



VOL. 13, Nº 1 (2009)

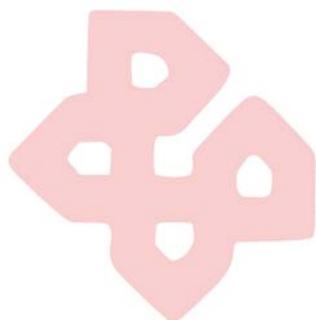
ISSN 1138-414X

Fecha de recepción 18/11/2008

Fecha de aceptación 31/03/2009

PROFESORES PRINCIPIANTES E INICIACIÓN PROFESIONAL. ESTUDIO EXPLORATORIO

Beginner teachers and professional induction. Exploratory Study



*Raúl Eirín Nemiña, H.Mª García Ruso
y Lourdes Montero Mesa
Universidad de Santiago de Compostela
E-mail: rauleirin@edu.xunta.es*

Resumen:

En este trabajo presentamos los avances de un estudio llevado a cabo con profesores que acceden a la condición de funcionarios docentes. Comenzamos estudiando las aportaciones teóricas que sustentan el interés por el estudio del período de iniciación profesional. En el apartado empírico, mediante la aplicación de un cuestionario, hemos explorado cuestiones como la edad, sexo, experiencia docente previa, contexto del centro de trabajo y motivaciones iniciales de entrada a la profesión docente. También valoramos, apoyándonos en los hallazgos recogidos en la literatura sobre el tema, los problemas y preocupaciones que encaran los profesores de nuestra muestra.

***Palabras clave:** socialización de profesores, iniciación profesional, estudio exploratorio, profesionalización docente.*

Abstract:

In this paper we present a study of early career teachers in their first year as civil servants. We considered different theoretical approaches that are applied to the induction period. By applying a questionnaire, we explored issues such as age, gender, and prior teaching experience, context of the work place and motivations of entry into the teaching profession. We also consider, based on a literature review, problems and concerns of teachers in our sample.

***Key words:** teacher socialization, induction, exploratory study, teacher professionalization.*

1. Introducción

La docencia es cada vez más una profesión compleja, cargada de retos y demandas que intensifican el quehacer del profesorado, una especificidad que puede resultar abrumadora para quienes comienzan su andadura profesional. Entre los retos inmediatos a encarar por los profesores y profesoras principiantes se encuentran: planificar el curso escolar, organizar y gestionar adecuadamente el aula, implicarse en la estructura organizativa del centro, relacionarse con sus compañeros y atender a la diversidad de alumnos y padres.

Ciertamente, estos retos no son un problema exclusivo de aquellos profesores que comienzan su ejercicio profesional; más bien, en función del carácter dinámico y complejo de la sociedad en que vivimos la profesión docente tiene que responder a estos nuevos retos con nuevas propuestas. Esta complejidad no se presenta solamente desde factores exógenos a la escuela, como por ejemplo el fenómeno de la inmigración, sino que afecta a parcelas internas de la profesión que gozan de tradición y experiencias y, sin embargo, necesitan cambios y actualizaciones para todo el profesorado. Entre estas cuestiones podemos mencionar la adecuación a nuevas iniciativas curriculares que implican un cambio metodológico importante, la irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), el desempeño de nuevos roles o funciones o los cambios producidos cuando un profesor tiene que enfrentarse a una nueva materia, un grupo de alumnos de diferentes edades o un cambio de centro educativo; en cierta medida, vuelve a convertirse en un profesor novel.

La idea es, por tanto, situar el proceso de atención al profesorado principiante más allá de su consideración exclusiva a los primeros años de desempeño profesional, al conceptualizarlo como un proceso más amplio que atienda a la formación inicial, el acceso a la función docente, el asesoramiento y la formación continua, en definitiva al desarrollo profesional de los docentes. Pensamos que este cambio de enfoque puede ayudar a la educación a superar los retos y demandas que le imponen los cambios sociales económicos y culturales en las llamadas sociedades del conocimiento.

2. La entrada en la profesión docente

La socialización en la profesión docente, como definieron Van Maanen y Schein (1979), es *"el proceso por el que un individuo aprende los comportamientos y orientaciones habituales y deseables de un rol profesional"*. Si bien se produce a lo largo de toda la vida profesional, existen hitos o momentos especialmente importantes. Uno de ellos es el primer año de desempeño profesional, considerado como de los más difíciles en la vida profesional de un docente, como nos recuerda el dictum de Lortie (1975, 59) *"... uno es estudiante en Junio y profesor con plenas responsabilidades en Septiembre"*.

Esta transición desde el papel de estudiante al de profesor ha sido definido como el proceso de iniciación a la enseñanza. Se plantea como un "eslabón perdido", a recuperar para establecer continuidad entre la formación inicial y la formación continua en la dirección de un enfoque de la formación a lo largo de la vida. También para posibilitar que el conocimiento considerado esencial para el profesorado novel pueda ser incorporado en la formación inicial (véase Darling-Hammond y Bransford, 2005).

Con la idea de ayudar y facilitar el tránsito de los papeles de estudiante a profesor, se crearon los programas de iniciación a la enseñanza. Estos programas, enmarcados en lo que Sprinthall, Reiman, y Thies-Sprinthall, (1996) denominan modelos interactivos de desarrollo profesional, pretenden mejorar el aprendizaje de la enseñanza por parte de los futuros profesores, introducir y retener a los profesores noveles y revitalizar a los profesores experimentados mediante el desempeño de nuevos roles como profesores mentores; en definitiva mejorar la eficacia profesional de los docentes y su autoestima.

Habitualmente la relación de mentorazgo se ve como un vínculo jerárquico entre el mentor -poseedor y transmisor de un conocimiento experto- y el profesor que está siendo asesorado -subordinado y aprendiz. Los conocimientos y experiencias del primero son trasvasadas al segundo. Una lectura un poco más aguda ve esta relación como una oportunidad para facilitar el crecimiento profesional del profesor novel proporcionándole oportunidades de observar y comprometerse con buenas prácticas educativas, ponerlas en práctica, recibir ayuda y asesoramiento en forma de feedback con nuevas ideas y posibilidades de mejora. Entre éstas se incluyen estrategias y materiales educativos contextualizados, posibilidad de escucha y consejo en momentos críticos, así como el mantenimiento de un diálogo profesional sostenido.

Para posibilitar el desarrollo de estas ideas se han concretado dos tipos de actuaciones. Por una parte se han constituido grupos de apoyo para profesores, normalmente en los primeros estadios de desarrollo profesional y, por otra, se ha preparado a profesores experimentados que actúan como mentores o tutores de los noveles. Con la participación en grupos de apoyo, más o menos estructurados, los profesores noveles pueden aprender con mayor comodidad los entresijos de la profesión. El compartir experiencias, materiales, problemas, estrategias de actuación, comportamientos y actitudes en contextos libres de la amenaza de la evaluación de los compañeros más experimentados o los superiores, favorece su desarrollo profesional.

Los profesores principiantes suelen padecer más estrés, ya que tienen que encontrar la identidad de su nuevo rol, en un ambiente nuevo, cambiante y a veces hostil. Necesitan tiempo para la reflexión guiada y el debate sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. Huling-Austin (1992) considera los grupos de apoyo como un importante complemento a la ayuda individualizada, señalando entre sus ventajas el hacer menos egocéntricos a los profesores, reducir sus problemas de ansiedad, y favorecer un mejor ajuste a las tareas de la enseñanza.

Como complemento a los grupos de profesores, Huling-Austin (1992) insiste en la preparación de profesores mentores o tutores. Estos sirven como consejeros, guías, modelos y amigos críticos a otros colegas con menor conocimiento de la profesión. La importancia de la preparación de estos profesores experimentados ha sido señalado por el propio autor quien destaca que constituye un reto importante a las normas establecidas de la enseñanza, y precisa de la concurrencia de importantes recursos humanos y materiales para implementar esta innovación. Necesitan de formación específica y de seguimiento de su nuevo rol; es preciso buscar tiempos y espacios en el sobrecargado horario escolar, proporcionar sustitutos a los participantes, etc. por lo que son escasas las experiencias y las investigaciones sobre su rendimiento.

Haremos una breve referencia a seis soportes teóricos aplicados al estudio del proceso de la iniciación profesional docente: 1) Socialización ocupacional; 2) Estadios de desarrollo de profesores; 3) El ciclo de la carrera del profesor; 4) El acercamiento dialéctico; 5) La teoría de la identidad; y 6) La teoría del aprendizaje situado.

2.1. Socialización ocupacional

Van Maanen y Schein (1979) definen la socialización ocupacional como el proceso por el que se hacen patentes a los nuevos miembros los entresijos de una ocupación. Un proceso en el que uno aprende las perspectivas y comportamientos deseables, y los que no lo son, de un contexto determinado de trabajo. La socialización en una organización se produce a través del proceso de aprendizaje de su cultura, especialmente cuando ingresan miembros con antecedentes y perspectivas dispares.

Esta situación de entrada y descubrimiento de una ocupación determinada provoca tres tipos de respuesta. En primer lugar, se puede producir una aceptación plena e incuestionable del *statu quo* de la organización, fruto de la experiencia y muestra del éxito del actual sistema. El profesor principiante acepta y apoya los requerimientos asociados a su nuevo rol, cumpliendo las nuevas demandas y requisitos emanados del deseable desempeño de su función. Como resultado, el sistema se refuerza y asegura sus prácticas, estrategias y conocimiento.

Un segundo tipo de respuesta tiene que ver con la mejora y la incorporación de innovaciones al conocimiento acumulado en el rol profesional. Esta situación se puede dar si el nuevo integrante de la organización no se conforma ni limita su actuación a los requerimientos “esperados”, sino que tiene interés en probar nuevas estrategias didácticas o romper con comportamientos rutinizados e introducir innovaciones procedentes de su formación. No se cuestionan los fundamentos ni los objetivos últimos de la organización, sino que se intenta cambiar las estrategias y prácticas utilizadas para conseguir los fines propuestos.

El tercer tipo de respuesta tiene que ver con un ataque frontal a los fundamentos mismos de la organización, en un intento de cambiar la misión asociada al rol, redefiniéndolo completamente. Esto suele provocar un conflicto entre los intereses y preocupaciones del “recién llegado” y aquellos prevaletentes en la organización en la que se integra.

2.2. Estadios de desarrollo de profesores

Las teorías apoyadas en los estadios de desarrollo describen el proceso de aprendizaje de la enseñanza y los cambios experimentados por los profesores en este proceso. Se plantean así distintas fases que muestran los distintos intereses y preocupaciones por las que pasan los profesores, agrupándolas según sus características comunes. El trabajo seminal de Fuller y Brown (1975) plantea cuatro niveles de preocupaciones; el primero tiene que ver con la identificación por parte de futuros profesores con los propios alumnos más que con el profesor con el que están trabajando.

El segundo estadio tiene que ver con su propia supervivencia; una vez enfrentados realmente a la tarea docente, viviendo el conflicto entre lo aprendido en la formación inicial, su limitado repertorio de estrategias docentes y la cruda realidad del aula, aparece el cuestionamiento de si realmente serán capaces de aprender a enseñar. En este nivel sus preocupaciones se centran en el control de la clase, las opiniones de otros colegas sobre su docencia y su propia validez como profesores.

El tercer nivel se caracteriza por un interés hacia el contexto individual en el que ejercen, explorando nuevos métodos de enseñanza y buscando una comprensión profunda del

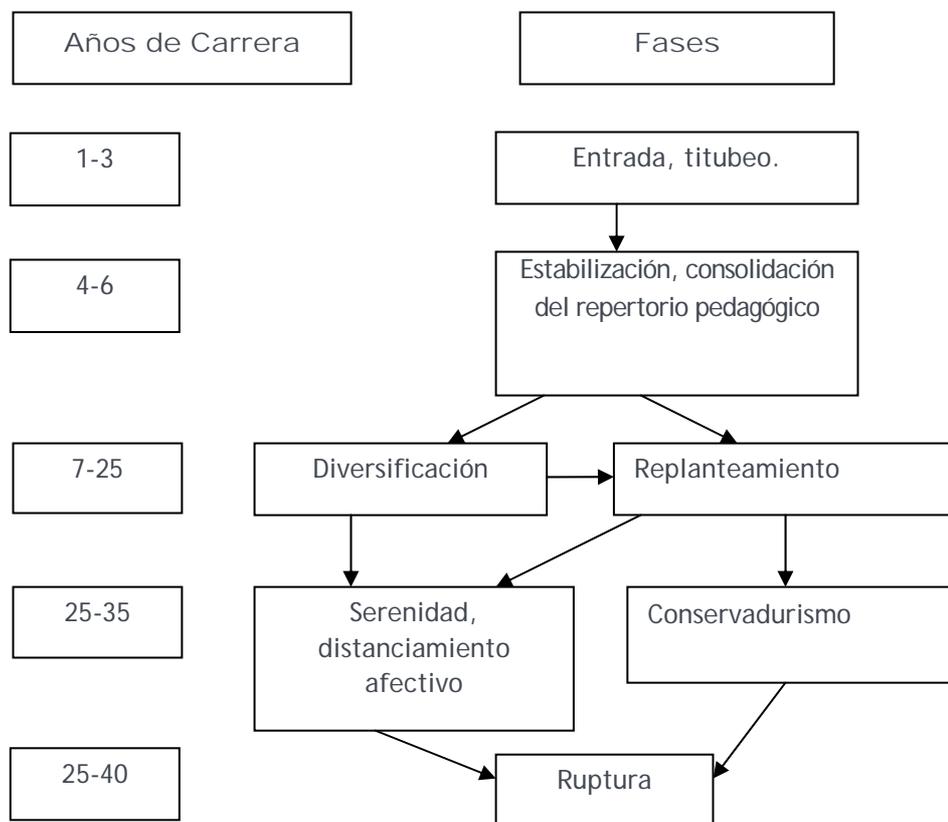
contexto para mostrárselo a sus estudiantes; las preocupaciones suelen tener que ver con un número excesivo de alumnos, la sobrecarga de actividades docentes y la falta de materiales y tiempo.

Por último, aparecen las preocupaciones por las necesidades específicas de alumnos concretos, comprendiendo las fortalezas y debilidades de sus alumnos tanto a nivel intelectual como social o emotivo. Empiezan a aparecer las adaptaciones del contenido a las necesidades específicas de los alumnos, aunque la frustración por la inadecuación de material o la escasa colaboración del entorno sociofamiliar y colegial, minan el entusiasmo del docente.

Si bien han sido criticados por presentar una estructura demasiado formal, en la que se puede visualizar el paso de los docentes por los distintos estadios como algo mecánico y ajeno a las circunstancias y vicisitudes complejas de la vida, han señalado aspectos muy destacables en el desarrollo profesional de los docentes y han contribuido también al interés por las particularidades del aprendizaje de la profesión docente.

2.3. Los ciclos de vida de los profesores

Los ciclos de vida de los docentes (Burke, 1990; Huberman et al. 2000), intentan refutar la idea de estadios estancos y prefijados marcando la vida de los docentes. Apoyados en una idea más dinámica y flexible, pretenden superar la aparente linealidad de las fases identificadas anteriormente. Posiblemente el trabajo más difundido sobre los ciclos de vida de los profesores sea el desarrollado por Huberman et al. (2000), que de forma esquemática presentamos en la siguiente figura:



2.4. El acercamiento dialéctico

Emerge de la negociación entre dos puntos de vista opuestos. Intenta que los participantes examinen críticamente los puntos de vista instaurados en sus respectivos contextos, normalmente por aquellos que tienen poder, y exploren nuevas perspectivas, a veces contrarias, para luego sintetizar la información y sacar a la luz sus propias convicciones sobre la situación. Es importante el partir de puntos de vista contradictorios para, a través de la negociación, llegar a un consenso.

Cuando se ha aplicado a contextos educativos, se ha concretado en el diálogo mantenido entre los profesores y el contexto social y cultural en el que trabajan, como una forma de negociación de su rol e identidad dentro del contexto educativo (Zeichner y Gore, 1990). Este diálogo proporciona a los profesores un medio para analizar los pros y contras de su estatus, proporcionando una relación dialéctica entre su actuación y el contexto, y una oportunidad para desarrollar sus propios significados e identidades desde esta relación. En esta relación dialéctica, la cultura escolar dominante favorece la reproducción social, estableciendo límites al cambio y reforzando el mantenimiento del *status quo* (Giroux, 2001). El conflicto aparece cuando estos límites son infranqueables, se cuestiona la cultura existente y el cambio perseguido. A medida que se negocia el cambio, la acomodación y resistencia se conforman como los elementos claves de esta relación dialéctica.

2.5. La teoría de la identidad

De forma semejante al acercamiento dialéctico, la teoría de la identidad se expresa a través de la interrelación entre el contexto y la propia identidad individual. Apoyada en el concepto de “alta modernidad” acuñado por Giddens (1991) y caracterizada por la reordenación de las relaciones sociales a la luz del nuevo conocimiento. Se plantea la cambiante naturaleza de la identidad, reconociéndola no como un conjunto de rasgos poseídos por un individuo, sino como la constante revisión de su propio relato personal como base para conformar su propia identidad. Cambia por tanto la teoría de la identidad a partir de los conceptos de transformación personal y social, entendiendo reflexivamente la identidad como una reconstrucción de la propia biografía (veáse Bolívar, 2006)

Clandinin y Huber (2002) señalan que en sus trabajos con profesores y formadores de profesores, han visto el conocimiento de los mismos en términos de historias de vida narrativas. Sus relatos, las narrativas de sus experiencias son a la vez personales -reflejan sus historias de vida- y sociales - reflejan su construcción social de los contextos en los que habitan. Entienden el contexto social en el que se mueven los profesores como un paisaje, un territorio también construido narrativamente. Estas comprensiones narrativas de conocimiento y contexto están unidas a la identidad, entendida como composición relatada de la vida, un relato por el que vivir.

2.6. La teoría del aprendizaje situado

Esta teoría asume que el aprendizaje depende de la instrucción recibida así como del contexto y la cultura en que se desenvuelve la acción, partiendo de la idea de que el conocimiento se construye socialmente.

Cuando se aplica esta teoría a la socialización de profesores, los conceptos subyacentes ayudan a comprender y aprender como la comunidad profesional se relaciona con

su contexto educativo. Los profesores empiezan a entender las prácticas dentro del contexto en que se aplican y las interrelaciones entre contexto y cultura, lo que influye en la habilidad de los profesores para desarrollar su práctica. Los profesores experimentados actúan como modelos y proporcionan ocasiones para debatir sobre sus prácticas educativas a la vez que mantienen unas intensas relaciones con los miembros recién incorporados, que proporciona a estos un sentimiento de pertenencia a la comunidad. A medida que estos últimos se van convirtiendo en miembros plenos y activos del grupo y asumen roles de liderazgo, incrementan sus oportunidades de renegociar su rol dentro del grupo e influir en la cultura de la comunidad.

Finalmente, cerramos esta breve incursión por las distintas orientaciones poniendo de relieve su relación con el papel asignado a los profesores noveles en su proceso de socialización. Así, los enfoques más funcionalistas (socialización ocupacional y estadios de desarrollo) se basan en la asunción de que a los nuevos profesores se les debe mostrar la cultura de la organización en la que entran y explicitar las expectativas sobre su participación, con el objetivo de asegurar su efectividad en la organización y mantener el status quo de la misma.

Por otra parte, los enfoques más constructivistas (el acercamiento dialéctico, las teorías de la identidad y el aprendizaje situado), señalan que los nuevos profesores deben ser agentes activos en la construcción de su lugar en la organización, y como resultado de esta activa incorporación en la comunidad profesional, ésta puede beneficiarse del aire fresco y nuevas ideas aportadas por los nuevos profesores (un supuesto este último en el que sería necesario profundizar).

3. Nuestro contexto

Un aspecto que queremos destacar es la escasa existencia en nuestro país de medidas de formación del profesorado novel. Como señalan algunos informes internacionales (OCDE 2005, Eurydice 2004) España no figura entre los países que ofrecen atención, en forma de programas formalizados, para los profesores noveles. En otros trabajos (Eirín et al. 2007), hemos puesto de manifiesto la ausencia de programas instaurados que atiendan las necesidades de los profesores recién incorporados, más allá de la fase de prácticas planteada en las convocatorias de selección a la función pública docente. Ésta, más próxima a la tradición administrativa de permanencia en un estado de espera hasta la plena asunción de responsabilidades como funcionario, está lejos de contemplarse como un período clave en el desarrollo y la capacitación profesional. No es de extrañar así, como señalan Esteve (2006) y Montero (2006) en su comentario a los informes Eurydice y OCDE (2005), su consideración como meros trámites burocráticos que nada solucionan, aparte de mostrar paradojas como la de aquellos profesores con muchos años de antigüedad pero que, por el cambio en su situación administrativa -aprobar la oposición- pasan a ser "profesores en prácticas".

Curiosamente, la LOE destaca la importancia y el protagonismo que debe adquirir la formación del profesorado. Se "debe" prestar una atención prioritaria a su formación inicial y permanente, con el fin de dar respuesta a las necesidades y nuevas demandas al sistema educativo procedentes del marco europeo. La formación inicial debe incluir, además de la adecuada preparación científica, una formación pedagógica y didáctica que se completará con la tutoría y asesoramiento a los nuevos profesores por parte de compañeros

experimentados. En relación con la atención al profesorado novel, el *artículo 101*¹ señala que,

El primer curso de ejercicio de la docencia en centros públicos se desarrollará bajo la tutoría de profesores experimentados. El profesor tutor y el profesor en formación compartirán la responsabilidad sobre la programación de las enseñanzas de los alumnos de este último.

Otra medida legislativa, la que recoge la normativa sobre la convocatoria de oposiciones² a los cuerpos docentes de enseñanza primaria y secundaria, incide en la importancia dada a la fase de prácticas, que forma parte del proceso selectivo y que tiene por finalidad la comprobación de que el aspirante posee las capacidades didácticas necesarias para el ejercicio de la docencia. Para ello, se contempla que esta fase de prácticas se desarrollará bajo la tutoría de un profesor o profesora experimentada del mismo cuerpo, preferentemente de la especialidad correspondiente, designado por la comisión calificadora de la provincia (Base decimocuarta, 14.3).

Por otra parte, las funciones del profesor tutor o tutora consistirán en *asesorar, informar y evaluar al funcionario en prácticas sobre la organización y funcionamiento del centro y de sus órganos de gobierno, de participación y coordinación didáctica, sobre la programación didáctica de la materia, la programación de aula y la evaluación de los alumnos. Al final del período de prácticas, el profesor tutor emitirá un informe sobre todos los datos que considere de interés y lo remitirá a la comisión calificadora.* Por esta labor de tutorización, el profesorado tendrá *un reconocimiento de 40 horas de formación.*

Mantenemos la idea de que la referencia al artículo 101 de la LOE, así como la fase de prácticas señalada en las convocatorias de ingreso en los cuerpos docentes, pueden ser una buena oportunidad para plantear el período de iniciación a la profesión y poder abordar el tema más seriamente. Pensamos que la necesidad y la demanda son claras, existen ejemplos en los países de nuestro entorno, y organismos internacionales abogan por su puesta en marcha. Creemos, además, que ni siquiera demanda un desembolso económico importante, que, en cualquier caso podría cubrirse con la liberación de recursos económicos fruto de la menor presión presupuestaria ejercida por un profesorado más joven. Por estas razones, nos parece evidente que invertir recursos para la mejora de la capacitación profesional de los profesores en sus primeros años de desempeño profesional, es una buena estrategia de mejora de la calidad de la enseñanza. Sólo hace falta voluntad política para ponerlo en práctica.

4. Estudio empírico

En este contexto de consideraciones, presentamos un estudio exploratorio dirigido a conocer el colectivo de profesores que se incorporan a la Administración educativa gallega. Para ello hemos elaborado un instrumento que pretende recoger información a tres niveles. El primero, descriptivo, está referido a las características de los profesores que aprueban la oposición en el 2007 y por tanto "entran" a trabajar en la administración. Obtenemos información sobre su edad media, cuerpo al que pertenecen, formación inicial, experiencia profesional previa y entorno profesional en el que trabajan actualmente.

¹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE de 14 Julio)

² Ordenes de convocatoria de procedimiento selectivo de ingreso en el cuerpo de maestros, profesores de enseñanza secundaria, profesores de escuelas oficiales de idiomas, profesores de música y artes escénicas, profesores de artes plásticas, diseño y profesores técnicos de formación profesional. (DOG 13 abril 2007).

El segundo nivel tiene que ver con las motivaciones que les han llevado a la profesión docente, y su concepción de la formación permanente y el desarrollo profesional como aspectos claves para su desempeño profesional. El tercer nivel se relaciona con los problemas enfrentados por los profesores noveles, a partir de la descripción de los mismos por Veenman (1984) y su valoración y actualización en nuestro tiempo y contexto.

Para llevar a cabo la obtención de información hemos elaborado un cuestionario específico. Estimamos que sería deseable, en una segunda fase, complementar las aportaciones del cuestionario con una perspectiva cualitativa, centrada en las motivaciones para la elección profesional de la docencia y los problemas enfrentados como profesores noveles. Es nuestra intención seguir en esta línea de trabajo, indagando en esta problemática con grupos de discusión y entrevistas en profundidad.

4.1. Propósitos y objetivos

Los interrogantes básicos que queremos desvelar tienen que ver con las siguientes cuestiones: ¿Quiénes entran a trabajar como funcionarios docentes? ¿Cuál es su edad, formación inicial y experiencia profesional previa? ¿Por qué han elegido la profesión docente? ¿Cuáles son los problemas que, como profesores noveles, enfrentan en su trabajo diario?

Los principales objetivos perseguidos son:

- Elaborar un perfil profesional y establecer una radiografía de los docentes que entran a trabajar en la Administración educativa gallega.
- Indagar sobre las preocupaciones y necesidades sentidas de aquellos profesores que podamos caracterizar como noveles.

El cuestionario elaborado se ha aplicado a los profesores que han aprobado la oposición en la convocatoria del 2007, que están trabajando en el ámbito del Centro de Formación y Recursos (CEFORE) de A Coruña y que, en el contexto de un curso de formación, aceptaron voluntariamente realizarlo. La obtención de los datos ha tenido lugar durante los meses de enero y febrero de 2008. Los profesores participantes pertenecen a los cuerpos de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional, así como Profesores de Conservatorios de Música y Escuelas oficiales de Idiomas. De una población aproximada de 400 docentes, 200 han devuelto el cuestionario.

4.2. Metodología y plan de trabajo

A) Instrumento para la recogida de los datos

El cuestionario recoge información sobre edad, sexo, formación inicial, experiencia profesional previa, situación laboral actual (cuerpo, entorno de trabajo y grado de coincidencia de la especialización y la docencia impartida), motivaciones de entrada en la profesión, temas de preocupación profesional y necesidades de formación específicas de profesores noveles.

Consta de 35 preguntas, 10 de elección directa y 25 en formato de respuesta escalar, con cinco opciones de respuesta (1 muy poco preocupado y 5 muy preocupado). Se han realizado dos pilotajes (uno sobre la estructura y contenido, realizado por un reconocido

investigador, y el segundo sobre redacción con un profesor participante). Las sugerencias realizadas por ambos han permitido introducir las oportunas correcciones.

Los ítems de elección directa corresponden a los datos de identificación: sexo, edad, formación inicial, experiencia profesional previa y situación laboral actual. La cuestión “motivaciones de entrada a la profesión”, está redactada con un formato de cuatro afirmaciones a señalar la más acorde con su pensamiento: Es la profesión que siempre quise tener. No está mal, pero de poder elegir, optaría por otra. De algo hay que vivir, aunque no me gusta. Estoy buscando otro trabajo.

B) Análisis de los datos.

La información obtenida de la aplicación del cuestionario se ha tratado con el programa estadístico SPSS versión 15.0. En esta comunicación presentamos un avance de los resultados, a la espera de un análisis más profundo que, unido a la complementariedad con estrategias cualitativas, nos permita un mayor conocimiento de los problemas, necesidades y demandas de los profesores noveles.

5. Presentación de resultados

En relación con la descripción de la muestra:

<i>Hombres</i>	18,3%
<i>Mujeres</i>	81,7%

<i>Menor de 25 años</i>	2,1%
<i>Entre 25 e 29 años</i>	23,4%
<i>Entre 30 e 34 años</i>	19,7%
<i>Entre 35 e 39 años</i>	30,9%
<i>Entre 40 e 44 años</i>	16,5%
<i>Entre 45 e 49 años</i>	4,3%
<i>Mayor de 49 años</i>	3,1%

Los datos referidos al sexo de los participantes son claros y concordantes con la proporción general de la relación numérica entre mujeres y hombres en la profesión docente, cada vez más feminizada. La distribución entre los distintos cuerpos presenta algunas variaciones, siendo más favorable a las mujeres en Educación Infantil y Primaria, y con menor presencia femenina en el cuerpo de profesores Técnicos de FP y los conservatorios.

La edad de los participantes en la muestra, como se representa en la tabla 2, presenta un amplio abanico situándose sus extremos entre los 22 años y los 49 años, y con una edad media de 35 años. Nos parece oportuno destacar que el mayor porcentaje (30,9 %) se sitúa en la franja de edad de 35 a 39 años. Este resultado puede ser atribuido a un mayor requerimiento de formación inicial, que en el caso de los cuerpos de enseñanza secundaria se sitúa en licenciaturas y curso de especialización didáctica, al que sumar la valoración del tiempo trabajado como interino en esta convocatoria, que ha dejado prácticamente sin posibilidades de acceso a aquellas personas con poco tiempo de trabajo previo. No deja de llamar la atención el porcentaje de edad entre 40 y 49 años, que puede ser atribuido al tiempo como interinos o a una entrada “tardía” en la profesión.

<i>Tabla 3. EXPERIENCIA DOCENTE PREVIA</i>	
<i>Menos de 4 años</i>	26,7%
<i>Entre 5 y 8 años</i>	27,5%
<i>Entre 9 y 12 años</i>	26,7%
<i>Entre 13 y 16 años</i>	14,2%
<i>Entre 17 y 20 años</i>	4,2%
<i>Mas de 21 años</i>	0,8%

Debido a la valoración de la experiencia profesional previa, los resultados ponen de manifiesto que el 54, 2 % de la muestra posee una experiencia previa de entre 5 y 12 años, siendo el porcentaje de personas que han accedido sin experiencia previa de sólo el 6%, incluidos en la tabla en el intervalo 4 años o menos de experiencia docente previa. Este grupo de profesores que en nuestra muestra representa el 26,7 % constituyen lo que en la literatura solemos denominar como profesores noveles o principiantes (tabla 3). Posteriormente, llevaremos a cabo un análisis de sus preocupaciones y problemas profesionales, comparando su problemática con la del resto de los grupos establecidos.

<i>Tabla 4. SITUACIÓN LABORAL ACTUAL</i>	
<i>Maestro/a</i>	67,5%
<i>Profesor/a Técnico de FP</i>	1,5%
<i>Profesor/a Enseñanza Secundaria</i>	21,8%
<i>Conservatorios de Música</i>	7,1%
<i>Escuelas Oficiales de Idiomas</i>	2,0%

La tabla 4 muestra el porcentaje de los distintos cuerpos docentes en nuestra muestra. Advertimos una cierta discordancia entre los porcentajes de plazas convocadas (53% cuerpo maestros; 47% demás cuerpos) y los aparecidos en nuestra muestra (67,5% maestros; 32,5% demás cuerpos).

<i>Tabla 5. TIPOLOGIA CENTRO DE TRABAJO</i>	
<i>EEI+CRA</i>	4,1%
<i>CEIP</i>	52,3%
<i>CPI</i>	5,1%
<i>IES</i>	23,4%
<i>Conservatorio</i>	7,1%
<i>EOI</i>	3,6%
<i>Otros</i>	4,6%

Esta pequeña discordancia frente al número total de plazas convocadas, se presenta también en la distribución por tipos de centros de trabajo (tabla 5) que, no obstante, se corresponden mejor con los cuerpos docentes integrantes de nuestra muestra. Así, los centros

donde suelen desempeñar sus funciones los maestros, (Escuelas de Educación Infantil, EEI y Centros Rurales Agrupados, CRA; centros de Educación Infantil y Primaria CEIP y Centros Públicos integrados CPI), ocupan aproximadamente el 62% que unido a algunas plazas de IES ocupadas por maestros, nos da una muestra aproximadamente coincidente con los cuerpos de referencia de nuestra muestra. Es de destacar en este caso, que existe un buen porcentaje de maestros pertenecientes a las especialidades de audición y lenguaje y pedagogía terapéutica, que suelen ocupar plazas en los IES. En el capítulo de otros centros, aparecen algunas personas que trabajan en Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP), pertenecientes a los cuerpos de secundaria y profesores técnicos de formación profesional.

<i>Tabla 6. CONTEXTO DEL CENTRO DE TRABAJO</i>	
<i>Rural</i>	11,8%
<i>Urbano</i>	40,5%
<i>Semi-urbano</i>	47,7%

Los porcentajes de profesores agrupados en torno al contexto en el que se sitúa el centro se reflejan en la tabla 6, donde podemos observar una representación escasa del medio rural, y una preponderancia del entorno semiurbano, situado en las áreas próximas a las ciudades, así como un peso relativo importante de los centros educativos situados en áreas urbanas. Es importante señalar que este primer destino como funcionario en prácticas es provisional por un curso académico, y con la obligación de concursar a una plaza definitiva.

Otra lectura paralela tiene que ver con la tendencia demográfica de abandono del entorno rural, principalmente en las provincias orientales, y el asentamiento de la población en la franja costera occidental, con el crecimiento de áreas semiurbanas alrededor de las ciudades. Esto conlleva una fuerte reordenación de recursos, con centros que se quedan sin alumnos, frente a zonas con gran demanda de infraestructuras educativas.

Para finalizar este recorrido inicial por los datos más descriptivos de nuestra muestra, y adentrarnos en aquellos que reflejan los intereses y preocupaciones como profesores noveles de los integrantes de la muestra, presentamos los datos de la pregunta referida a las motivaciones para su elección de la profesión docente

<i>Tabla 7. MOTIVACIONES INICIALES DE ENTRADA EN LA PROFESIÓN</i>	
<i>Es la profesión que siempre quise ejercer.</i>	93,1%
<i>No está mal, pero de poder elegir, optaría por otra.</i>	5,3%
<i>De algo hay que vivir, aunque no me gusta.</i>	0,5%
<i>Estoy buscando otro trabajo.</i>	1,1%

Nos ha sorprendido la rotundidad de la respuesta positiva, en contraste con la creencia instaurada de la docencia como una profesión con pocos atractivos sociales, o como alternativa a una carrera centrada en el desarrollo de la actividad profesional propia de la titulación, especialmente entre el profesorado de secundaria y formación profesional.

Con las cautelas propias de un análisis inicial de esta cuestión, podríamos preguntarnos ¿qué está pasando en las escuelas para que profesionales que entran con una

motivación importante se sientan desanimados y frustrados al desarrollar su actividad docente? ¿podrían ayudar programas de apoyo y tutorización a paliar esta situación de desgaste y pérdida de interés que se percibe en los profesionales docentes?. Nuestra respuesta, concordante con lo expuesto en este artículo, no puede ser más que positiva.

5.1. La parrilla de Veenmann

Como ya señalamos anteriormente, nos hemos apoyado en los hallazgos de Veenmann (1984) para presentar los problemas y preocupaciones que señalan los profesores noveles. Estos se ordenan como muestra la siguiente tabla:

<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Disciplina de clase</i> 2. <i>Motivación de los estudiantes</i> 3. <i>Trabajo con las diferencias individuales de los alumnos.</i> 4. <i>Valorar el trabajo de los estudiantes</i> 5. <i>Relaciones con los padres</i> 6. <i>Organización del trabajo de la clase</i> 7. <i>Insuficiencia de materiales</i> 8. <i>Demasiada carga docente e insuficiente tiempo de preparación.</i> 9. <i>Relaciones con los colegas.</i> 10. <i>Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.</i> 11. <i>Utilización eficaz de los diferentes métodos de enseñanza.</i> 12. <i>Conocimiento de las normas y costumbres de la escuela.</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 13. <i>Determinación del nivel de aprendizaje de los estudiantes.</i> 14. <i>Conocimiento del contenido a enseñar.</i> 15. <i>Sobrecarga de trabajo burocrático.</i> 16. <i>Relaciones con el director.</i> 17. <i>Inadecuado equipamiento escolar.</i> 18. <i>Manejo de los estudiantes problemáticos.</i> 19. <i>Trabajar con los estudiantes de diferentes culturas y niveles socioeconómicos bajos.</i> 20. <i>Utilización eficaz de los libros de texto y guías del profesor.</i> 21. <i>Sobrecarga docente.</i> 22. <i>Inadecuado asesoramiento y apoyo.</i> 23. <i>Elevado número de alumnos.</i>
---	--

Estos problemas apuntados hace ya más de dos décadas, siguen estando vigentes en nuestro sistema educativo, si bien, el orden y la ponderación en que aparecen podrían tener algunas variaciones. Con la idea de indagar en este cambio de valoración de las preocupaciones hemos incluido en nuestro cuestionario estos ítems los cuales nos indican, a falta de un análisis mas profundo y detenido, ciertos paralelismos y algunas divergencias importantes. Entre los primeros destacamos la concordancia en temas relacionados con el trabajo directo en el aula, su organización y aspectos didácticos y organizativos del aula y centro.

Una divergencia importante la encontramos en la valoración de los temas relacionados con la atención a la diversidad, que en nuestra muestra se perfilan como las principales preocupaciones. Los ítems relacionados con la atención a estudiantes problemáticos y aquellos provenientes de contextos sociales y culturales muy dispares presentan mayor preocupación que en el trabajo de Veenmann. Sin duda los flujos migratorios y la compleja realidad social que encaramos condicionan las preocupaciones de los docentes.

6. Conclusiones

1. Una primera lectura de los datos nos señala una fuerte preocupación en los ítems centrados en el alumno (problemas de disciplina, motivación de alumnos, trabajo con las diferencias individuales de los alumnos y, en general, atención a la diversidad de alumnos.)
2. Las preocupaciones relacionadas con la docencia (organización del trabajo de la clase, planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, utilización eficaz de los diferentes métodos de enseñanza, conocimiento del contenido a enseñar,) ocupan el segundo núcleo de preocupaciones.
3. Las relaciones con las familias se sitúan como el tercer grupo de preocupaciones.
4. Los aspectos relacionados con el centro educativo (relaciones con los colegas, conocimiento de las normas y costumbres de la escuela, sobrecarga de trabajo burocrático, relaciones con el director,...) son los que generan una menor preocupación entre los profesores de nuestra muestra.

A la espera de un análisis más detallado, cruzando variables como cuerpo docente, experiencia docente, especialidad, etc., podemos inferir que las preocupaciones por los aspectos vinculados con los alumnos y la docencia centran su atención, mientras que la preocupación hacia las familias y las cuestiones vinculadas con el centro educativo se sitúan en un segundo plano.

Pensamos que como profesores que comienzan su carrera como funcionarios, aunque algunos con muchos años como interinos, presentan una visión centrada en su trabajo diario en el aula y los factores más próximos a este centro de preocupaciones. Las relaciones con las familias suelen ser menores y posiblemente cambiantes debido a la movilidad que sufren en sus destinos provisionales, lo que también influye en su consideración del centro educativo y el equipo directivo como elemento de preocupación e influencia en su desempeño profesional. Confirmaremos estas y otras hipótesis en un posterior análisis en mayor profundidad de los datos obtenidos.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción*. Archidona (Málaga): Aljibe
- Burke, P. (Ed.) (1990). *Programing for staff development*. London, Falmer Press.
- Clandinin, D. J. y Huber J. (2002). *Narrative Inquiry: Toward Understanding Life's Artistry*. *Curriculum Inquiry*. 32 (2) 161-169.
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing World. What teachers should learn and what be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eirín, R., García Ruso, H., Montero, L. (2007). *La entrada a la profesión docente guiada por profesores experimentados*. Comunicación presentada al IX Symposium internacional sobre el prácticum y las prácticas de empresas en la formación universitaria. Poio. Pontevedra.
- Eurydice (2004). *La profesión Docente en Europa: perfil, tendencias y problemática*. Documento disponible en <http://www.mec.es/cide/eurydice/index.htm>. Fecha de acceso: 3-Mayo-2007

- Esteve, J.M. (2006). Comentarios a los informes EURYDICE Y OCDE sobre la cuestión docente. *Revista de Educación*, 340. mayo-agosto, 19-40.
- Fuller, F.F. y Brown, O.H. (1975). Becoming a teacher. En K. Ryan (Ed.), *Teacher education 74th yearbook of the National Society for the Study of education. Part II*. Chicago: University of Chicago Press, 25-52.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Giroux, H. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Westpoint, DT: Bergin and Garvey.
- Huberman, M., Thompson, C. L., y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En B.J. Biddle, T.L. Good y I.F. Goodson (Eds.). *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar* (Vol. 1). Barcelona: Paidós, 19-87.
- Huling-Austin, L. (1992). Research on learning to teach: Implications for teacher education and mentoring programs. *Journal of Teacher Education*, 3(43), 173-180.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Montero, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340. mayo-agosto, 66-86.
- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Sprinthall, N. A., Reiman, A. J. y Thies-Sprinthall, L. (1996). Teacher Professional Development. En J. Sikula, T. Buttery y E. Guyton (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 666-704.
- Van Maanen, J. y Schein, E. (1979). Toward a theory of organizacional socialization. En B. Staw (Ed.). *Research in organizational behaviour. Vol. 1*. Greenwich, CT: JAI Press: 209-261.
- Veenmann, S. (1984). "Perceived Problems of Beginning Teachers". *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Zeichner, K. M., y Gore, J. (1990). Teacher Socialization. En R. Houston (Ed.). *Handbook of Teacher Education*. New York: MacMillan, 329-348.