

LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN ESPAÑA COMO TERAPIA PARA LA DISMINUCIÓN DEL ESTRÉS

The faculty's permanent formation in Spain like therapy for the decrease of the stress

María Dolores **Maldonado Aibar**

Luís Miguel **Villar Angulo**

Universidad de Sevilla

E-mail: mvillar@cica.es

Resumen

Este artículo discute los resultados de un sondeo realizado con profesores de educación primaria y secundaria que habían manifestado grados de ansiedad en los centros escolares (N=320) y averigua las variables que influyen en la eficacia de los programas de formación permanente de las Comunidades Autónomas de España.

Palabras clave: formación del profesorado; estrés docente; malestar docente

Abstract

The article discusses the outcomes of a survey of elementary and secondary teachers which were concerned about school stress (N=320) to find out variables that influence the effectiveness of the inservice training programs in Spanish Autonomous Communities.

Keywords: formation in service; educational stress; educational uneasiness

* * * * *

INTRODUCCIÓN

1. Densidad del problema y tensión de las hipótesis.

De las razones personales y mezcladas que tienen los profesores (para no romper la fluidez del discurso utilizamos sólo el género masculino al referirnos a miembros del cuerpo docente) para asistir a cursos y seminarios permanentes de perfeccionamiento hay una que es reducir la ansiedad, esa sensación interior que habita en la mente y que produce malestar en el organismo. Por su aparición en las consultas médicas sabemos que no son suposiciones; pero desconocíamos cuántos docentes acuden a cursos para aminorar su imagen deteriorada: hay profesores que están de acuerdo que el motivo de su formación permanente es la disminución de la ansiedad. No exageramos: hasta 320 casos de profesores esparcidos por la geografía nacional han participado en acciones formativas apelando a un sentimiento de inquietud atrapado por las nuevas materias curriculares o

por las novedades del sistema de enseñanza; además en la mente de esas personas desconocidas anidaban inevitablemente otros mundos e impresiones:

Primero.- porque pertenecían a distintas comunidades que habían hecho un legado educativo acorde a su marco competencial; se distinguían por la etapa del sistema educativo con sus exigencias de procedimientos didácticos y de conocimiento del contenido disciplinar, eran diferentes por razones de infraestructura del habitat donde ejercían la profesión. Segundo: podían sorprendernos de cómo vivían la aventura de las acciones formativas como verdadera terapia; para ordenar sus percepciones teníamos que construir un entramado de cuestiones que desvelaran las imágenes ocultas de su visión: esas hendiduras eran las respuestas al edificio formativo: agentes, condiciones, participantes, diseño, ejecución, tendencias y modelo evaluativo.

Tercero: presuponíamos a los sujetos significativamente distintos en las comunidades autónomas: procurarnos que nuestras afirmaciones hipotéticas se pudieran comprobar, para rechazar la falsedad de igualdad de su memoria profesional docente.

Finalmente: las palabras de los profesores eran como la vegetación de una isla tropical: textos de idearios captados en diálogos que contemplaban subjetividades no unvocas; en la selección de acotaciones mostraríamos junto al desasosiego existencial, la incompatibilidad con el ambiente de clase, el conflicto del propósito y la conducta, y la búsqueda de la armonía.

El problema de este estudio fue, pues, la penetración en los clarososcuros de profesores de distintas comunidades autónomas (CC. AA.) que acudieron a la formación permanente para arrancar de sí el desánimo presente por la presión del tiempo, la resolución de las necesidades de estudiantes, y otras vivencias y contrapuntos profesionales. La estructura hipotética de este estudio se compuso de 10 hipótesis principales, que se transformaron en un testamento de 54 subhipótesis. Contrastamos diez temas: unos reflejaron el centro docente (etapas y tipos de centros) y ciertos aspectos demográficos (sexo, edad, años de experiencia, y número de horas formativas); otros convergieron en los participantes (actitudes, motivos, adquisiciones, y aprendizajes). Cuando tratamos este asunto hipotético dimos un paso atrás y miramos la estructura formativa del estado español que se había ido engendrando. Los lugares comunes formativos de las comunidades autónomas ni tenían por qué repetirse entre sí ni nutrir el cuerpo docente de la misma forma. Comprobar las diferencias autonómicas fue la premisa del estudio (Villar, 1996).

Hipótesis 1. Existen diferencias significativas en la satisfacción de profesores de las CC. AA. según etapas: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Infantil/Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, y Adultos.

Hipótesis 2. Existen diferencias significativas en la satisfacción de profesores de las CC. AA. según tipos de centros: Público, Privado, y Privado-Concertado.

Hipótesis 3. Existen diferencias significativas en la satisfacción de profesores de las CC. AA. por el .sexo: Hombre y Mujer.

Hipótesis 4. Existen diferencias significativas en la satisfacción de profesores de las CC. AA. según edad: 30 años o menos, 31 a 34 años, 35 a 39 años, 40 a 44 años, 45 a 49 años, 50 a 54 años, 55 a 60 años, y 61 años o más.

Hipótesis 5. Existen diferencias significativas en la satisfacción de profesores de centros docentes de las CC. AA. según años de experiencia docente: 1 a 3 años, 4 a 6 años, 7 a 9 años, 10 a 13 años, y más de 13 años.

Hipótesis 6. Existen diferencias significativas en la satisfacción de profesores de las CC. AA. de centros docentes según el número de horas formativas realizadas: menos de 10 horas, entre 10 y 20 horas, entre 21 y 50 horas, entre 51 y 100 horas, y más de 100 horas.

Hipótesis 7. Existen diferencias significativas en la satisfacción de profesores de las CC. AA. de cada una de las actitudes: no participante, participante moderado, participante habitual y participante y formador.

Hipótesis 8. Existen diferencias significativas en la satisfacción de profesores de las CC. AA. de cada uno de los motivos: actualización de los conocimientos científicos y técnicos de enseñanza, perfeccionamiento en métodos y técnicas de enseñanza, elaboración de materiales curriculares, aprendizaje del manejo de nuevas tecnologías de la información o comunicación, trabajo en equipo con colegas, aprendizaje de experiencias didácticas de colegas, reducir la ansiedad profesional provocada por la enseñanza de nuevas materias o procedimientos de enseñanza, y acumulación de horas para acreditar un sexenio.

Hipótesis 9. Existen diferencias significativas en la satisfacción de profesores de las CC. AA. de cada una de las adquisiciones: nuevas creencias sobre características, necesidades e intereses de estudiantes; profundización en planteamientos globalizados de la enseñanza; planteamiento flexible y una visión interdisciplinar de la cultura educativa; actualización científica de los conocimientos; mayor capacidad para reflexionar colectivamente sobre la tarea docente; concepción del currículo de la materia como instrumento para investigar; habilidad superior para combinar una enseñanza comprensiva para todos y una exigencia de diversidad curricular; visión crítica de la realidad educativa de clase y de centro docente, y mayor propensión a intervenir en ella.

Hipótesis 10. Existen diferencias significativas en la satisfacción de profesores de las CC. AA. de cada uno de los aprendizajes adquiridos: reorientar actividades educativas, iniciar nuevos roles o ideas profesionales, y modificar su práctica ampliándola o fortaleciéndola.

2. Revisión de la literatura.

El estrés se torna en respuesta integrada y multidimensional (afectando los sistemas cognitivo y comportamental del individuo) cuando la gente percibe que las exigencias de una situación exceden su habilidad para resolverla. Cuando un profesional dedicado al servicio o ayuda percibe agotamiento o fatiga por trabajar mucho, largo tiempo y muy intensamente con clientes necesitados, se dice que está "quemado" (burnout) (Schwab, 1995). Por medio de inventarios se ha penetrado en el agotamiento emocional, en la despersonalización de los profesores, y en los logros personales con los que se ha hecho un puñado de preguntas existenciales en distintos trabajos de campo, hasta constituir una línea de investigación decantada en nuestro país (Manassero y otros, 1995; Ortiz, 1995). La investigación sobre la eficacia de las estrategias de entrenamiento que mitigue el estrés profesional docente es escasa. Se han hecho colecciones de técnicas y anotaciones sobre el entrenamiento en habilidades sociales para sustanciar el agente estresor y practicar técnicas psicológicas cognitivas (análisis de la interacción didáctica, ensayo de conducta, modelado, instrucciones/aleccionamiento, retroalimentación y reforzamiento) que afronten los misterios del problema (Caballo, 1993). Y Esteve (1988), lejos de teorizar, le hace sitio a la formación del profesorado. Eso sí, dice que la formación permanente previene menos el malestar docente que la formación inicial. Nosotros tenemos más esperanza en el desarrollo profesional docente. No es una noción de vago significado. La formación permanente es alternativa ensayística a otras estrategias comportamentales lineales, enfatiza detalles sociales y un apetito por modificar la estructura curricular y organizativa de la práctica (se sabe que el conflicto y la ambigüedad en el rol profesional docente predicen una parte significativa de la varianza del burnout). El

reciclaje del profesorado permite a éste conocer que no está solo, y que existen otros colegas con las mismas dificultades que él, que han puesto en marcha soluciones idénticas o alternativas para resolver problemas cercanos: dificultades provocadas por la indisciplina de los estudiantes, el tiempo y los recursos curriculares; se potencian en definitiva estrategias de cooperación para afrontar algunos factores de estrés, como la necesidad de reconocimiento profesional o las pobres relaciones en un centro, que no desdican otras individuales de carácter cognitivo (Villar, 1990).

3. Significación del estudio.

Los lectores pueden sacar de este informe un catálogo de descripciones, narraciones y reflexiones formativas: una meditación sobre tres planos de la vida profesional; el primero, se centra en el contexto laboral; el segundo, en la adscripción de los sujetos a una tipología personal-profesional; el tercero, la recurrencia a recuerdos y a la significación de reacciones.

METODOLOGÍA

1. Sujetos. 320 profesores y profesoras de todas las comunidades autónomas. La muestra tuvo su origen en la investigación de Villar (1999). De esta base de datos constituida por 1.494 sujetos hemos compuesto una submuestra con aquellos que contestaron "completamente de acuerdo" y "de acuerdo" como razones de haberse matriculado en actividades formativas para "reducir la ansiedad profesional provocada por la enseñanza de nuevas materias y procedimientos de enseñanza". Unos enseñaban en dos o más etapas de centros escolares (40,9%); y otros en Educación Infantil/ Educación Primaria (21,317v), ESO (8,8%), sólo Educación primaria (5,9%) y Bachillerato (3,1171J). De la muestra, 47,2% eran hombres y 52,5% mujeres. Quedaron ponderados los cuatro ciclos dominantes de edad: 40 a 44 años (23,4%); a continuación, 35 a 39 años (22,5%), 45 a 49 años (15,3%), y 31 a 34 años (14,7%). La experiencia docente fue como una tarta compuesta por un grupo dominante con más de 13 años (55,6%); seguido de lejos de otros con 10 a 13 años (15,6%), 7 a 9 años (11,6%), 4 a 6 años (8,8%), y uno joven (de 1 a 3 años) que se contuvo en el gesto del perfeccionamiento (6,9%). Como si estuvieran descontentos de sí o tuvieran mucha necesidad de socializar en grupo, la muestra de profesores que había cursado más de 100 horas de perfeccionamiento fue 77,5%¹⁰; luego quienes tenían entre 51 y 100 horas (13,114), 21 y 50 horas (5%), menos de 10 horas (1,9%), y de 10 a 20 horas (0,6%).

2. Técnica de recolección de datos.

Las técnicas usadas en la investigación de Villar (1999) fueron dos: una apoyada en un sondeo mediante la aplicación del Cuestionario de Heteroformación (CH), compuesto de 293 declaraciones que recorrieron las dimensiones agentes, condiciones, participantes, diseño, ejecución, tendencias y modelo evaluativo; las respuestas eran cerradas (de alternativa, escalares, categorías no excluyentes), y abiertas; una segunda técnica se basaba en la memoria de acontecimientos extraída por medio de un guión de entrevistas; 24 profesores y profesoras de Educación Primaria y de Educación Secundaria reconstruyeron sus perspectivas, sin que se conociesen sus motivos de asistencia a los cursos (por tanto, que pertenecieran o no a los 320 casos de esta muestra). En otros estudios sobre el estrés, se ha recomendado la inclusión de estudios cualitativos basados en entrevistas que acompañen a cuestionarios o inventarios para fundamentar esta amenaza a la autoestima y al bienestar personales (Manthei et al., 1996).

3. Técnicas de análisis de datos.

La función del análisis de la varianza de 1 factor es hacer fácil las interacciones de variables; dos variables independientes miran al centro docente; cuatro al dominio demográfico, y cuatro calaron y cualificaron, además, a los sujetos como participantes; una variable, dicotómica, satisfacción de haber participado en actividades formativas, fue la dependiente. La satisfacción laboral se relaciona directamente con el estrés (Smith y Bourke, 1992). En este estudio adoptamos la satisfacción formativa como variable de legitimidad y evidencia. Cuando la F fue significativa, estudiamos entre qué comunidades autónomas se dieron las diferencias aplicando la comparación a posteriori de la diferencia mínima significativa (DMS). Los textos de los profesores se redujeron racionalmente merced a un sistema de 34 categorías y 8 metacategorías (características docentes, formadores, formación universitaria, centros, currículum de formación permanente, programas de formación permanente, administración, y calidad).

4. Discusión de hallazgos descriptivos.

Los profesores querían contar con un asesor externo para dar significado a sus cambios (88,8%). Percibieron que los ponentes tenían como dominante tonal una preparación adecuada para realizar cursos y actividades (68,8%). Acentuaron las funciones asesoras de aquéllos: exponían sus conocimientos de los temas en cursos y actividades (90%, acumulado de completamente de acuerdo y de acuerdo) (Expresamos el valor nominal de la escala en el porcentaje cuando se usa por primera vez. Si en el siguiente porcentaje no se indica, se entiende el del inmediato anterior); controlaban la asistencia (65,4%); diseñaban tareas y ejercicios (62,5% de acuerdo); difundían y analizaban innovaciones en áreas de conocimiento (56,9%); desarrollaban experiencias de entrenamiento de áreas curriculares (43,4%); iniciaban en investigaciones didácticas sobre áreas de conocimiento (38,8%); evaluaban procesos de aprendizaje (38,1%); y asesoraban en la orientación y tutoría de estudiantes (37,8%).

Los profesores se perfeccionaron en centros específicos o instituciones (Hemos calculado el porcentaje para cada actividad relacionando la puntuación (presencia) frente a las no respuestas (ausencia). Se sabe cuáles fueron (Los encuestador podían marcar más de una opción en la respuesta); en orden descendiente CEPs, CPRs, CEFOCOPs, CEFIREs, CAPs, COPs, o institución similar (95%), universidades (55%), colectivos/movimientos de renovación pedagógica (41,3%), escuelas de verano (31,6%), delegaciones provinciales, cabildos o consejerías (29,4%), sindicatos (22,2%), asociaciones de centros privados (18,8%), colegios profesionales (13,8%), e institutos municipales (11,6%). Estos centros o instituciones prestaron ayuda en política educativa (implantación de la reforma de la LOGSE) (65%, acumulado de completamente de acuerdo y de acuerdo): cultura escolar (sistema de principios y valores compartidos) (48,1%, de acuerdo); aspectos técnicos (demostraciones de nuevos productos, asesoramiento, etc.) (45,6%); gestión de matrícula, dietas y desplazamientos (39,4%); pero no la recibieron en cuestiones psicológicas (autoestima, reconocimiento social, etc.) (56,9%). Se perfeccionaron en esos centros porque era gratis la matrícula (60,6%), o era obligatoria la asistencia a las sesiones (54,4%). Confesaron que no se los liberó de su carga lectiva en los centros de enseñanza por asistir a cursos (43,1%).

El profesorado estuvo satisfecho de su participación en actividades formativas (74,4%). Sumadas las respuestas de completamente de acuerdo y de acuerdo hemos obtenido un acumulado para cada motivo. En orden decreciente, las acciones fueron: perfeccionamiento en métodos y técnicas de enseñanza (96,601); actualización en conocimientos científicos de su área o disciplina (950,); aprendizaje de experiencias didácticas de colegas (89,401); trabajo en equipo con colegas (83,5%); elaboración de materiales curriculares, y aprendizaje de nuevas tecnologías de la información y comunicación (82,8%). La suma de horas para acreditar un sexenio fue otro motivo de asistencia a cursos (37,2%, de acuerdo). No tuvieron dudas. Adquirieron un planteamiento

flexible y una visión interdisciplinar de la cultura educativa (60,3%, de acuerdo); una actualización científica de los conocimientos (60,01); una profundización en planteamientos globalizados de la enseñanza como efecto (55,3%); una visión crítica de la realidad educativa de clase y centro docente, y una mayor propensión a intervenir en ella (55%); una mayor capacidad para reflexionar colectivamente sobre la tarea docente, y una habilidad superior para combinar una enseñanza comprensiva para todos y una exigencia de diversidad curricular (52,2%); una concepción del currículo de la materia como instrumento para investigar (48,801), y nuevas creencias sobre características, necesidades e intereses de los estudiantes (46,9%). Los aprendizajes adquiridos son el día de un curso de desarrollo: registraron que modificaron su práctica ampliándola o fortaleciéndola (60,6%, de acuerdo); reorientaron las actividades educativas para desarrollar nuevas obligaciones profesionales (54,7%), e iniciaron nuevos roles o ideas profesionales (51,3%).

Contaremos los aspectos de un diseño. Las metodologías, en orden descendiente, que estuvieron en la lista de sus preferencias fueron las siguientes (Los encuestador podían marcar más de una opción en la respuesta): técnicas de seminario (80,9%), exposición de formadores (80%), mesas redondas, debates, etc. (38,8%), simulaciones (análisis de videos o programas informáticos, interpretación de papeles, etc.) (31,6%), investigación-acción (25,9%), visitas (22,2%), estudios de caso o incidentes críticos (21,9%), y observación de la enseñanza en clase de colegas (11,6%). La documentación y materiales repartidos fueron valiosos para su enseñanza (89,2%). Recordaron que hubo conexiones entre las actividades formativas y la práctica de clase (85%). Se matricularon en programas de formación permanente para obrar con habilidad (Los encuestador podían marcar más de una opción en la respuesta): diseño y desarrollo curricular (74,7%); actualización científico-didáctica y tecnológica (49,7%); ternas transversales del currículo (40,3%); función directiva (20%); especialización en Educación Musical, Educación Física y Logopedia (18,4%); orientación escolar (16,9%); Expresión Plástica (16,6%); gestión informatizada en centros docentes (16,3%); organización y dinamización escolar (15,6%); temas relacionados con la cultura (15%); actualización en Francés e Inglés (13,8%); Enseñanzas Artísticas (13,1%); programas en el marco europeo (Lingua...) (4,5%); equipos de coordinación de educación de adultos, y Actualización lingüística en Inglaterra y Francia (4,4%). Atribuyeron valor a los esquemas de las actividades formativas siguientes: modelo racional, que contenía metas y objetivos, secuenciación de sesiones, esquema de actividades, recursos y evaluación de aprendizajes (66,6%, de acuerdo); modelo de necesidades educativas propuesto en la reforma (66,2%); modelo formativo indagador (propuesta conjunta de problemas, búsqueda y discusión de alternativas, y generación de soluciones para la práctica) (48,3%), y actividades con esquema preconcebido (43,1%). Dominó el desacuerdo en el modelo organizativo acorde con la dinámica grupal del centro docente (40,6%). Se interesaron por contenidos que ofrecieron coherencia conceptual (79,7%, de acuerdo); tuvieron interés en función de las necesidades personales de profesores (64,4%); fueron válidos para la enseñanza de clase, y poseyeron significación para el aprendizaje de los estudiantes (60%); aportaron utilidad a la administración (50%-), e indicaron adecuación a la comunidad social del centro docente (45,3%). Tuvieron calidad aquellas actividades en las que recibieron información de la enseñanza (59,3%, de acuerdo), y en las que ensayaron estrategias para afrontar situaciones didácticas de ansiedad (48,5%). En las demás, dominó el desacuerdo: ofrecimiento de amplias alternativas de investigación en el aula (51,9%); narración y escritura de la propia experiencia curricular (51,6%), y facilidad para la creación de equipos de trabajo estables (48,1%). Hablando de la información y formación pedagógicas conocieron la estructura general, los supuestos pedagógicos básicos, las técnicas de desarrollo curricular del nuevo sistema educativo (62,6%, de acuerdo); incorporaron a su proceso educativo las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (59,5%); superaron el individualismo profesional y prefirieron el trabajo en equipo (52,717c); reflexionaron y narraron su propia práctica curricular (51,2%); integraron en su currículo

contenidos transversales de gran actualidad e importancia social (Educación para la Salud, etc.) (50,8%), y finalmente, se especializaron en las nuevas materias del sistema educativo (34,1%). El clima social percibido en los cursos estuvo constituido por los atributos: sensibilidad hacia planteamientos de colegas (67,3%, de acuerdo); comunicación de ideas y problemas prácticos de aula (66,4%); respeto a los profesores (63,1 (7c); accesibilidad a recursos para el aprendizaje de conceptos y técnicas (57,1 %), y tiempo para reflexionar sobre cada una de las cuestiones abordadas (52,2%).

Los cursos cumplieron el calendario y el horario de los mismos (96,2%, de acuerdo); gestionaron democrática y participativamente las sesiones (82,6%), y en ellos se hizo una defensa de los principios pedagógicos que fundamentaban la reforma de la LOGSE (70,9%,). Los contenidos de los cursos fueron valiosos (66,5%); lo mismo sucedió con los materiales impresos (61,6%), el resumen global (58,8%), la ejecución de las tareas y actividades (53,5%), la discusión en clase (51 y las presentaciones y formatos (45,3%,). En la fase de ejecución los formadores desplegaron destrezas específicas (59,1%); las instalaciones de los centros de entrenamiento estuvieron preparadas para realizar la formación de personas adultas (50,6%); los profesores proyectaron el papel de investigadores en la práctica (50%), y se deslizaron tareas de aprendizaje para profesores consonantes con su edad y experiencia docente (44,4%).

Los docentes mirando al futuro propusieron actividades para situaciones educativas distintas del aula y centro docente (50,5%). A tener presente: necesidades sobre preocupaciones sociales (interculturalidad, tolerancia, etc.) (96,1%, acumulado de completamente de acuerdo y de acuerdo); intereses profesionales (desarrollo profesional, mejora de la instrucción, recompensa personal, etc.) (95,3%); preocupaciones derivadas del centro docente, zona o distrito escolar, y características heterogéneas de estudiantes (valores, conocimientos, etc.) (94,9%), y necesidades profesionales a corto plazo (curso académico) y medio plazo (ciclo educativo) (63%, de acuerdo); necesidades diferenciadas entre aquellas identificadas por cuestionarios y observadas en situaciones reales (57,8%); prioridades y jerarquías de necesidades fijadas por colectivos profesionales (55,7%); observaciones a profesores en clase e identificación de sus problemas educativos (46,5%); experiencias diferenciadas de aprendizaje para profesores según el género, y la edad (41,8%), y acreditación de horas para certificar sexenios (38,3%). Solicitarían en el futuro: cómo resolver la disciplina en la vida del centro docente, y adquirir habilidades de enseñanza y conocimientos científicos del área (91,5%, acumulado de completamente de acuerdo y de acuerdo); identificar intereses profesionales y afrontar preocupaciones y ansiedades personales, etc. (90,6%); evaluar programas educativos (centro docente, PCC, etc. (72,17), y dominar los nuevos roles profesionales del centro docente (director, coordinador, tutor, etc.) (63,7%). En cuanto a las modalidades temporales de los cursos, prefirieron acomodar el tiempo a la complejidad de cursos y actividades y a las posibilidades de profesores (96,7% acumulado de completamente de acuerdo y de acuerdo); esparcir a lo largo del curso académico días profesionales para el perfeccionamiento (90,5%), abrir itinerarios individualizados de desarrollo profesional (83,1%); sugerir calendarios flexibles con tolerancia ante asistencias y ausencias (65,8%), y concentrar en talleres cortos e intensos el perfeccionamiento (60%).

La evaluación de las actividades formativas no se dedicó a controlar la satisfacción personal de los participantes (56%), si bien estuvo planificada con antelación (68,8%,). El esquema de las actividades formativas implicó a los docentes en el proceso valorativo (64,8%), estimuló la responsabilidad y compromiso docente con el aprendizaje de contenidos (63%), motivó a formadores y profesores (56,7%), y cubrió las metas de las actividades enunciadas (45,6%); sin embargo, ni abarcó un amplio abanico de instrumentos de medición (73,3%). ni publicó los criterios de evaluación en las convocatorias (75,2%), ni permitió diagnosticar las habilidades y debilidades curriculares de los profesores (58,5%) ni proporcionó información necesaria a otros formadores sobre

su progreso (58,2% ni adecuó los criterios usados para juzgar el aprendizaje (56,6%). El enfoque evaluativo analizó el éxito del perfeccionamiento (objetivos claros, instrucción competente, aplicabilidad a la práctica, etc. de curso y actividades) (53,8%, de acuerdo); midió la eficacia al final del curso o actividad (53,2%); determinó el mérito del perfeccionamiento (resultados positivos y variados en los participantes) (47,6%), y constató lo que ocurría en cada sesión de perfeccionamiento para revisar las tareas (42,2%). La eficacia de las actividades formativas se midió por los cambios en el conocimiento, aptitudes (competencia...) y actitudes (autoconfianza...) en el trabajo docente (57,1%, de acuerdo); en el clima del grupo de participantes (54,3%); pero no en la cultura del centro docente (48,7%), o en los conceptos, actitudes y conductas de estudiantes (45,2%).

2. DISCUSIÓN DE LOS CONTRASTES DE HIPÓTESIS.

Modificamos la composición de la base de datos inicial utilizada para la descripción de este estudio, despreciándose aquellos casos que no habían indicado el nombre de su comunidad en el cuestionario resultando 292 participantes. Además agrupamos a éstos en función de las comunidades autónomas con competencias transferidas, excepto Baleares, que tuvo un número inapreciable de casos (véase Tabla I).

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes de .sujetos de las comunidades

COMUNIDAD	Frecuencia	Porcentaje
GALICIA	19	6,5
VALENCIA	33	11,3
NAVARRA	7	2,4
PAIS VASCO)	6	2,1
CANARIAS	9	3,1
ANDALUCÍA	79	27,1
MEC	139	47,6
Total	292	100 -

Ni las etapas de enseñanza en el sistema educativo, ni los tipos de centros, ni el sexo, ni la edad de los docentes, ni el número de horas formativas fueron causas que provocaron diferencias significativas en la percepción de satisfacción formativa entre los profesores del estado. Kyriacou (1987) ya había hecho un ejercicio de clarificación de las fuentes del estrés docente y no halló consistencia en los resultados internacionales revisados debidos a los correlatos de sexo, edad, experiencia docente, y trabajo ocupado. Aquí aceptamos 12 de las 54 subhipótesis declaradas.

Los profesores de Galicia y Canarias, y de Valencia y Canarias de centros públicos, que realizaron actividades formativas para reducir la ansiedad provocada por la enseñanza de nuevas materias o procedimientos de enseñanza, se distinguieron entre sí por su satisfacción de haber participado en la sintaxis de una formación continua, como aparece en la Tabla 2.

Público
F=2,427, 1.027
Entre Galicia y Canarias (p.015), y entre Valencia y Canarias (p.017)

Tabla 2. Diferencias significativas entre CC. AA. según tipos de centros

Los profesores con más de 13 años de experiencia docente de Galicia, que participaron en actividades formativas para reducir la ansiedad, se distinguieron de los del País Vasco y del MEO= por su satisfacción; igual sucedió con los de Valencia respecto de los de Canarias. Asimismo, entre los profesores de Navarra y Canarias. También entre los del País Vasco y los docentes de Galicia y Canarias. En la misma dirección de los hallazgos, se diferenciaron los profesores de Andalucía de los de Canarias. Finalmente, no percibieron la misma satisfacción los docentes del territorio MEC y los de Galicia y Canarias, como se presenta en la Tabla 3.

Más de 13 años
F=2,747, p.015
Entre Galicia y País Vasco (p.044) y MEC (p.044); entre Valencia y Canarias (p.022); entre Navarra y Canarias (p.008); entre País Vasco y Galicia (p.044) y Canarias (p.004); entre Canarias y Valencia (p.022) y Navarra (p.008) y País Vasco (p.004) y Andalucía (p.018), y MEC (p.004); entre Andalucía y Canarias (p.018); entre MEC y Galicia (p.048) y Canarias (p.004).

Tabla 3. Diferencias .significativas entre CC. AA según años de experiencia docente

Los profesores con una actitud declarada de participante moderado de Galicia, que realizaron actividades formativas para reducir la ansiedad, se distinguieron de los de Canarias por su satisfacción de haber participado en cursos de formación permanente; igual sucedió con los de Navarra respecto de los de Canarias y Andalucía. Asimismo, se reflejó entre los profesores del País Vasco y Navarra. También se encontró entre los de Andalucía y los de Navarra, y del MEC. Finalmente, no percibieron la misma satisfacción los docentes del territorio MEC y los de Canarias, y Andalucía, que constata la Tabla 4.

Participante moderado
F=2,508, p.023
Entre Galicia y Canarias (p.042); entre Navarra y Canarias (p.005), y Andalucía (p.047); entre País Vasco y Navarra (p.007); entre Canarias y Navarra (p.005) y País Vasco (p.007) y MEC (p.008); entre Andalucía y Navarra (p.047) y MEC (p.008); entre MEC y Canarias (p.008), y Andalucía (p.035).

Tabla 4. Diferencias significativas entre CC. AA. según tipos de actitudes

Los profesores fueron distintos por ciertos motivos profesionales que les indujeron a matricularse en actividades formativas, además de reducir la ansiedad - que dio origen a la muestra de este estudio -: actualización de los conocimientos científicos y técnicos de enseñanza, perfeccionamiento en métodos y técnicas de enseñanza, elaboración de materiales curriculares, aprendizaje del manejo de nuevas tecnologías de la información o comunicación, trabajo en equipo con colegas, y aprendizaje de experiencias didácticas de colegas. (Evitamos para esta hipótesis comentar las diferencias post hoc entre comunidades, cuya significación se precisa en la Tabla 5).

Tipos de motivos					
Actualización de los conocimientos científicos y técnicos de enseñanza	Perfeccionamiento en métodos y técnicas de enseñanza	Elaboración de materiales curriculares	Aprendizaje del manejo de nuevas tecnologías de la información o comunicación	Trabajo en equipo con colegas	Aprendizaje de experiencias didácticas de colegas
				F=2,950,	

F=2,797, p.012 2 Entre Galicia y Canarias (p.023); entre Valencia y Cana- (p.007); entre Navarra Canarias (p.003); entre País Vasco y Canarias (p.004); entre Andalu- Cía y Canarias (p.021); en- MEC y Canarias p.002).	F=2,331, p.033 Entre Valencia y Canarias (p.040); entre Navarra y C a n a r i a s (p.008); entre País Vasco y C a n a r i a s (p.011); entre Andalucía y MEC (p.033): y entre MEC y Canarias (p.008), y Andalucía (p.033).	F=3,462, p.003 Entre Galicia y Canarias (jx.028); entre Valencia y Canarias (p.005); entre Navarra y Canarias (p.019); entre País Vasco y Canarias (p.003): entre Andalucía y Canarias (p.034), y M E C (p.004); y entre MEC y Canarias (P.001), y Andalucía	F=2,658, p.016 Entre Galicia y Canarias (p.027); entre Valencia y Canarias (p.005); entre Navarra y Canarias (p.019); entre País Vasco y Canarias (p.003): entre Andalucía y MEC (p.009); y entre MEC y Canarias (p.007), y Andalucía (p.009).	p.009 Entre Galicia y Canarias (p.01 l); entre Valencia y Canarias (p.002); entre Navarra y Canarias (p.002); entre País Vasco y Canarias (p.001); entre Andalucía y Canarias (p.001); y entre MEC y Canarias (P.000).	F=2,763, p.013 Entre Galicia y Canarias (pA17); entre Valencia y Canarias (p.017); entre Navarra y Canarias (p.003), entre País Vasco y Canarias (p.006); entre Andalucía y Canarias (p.019), y MEC (p.033); y entre MEC y Canarias (p.002), y Andalucía (p.033).
---	--	--	--	---	---

Tabla 5. Diferencias significativas entre CC. AA. según tipos de motivos

Después de haber realizado actividades formativas, los profesores de las comunidades autónomas fueron distintos en algunas percepciones de lo que habían adquirido: por ejemplo, una profundización en los planteamientos globalizados de la enseñanza, diferenciándose quienes se perfeccionaron en Valencia y Canarias; también los participantes de Navarra y Canarias; los del País Vasco y Canarias; igualmente, los de Andalucía y del territorio MEC; y los docentes de este territorio con los de Canarias y Andalucía. Se distinguieron, asimismo, en que los participantes aprendieron un planteamiento flexible y una visión interdisciplinar de la cultura educativa, siendo diferentes los profesores de Galicia y Canarias; los participantes de Valencia y Canarias; quienes se entrenaron en Navarra y Canarias; como también los del País Vasco y Canarias; los de Andalucía respecto de los profesores de Canarias y del MEC; y, finalmente, los docentes del territorio MEC de los de Canarias y Andalucía (véase Tabla 6).

Tabla 6. Diferencias significativas entre CC. AA. según adquisiciones

CC. AA.	
Adquisiciones	
Profundización en planteamientos globalizados de la enseñanza	Planteamiento flexible y una visión interdisciplinar de la cultura educativa
F=2,380, p.031	F= 2,324, p.034

Entre Valencia y Canarias (p.015); entre Navarra y Canarias (p.011); entre País Vasco y Canarias (p.011); entre Andalucía y MEC (p.031); y entre MEC y Canarias (p.004), y Andalucía (p.031).	Entre Galicia y Canarias (p.048); entre Valencia y Canarias (p.021); entre Navarra y Canarias (p.016); entre País Vasco y Canarias (p.007); entre Andalucía y Canarias (p.027), y MEC (p.070); y entre MEC y Canarias (p.002), y Andalucía (p.070).
---	---

La Tabla 7 muestra a los profesores distintos de las comunidades autónomas cuando modificaron su práctica ampliándola o fortaleciéndola en relación con el aprendizaje adquirido en actividades formativas, sucediendo fundamentalmente entre docentes de Galicia y Canarias; quienes recrearon acciones formativas en Valencia y Canarias; enseñantes de Navarra y Canarias; del País Vasco y Canarias; profesores de Andalucía con los de Canarias y del territorio MEC; y entre los del MEC y Canarias.

CC. AA.
Aprendizajes
Modificar su práctica ampliándola o fortaleciéndola F=3,284, p.004
Entre Galicia y Canarias (p.002), entre Valencia y Canarias (p.001); entre Navarra y Canarias (p.000); entre País Vasco y Canarias (p.000); entre Andalucía y Canarias (p.000) y MEC (p.070); y entre MEC y Canarias (p.000).

Tabla 7. Diferencias significativas entre CC. AA. según aprendizajes

3. DISCUSIÓN TEXTUAL.

Los textos de las entrevistas pertenecen a todos los profesores, desconociéndose quiénes acudieron a cursos para reducir la ansiedad. El argumento de este encadenamiento narrativo no es infinitesimal, está atrofiado por las categorías escogidas. Seleccionamos dos metacategorías: participante, que comprendía, entre otras, las categorías actitudes (ACD), conocimientos (CON), y expectativas (EXP), y calidad, que incluía, entre otras, compromiso (COM), satisfacción (SAT) y motivación (MOT). Con ellas hemos identificado estados psicológicos de profesores inherentes al hecho de declarar algo sobre la formación permanente recibida con incisas parentéticos que aluden a la etapa y origen del profesor.

Las actitudes de los profesores expresan contrariedad por asistir a cursos fuera del horario del trabajo: "Muchas veces se produce por el escaso tiempo que media entre la finalización de las clases en el colegio y el comienzo del curso formativo, porque una vez que estás en el curso es momento de tranquilidad. Para mí son esas prisas en esos días de la semana que pueden producirme estrés. Habría que buscar la fórmula de alternar trabajo de aula cotta autoformación" - reconoció un Maestro de Educación Primaria de Madrid -; son incomodidades singulares, que compararon a otros servicios prestados al Estado, por su dilatada monotonía y escaso deleite, porque ni son mágicos ni interesan a mucha gente: "Lo de los enfados viene a veces por la incapacidad, quizás por la propia contradicción - respondió un Maestro de Educación Primaria de Cantabria al investigador -, pero eso ya está muy vinculado a la contradicción con la que vivo personalmente, con lo que quiero, lo que debo de hacer y lo que realmente hago". Los conocimientos son el entramado de ideas enraizadas en un profesor. Uno de Educación Secundaria de Andalucía insinuó: "Petra mí los cursos siempre han servido para modificar la práctica. Si te soy sincero ningún curso ha supuesto una revolución total ni un cambio total de planteamientos en mi práctica docente. Para mí la mayor parte de los cursos ha supuesto una modificación de matices. Lo que sí está claro es que los cursos, la experiencia, los

años, y el peso de muchas cosas te van haciendo evolucionar". Unos profesores se resistieron a la implantación de la Reforma porque era ajena a sus opiniones pedagógicas comunes; otros admiraron el cambio interior asumido por los cursos adoptando la posición genuina del pensamiento evolutivo estudiantil; en fin, otros estuvieron henchidos de sus propias creencias a las que no renunciaron por recomendaciones dadas en seminarios y talleres. "Por mi parte - aludió un Maestro de Educación Primaria de Valencia - me preocupa no ser entendido en ¿ti labor gire hacemos los tutores legales de los alumnos, los padres a veces quieren una cosa y no puede ser: quieren que se les consienta mucho u los alumnos en el aula y tú no puedes hacerlo: Pro es lo mismo una familia dentro del aula que la familia: el ambiente es diferente y estas situaciones estresan". Han oído los profesores en los cursos cómo dar en el clavo. Sus juicios y expectativas son no quedarse enajenados por los tiempos que corren en los mundos social y educativo; los profesores cabales llegaban a expresiones parecidas a la que sigue:

"El hecho de que los cursos de formación siempre se hagan fuera del horario del trabajo merma nuestras expectativas, acentúa el malestar y el estrés, pues hay gente que está robando tiempo a necesidades mucho más inmediatas y mucho más acuciantes para hacer cursos de formación "- reconoció un Profesor de Educación Secundaria de Andalucía. Algunos se afanaron en desvelar el maremagno de inquietudes sociales, y expresarlas perspicazmente:

"Los cursos de perfeccionamiento me han servido para afianzar todo lo que yo llevaba dentro, permitiéndome transmitir los conocimientos y capacitarme para hacerlos entender a mis alumnos" (interpretó un profesor de Educación Secundaria de Cantabria). Los compromisos profesionales docentes se reducen a la esfera curricular: allí combinan los dos ámbitos, el personal del ensayo y el social de mejora del funcionamiento de la prueba: "Los cursos te hacen evolucionar gracias al contacto con los demás. Muchas veces tus creencias las llevas al aula probando, poniendo en práctica determinadas cosas modestas. Después ves que otros compañeros han abierto otros tipos de caminos y que pueden funcionar mejor, y quieres probarlo" (indicó un profesor de Educación Secundaria de La Rioja). La humanidad de los docentes se tiñe de fuente de aprendizaje - metáfora que alude a la entraña, al modo de ser - donde sólo brotan especímenes singulares, como en un pinzapar: "Haces lo que se flama el efecto cascada, asistes a cursos y luego lo utilizas en tu propio centro, es decir, cambian, se modifican las cosas sobre tu propia enseñanza" (descubrió un Maestro de Educación Primaria de Andalucía). Las satisfacciones de la enseñanza siempre tienen un rasgo de desasosiego. A este respecto declaró un Maestro de Educación Primaria de Islas Canarias: "Sí, .satisfecho, sí, porque he mejorado mi aspecto pedagógico y los conocimientos que tengo y los que tenía. La forma de la Educación Física en un centro sobre los estudiantes, y sobre el centro muy poco, porque sigo teniendo el mismo problema que enumerábamos anteriormente". No es una anécdota tal opinión; pertenece al colectivo profesional docente, como la siguiente acotación extraída de un Maestro de Educación Primaria de Palencia: "Los cursos que he realizado no me han supuesto un trabajo desmedido o un agotamiento: si hubiera sido así, no participaría en ellos. Lo que sí suponen es una renuncia ti/ tiempo libre que podía utilizar en otras cosas, pero como es la opción que libremente he elegido no me quejo y estoy muy satisfecha con ello". Manantiales de la motivación: el primero, la capacidad de transferencia de los conocimientos presentados en el entrenamiento al aula; el segundo, para expandir el sí mismo y no estar corto o pasado de moda: "Hago cursos de perfeccionamiento para reciclarme y no quedar obsoleta. Hay que ir con los tiempos" (mantuvo un Maestro de Educación Primaria de Islas Canarias); y el tercero, para progresar ruidosamente, a paso de incentivo y retribución: "Hay cursos que realmente no sabes para qué te sirven una vez realizados, ya que en principio te apuntas a todo y después te vas haciendo más .selectiva. Al principio, te ves movida por los sexenios y el titulito" (así lo denominó un Maestro de Educación Primaria de Extremadura).

4. CONCLUSIONES.

Declaramos únicamente sobre las proposiciones empíricas porque éstas constituían la bóveda del estudio. Se rechaza la hipótesis 1. Se acepta la hipótesis 2: existen diferencias significativas en la satisfacción de profesores de CC. AA. según el tipo de centro público. Se rechazan las hipótesis 3 y 4. Se acepta la hipótesis 5: existen diferencias significativas en la satisfacción de profesores de centros docentes de CC. AA. cuando tienen más de 13 años de experiencia docente. Se rechaza la hipótesis 6. Se

acepta la hipótesis 7: existen diferencias significativas en la satisfacción de profesores de CC. AA. que tienen la actitud de participante moderado. Se acepta la hipótesis 8: existen diferencias significativas en la satisfacción de profesores de CC. AA. que tienen los siguientes motivos: actualización de los conocimientos científicos y técnicos de enseñanza, perfeccionamiento en métodos y técnicas de enseñanza, elaboración de materiales curriculares, aprendizaje del manejo de nuevas tecnologías de la información o comunicación, trabajo en equipo con colegas, y aprendizaje de experiencias didácticas de colegas. Se acepta la hipótesis 9: existen diferencias significativas en la satisfacción de profesores de CC. AA. que habían adquirido una profundización en planteamientos globalizados de la enseñanza, planteamiento flexible y una visión interdisciplinar de la cultura educativa. Y se acepta la hipótesis 10: existen diferencias significativas en la satisfacción de profesores de las CC. AA. que aprendieron a modificar su práctica ampliándola o fortaleciéndola.

5. RECOMENDACIONES.

Descorremos la cortina de los números y palabras para sugerir, como en el estudio de Chan (1998), que se realice una reestructuración formativa que gestione la aspereza del estrés docente para hacer del perfeccionamiento una transformación de la experiencia por las comunicaciones interpersonales y la actualización curricular, y que entrene en procedimientos de relajación. Apostamos por el desvelamiento de otros cuadros estadísticos, que planteen asuntos de carácter sociológico, curricular y formativo. Antes Smith y Bourke (1992) habían usado un modelo causal para ordenar los rasgos del estrés, y Stamaman y Miller (1992) probaron otro que relacionaba burnout, comunicación, estresores organizativos y resultados en un marco educativo. Apoyándonos en ellos, sugerimos el establecimiento de proposiciones hipotéticas acerca de las relaciones entre la reducción del estrés y otras apariencias personales y atributos formativos estudiados en la investigación de Villar (1999).

Bibliografía

- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Chan, D. W. (1998). Stress, Coping Strategies, and Psychological Distress Among Secondary School Teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, 35 (1), 145-163.
- Esteve, J. M. (1988). *El estrés de los profesores: propuestas de intervención para su control*. En Villa, A. (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, 292-313.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, 146-152.
- Manthei, R. et al. (1996). Teacher stress in intermediate schools. *Educational Research*, 38 (1), 3-19.
- Manassero, A, Y otros (1995). Estrés y Burnout en la enseñanza. En Medina, A. y Villar, L. M (Coords.). *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Editorial Universitas, S. A., 391-422.
- Ortiz, V. (1995). *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca: Amaru.
- Schwah, R. L. (1995). Teacher stress and burnout. En Anderson, L. W. (Ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Second Edition. Oxford: Pergamon, 52-57.
- Smith, M. y Bourke, S. (1992). Teacher stress: examining a model based on context, workload, and satisfaction. *Teaching & Teacher Education*, 8 (1), 31-46.
- Stamaman, S-M. y Miller, K. I. (1992). A Test of a Causal Model of Communication and Burnout in the Teaching Profession. *Communication Education*, 41 (1), 40-53.
- Villar, L. M. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Villar, L. M. (1996) (Dir.). *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Villar, L. M. (1999) (Dir.). *El Desarrollo Profesional Docente en el Estado de las Autonomías: Descripción y evaluación*. Sevilla: Sevilla: G.I.D.