiene un carácter situado y contextualizado, el marco institucional crea las condiciones para el desarrollo profesional, un desarrollo que recupera y confronta saberes individuales y colectivos al mismo tiempo que el proceso de formación en la Universidad” (p. 230). Y continúan aseverando que “(...) la experiencia vivida en la escuela contribuye, de forma significativa, a la configuración del sujeto como futuro docente, y que esta experiencia es reforzada, generalmente, en su paso por la universidad. Se puede entender que no hay un cambio sustancial del marco de experiencia y que esta tiende a perpetuar un modelo establecido. No hay capacidad de cambio, o esta es muy reducida, quedando a expensas de las acciones individuales en ciertas materias del currículum académico o de experiencias fuera del mismo (p. 230).

Por otro lado, Darling-Hammond y Bransford (2005) argumentan que especificar lo que los profesores exitosos, bien formados, necesitan conocer y ser capaces de hacer no es una tarea simple. Los profesores necesitan un tipo de preparación que les permita ir más allá de cubrir el currículum para hacer posible un aprendizaje en los estudiantes de modo que aprendan de distintas formas. Si bien en la formación inicial no se puede prever las nuevas necesidades que surgirán a lo largo

de los cuarenta años de carrera profesional, sí debe estar abierta de modo coherente a esos desarrollos. Un profesor profesional, continúan los autores anteriores, es el que se compromete a ayudar al éxito de todos los estudiantes. Por tanto, se necesita algo más que un deseo, también se requiere de conocimientos y *skills*. Este es el argumento de De Miguel y Pérez (2001, p. 85) quienes estiman que “solamente el contacto con la realidad no se convierte en un elemento formativo, es necesario que todo ello vaya acompañado por actuaciones que refuercen una determinada línea de trabajo en función del perfil profesional del docente que pretendemos formar”.

El profesorado de principio del siglo XXI tiene poco que ver con el de principio del siglo XX. Por tanto, la educación, la institución educativa (Sánchez & López, 2010) y la profesión docente se desarrollarán en un contexto que ha variado sustancialmente y que influirá en la profesión (Imbernón, 2004). Siguiendo a este mismo autor, los rasgos del profesor actual serían: mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje; conocedor de la disciplina; ser un educador más allá de instructor; emprender una actitud colegial para trabajar; ser un proponente de valores y trabajar con otros agentes. Aunque, también, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) regula detalladamente en su artículo 91, las que serán las funciones del profesorado y que la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) no modifica: a) La enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendadas; b) la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza; c) la tutoría del alumnado, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias; d) la orientación educativa, académica y profesional del alumnado en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados; e) la atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado; f) la promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros; g) la contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en el alumnado los valores de la ciudadanía democrática (Pinedo, 2013); h) la coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas; i) la participación en la actividad general del centro; j) la participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros; y k) la investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente. En esta línea se orientan los estándares para niveles altos de competencia en la profesión de la enseñanza en los Estados Unidos, Inglaterra y Gales (Klenowski, 2005) definidos como: profesionalidad; aprendizaje continuo por parte del profesor; conocimientos previos de los profesores; postura ética y moral; conocimiento acerca de los estudiantes; enseñanza de teorías y estrategias; noción de recursos de enseñanza; y conocimiento de la enseñanza de la asignatura específica.

En resumen, el profesor del siglo XXI habría de proveerse de “un conocimiento más profundo de sí mismo (valores, creencias, suposiciones...), del entorno de su trabajo (social, político, cultural...), del conocimiento y las habilidades que tiene que transmitir, de los constructos teóricos de la enseñanza-aprendizaje y del

currículo (planificación, metodología, organización, materiales...)” (Imbernón, 2004, p. 151). La tendencia es que el papel de maestro sea el de “facilitador” del proceso más que el de “experto” en contenidos (Day, 2005), no proveedor, sino desarrollador del aprendizaje (Hargreaves, 2003). Además, resulta necesaria la acentuación de los aspectos evaluativos, tanto de los referidos a los procesos de enseñanza-aprendizaje, como de los que tienen que ver con los programas específicos que se implementan para amortiguar las condiciones adversas habidas en este tipo de centros. Así, argumentan Amores & Ritacco (2011): “Es aún más relevante, si cabe, el proceso evaluativo en los programas encaminados a paliar el grave fenómeno del fracaso escolar (...) ya que la evaluación se constituye en un indicador que nos posibilita determinar el grado de avance de los procesos de enseñanza aprendizaje e indirectamente, puede ser indicador para comprobar la efectividad de dichos programas, a la vez que le permite al profesor valorar su propia labor y reflexionar en torno a ella para reorientarla y corregirla, de manera que contribuya a mejorar los procesos de enseñanza en el aula y promover un mejor aprendizaje (...)” (p. 92-93).

2. Metodología

El objetivo de este estudio era conocer la problemática, las expectativas y las necesidades que los docentes que trabajan en contextos de marginación (Altopedi & López, 2010; Caride, 2011) identifican sobre su formación.

La población objeto de estudio la componían 1192 docentes que trabajaban en los centros denominados de educación compensatoria de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria radicados en contextos marginales, de la provincia de Jaén.

Según los datos aportados por la Delegación de Educación, 48 centros repartidos por 22 localidades respondían a estas características. En concreto, nuestra muestra estuvo conformada por 385 docentes, de los 220 que requeríamos para que fuese significativa según la fórmula para muestras finitas de Tagliacarne (1968). El 94% ejercía su labor en centros educativos públicos. El 34% eran mujeres y el 66% hombres; en cuanto a la experiencia docente el 26% tenía más de 25 años, el 22% entre 8 y 15 y el 13% menos de 3; en cambio los porcentajes se invertían sobre el profesorado con experiencia en contextos de marginación pues el 46% tenía menos de 3 años y el 2% más de 25 años. El nivel educativo donde trabajaban estaba repartido de forma homogénea, el 34.9% pertenecía a la etapa de Educación Infantil, el 34.1% a la de Primaria y el 31% a la Educación Secundaria Obligatoria. El 50.9% tenía 3 años de experiencia en responsabilidades administrativas. El 22.3% del profesorado había desempeñado funciones directivas y el 23.9% funciones técnicas de coordinación pedagógica. El 70% era funcionario de carrera.

El método que empleamos fue el descriptivo (Cohen & Manion, 1990), y el instrumento utilizado fue un cuestionario de elaboración propia. Estaba compuesto por 60 ítems agrupados en cuatro partes: la primera recogía los datos de

identificación; la segunda sobre la problemática de la marginación; y la tercera cuarta sobre expectativas y necesidades, respectivamente. La escala de respuesta, tipo Likert, presentaba cuatro opciones: (1) completamente en desacuerdo, (2) algo en desacuerdo, (3) algo de acuerdo, y (4) completamente de acuerdo.

El cuestionario, llamado “Cuestionario sobre la Formación del Profesorado en Contextos de Marginación (CFPCM)”, fue construido tras una revisión bibliográfica sobre la práctica docente en contextos de marginación y, una vez finalizado, fue pasado al profesorado junto con una carta de presentación donde se explicitaba el objetivo de la investigación. La entrega de ambos fue personalizada, lo cual supuso una gran inversión de tiempo.

Al ser un recurso de nueva creación, fue sometido a procedimientos de validez y fiabilidad. Para la primera, aplicamos el análisis de componentes principales que arrojó un valor KMO de adecuación muestral de .808 y una $p=.000$ en la esfericidad de Barlett significativa, además de que consideramos la correlación entre variables y factores a partir de .40 como recomienda Cea (2004). Hecho el análisis, comprobamos que los items se distribuían en cinco factores, entre los cuales se reconocían el de expectativas, necesidades y problemática.

En cuanto a la fiabilidad, siguiendo a Bisquerra (1987), se practicó el α de Cronbach, obteniendo un coeficiente de .838, y las Dos mitades, con un coeficiente de Spearman-Brown de .711. En palabras de McMillan y Schumacher (2005) un instrumento con un coeficiente superior a .70 presenta una fiabilidad satisfactoria, como era nuestro caso.

3. Resultados

Una vez recogimos los datos, y siendo coherentes con nuestro objetivo de investigación, aplicamos el análisis de contingencias a través del programa de análisis SPSS 20.0.

Problemáticas, expectativas y necesidades de la formación en contextos de marginación han sido analizadas. Los profesores identificaron como un *problema* (ver tabla 1) el hecho de que en centros ubicados en contextos de marginación, los fines educativos sean reducidos y difíciles de alcanzar. Esta idea la corroboraron los profesores que tenían más de 16 años de experiencia en estos ámbitos. Sin embargo, los que tenían menos años de experiencia, en concreto los de la franja de 4 a 7, estaban en desacuerdo con esta afirmación.

Otro asunto que se destacaba como una problemática era que la procedencia sociogeográfica del docente influía en el tratamiento que se daba a la marginación en que vivía el alumnado. Para los docentes que tenían más de 25 años de experiencia en estos contextos existía relación entre la procedencia sociogeográfica y la percepción sobre la marginación (57.1%). En cambio, todos los que estaban por debajo de esos años de experiencia manifestaron su desacuerdo, y el grupo que más estuvo fue el de 8 a 15 años de experiencia (77%).

Tabla 1

Experiencia docente en ámbitos de marginación y problemática sobre la formación del profesorado en estos ámbitos.

En este tipo de centros los fines educativos son reducidos y difícilmente alcanzables							χ^2	p			
							21,489	.044			
							%				
							1	2	3	4	Total
Experiencia	1-3		20.8	29.8	39.9	9.6	100				
	4-7		25	41.2	21.2	12.5	100				
	8-15		24.7	30.1	35.6	9.6	100				
	16-25		17.8	15.6	42.2	24.4	100				
	+ 25		16.7	16.7	50	16.6	100				
La procedencia sociogeográfica del docente influye en el tratamiento que da a la marginación en que vive el alumnado							21.889	.039			
Experiencia	1-3		36.2	25.4	29.9	8.5	100				
	4-7		30	40	26.2	3.8	100				
	8-15		47.3	29.7	16.2	6.8	100				
	16-25		52.3	15.9	25	6.8	100				
	+ 25		14.3	28.6	57.1	0	100				

Leyenda: 1 completamente en desacuerdo, 2 algo en desacuerdo, 3 algo de acuerdo, 4 completamente de acuerdo.

Las *expectativas* (ver tabla 2) que apuntaron los docentes giraban en torno a que, por un lado, confiaban en que fuese posible perfilar un modelo metodológico establecido para la enseñanza en la marginación. Esta idea era apoyada por todo el profesorado, excepto por aquellos que contaban con más de 25 años de experiencia, que fueron muy rotundos en su opinión, pues un 85.7% estaba en desacuerdo.

Por otro, se esperaba que el Centro de Profesorado alentara la formación permanente en estos ámbitos. Con el mismo patrón de respuesta nos encontramos: los docentes con más de 25 años en estos contextos manifestaron su desacuerdo, frente al resto que sí estaba de acuerdo.

Tabla 3

Experiencia docente en ámbitos de marginación y necesidades de formación del profesorado en estos ámbitos.

Es preciso reforzar la formación del profesorado en técnicas de evaluación para conocer mejor al alumnado y dar respuesta a sus necesidades		χ^2					P	
		%					25,355	.013
		1	2	3	4	Total		
Experiencia	1-3	3.4	15.3	36.2	45.2	100		
	4-7	5	17.5	50	27.5	100		
	8-15	12.2	18.9	43.2	25.7	100		
	16-25	8.9	13.3	42.2	35.6	100		
	+ 25	28.6	28.6	28.6	14.2	100		
Para dar una respuesta adecuada al problema de la marginación es imprescindible la colaboración entre el centro y las instituciones (municipales, provinciales, regionales...)							38.205	.000
Experiencia	1-3	0.6	3.4	20.8	75.3	100		
	4-7	1.2	5	27.5	66.2	100		
	8-15	1.4	1.4	12.1	85.1	100		
	16-25	0	0	13.3	86.7	100		
	+ 25	14.2	28.6	14.3	42.9	100		
Es esencial programar minuciosamente para que el trabajo en contextos marginales sea fructífero							28.626	.004
Experiencia	1-3	2.3	6.2	44.1	47.4	100		
	4-7	1.3	6.3	49.4	43	100		
	8-15	4.1	8.1	48.6	39.2	100		
	16-25	2.2	6.7	33.3	57.8	100		
	+ 25	28.6	28.6	28.6	14.2	100		
La Administración debe tener en cuenta las ideas del profesorado sobre el papel de la educación en la marginación							26.185	.010
Experiencia	1-3	0.6	3.3	24.3	71.8	100		
	4-7	1.2	3.8	23.8	71.2	100		
	8-15	0	2.7	15.1	82.2	100		
	16-25	0	0	15.6	84.4	100		
	+ 25	14.2	0	42.9	42.9	100		

4. Discusión

Recordando nuestro objetivo, pretendemos conocer la problemática, las expectativas y las necesidades que los docentes que trabajan en contextos de marginación identifican sobre su formación.

Una de las *problemáticas* que confiesan es la desconfianza por parte del profesorado con años de experiencia ante la facilidad de conseguir los fines

educativos en centros ubicados en contextos de marginación. Este profesorado experimentado duda de la facilidad aparente que supone alcanzar unos objetivos sabiendo, como Glickman y Alridge (2003) han demostrado, que existe una relación directamente proporcional entre la gestación del currículo autóctono a partir de la esencia propia de la comunidad destinataria del mismo, y los resultados óptimos del alumnado socialmente desfavorecido.

Otra problemática que reconoce el profesorado con más experiencia es que la procedencia sociogeográfica del docente influye en el tratamiento que da a la marginación. Creemos que el contexto, tanto el propiamente escolar como el que se refiere al barrio donde éste se ubica, es un factor determinante a la hora de configurar la marcha de los procesos educativos que en ellos tienen lugar. Como aseveran Lieberman y Miller (2003), “como mejor se entiende el desarrollo profesional del profesorado es en términos de contextos, estrategias y estructuras” (p. 11). Microcontexto y macrocontexto, centro educativo y barrio o localidad, suponen aspectos claves: el primero, porque el periodo de escolaridad obligatoria se erige, en palabras de Rué (2005) en “el espacio normalizado de la formación” (p. 17); y el segundo, porque las iniciativas y acciones en él implementadas pueden llegar a ser significativas, por su contribución a la solución de la problemática implícita en situaciones de marginación. En esta misma línea, Pulido (2007, p. 29) entiende que “para comprender a los otros es necesario conocer los marcos socio-históricos que originan los esquemas que utilizan para pensar, sentir y actuar en sus vidas. Estos esquemas vitales, al igual que los que utilizamos nosotros, son construidos, negociados, puestos a prueba, modificados y enriquecidos a través de la interacción social diaria”. En este sentido, también resulta interesante la aportación de Ballestín (2015), según la cual existe una serie de prejuicios dirigidos básicamente al alumnado inmigrante que afectan a los procesos de enseñanza-aprendizaje y, más concretamente, a los de evaluación.

En cuanto a las *expectativas*, los profesores expertos no creen que sea posible encontrar un modelo metodológico que aborde la enseñanza en contextos de marginación. Una de las razones de esta creencia puede ser que si no aumentan los apoyos al profesorado para que sus conocimientos y habilidades profesionales crezcan, difícil va a ser que el alumnado disfrute de experiencias discentes óptimas, y los centros educativos logren mayores cotas de rendimiento (Montero, 2003). Dadas estas condiciones, parece lógica la incredulidad del profesorado senior.

Tampoco cree el profesorado más experimentado que el CEP sea el vehículo para estimular la formación permanente en contextos de marginación, a pesar de que, como señala Bolívar (2003), la planificación de las actividades diseñadas por los centros de profesorado se construye a partir de las demandas realizadas por los distintos centros educativos. Este cuestionamiento sobre el CEP se agudiza desde el momento en que se toma conciencia de la dificultad de éste para adaptarse, cambiando sus formas de hacer, sus ideas primigenias y la configuración de los apoyos que presta, de modo que la oferta esté ajustada a las necesidades reales de dichos centros (Hernández Rivero, 2004).

En cuanto a las *necesidades*, tampoco hay acuerdo entre los docentes expertos y noveles en dos puntos: sobre la evaluación y sobre la programación. Son los jóvenes menos expertos los que desean reforzar su formación en técnicas de evaluación para conocer mejor al alumnado y dar respuesta a sus necesidades. En cambio, los mayores no están de acuerdo en esta necesidad. Una de las razones es que estas técnicas favorecen el etiquetado de las personas con las consecuencias que ello conlleva, según su dilatada experiencia. Y otra es la necesidad de practicar una evaluación crítica que suponga para el profesorado que trabaja en ámbitos desestructurados hacer observaciones objetivas, acompañadas de los correspondientes procesos de reflexión (Bauman, 2013; De Oña, 2014) sobre la práctica. Como afirma Ballestín (op. cit.), existe "(...) un mecanismo inconscientemente perverso que consiste en atribuir a la naturaleza individual, o a lo social naturalizado, comportamientos y respuestas generadas precisamente por las propias dinámicas de poder, segregación, y reproducción de las desigualdades que se gestan dentro del entorno escolar. Ello da como producto un diagnóstico "técnico" (legitimador de la autoridad evaluadora) que implica hacer recaer la culpa del "fracaso" sobre el propio alumno y no sobre las prácticas y relaciones pedagógicas" (p. 376).

La otra necesidad sobre la que discrepan está referida al hecho de programar minuciosamente el trabajo en contextos marginales. Parece que se vislumbra la idea de que la poca experiencia genera inseguridad, la cual puede suplirse con el control de la programación y no dejar nada al azar. En cambio, los veteranos se aferran a su facilidad para improvisar gracias a la acumulación de conocimiento sobre la temática. Esta capacidad es adquirida con el paso del tiempo.

Otra necesidad, avalada por todo el profesorado independientemente de su experiencia, es que la Administración tenga en cuenta las ideas del profesorado sobre el papel de la educación en la marginación, así como que se refuerce la colaboración entre el centro y las instituciones municipales, provinciales y regionales. Es lógica esta opinión pues cuantos más recursos, más posibilidades de actuación; y si, además, es una responsabilidad compartida (Bolívar, 2003) mejor. Está claro que es necesario integrar los distintos servicios que ofrece la comunidad en la institución escolar (Cabello, 2000), de modo que se aprovechen todos los recursos en pro de ofrecer las mayores posibilidades al alumnado, y conseguir los más altos niveles educativos. Se trata de trabajar conjuntamente, de forma cooperativa, global, de modo que se aporten iniciativas desde distintos frentes. De igual modo, constatamos con Gereluk (2005) esa necesidad que experimentan los centros ubicados en ámbitos de marginación de buscar conexiones con centros de características similares y motivar, así, el trabajo de la comunidad educativa; y, también, resaltamos con esta autora la relación del centro educativo con instituciones de diversos niveles (municipales, provinciales, regionales...) como un pilar fundamental para el correcto desarrollo de los procesos educativos que en aquel tienen lugar.

Como conclusión podemos decir que los docentes más experimentados se muestran más desconfiados y realistas con la *problemática* que rodea la enseñanza

en contextos de marginación, y dudan de la capacidad de abordaje de los problemas por parte del sistema educativo. El profesorado con experiencia manifiesta *expectativas* más negativas sobre su formación a la hora de trabajar en contextos de marginación, frente al profesorado con menos años de docencia que sí confía en alcanzar determinados presupuestos que mejorarían su formación. El tipo de *necesidades* sobre la formación en contextos de marginación que se expone también varía en función del grado de experiencia, aunque la necesidad que ha logrado el acuerdo de todos los docentes ha sido la relacionada con la Administración, de manera que ésta tenga en cuenta al profesorado, y refuerce la colaboración entre el centro y las instituciones.

Sin duda este estudio podría verse enriquecido con la profundización que permite el enfoque interpretativo para llegar a entender las diferentes respuestas del profesorado según sus años de experiencia. Los datos de este trabajo pueden contribuir a que la Administración educativa tome conciencia de las demandas de su profesorado, y pueda darle respuesta a través de sus reales decretos, decretos u órdenes.

Referencias bibliográficas

- Altopedi, M., & López, L.C. (2010). Contextos difíciles e historias turbulentas como motores de la innovación. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 29-44.
- Amores, F.J., & Ritacco, M. (2011). Evaluar en contextos de exclusión educativa. Buenas prácticas e inclusión social. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 4(1), 90-108.
- Ballestín, B. (2015). De “su cultura es muy fuerte” a “no se adapta a la escuela”: alumnado de origen inmigrante, evaluación y efecto Pigmalión en primaria. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 361-379.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2013). *The individualized society*. Indianapolis: John Wiley & Sons.
- Bello, J. (2013). Educación Intercultural: ¿Trabajar con los Diferentes o las Diferencias? *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 9(1), 61-73.
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSS*. Barcelona: PPU.
- Bolívar, A. (2003). Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas. El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 7(1-2).

- Burchert, J. & Deitmer, L. (2011). *The quality development handbook. Tools and theories for school development by quality management*. Bremen: Institut Technik und bildung. University of Bremen.
- Cabello (2000). El interculturalismo y el compromiso social como respuesta para la integración educativa en nuestro barrio. En J. Domingo y M. G. Mesa (coords), *En torno a la integración global en zonas desestructuradas desde la justicia. I Jornadas de Reflexión sobre "Integración global en zonas desestructuradas"* (pp. 19-25). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Caride, J.A. (2011). La Pedagogía Social ante la marginación y la exclusión social. En M.R. Cruz & A.D. García. *Aportaciones a la Educación social: un lustro de experiencias* (pp. 18-34). Huelva: Universidad de Huelva. Servicio de Publicaciones
- Cea, M.A. (2004). *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Darling-Hammond, L & Bransford, J. (2005) (eds.). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. New Jersey: Jossey-Bass/Wiley
- Day, C. (2005) *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- De Miguel, S. & Pérez, M. (2001). Dificultades y limitaciones en la formación práctica del docente. Estudios de caso. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (coords). *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Practicum. VI Simposium Internacional sobre el Practicum*. Lugo: Unicopia.
- De Oña, J.M. (2014). El trabajo educativo y comunitario en territorios que sufren exclusión social. Reflexiones y propuestas para la práctica diaria. En P. Cortés (Coord.), *Grietas y luces: experiencias contra la marginación social desde la educación, la ciudadanía y la justicia* (207-220). Málaga: Zambra
- De Prada, M.D. (2014). Aprender mejor, aprender diferente: El proyecto PAMCOB. *Crítica*, 993, 85-88.
- Doecke, B. (2004). Professional identity and educational reform: confronting my habitual practices as a teacher educator. *Teaching and teacher education*, 20, 203-215.
- Echeita, G. (2016). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, "Voz y quebranto". *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2).

- Escalante, C., Fernández, D., & Gaete, M. (2014). Práctica docente en contextos multiculturales: Lecciones para la formación en competencias docentes interculturales. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 71-93.
- Escarbajal, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 29-43.
- FORCE (2000). Los profesionales de la educación para la integración global y la justicia social en contextos de pobreza y marginación. Una propuesta de investigación. En J. Domingo y M.G.Mesa (Coords), *En torno a la integración global en zonas desestructuradas desde la justicia* (pp.119-136). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gereluk, D. (2005). Communities in a changing educational environment. *British Journal of Educational Studies*, 53(1), March, 4-18.
- Glickman, D. & Alridge, C. (2003). Hacerse pública: las exigencias de la educación en el siglo XXI. En A. Lieberman y L. Miller (Coords), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 29-40). Barcelona: Octaedro Editorial.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández Rivero, V. (2004). El asesoramiento desde los centros del profesorado (CEP): La opinión de los agentes de apoyo. *Revista Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 8, enero.
- Imbernón, F. (2004). La profesionalización docente, hoy y mañana. En J. López, M. Sánchez y P. Murillo (eds.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo del portafolio para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Lieberman, A. & Miller, L. (Coord.) (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- Marcelo, C., Mayor, C., & Gallego, B. (2010). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 111-134.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª ed). Madrid: Pearson.

- Melendro, M., González, A.L., & Rodríguez, A.E. (2013). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 22, 105-121.
- Messiou, K. (2013). El compromiso con la voz del alumnado: uso de un marco de trabajo para abordar la marginación en las escuelas. *Revista de investigación en educación*, 3(11), 97-108.
- Montero, M.L. (2002) La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional?. *Educación*, 30, 69-89.
- Montero, M.L. (2003). ¿Qué desarrollo profesional es clave para el rendimiento de cuentas? *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 7(1-2), 1-13.
- Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pinedo, I. (2013). Filosofía multicultural y educación para la convivencia ciudadana. *Praxis & Saber*, 4(7).
- Poncet, M., & González, R. (2010). Innovar no admite imperativo. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 237-250.
- Pulido, R. (2007). Otros pueblos, otras religiones, otras identidades. En X. Besalú (Coord.), *Educación en sociedades pluriculturales* (pp. 29-49). Barcelona: WoltersKluwer, Cuadernos de Pedagogía.
- Ríos, D., Maturana, D., Almonacid, C., Shink S. H. & Jaramillo M.I. (2010). Innovaciones en centros educativos vulnerables: liceos que optimizan la gestión para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6).
- Rivas, J. I., Leite, A. E., & Cortés, P. (2015). La escuela como contexto de la formación inicial del profesorado: Aprendiendo desde la colaboración. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1).
- Rivas, J. I., Pérez, M., Leite, A., Quijano, R., & Núñez, C. (2013). Previous Pedagogical Beliefs of Freshman of Teacher Education. Recuperado de <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/5880>
- Rodríguez Martín, M.I. (2013). Aplicación de estrategias didácticas en el contexto desfavorecido de marginación social y discapacidad en la escuela rural. En C. Sánchez (Coord.), *Aplicación de estrategias didácticas en contextos desfavorecidos* (pp. 97-124). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia

- Rué (2005). *El absentismo escolar como reto para la calidad educativa*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, CIDE. Colección de Investigación, 163.
- Sánchez, M., & López, J. (2010). Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 93-110.
- Sánchez, C. (Coord.) (2013). *Aplicación de estrategias didácticas en contextos desfavorecidos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
- Tagliacarne, G. (1968). *Técnica y práctica de la investigación de mercado*. Barcelona: Ariel
- Unesco (2015). Education for All 2015 National Review Report: Philippines. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002303/230331e.pdf>
- Warren, J. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18, 917-946.
- Zeichner, K.M. & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-48.