
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 23 Número 128

21 de diciembre 2015

ISSN 1068-2341

Representaciones Sociales y Orientación Educativa del Profesorado

Sonsoles San Román

Universidad Autónoma de Madrid



Carlos Vecina

Universidad de las Islas Baleares



Elisa Usategui

Universidad del País Vasco



Ana Irene del Valle

Universidad del País Vasco



Mar Venegas

Universidad de Granada

España

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

Resumen: En este artículo pretendemos informar del planteamiento teórico y metodológico de un proyecto de investigación, que hemos iniciado recientemente, sobre las representaciones sociales y culturales que condicionan al profesorado en la función docente y práctica

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 6-4-2015

Revisiones recibidas: 8-9-2015

Aceptado: 28-9-2015

orientadora¹, así como de los estudios previos en cuyos resultados nos hemos apoyado para avanzar en nuestras hipótesis. Nuestro planteamiento parte de la consideración de las transformaciones sociales y su influencia en la institución escolar, favoreciendo un contexto de incertidumbre para el profesorado, consideramos claves las representaciones sociales como guía de su actuación en la relación con los alumnos, pudiendo determinar la orientación escolar y profesional que sobre éstos ejercen. Como punto final, se pretende analizar desde una mirada sociológica, la identificación de criterios y posibles modelos de orientación desplegados y practicados por los docentes, como un fenómeno que se construye socialmente.

Para acabar se presentan brevemente los resultados de estudios previos realizados por el equipo de investigación, referentes a las representaciones sociales de los alumnos en el profesorado, cuestiones que hacen plantear el camino que toma la orientación de dichos estudiantes. Estudios que nos han aportado conclusiones para la configuración del trabajo de investigación actual.

Palabras clave: Orientación educativa; orientación laboral; representaciones sociales; función docente; profesorado de secundaria; cambio social

Social representations and educational guidance of the professorship

Abstract: In this article we report on the theoretical and methodological approach of a recent research project on the social and cultural representations that affect teachers in the teaching and practice guiding function², as well as previous studies whose results that we have supported to advance our hypotheses. Our approach starts from the consideration that social transformations and their influence on the school favor an uncertain environment for teachers, that key social representations guide teachers' performance in relation to the students, and that schools exercise some degree of determination over the educational guidance that teachers provide. This essay aims to analyze the guidance deployed and practiced by teachers from a sociological perspective, identifying possible approaches and models to explain educational guidance as a socially-constructed phenomenon.

Key words: Educational guidance; career guidance; social representations; teaching function; secondary teachers; social change

Representações sociais de professores e orientação educacional

Resumo: Neste artigo relatamos a abordagem teórica e metodológica de um projeto de pesquisa, nós começamos recentemente sobre as representações sociais e culturais que afetam os professores no ensino e prática função orientadora³, bem como estudos anteriores cujos resultados foram suportado para avançar nossas hipóteses. Temos a intenção de relatar a abordagem teórica e metodológica dos estudos anteriores, cujos resultados permitiram-nos avançar a nossa hipótese e propôs uma investigação que começou hoje. Nossa abordagem começa a partir da consideração das transformações sociais e sua influência sobre a escola, favorecendo um ambiente incerto para os professores, considere representações sociais-chave

¹ Se trata de un proyecto de I+D+i, *Contexto Socioeconómico y Orientación Educativa y Profesional del Profesorado de Secundaria*, aprobado por el Ministerio de Economía y Competitividad (España), para su realización durante el período 2014-2016, con referencia CSO2013-47168-R, bajo la dirección de la investigadora principal Sonsoles San Román Gago (Universidad Autónoma de Madrid).

² This is an R + D + I, *Socioeconomic and Educational and Vocational Guidance Teacher of Secondary*, approved by the Ministry of Economy and Competitiveness (Spain), for implementation during the 2014-2017 period, with reference CSO2013-47168-R, under the direction of principal researcher Sonsoles San Roman Gago (Autonomous University of Madrid).

³ Este é um de I + D + i, *Socioeconômico e educacional e Orientação Profissional do professor de secundário*, aprovado pelo Ministério da Economia e Competitividade (Espanha), para implementação durante o período 2014-2017, com referência CSO2013-47168-R, sob a direção de investigador principal Sonsoles San Román Gago (Universidade Autónoma de Madrid).

para guiar o seu desempenho em relação aos alunos, a escola pode determinar a orientação e eles exercem profissional sobre. Como ponto final, que tem como objetivo analisar a partir de uma perspectiva sociológica, identificando possíveis abordagens e modelos implantados orientação e praticadas por professores, como um fenômeno que é socialmente construído. Finalmente, os resultados de estudos anteriores pela equipe de pesquisa sobre as representações sociais dos alunos em professores, levantar questões que tornam o caminho que leva a orientação destes estudantes são brevemente apresentados. Estudos que nos trouxeram para configurar as conclusões do trabalho de pesquisa atual.

Palavras-chave: Orientação educacional; orientação profissional; representações sociais; ensino profissional; professores do ensino secundário; mudança social

Contexto y Sentido de la Acción Educativa

Pretendemos describir el contexto de cambio en el que se ubica la institución escolar, para posteriormente justificar la razón de nuestra investigación, dirigida hacia las representaciones sociales y su influencia en la orientación educativa y profesional que ponen en práctica los docentes. Consideramos una relación directa entre contexto y configuración de las representaciones sociales, punto clave de nuestra investigación por considerarlas influyentes en el profesorado y su práctica docente, en la manera de relacionarse con el alumnado en torno a la orientación educativa que puede ejercer en su acción.

El docente se encuentra en un contexto de rápidas transformaciones sociales, cambios globales que afectan en el espacio local, modificando, influyendo, distorsionando el campo educativo y la realidad concreta en la que desarrolla su práctica profesional (Giró, 2002; Pérez-Agote, 2012). Por ello, en el presente proyecto se defiende la imposibilidad de acercarnos a la escuela y a sus actores sin contextualizarla en el escenario social actual, globalizado (Castells, 2006, 2001; McLuhan, 1996; Muriel, 2004; Tomlinson, 2001), culturalmente diverso (Doytcheva, 2010; Faist, 2009, 2010) y con un entramado institucional debilitado (Bauman, 2001; Beck y Beck-Gernsheim, 2003; Dubet y Martuccelli, 1998; Giddens, 1995; Touraine, 2005).

Se trata de procesos culturales y sociales derivados de la transformación social global que inciden en la escuela y provocan la erosión de sus funciones tradicionales. Por una parte, la desinstitucionalización y la masificación han terminado por desestabilizar a la institución escolar, modificando sustancialmente su carácter de institución socializadora. La masificación no ha inaugurado únicamente en el interior del sistema de enseñanza una lógica de mercado y de competitividad escolar, sino que, unida a la desregulación de lo social, ha destruido aquella escuela en la que "...el santuario escolar parecía homogéneo, sobre todo porque estaba protegido, gracias a una selección precoz, de los desordenes y de las pasiones de la vida social" (Dubet, 2005, p. 45).

Es evidente que con la masificación escolar la heterogeneidad se ha apoderado de las aulas y se ha roto el isomorfismo y la homogeneidad entre el profesorado y el alumnado: alumnos y profesores ya no participan en un juego de expectativas compartidas. El aumento del ratio por aula implica una vuelta atrás en el tiempo, considerándose uno de los problemas actuales a los que se enfrenta el sistema educativo, incidiendo en las posibilidades de hacer frente a nuevas realidades sociales, cada vez más presentes en las aulas (March, 2014). Al mismo tiempo, este aumento de alumno por profesor y aula incide en la eficiencia y eficacia del profesorado y de la educación en general (Sureda y Forteza, 2012). Por otra parte, los movimientos migratorios a gran escala han reforzado esta heterogeneidad propia de las sociedades de la posmodernidad, lo que a su vez redundará en mayores dificultades para encajar y articular las diferencias. La escuela se abre a encrucijadas opuestas y tiene que atender múltiples demandas, en ocasiones incompatibles; en este sentido, su carácter de institución no puede ser el mismo.

Como resultado del proceso de desinstitucionalización, la sociedad ya no es tanto la que produce, transmite e inculca valores, como el propio sujeto quien los elabora en sus relaciones y experiencias personales sin negar, por ello, la determinación estructural inherente a los procesos sociales. Así, el establecimiento escolar ha dejado de funcionar a la manera de las organizaciones burocráticas de antaño. La organización no otorga el sentido último de las prácticas de los actores que en ella intervienen. En el nuevo tipo de organización que la escuela actual representa, los actores no pueden elaborar sus roles a partir de significados acordados de antemano, ya que en la actualidad “La escuela es una organización de fronteras flotantes, de objetivos cada vez más redefinidos, de relaciones cada vez más reconstruidas” (Dubet y Martuccelli, 1997, p. 60), es decir, cada vez más el peso de la institución pierde terreno y cobra más protagonismo la iniciativa y la creatividad de los actores.

En una escuela desinstitucionalizada, a los profesores y a los alumnos el sentido de sus acciones no les viene del simple ejercicio de sus roles. El simple desempeño del rol no les sirve para manejar las múltiples y diversas situaciones que han de afrontar en sus prácticas escolares, para relacionarse entre sí o con sus iguales. Incluso se ven obligados a dotar continuamente de sentido el rol que ejercen a través de sus experiencias escolares personales, o incluso las representaciones sociales orientan su acción, ayudándoles a organizar ese universo incierto y cambiante (San Román y Vecina, 2016).

En esta situación, el profesor ha de construir la motivación de los alumnos y el sentido de su propia acción. Asimismo, se ve obligado a optar entre las distintas finalidades, funciones y objetivos presentes en el sistema escolar y entre la diversidad de caminos conducentes a su logro. Este trabajo lo tiene que desarrollar desde las condiciones materiales en las que está, pero también, desde su propia experiencia personal, historia, carácter... Todo ello mediante arreglos y transacciones constantes con los otros colegas y agentes educativos, obligados como ellos a dar sentido a sus prácticas en una escuela en la que los modelos se van desdibujando.

De igual manera, los alumnos tienen, también, que construir el sentido de su trabajo en la escuela y deben de elaborar por si mismos los enlaces de sentido entre su formación educativa y la utilidad de la enseñanza escolar. A la par tienen que edificar los puentes entre su integración en la escuela, en el mundo juvenil y en el futuro mundo de adultos, mundos muchas veces autolimitantes y en conflicto entre sí. Así pues, los alumnos, con y desde sus recursos escolares y sociales, deben construirse como sujetos de sus estudios.

Como deriva, en el ámbito escolar, los sujetos ya no son el resultado del proceso de socialización de la escuela, sino que ahora se colocan en el principio de la acción: “La actividad de los sujetos construye la escuela al construir su experiencia...” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 61). Aquella escuela que “...transformaba los valores en normas y las normas en roles...” (p. 12), aquella educación que prometía la cohesión de la sociedad y la promoción e integración del individuo ha desaparecido o, al menos, está herida de muerte. La subjetividad, que era el resultado del proceso de interiorización de las normas y de los valores de la sociedad, pasa a ser el motor y el eje de la integración. La desinstitucionalización ha producido un giro copernicano en los elementos que definían la socialización. Y el profesorado ha de aprender a enfrentarse a lo que Dubet (1998) llama “el declive de la institución”.

Esta desregulación de lo social está presente en la diversidad de nuestras aulas y en las nuevas demandas y retos de la escuela (Gimeno Sacristán, 2000; Hoyos y Martínez, 2004), especialmente visibles en ámbitos como la educación intercultural (Bueno Abad y Belda Ibáñez, 2005; Terrén, 2004, 2007; Giró, 2004, 2008 y 2010), la cohesión escolar (Aguado, 2005; Fierro, 2006), las nuevas tecnologías incorporadas a la innovación educativa y su relación con el proceso de aprendizaje (Fernández Enguita, 2010; Gisbert Cervera, 2002), la educación en valores (Usategui y Valle, 2007, 2009; Stephenson et al., 2001), la desigualdad y la exclusión o la cuestión de la diversidad (Doytcheva, 2010; Faist, 2009, 2010).

A esta situación hay que sumar la aceleración de los cambios culturales, sociales y la variación de los modelos de comportamiento que están provocando la introducción de las nuevas tecnologías en nuestras sociedades. Son sociedades abiertas, en las que los flujos de información, la innovación permanente, la cultura de la imagen y de la virtualidad rigen y afectan a las instancias más cotidianas. Una de las transformaciones importantes que se dan dentro de la sociedad de la información es que el aprendizaje no depende tanto de lo que está sucediendo en la escuela, como de la correlación entre lo que pasa en la escuela y lo que pasa en el resto de los lugares donde los niños y las niñas se desenvuelven. La escuela ya no es el principal proveedor de conocimiento, ni tan siquiera aquel que los chavales y sus familias respetan más. Además, la vida social está cambiando en tantos aspectos y de forma tan rápida que las respuestas que se dan desde la escuela se quedan obsoletas enseguida. Y el alumnado con los recursos de que dispone, tiene una posibilidad de acceder a la información mucho más rápida, más certera y más atrayente que la capacidad de transmisión tradicional que tiene y tenía un profesor (Vecina, San Román y Doncel, 2015).

Esta velocidad en la producción de nuevo conocimiento, provoca que, a diferencia del pasado, los conocimientos e informaciones adquiridos en el período de formación inicial en las escuelas o universidades no permitan a las personas desempeñarse por un largo período de su vida activa. La obsolescencia será cada vez más rápida, obligando a procesos de reconversión profesional permanente a lo largo de toda la vida.

En estas condiciones, y para decirlo rápidamente, la educación ya no podrá estar dirigida a la transmisión de conocimientos y de información, sino a desarrollar en el alumnado la capacidad de producirlos y utilizarlos, a capacitarle a construir y a promover aprendizajes e, incluso, a construir su propia identidad.

Por otra parte, la labor del profesorado, como facilitador de aprender a aprender y a ser, viene reforzada por los cambios en la organización del trabajo, que están obligando al profesorado a cambios curriculares profundos (San Román, Frutos y Pascual, 2012). Desde el mundo laboral se demanda un trabajador polivalente, capaz de adaptarse a situaciones cambiantes y a diferentes tareas, autónomo, pero capaz de trabajar en equipo. Es decir, se imponen formas de trabajar que obligan al sistema educativo a transitar desde las calificaciones a las competencias, desde la rigidez de los contenidos a la solución de problemas, al empleo de técnicas y tácticas creativas, al fomento de la iniciativa personal y al trabajo cooperativo.

La Orientación Proactiva del Profesorado

Estos cambios están afectando a la práctica docente, lo que justifica la necesidad de adoptar la perspectiva de conocimiento que ofrece la sociología para captar el modo en que se está impulsando la formación de nuevos modelos de orientación escolar entre el profesorado de secundaria (Bolívar, 2004; Esteve, 2001; González Gallego, 2010; González Sanmamed, 2009; Sánchez Lisen 2009; Usategui y Valle, 2012).

Se entiende por orientación escolar aquella orientación académica, psicopedagógica y profesional que el alumnado, tal como establecía la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE)⁴ en su artículo 60, debe recibir respecto a sus distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo laboral, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y

⁴ De 3 de Octubre de 1990 (publicada en el BOE de 4 de Octubre de 1990.

<https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>). Sustituyó a la Ley General de Educación de 1970, vigente en España desde la dictadura de Franco, en este caso puesta en marcha por el primer gobierno de izquierdas de la democracia tras la caída de dicho régimen, el Partido Socialista Obrero Español (PSOE).

profesiones. Este principio del sistema educativo, introducido en España por la ley General de Educación de 1970, adquiere una mayor presencia en la citada LOGSE, que lo ratifica como clave fundamental de la actividad y la calidad educativa, posteriormente más desarrollado en la Ley Orgánica de Educación (LOE)⁵ de 2006, que formaliza su presencia en los distintos planos de la actividad educativa como parte de una educación integral. Los cambios legislativos inciden en la concepción de la función educativa y docente, trastocando también el marco de la orientación; se trata de propuestas legislativas con cierto contenido que incluso podríamos catalogar de ideológico, así la Ley de la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)⁶ de 2013 ha recibido una fuerte oposición desde diferentes ámbitos sociales y políticos, con la denominada “Marea Verde”, manifestaciones de protesta ante recortes y otras cuestiones, entre las que se encuentran la propia ley y los cambios que implica para la comunidad educativa en general, junto al predecible aumento de la desigualdad socioeducativa de las clases más desfavorecidas (March, 2014); en línea con este hecho está la obligación de escoger entre distintos itinerarios, determinando la trayectoria académica de los alumnos, implicando también directamente a los tutores e indirectamente al profesorado, en su acción para orientar a los alumnos, en la elección de las materias troncales de opción (Art. 25.9). Asimismo, el cambio en las asignaturas y su relevancia, la reforma de la Formación Profesional, las reválidas y las formas de acceso a la Universidad, pueden generar incertidumbre en el profesorado, a la hora de acompañar al alumnado en su proceso de aprendizaje y las injerencias que pueda ejercer en éste. A pesar de las directrices establecidas, en España cada Comunidad Autónoma dicta sus propios decretos y establece de esta forma condicionantes a lo que es la figura docente y el papel que desempeña en la práctica sobre este campo, desde las Consejerías de Educación se mantiene relación directa con los equipos directivos, los departamentos de orientación y tutores, también se lleva a cabo formación en función de intereses preestablecidos, etc. (Doncel, 2015). No entramos aquí en la orientación formal, pues nuestro trabajo no pretende profundizar en esa orientación, sino más bien en la que ejerce el profesorado, tal vez inconsciente, sin dependencias de directrices establecidas directamente desde las administraciones educativas. Así nos lo ponen de manifiesto las aproximaciones realizadas recientemente sobre la orientación y el profesorado (del Valle, Usategui, Venegas, San Román y Vecina, 2015).

Según Masson (1994), las características sociales y profesionales del profesorado establecen un marco de referencia desde el que interpretar las evaluaciones del público escolar, apreciar la concepción administrativa de la orientación y elaborar sus prácticas de selección escolar. Suelen hacer referencia a su experiencia en el oficio, para justificar su competencia en materia de orientación. El proceso de orientación determina sus condiciones de trabajo en relación al reparto de clases y los problemas derivados de ello. Los criterios aplicados por el profesorado a la hora de orientar a su alumnado hacia unas disciplinas u otras, según sus previsiones de posible éxito, han cambiado (González Quirós y Martínez López-Muñiz, 2001; Varela, 2007). Las transiciones educativas ya no son lineales; así se ha constatado que en la Secundaria y la Universidad existe un proceso de “ubicación universitaria” e, incluso, de

⁵ Ley Orgánica de Educación (LOE), de 3 de Mayo de 2006 (publicada en el BOE de 4 de Mayo de 2006 (<https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>). Puesta en marcha de nuevo por el PSOE, al volver a acceder al poder tras dos legislaturas anteriores de un partido con ideología de derechas, el Partido Popular (PP). Modificada posteriormente por la LOMCE, que entra en vigor el curso 2014/15. En este caso estando en el ejecutivo dicho Partido Popular; se trata de la primera ley educativa del partido de derechas que consigue aprobar, puesto que en la anterior legislatura en la que estuvo en la presidencia, no pudo llegar a aprobar lo que había de ser la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, debido a las elecciones generales y el consecuente cambio de gobierno.

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

“reubicación” dando lugar a trayectorias cambiantes de una especialidad a otra (Villar, 2011, 2012; Villar et al., 2012).

En la actual situación socioeconómica, la incertidumbre que caracteriza los itinerarios de formación e inserción sociolaboral de los jóvenes, en las sociedades del capitalismo tardío, se ve agudizada por la carencia y precariedad del empleo. El incierto futuro social, económico y educativo está muy presente en el debate público, un foco de atención muchas veces centrado sobre la educación y los elevados índices de paro de los jóvenes. La estructura social tiene efectos negativos sobre la equidad, por lo que las políticas de orientación educativa y profesional no pueden obviar la necesaria inclusión social de las clases más desfavorecidas y reducir los condicionantes sociales que la generan (Cabrera, Hernández, Villar y Frutos, 2015).

En un escenario que objetivamente desdice la promesa de la escuela, las motivaciones, los intereses y las expectativas del alumnado se están viendo alterados y con ellos, cambia el sentido de la formación y, necesariamente, de la orientación tanto escolar como profesional. Surgen tendencias que impulsan el papel del alumnado como copartícipe del proceso de orientación y demandan la colaboración de todos los miembros de la comunidad escolar (familias, agentes sociales), enfatizando las dimensiones participativas y colaborativas del proceso (Domingo, 2006; Monereo y Pozo, 2005; Portela y Nieto Cano, 2006; Rodríguez, 2006).

El docente, como agente activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, constituye una figura clave en el proceso de (re)interpretar y (re)definir la acción orientadora (Brennan y Shah, 2004). Guichard (2006) destaca la importancia que para la orientación tiene el diálogo entre familias y profesorado. Pareciera, dice, que la función principal de este diálogo sea llevar al alumnado de procedencia más humilde a aceptar la orientación que el profesorado juzga mejor. Sus orientaciones y expectativas influyen en el alumnado y su proyección académica (Colectivo Ioé, 2007; Díaz-Aguado, 2006; Pomeroy, 1999). Por ello, es relevante saber cómo interpretan y despliegan esta labor, desde qué universo simbólico y en qué contexto social. Examinar los discursos sobre la práctica orientadora de los docentes, desde la mirada sociológica, permite descubrir los elementos y mecanismos sociales latentes que dan sentido y guían sus actuaciones y estrategias en un determinado marco de interacción y organización social. Se trata de un ejercicio necesario para desvelar la naturaleza social de sus prácticas y hábitos, en definitiva, para identificar las representaciones interiorizadas que influyen y guían sus acciones (Chaib, Danemark y Selander, 2012; San Román, 2002, 2009).

Teniendo en cuenta todo este marco, nuestro planteamiento parte de la consideración de que las representaciones sociales son una actividad cognitiva utilizada para mantener una posición frente a determinados acontecimientos, comportamientos y guiar los intercambios sociales (Moscovici, 1975). Inciden en nuestra forma de pensar, de interpretar las acciones, de entender la realidad, de comunicarla y de actuar en base a los condicionantes sociales que las generan (Jodelet, 1988). En el caso de la institución escolar, se difunden a través del currículum expreso (las competencias a trabajar, los objetivos a lograr, el contenido de los programas...) y del currículum implícito (la organización del centro, los valores vivenciados, la metodología didáctica, los recursos utilizados en clase, los libros de texto, las interacciones entre profesorado y alumnado...).

El profesorado construye representaciones sociales sobre el alumnado a partir de sus predisposiciones y esquemas de percepción marcados por el componente social; esto se refleja en la relación con éstos y la forma de actuar en el aula (Kaplan, 1997). El profesorado parte de un condicionante social y cultural y de unas determinadas representaciones que configuran y difunden un conocimiento socialmente elaborado y compartido (Jodelet, 1988), por lo que consideramos que la orientación, como actividad de interacción social, no está exenta de su influencia. Características del alumnado como la clase social, el género, la etnia... así como la edad y las propias ideologías de los profesores, tienen gran poder ideológico (Van Dijk, 2003) y se encuentran en el discurso educativo y en la vida escolar cotidiana. Forman parte de

representaciones sociales y éstas pueden afectar en la orientación escolar y profesional. El profesorado actúa en el aula utilizando metodologías pedagógicas con representaciones inherentes a éstas (Duveen y Lloyd, 1993). Los procesos de representación social y sus consecuencias en la interacción profesorado-alumnado son bidireccionales y se retroalimentan (Hui, 2001; Vayreda, 1997). Las representaciones sociales del profesorado orientan la percepción de los docentes (Vecina, 2013, Bombin y Genoud, 2006; Castorina y Kaplan, 2003) y favorecen la transmisión de ciertas visiones de la realidad (Chaib, Danermark y Selander, 2012; Uzzell y Blud, 1993).

Al mismo tiempo los alumnos tampoco permanecen inertes, reaccionan y mantienen sus propias representaciones sobre la institución escolar y el profesorado; en el trabajo de Pomeroy (1999) en los discursos obtenidos a través de las entrevistas a jóvenes, se apreciaba constantemente el resentimiento hacia determinadas conductas de los profesores, consideradas por los alumnos como el motivo de su posterior reacción frente a la institución escolar. La reacción ante un medio hostil puede reforzar aquellos aspectos que les diferencian e identifican con su origen, cerrándose a posiciones más aperturistas que favorezcan la interacción social con el resto. Tal y como ponen de manifiesto Lara y Padilla (2008), esto estaría ocurriendo en centros de enseñanza, en los que ciertos colectivos de inmigrantes se sienten amenazados como tales, desde un punto de vista cultural, reaccionando hacia un refuerzo de aquellos patrones culturales identificativos más significativos, iniciando un proceso de guetización y pérdida de contacto con el resto de compañeros. Refiriéndonos a dicha reacción contra-escuela, podríamos destacar al alumnado por origen y distancia sociocultural percibida por el profesorado, así alumnos de origen marroquí se encuentran generalmente situados en una situación de contradicción, por una parte consideran que la figura del docente es importante, que además la escuela es su oportunidad para prosperar, pero por otra aprecian diferencias con los docentes, que les hacen mostrarse descontentos con éstos; lo que podría reforzarse con el hecho de ser, junto a los gitanos, los que padecen unas representaciones sociales más negativas (Vecina, 2013).

La Finalidad de Nuestro Proyecto

La investigación tiene como objeto de análisis las representaciones sociales y culturales que condicionan al profesorado en la función docente y práctica orientadora. Se trata de examinar esas representaciones e identificar los modelos de orientación desplegados y practicados por los docentes. Así, junto a las oportunidades laborales, aspectos tales como la ubicación y características de los centros escolares, las características socioeconómicas del contexto en el que se ubican los centros, el origen social de la población escolar, su capital cultural y su procedencia étnica, la ideología de género, entre otros factores, adquieren relevancia en este análisis por su incidencia en la interacción entre el alumnado y profesorado y, consiguientemente, en la construcción de las valoraciones que sobre los escolares hacen los docentes (Salinas y Santín, 2012; Ballester y Vecina, 2011; Sarrate, 2003).

Nuestro objetivo es identificar pautas y/o modelos de orientación, así como las representaciones educativas y sociales que subyacen a éstos, para investigar los factores sociales, culturales y económicos que conducen al profesorado a sostener un modelo de orientación u otro. Buscamos, además, datos que nos permitan elaborar una tipología de docentes y modelos curriculares, considerando la diversidad del contexto socioeconómico del territorio español.

Nuestro trabajo tiene antecedentes previos, si bien en la parte de metodología señalamos la que aplicaremos en la investigación que pretendemos llevar a cabo, en el apartado posterior presentaremos algunos resultados previos de investigaciones realizadas anteriormente por el equipo, pues nos han servido de guía para el planteamiento actual.

Metodología

En este apartado resumimos los criterios metodológicos que se aplicarán en el transcurso de la investigación. Dado que se pretende abordar la orientación educativa y profesional desde un enfoque holístico, parece aconsejable el uso de una serie de técnicas de investigación combinadas, para captar la multidimensionalidad del objeto de estudio. La combinación de métodos y técnicas de investigación es una estrategia que se ha consolidado y problematizado en las últimas décadas (Craswell, 1994; Brannen, 1997). La inclusión en el equipo de investigación de expertos en diferentes metodologías garantiza una triangulación y complementación de los resultados aportados por las distintas estrategias metodológicas. A tal efecto, y atendiendo a los objetivos de nuestra investigación, se ha optado por las siguientes técnicas: análisis documental relacionado con la política educativa, normativas, etc. así como de la bibliografía relevante sobre el objeto de estudio; grupos de discusión de profesorado, análisis de datos secundarios, elaboración de una encuesta al profesorado.

El trabajo empírico se llevará a cabo en 10 Comunidades Autónomas⁷. Para la muestra se ha considerado el contexto socioeconómico, siguiendo criterios por sector productivo. Hemos seguido los siguientes criterios en relación al sector primario, industrial y servicios: sector primario con peso mayor de un 5% e industrial mayor de un 20% (La Rioja y Navarra); sector primario mayor a un 10% e industrial mayor del 10% y servicio mayor de un 60% (Murcia); primario mayor de un 5% y servicios mayor de un 70% (Andalucía); primario mayor de 5% e industrial mayor de 15% y servicios 60 o 70% por ciento (Castilla y León); industria mayor de un 20%, servicios mayor de un 79% (País Vasco y Valencia); servicios mayor de un 80% (Madrid); servicios de un 80%, con fuerte presencia del sector turístico (Baleares y Canarias).

Resultados

Se pretende alcanzar los siguientes objetivos: 1) Conocer la percepción del profesorado sobre su labor orientadora en el actual escenario social, cultural y económico. 2) Identificar los elementos que configuran las representaciones sociales y culturales del profesorado sobre las motivaciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado y conocer cómo influyen en su práctica orientadora. 3) Identificar posibles tipologías de orientación relacionadas con los factores mencionados en los anteriores puntos 1 y 2.

Como se ha indicado anteriormente, el proyecto que se inicia es fruto de diversas investigaciones realizadas anteriormente por el equipo, cuyos resultados, a modo de articulación encadenada (Callejo y Viedma, 2005), han terminando confluyendo en el proyecto que se pone en marcha. Fundamentalmente son cuatro las líneas de investigación previas, sobre cuyas conclusiones se ha articulado la presente investigación. En todas ellas se evidencia la importancia de las representaciones sociales del profesorado en la percepción de su rol docente y orientador, y en las indicaciones, recomendaciones y propuestas que proporcionan a su alumnado en sus tareas de tutorización y orientación.

Así, en primer lugar tenemos un conjunto de investigaciones que, desde el análisis de la transmisión de valores en la escuela, evidencian las profundas modificaciones que los cambios culturales que atraviesan nuestras sociedades están ocasionando en las identidades y roles del alumnado y profesorado, el impacto de las representaciones del profesorado en el sentido que otorga a su función docente y orientadora, así como la presencia de estereotipos de clase, género y etnia en el profesorado que condicionan sus expectativas del futuro académico y profesional del alumnado (Usategui & del Valle, 2007, 2009, 2012).

⁷ El Estado Español se divide administrativamente en 17 Comunidades Autónomas y dos ciudades autónomas.

En segundo lugar, una línea de investigación relacionada con identidades profesionales, como las concernientes a las maestras en un momento histórico de confluencia generacional y representaciones sociales con valores del cambio sociológico vivido (San Román, 2007). Línea que ha continuado adentrándose en la evolución de las actitudes culturales y las representaciones sociales en las y los maestros del nivel de primaria (2009).

En tercer lugar, las investigaciones utilizadas en la apreciación del alumnado, sus familias y el contexto socioeconómico, bajo la mirada de la consideración de su origen principalmente de tipo étnico, cultural y social, así como la de algunas reacciones del alumnado frente a la categorización de la que es objeto (Vecina, 2008, 2013).

En cuarto lugar, un paso más en la concreción, más centrada en la orientación curricular del profesorado, considerando para ello las representaciones sociales y culturales mantenidas en referencia al alumnado, como una guía o factor condicionante del posicionamiento del profesorado (San Román, Frutos y Pascual, 2012).

Por razones de espacio y concreción con el objeto actual nos centraremos en los dos últimos estudios.

Resultados del estudio sobre representaciones sociales y minorías étnicas, culturales y sociales

Los discursos permiten identificar algunas piezas clave en las representaciones interiorizadas en el profesorado. Una de esas piezas es la consideración del propio centro de enseñanza, como un espacio que garantiza al alumnado seguridad frente a un contexto socio-familiar que representan como distanciado de la escuela y, por tanto, en disidencia con sus objetivos: "...hay valores culturales que nos diferencian...Esta visión negativa hacia la educación es también cultural...".⁸ Coinciden en que la distancia cultural de alumnos y familias respecto a lo que representa la escuela, es un problema que incide negativamente, frente a lo que se consideran impotentes para cambiar la realidad y los resultados que esperan de este alumnado.

... todo esto hace que tú (...) desde el centro se intenta hacer un trabajo, pero debido en parte a las familias o al entorno familiar que les ha tocado vivir queda como parado, yo veo muchas dificultades, a nivel familiar, de recursos, habilidades sociales, higiene y todo... yo lo veo como un cúmulo de problemas y carencias de difícil intervención.⁹

Consideran de notable importancia el origen socioeconómico del alumnado, relacionando éste con un supuesto interés hacia la escuela y por ende hacia la educación, dicha condición la establecen a través de un continuo, relacionado además con la identificación de minorías étnicas o colectivos de inmigrantes, teniendo en cuenta como criterio clasificador y diferenciador la distancia cultural y las representaciones sociales asociadas al origen. De esta forma consideran más dificultades y menos adaptación e interés hacia la escuela en aquellos colectivos que agrupan por origen étnico – social, siendo la brecha cultural entre éstos y los valores dominantes en nuestra sociedad lo que marca sus posibilidades de éxito y acercamiento a la institución educativa y lo que en ella se transmite: "...esta visión negativa (...) porque no es igual que la que puedan tener los búlgaros y puede ser que se encuentren en una situación de pobreza similar."¹⁰ "No se

⁸ Profesora de 3º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), centro privado concertado, Palma de Mallorca (España), grupo de discusión, 03 de abril de 2008.

⁹ Maestra de 4º de Educación Primaria, centro público, Palma de Mallorca (España), grupo de discusión, 20 de marzo de 2008.

¹⁰ Maestro de 1º de Educación Primaria, centro público, Palma de Mallorca (España), grupo de discusión, 20 de marzo de 2008.

puede considerar en el mismo saco un magrebí que un argentino...¹¹” Transmitiendo estas diferencias percibidas a través del uso de ciertos términos con gran significado simbólico: “...negros, moros y gitanos¹²”.

También aparecen alusiones a los otros centros, destacamos aquellas que hacen referencia a los que carecen de población con dificultades sociales, pues llama la atención como el profesorado se muestra un tanto indignado, tiende a considerar que es comparado y que se encuentra en inferioridad de condiciones por las dificultades para ofrecer buenos resultados.

Respecto a la consideración directa sobre las minorías étnicas o alumnado con dificultades sociales, predominan los discursos que consideran esta situación como un problema para la labor docente, la función que supuestamente les atribuye la sociedad y las posibilidades que tiene este alumnado. Aluden a casos que han tenido éxito a modo de sucesos excepcionales; justificando con ello sus expectativas, mayoritariamente negativas en cuanto a considerar viable una trayectoria académica más allá de la Educación Secundaria Obligatoria, incluso no del todo posible para la mayoría.

El profesorado tiene escasas esperanzas en que este tipo de alumnado pueda obtener buenas notas, da por hecho que la escuela es un trámite para el mundo laboral, que existe escaso interés y que, por tanto, su labor docente se ha de dirigir hacia habilidades más sociales que académicas, con el fin de garantizar unos mínimos que faciliten la integración social y un futuro acceso al mercado de trabajo, principalmente manual, para lo que consideran esencial es la consecución de un título de enseñanza media. “Lo que no se puede hacer es cargar toda la responsabilidad de la integración de estos niños sobre la escuela...”¹³

...nosotros como mucho podemos poner todo de nuestra parte para que obtengan lo mínimo, que no abandonen antes y se vayan con el título (...) de lo contrario ¡Ya me dirás qué futuro les espera!¹⁴ Eso no es problema porque hay trabajo sumergido para todo el mundo y si no se irán con sus padres a otro país a buscarlo...¹⁵

Resultados del estudio centrado en la orientación curricular del profesorado

Desde el inicio de la discusión, el debate se centra en los cambios sobre los efectos de la sociedad de consumo y la cultura *fast*, modelos que vienen de la cultura global y se convierten en referencias para el desarrollo y las elecciones de sus alumnos.

La dinámica de la búsqueda del éxito rápido que hemos vivido en un ciclo demasiado largo en nuestra sociedad está muy contaminado; no se han generado quizá las expectativas profesionales claras desde las familias y desde las instituciones educativas, dirigidas a una vocación¹⁶

Frente a la crisis y la falta de salidas al mercado laboral, una parte del profesorado entiende que es preciso introducir en el Currículo de Secundaria asignaturas que no estén pensadas tanto para

¹¹ Profesor de 4º de ESO, centro público, Palma de Mallorca (España), grupo de discusión, 10 de marzo de 2008.

¹² Maestra de 2º de Educación Primaria, centro privado concertado, Palma de Mallorca (España), grupo de discusión, 15 de marzo de 2008.

¹³ Profesor de 1º de ESO, centro público, Palma de Mallorca (España), grupo de discusión, 10 de marzo de 2008.

¹⁴ Profesor de 4º de ESO, centro público, Palma de Mallorca (España), grupo de discusión, 10 de marzo de 2008.

¹⁵ Profesora de 3º de ESO, centro público, Palma de Mallorca (España), grupo de discusión, 10 de marzo de 2008.

¹⁶ Profesor de 2º de ESO, centro público, Madrid (España), grupo de discusión, 05 de febrero de 2011.

lanzar a los discentes al mercado laboral, que también, como para que desarrollen el potencial de una generación que consideran muy creativa y con capacidad de autoconocimiento. En esta línea de incorporar en el currículo conocimientos teóricos, no útiles para el mercado de trabajo, curiosamente es el profesorado de Ciencias el que demanda una mayor presencia en el currículo de asignaturas como Filosofía, que introdujeran aspectos que enfatizaran valores contrarios al “aquí y ahora” para ir más allá en los objetivos de la enseñanza, para favorecer en el alumnado un enriquecimiento, no únicamente destinado a la relación con un trabajo concreto, una vez hayan acabado sus estudios, sino que sirva para el enriquecimiento personal, el desarrollo de sus potencialidades. “...la cooperación, la solidaridad en lugar de la competencia feroz y el ir a la yugular. No está esa materia en Filosofía...”¹⁷

En el centro del debate, el profesorado se plantea los posibles efectos sobre el alumnado de la orientación hacia un itinerario de letras o uno de ciencias. Es en este punto donde el profesorado queda dividido en dos bloques, entre aquellos que entienden que la función del profesor es dirigir al alumnado, despertando su interés por la cultura sin determinar fortalezas y debilidades, y los que apoyan que es su función orientar al alumnado según la capacidad intelectual que demuestre para determinadas materias. Resulta éste un debate que interesa al grupo, que retoma el tema una y otra vez en la marcha del discurso. Así, mientras un bloque del grupo entiende que el alumnado puede tardar en mostrar preferencias por varios factores y el profesor debe mantenerse expectante, el otro bloque considera que en el despertar de las capacidades no inciden ese tipo de factores. “...hasta qué punto tenemos derecho para decirle ‘orientate a lo que eres más fuerte’. Lo que tú le puedes dar es ayudarle a conocerse, pero no decirle “tú eres bueno en esto...”¹⁸. Es concretamente el profesorado de ciencias el que más defiende un modelo de orientación vocacional, caracterizado por despertar vocaciones potenciales en los alumnos.

Los desacuerdos con el modelo de cultura inmediata que se observa en el profesor de tecnología, que no se preocupa por terminar el temario en caso de que no pueda hacerlo, y los demás, es evidente. El modelo de cultura entra en conflicto. En un caso, la cultura de la inmediatez, con despreocupación del tiempo escolar; en otro, un modelo de cultura que exige confianza en el futuro y expectativas.

Conclusiones

La experiencia escolar del alumnado y del profesorado muestra la desorientación y la incertidumbre del alumnado y del profesorado al romperse el aparato normativo que regulaba sus roles profesionales y escolares, y la construcción de sus identidades. El profesorado ha de asumir funciones educadoras que van más allá de su tradicional rol de instructor y se ve sin las herramientas y las estrategias necesarias para afrontarlas con éxito.

La masificación y la llegada del alumnado inmigrante ha aumentado la heterogeneidad en las aulas, lo que ha complejizado la labor docente. El diagnóstico es unánime entre el profesorado, pero a la hora de plantear medidas, las respuestas se dispersan, así nos encontramos posicionamientos que van desde una defensa férrea de la homogeneidad, hasta la visión de la heterogeneidad como fuente de innovación educativa.

En cuanto al alumnado inmigrante, el profesorado lo percibe como un problema y el alumnado inmigrante lo vive como un problema de integración. Se detectan estereotipos y actitudes xenófobas entre el profesorado y alumnado.

Sin embargo, la escuela es representada como el lugar en el que los alumnos de minorías étnicas y dificultades sociales podrían reducir las carencias que les impiden ascender socialmente;

¹⁷ Profesora de 4º de ESO, centro público, Madrid (España), grupo de discusión, 18 de febrero de 2011.

¹⁸ Profesor de 4º de ESO, centro público, Madrid (España), grupo de discusión, 05 de febrero de 2011.

pero la distancia entre la escuela, las familias y el entorno sociocultural dificultan esa función. Los docentes aparecen como víctimas de una situación compleja, mantienen bajas expectativas sobre las posibilidades de éxito de estos alumnos.

Los docentes mayoritariamente consideran que el origen socioeconómico de los alumnos, de más incidencia en el caso de pertenecer a minorías, es el que decide el futuro de los alumnos; la escuela por tanto queda un tanto al margen de poder influir sobre su trayectoria. Esta situación les lleva a considerar dos vías en la orientación, la primera destinada a aquellos alumnos con una representación social positiva, basada en la proximidad social y cultural con los valores y cultura dominante y, la segunda, la destinada a las minorías y colectivos en peor situación social.

Estas breves conclusiones sobre los estudios de la percepción del profesorado y del alumnado de su experiencia escolar y el estudio de las representaciones de las minorías étnicas y la escuela sirven al último estudio centrado en la orientación, pues abren el camino para especular sobre la existencia de dos modelos de orientación en el profesorado: el vocacional y el instrumental, enseñar para poder aplicar el conocimiento a un futuro inmediato y concreto, vinculado con las representaciones sociales de las expectativas laborales de los alumnos.

Del estudio sobre la orientación, concluimos que el profesorado se encuentra dividido entre quienes piensan en un sistema de enseñanza que llegue a todos y los que piensan que hay que diferenciar en distintos itinerarios diversificados y además con prontitud para no impedir el desarrollo de los más aventajados. Parece que la propia inercia del cambio social incide en el profesorado y su capacidad de influir, en este caso los medios de comunicación estarían sustituyendo su influencia en el alumnado en la elección de estudios. En este sentido, los modelos de éxito se imponen sobre una cultura humanista y comunitaria, propiciando la competencia hacia el triunfo individual y convirtiendo los estudios en estrategias instrumentales más que en verdaderas vocaciones.

Es por tanto, a partir de estas conclusiones como nos adentramos en una investigación que pretende profundizar en las raíces de la intersubjetividad del docente con su contexto y biografía personal y en las sociales como condicionantes que, en cierta forma, influyen en su práctica docente y la acción orientadora hacia el alumnado.

Referencias

- Aguado, T. (2005). La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español. *Revista de Educación*, 7, pp. 43-51.
- Ballester, L., y Vecina, C. (2011) Intervención comunitaria, diversidad y complejidad social. El problema de la segregación social en la escuela. *Prisma Social, Revista de Ciencias Sociales*, (1) 6, pp. 1-29.
- Bauman, Z. (2001) *La sociedad individualizada*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Beck, U., y Beck-Gernstein, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias políticas y sociales*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, A. (2004). La educación secundaria obligatoria en España: en la búsqueda de una inestable identidad, *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 2 (1). [Disponible en: www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Bolivar.htm].
- Brannen, J. (1997). *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*. Averbury: Aldershot.
- Brennan, J., y Shah, T. (2004). *Access to What? Converting educational opportunity into employment opportunity*. London: Centre for Higher Education Research and Information.
- Bueno, J. R., y Belda, J. F. (dirs.) (2005). *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos*. Valencia: Universitat de València.
- Cabrera, L., Hernández, F. J., Villar, A., y Frutos (2015). Determinantes de la orientación educativa-profesional en escolares de enseñanza obligatoria y condicionantes socioeconómicos del entorno. Un estudio por Comunidades Autónomas y Unidades

- Territoriales del Estado español. Comunicación presentada en la I Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación. *La Educación en la Europa del Sur*, Lisboa, 9-11 de Julio de 2015.
- Callejo, J., y Viedma, A. (2005). *Proyectos y estrategias de investigación social: La Perspectiva de la intervención*. Madrid: McGraw-Hill.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Castorina, J. A., y Kaplan, C. (2003) Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. En J.A. Castorina, *Las representaciones sociales. Problemas sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 9-29). Barcelona: Gedisa.
- Chaib, M., Danermark, B., y Selander, S. (2012) (Eds.). *Education Professionalization and Social Representations. On the Transformation of Social Knowledge*. New York: Routledge.
- Colectivo IOÉ (2007) *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia. Gobierno de España.
- Craswell, J. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Del Valle, A., Usategui, E., Venegas, M., San Román, S., y Vecina, C. (2015). La orientación educativa y profesional. Una visión desde las Conserjerías de educación del estado español. Comunicación presentada en la I Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación. *La Educación en la Europa del Sur*, Lisboa, 9-11 de Julio de 2015.
- Díaz-Aguado, M^a J. (2006). *Educación, interculturalidad y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Domingo, J. (2006). Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 339, pp. 97-118.
- Doncel, D. (2015). Análisis de las dinámicas de institucionalización de la orientación educativa y profesional en la Comunidades Autónomas años 2006-2015. Comunicación presentada en la I Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación. *La Educación en la Europa del Sur*, Lisboa, 9-11 de Julio de 2015.
- Doytcheva, M. (2010). Usages français de la notion de diversité : permanence et actualité d'un débat. *Sociologie*, 1 (4), pp. 423-438. <http://dx.doi.org/10.3917/socio.004.0423>
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades*. Barcelona: Medusa.
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Duveen, G., y Lloyd, B. (1993). An Ethnographic Approach to Social Representations. En VV.AA., *Empirical Approaches to Social Representations* (pp. 90-109). Oxford: Clarendon Press.
- Esteve, J. M. (2001). El profesorado de secundaria: hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Fuentes*, 3, pp. 15-42.
- Faist, Th. (2009). Diversity – a new mode of incorporation? *Ethnic and Racial Studies*, 32 (1).
- Faist, Th. (2010). Cultural diversity and social inequality. *Social Research*, 77 (1). <http://dx.doi.org/10.1080/01419870802483650>
- Fernández-Enguita, M. (2010). Professionalism, Accountability and Innovation in Teaching. *Education et sociétés*, 25, pp. 127-137. <http://dx.doi.org/10.3917/es.025.0127>
- Fierro, C. (2006). Valoración del impacto de un programa de educación en valores en el último curso de secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 339, pp. 455-466.
- Guichard, J. (2006). *Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école*. Rapport au Haut Conseil de l'Éducation. Paris.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

- Giró, J. (2002). El aprendizaje de una profesión en la Universidad. Los maestros finiseculares. *Contextos Educativos*, nº5, pp.185-214. <http://dx.doi.org/10.18172/con.512>
- Giró, J. (2004). Pluralismo y educación intercultural, en Aguirre, JMª y Martínez de Pisón, J (corrds.) *Pluralismo y tolerancia : la sociedad liberal en la encrucijada* (pp.197-226). Logroño: Perla ed.
- Giró, J. (2008). La difícil construcción de la identidad entre los adolescentes hijos de la inmigración. En Susín, R., y San Martín, D. (coords.) *De identidades: reconocimiento y diferencia en la modernidad líquida* (pp.275-316). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Giró, J. (2010). Identidad étnica, adolescencia y aculturación. En Bernuz, Mª. y Susín, R., (coords.) *Seguridad, excepción y nuevas realidades jurídicas* (pp.161-176). Granada: Comares.
- Gisbert, M. (2002) El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos. *Acción Pedagógica*, 11(1), pp. 48-59.
- González, I. (coord) (2010). *El Nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó.
- González, J. L., y MARTÍNEZ LOPEZ-MUÑIZ, J. L. (2001). *El sistema educativo en la España de los 2000*. Madrid: FAES.
- González, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación secundaria. *Revista de Educación*, 350, pp. 57-78.
- Hoyos, G., y Martínez, M. (coords.) (2004). *Qué significa educar en valores hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Hui, E. (2001). Hong Kong students and teachers' beliefs on students' concerns and their causal explanation. *Educational Research*, 43 (3), pp. 279-284. <http://dx.doi.org/10.1080/00131880110081044>
- Inglehart, R. (1998) *Modernización y posmodernización. El cambio cultural, económico y político en 43 sociedades*. Madrid: CIS.
- Inglehart, R. (1994). Modernización y postmodernización: la cambiante relación entre el desarrollo económico, cambio cultural y político. En J. Diez Nicolás y R. Inglehart (eds.), *Tendencias Mundiales del Cambio en los Valores Sociales y Políticos* (pp. 63-107). Madrid: Fundesco.
- Inglehart, R. (1991) *El cambio cultural en las sociedades avanzadas*. Madrid: CIS.
- Jodelet, D. (1988). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Kaplan, C. V. (1997) *Buenos y malos alumnos*. Buenos Aires: Aique.
- (2002). Perfil del maestro-profesor en la Sociedad de la Información. En *Jornadas Educación y educador. La educación en valores en la escuela actual*. Madrid: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
- Lara, L., y Padilla, Mª L. (2008). Identidad cultural y aculturación en jóvenes inmigrantes. Comunicación presentada en las I Jornadas Internacionales. VI Jornadas sobre Diagnóstico y Orientación, Jaén, España.
- March, M. X. (2014). *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2014*. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya.
- Masson, Philippe. (1994). Négociations et conflits dans le processus d'orientation des élèves de l'enseignement secondaire. *Sociétés contemporaines*, nº 18-19, Juin / Septembre, pp. 165-186. <http://dx.doi.org/10.3406/socco.1994.1169>
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.
- Monereo, C., y Pozo, J. I.(coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Moscovici, S. (1975/1984) *Introducción a la psicología social*. Barcelona: Planeta.
- Muriel, D. (2004). Sociedad del conocimiento, identidad e Internet: crono-topologías emergentes y otras impertinencias sociológicas. Comunicación presentada en el *II Congreso Online del*

- Observatorio para la CiberSociedad* [Disponible en:
http://www.cibersociedad.net/congres2004/grupo/fitxacom_publica2.php?grup=14&id=352&idioma=es]
- Portela, A., y Nieto, J. M. (2006). Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. *Revista de Educación*, 339, pp. 77-96.
- Pérez-Agote, J. M. (2012). Cambio social y educación. Desafíos de la crisis educativa de la modernidad. En Trinidad Requena, A. y Gómez González, J. *Sociedad, familia, educación: Una introducción a la Sociología de la Educación* (pp.241-256). Madrid: Tecnos.
- Pomeroy, E. (1999). The teacher-student relationship in secondary school: insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (4), 965-982.
<http://dx.doi.org/10.1080/01425699995218>
- Rodríguez, M. (2006). El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado. *Revista de Educación*, 339 (2006), pp. 59-75.
- Salinas, J., y Santín, D. (2012). Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en Pisa 2006. *Revista de Educación*. 358, pp. 382-405.
- Sánchez, E. (2009). Mitos y realidades en la carrera docente. *Revista de Educación*, 348, pp. 465-488.
- San Román, S. (2007). Contraste entre identidades profesionales de la maestra española (1950-1975). *Tempora*, 10, 59-85.
- San Román, S. (2009). *Evolución de las actitudes culturales y las representaciones sociales en las y los maestros del nivel de primaria (1970-2008)*, Ministerio de Igualdad, Instituto de la Mujer, colección Estudios.
- San Román, S., Frutos, L., y Pascual, B. (2012). Identidad del profesorado de secundaria en torno al abandono escolar y elección del alumnado en contextos autonómicos distintos, *RASE*, 5(3), pp. 424-440.
- San Román, S., y Vecina, C. (2016). Representaciones sociales y factores que subyacen en la orientación educativa. Una aproximación al discurso del profesorado, *RASE*, en prensa.
- Sarrate, M.^a (2003). Percepciones de profesores y alumnos ante la diversidad cultural. En P.A. Luque, P (ed.), *Educación social e inmigración* (pp. 201-208). Sevilla: SIPS.
- Stephenson, J. C., Ling, L., Burman, E., y Cooper, M. (Comps.) (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Gedisa.
- Sureda, J., y Fortez, D. (2012). Sobre la ratio de alumnos por aula. *Dossier de Actualidad*, 1, pp. 1-15.
- Terrén, E. (2007). Adolescencia, inmigración e identidad. En L. Cachón, y A. López, (coords.), *Juventud e Inmigración. Desafíos para la participación y la integración*. Las Palmas de Gran Canaria: Dirección General de Juventud. Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales. Gobierno de Canarias.
- Terrén, E. (2004). *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Catarata.
- Tomlinson, J. (2001). *Globalización y cultura*. Mexico: Oxford University Press.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Usategui, E., y Del Valle, A.I. (2007). *La escuela sola. Voces del profesorado*. Vitoria-Gasteiz: Fundación Fernando Buesa Blanco Fundazioa.
- Usategui, E. y Del Valle, A.I. (2009). *La escuela cuestionada: Voces del alumnado y las familias*. Vitoria-Gasteiz: Fundación Fernando Buesa Blanco Fundazioa.
- Usategui, E., y Del Valle, A.I. (2012). *Aprender a formar*. Vitoria-Gasteiz: Fundación Fernando Buesa Blanco Fundazioa.
- Uzzell, D. y Blud, L. (1993). Vikings! Children's Social Representations of History. En G. Breakwell, y D. Canter, *Empirical Approaches to Social Representations* (pp.110-133). Oxford: Clarendon Press.

- Van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel.
- Varela, J. (ed.) (2007). *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Madrid: Morata.
- Vayreda, A. (1997). Origen de la construcción de las representaciones recíprocas entre profesores y estudiantes. En T. Ibáñez, (coord.), *Psicología social de l'ensenyament* (pp. 52-78). Barcelona: UOC.
- Vecina, C. (2008). *Representaciones sociales, prensa, inmigración y escuela. El caso de Son Gotleu*. (Tesis inédita), Universitat de les Illes Balears Facultad de Ciencias de la Educación, ES. <http://hdl.handle.net/10803/32148>
- Vecina, C. (2013). *Rendimiento escolar: Factores sociales, familia y discurso docente*. Palma: Asbafi.
- Vecina, C.; San Román, S., y Doncel, D. (2016). Una aproximación a la visión de los docentes sobre la transformación social globalizada y su incidencia en la práctica docente. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación. RASE*, 9 (1) en prensa.
- Villar, A. (2011). Absències i ubicacions heterogènies en l'estudiantat universitari. Una recerca en la Universitat de València. *Quaderns de Ciències Socials*, 18, pp. 5-53.
- Villar, A. (2012). Des de la mirada dels desajustos. Absències educatives en els estudis universitaris. *Revista Arxius de Ciències Socials*, 26.
- Villar, A., Vieira, M.M., Hernández, F. J., y Almeida, A.N. (2012). Más que abandonos de estudios, trayectorias de reubicación universitaria. *Revista Lusófona de Educação*, 21, pp. 139-162.

Sobre los Autores

Sonsoles San Román

Universidad Autónoma de Madrid

s.sanroman@uam.es

Doctora en Sociología (Universidad de Salamanca), licenciada en Filosofía y Sociología, y diplomada en Filología inglesa. Pionera en el estudio de los procesos de feminización docente con reconocimiento nacional e internacional. Catedrática E.U. de Sociología en la UAM. Líneas de investigación: Representaciones sociales, profesorado, feminización, maestras, contrastes histórico-generacionales, cultura, género. Visiting Academic en UCLA, NYU, London University, Colegio San Luis Potosi, Universidad de Sao Paulo, Roma Tres, Akademi University Finlandia. Sus investigaciones han sido divulgadas como ponente y Session Chair en congresos mundiales e internacionales. En la actualidad dirige un I+D+i aprobado por el Ministerio de Economía y Competitividad (España), para su realización durante el período 2014-2016, bajo el título de: Contexto Socioeconómico y Orientación Educativa y Profesional del Profesorado de Secundaria (Universidad Autónoma de Madrid).

Carlos Vecina

Universidad de las Islas Baleares

carlos.vecina@uib.es

ORCID: 0000-0001-8439-8455

Doctor en Ciencias de la Educación (por la Universidad de las Islas Baleares), licenciado en Sociología (por la UNED). Desarrolla su actividad profesional como sociólogo en diversos proyectos de intervención social; ha colaborado con el Instituto Marco Marchioni como asesor en Investigación Acción Participativa. Es profesor de Sociología en la Universidad de las Islas Baleares y de Trabajo Social y Antropología en la UNED. Líneas de investigación: Representaciones sociales, profesorado, inmigración, comunidad educativa, desigualdad social e intervención comunitaria. Miembro del Grupo de Investigación y Formación

Educativa y Social (GIFES) y del grupo de Investigación Sociológica en Educación (INSOC-20).

Elisa Usategui

Universidad del País Vasco

elisa.usategui@ehu.eus

Doctora en Filosofía. Profesora del departamento de Sociología y Trabajo social de la Universidad del País Vasco. Su labor investigadora trata los problemas de cohesión social suscitados por los procesos de individualización y globalización que marcan las sociedades de la posmodernidad, centrándose, de modo especial en el campo de la cultura y la educación. Otra área de trabajo la conforma el análisis de los aportes de la teoría feminista a la reflexión y a la epistemología sociológica. En este sentido, ha revisado desde una perspectiva de género los diversos paradigmas y autores dentro del campo de la Teoría sociológica. Entre sus publicaciones cabe destacar: *Valores en la formación inicial del profesorado* (2012), *Bigarren eta unibertsitateko hezkuntzako ikasleen genero-estereotipoak: eskolari eta bestelako soziazio guneei begirada* (2011), *Violencia de género en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes de Bilbao* (2010), *Escuela, familia y sociedad: la ruptura de un consenso* (2009), *La Escuela cuestionada: voces del alumnado y las familias* (2008), *La escuela sola: voces del profesorado* (2008), Título: *Comunidad y género en Alexis de Tocqueville* (2005)

Ana Irene del Valle

Universidad del País Vasco

anairene.delvalle@ehu.es

Socióloga y profesora del Departamento de Sociología y Trabajo Social de la Universidad del País Vasco. Su labor investigadora se centra en el análisis de los procesos, relaciones y estructuras sociales emergentes en la familia y la educación, especialmente en lo que concierne a los valores y al cambio sociocultural, y primando la perspectiva de género. Entre sus publicaciones cabe destacar: *Aprender a formar: Valores en la formación inicial del profesorado* (2012), *Bigarren eta unibertsitateko hezkuntzako ikasleen genero-estereotipoak: eskolari eta bestelako soziazio guneei begirada* (2011), *Violencia de género en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes de Bilbao* (2010), *Escuela, familia y sociedad: la ruptura de un consenso* (2009), *La Escuela cuestionada: voces del alumnado y las familias* (2008), *La escuela sola: voces del profesorado* (2008), *Coyunturas vitales y visiones del mundo en los jóvenes* (2001).

Mar Venegas

Universidad de Granada

mariter@ugr.es

Mar Venegas es profesora del Departamento de Sociología, Universidad de Granada (España). Es Doctora en Sociología y Experta en Género e Igualdad de Oportunidades por esta Universidad. Actualmente, es Subdirectora del Departamento de Sociología de la Universidad de Granada y Secretaria de la Asociación Española de Sociología de la Educación. Sus principales líneas de investigación son los Estudios de Género y Sexualidad y la Sociología del Profesorado.

archivos analíticos de políticas educativas

ISSN 1068-2341

Volumen 23 Número 128 21 de diciembre 2015

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, Socolar (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editores: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

- | | |
|--|--|
| Armando Alcántara Santuario IISUE, UNAM
México | Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de
Perú, |
| Claudio Almonacid University of Santiago, Chile | Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones
Economicas – UNAM, México |
| Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia,
España | Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de
Zulia, Venezuela |
| Xavier Besalú Costa Universitat de Girona,
España | Miguel A. Pereyra Universidad de Granada,
España |
| Jose Joaquin Brunner Universidad Diego
Portales, Chile | Monica Pini Universidad Nacional de San
Martín, Argentina |
| Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para
la Evaluación de la Educación, México | Paula Razquin Universidad de San Andrés,
Argentina |
| María Caridad García Universidad Católica del
Norte, Chile | Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga,
España |
| Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de
León, España | Daniel Schugurensky Arizona State University,
Estados Unidos |
| Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad
Iberoamericana, México | Orlando Pulido Chaves Instituto para la
Investigacion Educativa y el Desarrollo
Pedagogico IDEP |
| Inés Dussel DIE-CINVESTAV,
Mexico | José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional
de Colombia |
| Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de
Madrid. España | Miriam Rodríguez Vargas Universidad
Autónoma de Tamaulipas, México |
| Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México | Mario Rueda Beltrán IISUE, UNAM
México |
| Verónica García Martínez Universidad Juárez
Autónoma de Tabasco, México | José Luis San Fabián Maroto Universidad de
Oviedo, España |
| Francisco F. García Pérez Universidad de
Sevilla, España | Yengny Marisol Silva Laya Universidad
Iberoamericana, México |
| Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de
Baja California, México | Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo,
España |
| Alma Maldonado DIE-CINVESTAV
México | Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña,
España |
| Alejandro Márquez Jiménez IISUE, UNAM
México | Antoni Verger Planells University of Barcelona,
España |
| Jaume Martínez Bonafé , Universitat de
València, España | Mario Yapu Universidad Para la Investigación
Estratégica, Bolivia |
| José Felipe Martínez Fernández University of
California Los Angeles, Estados Unidos | |

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University), **Kevin Kinser**, (University of Albany)

Jeanne M. Powers (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder
Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin,
Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi Jefferson County Public Schools in
Golden, Colorado

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig California State University, San
Jose

Antonia Darder Loyola Marymount University

Linda Darling-Hammond Stanford University
Chad d'Entremont **Rennie Center for Education
Research and Policy**

John Diamond Harvard University

Tara Donabue **McREL International**

Sherman Dorn Arizona State University

Christopher Joseph Frey Bowling Green State
University

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of North
Carolina Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein University of Bristol

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard University of Southern
California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois,
Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Samuel R. Lucas University of California,
Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas,
Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts,
Dartmouth

Laurence Parker University of Utah

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Washington State University

Felicia C. Sanders Institute of Education Sciences

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol Arizona State University

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado
Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro Los Angeles Education Research
Institute

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editores: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontificia Universidade Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontificia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, Brasil

José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil

António Teodoro Universidade Lusófona, Portugal

Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A

Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas, Brasil

Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antônio A. S. Zuin University of York