

## EL PROFESOR PRINCIPIANTE. ANALISIS DE SUS PROBLEMAS

JOSE FERNANDO GONZALEZ GRANDA  
MARIA LUISA ALVAREZ MENENDEZ  
JULIO ANTONIO GONZALEZ-PIENDA

### RESUMEN

El objetivo central de este trabajo es analizar los problemas más importantes y la satisfacción en el trabajo que los profesores noveles —Beginning teachers— de varias provincias españolas presentan en los primeros años de su actividad profesional.

Tanto los problemas como el nivel de satisfacción en el trabajo están analizados en función de diversas variables: sexo, edad, especialidad docente, tipo de centro, tiempo de permanencia en el centro, preocupación por la educación, etc.

En general podemos decir que los problemas más significativos son los de tipo administrativo y aquellos que tienen relación con el equipamiento, en general, del aula y del centro, así como los relacionados con la motivación de los alumnos y la atención de los padres al aprendizaje de sus hijos.

*Palabras Clave:* Profesor principiante, satisfacción, promoción profesional, vocación.

### SUMMARY

The central objective of this work is to analyse the most important problems and the job satisfaction encountered by new teacher (beginning teacher) from several Spanish provinces in the first years of their professional activity.

Problems such as the level of job satisfaction are analysed according to several variables: sex, age, educational speciality, type of institution length of time spent in the institution, worries about education, etc.

In general we can say that the most significant problems are those of an administrative nature and those which are related to the equipment in general, in the classroom

and in the institution, as well as those related to pupil motivation and the parent's concern with their children's education.

*Keywords:* Beginning Teacher, satisfaction, professional promotion, vocation.

*Clasificación UNESCO:* 611202, 611299

\*\*\*\*\*

## INTRODUCCION

---

La iniciación profesional del docente ha llegado a ser recientemente una materia de gran preocupación en el ámbito de la investigación educativa. En las dos últimas décadas han aparecido numerosos trabajos en distintos ámbitos educativos (Tisher, 1984) que recogen información sobre problemas, nivel de satisfacción en el trabajo, control ideológico, etc. de los profesores noveles —Beginning Teachers—.

Una exhaustiva revisión de la literatura existente es realizada por Veenman (1984, 1988) y en ella trata de establecer los problemas más importantes de los profesores principiantes. En casi el centenar de investigaciones que analiza no aparece ninguna referente a nuestro país, situación que contrasta con la realidad de otros de nuestro entorno.

Dentro del ámbito de la Comunidad Autónoma de Asturias hemos analizado (González Granda, 1985, 1986) los principales problemas percibidos por los profesores de EGB en sus primeros años de docencia. En el presente trabajo pretendemos ampliar nuestro estudio a otras provincias de distintas Comunidades Autónomas.

A juicio de Veenman (1988), el conocimiento de los problemas sentidos por los profesores principiantes puede proporcionar una importante información para la mejora y rediseño de los programas de formación inicial y permanente, así como para mejorar la supervisión y las prácticas iniciales.

La importancia de la iniciación profesional se pone de relieve cuando se tiene en cuenta que las condiciones bajo las cuales un nuevo profesor accede a la docencia pueden, con toda probabilidad, influir enormemente en sus actitudes a lo largo de toda su carrera (Houston y Felder, 1982).

Hay una abundante literatura, como ya indicamos, en la que se estudian los problemas de los profesores noveles desde diversas perspectivas.

La localización y características de la escuela son variables que parecen tener relación con determinados problemas como el orden en el aula y el control de los alumnos, la conducta del profesor hacia el estudiante, la motivación de los alumnos o la distribución del tiempo (Moskowitz y Hayman, 1974 y 1976; Kennedy, Cruickshank y Myers, 1976) y en otros tales como el éxito de los estudiantes, la evaluación y los recursos e influencia del profesor (Furtado, 1986). No obstante parece que los problemas no varían en relación con el clima organizativo del centro (Kremer-Hayon, 1987).

Un análisis de los problemas profesionales de estos docentes es realizado por Cruickshank (1982) y en él indica como más significativos los relativos al control de

los alumnos, utilización del tiempo por parte del profesor, relaciones con los padres, problemas de afiliación, así como de relaciones con los compañeros y estudiantes.

No son ajenos a estas investigaciones aspectos como la influencia de la supervisión en el quehacer de los profesores (Bradley y Egleston, 1978), o el mismo hecho problemático del paso de estudiante para profesor a docente en ejercicio (Power, 1981; Griffin 1983); Una vez que el aspirante a profesor ha finalizado sus estudios se enfrenta a la enseñanza en lo que ha dado en llamarse el "shock de la realidad". Concepto que se usa

"para indicar el colapso de los ideales misioneros elaborados durante la formación del profesor con la cruda realidad de la vida cotidiana de clase". (Veenman 1988; p. 40).

El contrastar las distintas situaciones profesionales, tanto con profesores preservice como con los compañeros más veteranos puede proporcionar, asimismo, importante información.

El tiempo de experiencia docente parece estar relacionado por parte de los más veteranos con una mayor percepción de los problemas (Furtado, 1986) y una mejor elaboración de lo que pudiéramos denominar modelos pedagógicos de la materia a enseñar (Guðmundsdóttir, 1988). Aunque para otros (Jordell, 1985) no se encuentran diferencias entre principiantes y veteranos en la percepción de los problemas. No obstante parece que las relaciones profesionales entre los profesores expertos y noveles suponen para estos una fuente importante de formación, como aparece en la evaluación de algunos programas de iniciación profesional en los que el docente novel se ve apoyado por la figura del profesor mentor (Huffman y Leak, 1986; Widman, Niles, Magliaro, McLaughlin y drill, 1987).

El orden de importancia de los problemas de enseñanza es diferente para los principiantes de los estudios revisados por Veenman para los estudiantes para profesor (Evans y Tribble, 1986). Mientras que los problemas de estos últimos se relacionan con la materia, los de los profesores noveles se refieren a la disciplina de la clase, asesoramiento al trabajo del estudiante y relaciones con los padres. Ambos grupos comparten el problema de la motivación de los estudiantes.

Otro aspecto de indudable interés en el que se centran las investigaciones se refiere al nivel de satisfacción en el trabajo.

Su predicción es estudiada por Power (1981) quien indica como factores fundamentales el interés vocacional, las aspiraciones compatibles con la enseñanza y el ajuste en términos de ser menos ansioso y más extrovertido. Parece que el tiempo juega un importante papel en la percepción que los profesores tienen de su realidad profesional (Pataniczek e Issacson, 1981; Adams, 1982; Houston y Felder, 1982).

Los cambios de actitudes de los docentes es un problema analizado en algunas investigaciones (Taylor y Dale, 1971; Veenman 1984). Parece que se da una revisión de actitudes al ingreso en la carrera, independientemente de que ésta sea la de profesor o no. En la profesión docente este cambio de actitudes no es igual para todos los profesores, depende de variables personales, cualidades del profesor, preferencias del sujeto, formación del mismo, características del puesto de trabajo, etc.

La monotonía que el profesor siente en el trabajo considerada como uno de los factores de insatisfacción profesional parece que ya puede surgir en el primer año de docencia (Hall, Villeme y Phillipy, 1987).

Para muchos autores en el problema de la motivación del docente subyace el tema básico de su personalidad (Coates y Thoresen, 1976; Keavney y Sinclar, 1978).

El perfil de los problemas profesionales parece estar relacionado, según Myers, Kennedy y Cruickshank (1979), con la personalidad del profesor.

Según la orientación personal del docente (Veenman 1984) parece que los profesores progresistas experimentan al comenzar en la docencia más problemas con la situación de su trabajo, instrucción y con sus superiores y compañeros, que los profesores conservadores. Parece, asimismo, que se da una renovación de actitudes más permanente en los profesores progresistas.

Respecto a la edad se habla en algunos trabajos de diferencias en los problemas (Veenman, 1984), mientras que para otros no existen tales diferencias (Taylor y Dale, 1971).

También se estudia el problema de las actitudes de control ideológico respecto a los alumnos según la orientación docente del profesor. Los profesores que comienzan a ejercer en las materias de ciencias aparecen con mayor control ideológico sobre sus alumnos que los profesores de materias humanísticas.

Otro aspecto del cambio de actitudes descrito por Petty y Hogben (1980) es el del abandono de las consideraciones teóricas por parte del profesor tan pronto como éste entra en la realidad inmediata de la clase.

Toda la preocupación manifestada en las múltiples investigaciones ha generado la puesta en escena de programas de iniciación profesional en algunos ámbitos educativos. Estos programas se encuentran, según Yager (1982) con las dificultades derivadas de la escasa consideración que desde las instituciones públicas responsables se le confiere, al centrar la mejora de la calidad de la enseñanza más en pruebas de competencia que en programas de formación, a la vez que se consideran los recursos a invertir en ellos como un lujo. Para Veenman (1988) los componentes más comunes en estos programas de formación se centran en:

- Materiales sobre condiciones de empleo y legislación escolar.
- Reuniones orientativas y visitas a la escuela al comenzar el ejercicio profesional.
- Sesiones de formación en currículo.
- Reuniones de seguimiento con observadores.
- Encuentros entre grupos de profesores noveles.
- Consultas con profesores expertos.
- Actuación de profesores de "apoyo".
- Observación de la práctica profesional de otros profesores.
- Inserción del profesor principiante en un equipo de enseñanza.
- Tiempo libre para tareas específicas.

Algunos de estos programas son ofrecidos por Varah, Theune y Parker (1986) y Hegler y Dudley (1987).

Otros trabajos tratan de desarrollar ideas relativas a qué puede y no puede ser llevado a cabo en los programas de iniciación de profesores (Huling y Austin, 1986), con

la intención de ayudar a los educadores que están conceptualizando y diseñando los programas de iniciación a identificar expectativas razonables para estos programas. Fox y Singletary (1986) proponen un conjunto de objetivos para los programas de iniciación de profesores, con particular énfasis en el resultado de la reflexión y autoevaluación. Aparecen trabajos, asimismo, que tratan de evaluar el cumplimiento y eficacia de estos programas (Hoffman, Edwards, O'Neal, Barnes y Paulissen, 1986).

Para Odell "los programas de iniciación docente tienen una variedad de formas y periodicidad, pero siempre el supremo objetivo de los programas es ofrecer asistencia al nuevo profesor" (1986, p 27).

## **OBJETIVOS**

---

En nuestro trabajo pretendemos investigar en qué medida en la iniciación profesional de los profesores noveles hay aspectos que deben ser tenidos en cuenta en los programas de formación inicial y en los programas específicos de iniciación. La propia distinción varón-mujer, el tiempo de experiencia docente, la especialidad profesional, el tipo de centro y su ubicación, son variables que pueden influir, como ya hemos observado, en la ya de por sí incierta iniciación profesional.

Todas ellas van a ser estudiadas en función de los problemas que el profesor principiante manifiesta tener en su tarea docente, y de su nivel de satisfacción profesional.

Por todo ello en el presente trabajo analizamos fundamentalmente los problemas que los profesores noveles de distintas provincias tienen en sus tres primeros años de trabajo, así como las diferentes variables que componen lo que podríamos denominar nivel de satisfacción profesional de este colectivo.

## **METODOLOGIA**

---

Para seleccionar la muestra de trabajo se envió una carta a las instituciones responsables de la Educación General Básica de las provincias de las diferentes Comunidades Autónomas.

En ella al tiempo que se explicaban los objetivos de nuestra investigación se solicitaba la relación de profesores de la enseñanza pública que habían aprobado su oposición un obtenido acceso directo durante los tres últimos cursos. Recibimos respuesta de las direcciones provinciales de Soria, Guadalajara, Salamanca, Valladolid y Huesca (A las que desde aquí queremos agradecer su colaboración).

A cada uno de los 303 profesores de los diferentes listados les fue enviado el cuestionario "Problemas de los profesores de EGB en sus primeros años de docencia" (González Granda, 1985), de los cuales fueron cumplimentados válidamente 141 (el 46,53% del total). Su distribución por provincias se ofrece en la tabla 1.

Provincia	Enviados		Contestados
	Nº	Nº	%
Soria	63	39	61,0
Guadalajara	80	30	37,50
Salamanca	76	36	47,36
Valladolid	55	16	29,09
Huesca	29	20	68,96
<b>Total</b>	<b>303</b>	<b>141</b>	<b>46,53</b>

**Tabla 1**  
*Distribución de cuestionarios enviados y cumplimentados por provincias*

Dado que nuestro trabajo pretende centrarse sobre aquellos profesores principiantes que están en uno de sus tres primeros años de docencia (101 sujetos), hemos eliminado para muchos de los análisis a aquellos cuya experiencia profesional superaba dicho tiempo.

## RESULTADOS

En el cuestionario que hemos sometido a la consideración de los profesores les indicábamos que nos señalasen el nivel de importancia que determinados problemas tenían para sí práctica docente. Los problemas son considerados por Veenman (1988, p. 42) como:

“La dificultad que encuentran los profesores que empiezan a la hora de realizar sus tareas y que impiden el logro de las metas pretendidas”.

Los grupos de problemas propuestos se refieren a los aspectos de: 1: Organización. 2: Planificación. 3: Aprendizaje. 4: Medición de resultados y recuperación. 5: Relaciones. 6: Formación. 7: Administrativos.

Los problemas de organización se refieren tanto al centro escolar como al aula. En ellos consideramos el número de alumnos y el agrupamiento de los mismo, equipamiento y recursos didácticos, funcionamiento de departamentos, ciclos y equipos de profesores en general.

La planificación previa del trabajo de clase, y los problemas de tiempo y de instrucción del profesor son los que se agrupan bajo el epígrafe de problemas de planificación. Dentro de los considerados de aprendizaje tenemos en cuenta la atención a las diferencias individuales de los alumnos así como a su motivación y el interés de los padres en su aprendizaje. La insuficiencia de materiales para la actividad docente y

discente, el problema de los libros de texto, la utilización de los diversos métodos de enseñanza y la disciplina en el aula son otros de los aspectos tratados. Las relaciones profesionales del docente las estudiamos referidas a los alumnos, compañeros, directivos y padres. Entre los problemas de medición de resultados y recuperación prestamos atención a los temas de evaluación de los alumnos, escasez de recursos para evaluar, conocimientos de métodos y procedimientos de evaluación y a la recuperación.

La formación tanto inicial como en ejercicio es otra de las cuestiones que pretendemos abordar. Aspectos que van a ser tenidos en cuenta son los del nivel de instrucción previa, la inadecuación de la formación recibida con la práctica docente y la seguridad del profesor en esta práctica. Revisaremos, asimismo, la orientación y apoyo que el profesor recibe por parte de los organismos competentes y los medios que tiene a su alcance para su formación permanente.

Tratamos de analizar la importancia que los problemas administrativos tienen para el profesor novel respecto a la incidencia sobre su práctica docente. Los aspectos que estudiamos son el sistema de adjudicación de vacantes y la provisionalidad e inestabilidad de los profesores no definitivos en los centros.

### **Clasificación de los problemas por orden de importancia**

La respuesta de los profesores a cada uno de los problemas se daba en una escala de 1 a 5, cuya valoración por nivel de importancia sería: 1: nada importante; 2: algo importante; 3: importante; 4: bastante importante; 5: muy importante. Dichas respuestas las hemos ordenado en función de su puntuación media y de mayor a menor. En la tabla 2 ofrecemos la clasificación de los problemas en función de estos criterios. Los dos problemas más importantes son los relativos a la provisionalidad de los profesores en los centros y al sistema de adjudicación de especialidades. Cuestiones de tipo eminentemente administrativo propias del sistema de provisión de puestos de trabajo del sector público de nuestro sistema educativo. Siete de cada diez profesores dan al primero de ellos el máximo valor de la escala propuesta y lo califican como de "muy importante". Valoración en la que coinciden el 65,3% respecto al segundo de los problemas.

El tercer problema por orden de importancia hace referencia a la inadecuación de la formación recibida con la práctica docente; para siete de cada diez profesores se trata de un problema "bastante o muy importante".

Hay dos problemas relativos a los padres y a los alumnos que se sitúan en cuarto y quinto lugar por orden de importancia. El primero de ellos se refiere al escaso interés de los padres en el aprendizaje de sus hijos, y el segundo a la motivación de los alumnos. El 65,4% y el 57,4% los consideran "bastante o muy importante", respectivamente.

Dentro del ámbito que podríamos denominar formación-información profesional destacan los problemas referentes a la falta de orientación y apoyo por parte de los organismos competentes y la escasez de medios para el perfeccionamiento. El problema que ocupa el octavo lugar por orden de importancia hace referencia al equipamiento del centro. Para la mitad de los profesores es "bastante o muy importante". Proporción que se mantiene para el siguiente problema por orden de importancia relativo al modo de asignación en los centros de materia y/o cursos a impartir.

Dos problemas directamente relacionados con los alumnos ocupan los últimos lugares de los doce primeros. Uno de ellos es el de su recuperación, y el otro el de la atención a las diferencias individuales.

Un segundo bloque de problemas, y con una puntuación media ligeramente superior a la consideración media de "importante", son los relativos al funcionamiento de equipos docentes, equipamiento didáctico y la propia actividad docente.

Los últimos niveles de problema son los que hacen referencia al trabajo burocrático, el uso de textos y guías didácticas, número de alumnos en el centro y a distintos niveles de relación profesional: alumnos, administración y directores.

<b>Problemas docentes</b>	<b>X</b>	<b><math>\sigma</math></b>
1. Provisionalidad y/o inestabilidad de los profesores no definitivos en los centros	4,65	0,71
2. No adjudicación de vacantes por especialidades	4,23	1,23
3. Inadecuación de la formación recibida con la práctica docente	4,01	1,10
4. Escaso interés, en general, de los padres en el aprendizaje de sus hijos	3,82	1,09
5. La motivación de los alumnos	3,67	1,10
- Falta de orientación y/o apoyo inadecuado por parte de los organismos competentes	3,67	1,10
7. Escasez de medios para el perfeccionamiento docente	3,50	1,15
8. Insuficiente equipamiento del centro	3,43	1,27
9. El modo de asignación en los centros de la(s) materia(s) y/o cursos a impartir.	3,34	1,41
10. La recuperación de los alumnos	3,33	1,19
11. Deficiente coordinación entre los tres ciclos	3,32	1,33
12. Escasa atención a las diferencias individuales de los alumnos	3,31	1,26
13. Escasez de medios y recursos didácticos del centro	3,29	1,36
14. Deficiente coordinación entre los profesores del equipo docente y/o del ciclo	3,25	1,44
15. Insuficiencia de materiales para la actividad docente y/o discente	3,18	1,21
16. Escaso nivel de instrucción previa	3,11	1,34
17. La evaluación de los alumnos.	3,08	1,25
18. Deficiente funcionamiento de los departamentos	3,05	1,35
19. Uso efectivo de los diferentes métodos de enseñanza	3,02	0,95
20. La organización del trabajo en el aula	3,02	0,95
21. Excesivo número de alumnos en el aula	2,98	1,42
22. La disciplina en el aula.	2,94	1,20
23. Falta de seguridad en la práctica docente.	2,93	1,15
24. La planificación previa del trabajo de clase	2,92	1,30
25. Forma de agrupamiento de los alumnos en el centro	2,89	1,39
- Falta de tiempo de libre disposición en el centro	2,89	1,37
- Relaciones con los padres de los alumnos.	2,89	1,40
28. Relaciones con los compañeros.	2,84	1,41
29. Escasez de recursos para evaluar a los alumnos.	2,83	1,22
30. Conocimiento de métodos y procedimientos de evaluación.	2,80	1,24
31. Insuficiente conocimiento de la(s) materia(s) a enseñar.	2,76	1,45

32. Tiempo insuficiente para la preparación de la clase.	2,71	1,25
33. Escaso conocimiento del proyecto educativo y/o de las normas educativas del colegio.	2,69	1,26
34. El trabajo burocrático del profesor.	2,67	1,15
35. Relaciones con los alumnos a los que se imparte clase.	2,64	1,54
36. Relaciones con la administración.	2,55	1,19
37. Uso efectivo de textos y/o guías didácticas.	2,43	0,96
38. Relaciones con los directores.	2,33	1,20
39. Excesivo número de alumnos en el centro.	2,14	1,30
40. Relaciones con el resto de los alumnos a los que no se imparte clase.	1,93	1,00

**Tabla 2**

*Distribución de los problemas por orden de importancia en función de su media*

### **Contraste con la ordenación realizada por Veenman**

Como ya habíamos señalado anteriormente Veenman (1984 y 1988) recoge 91 estudios realizados a partir de 1960, en una revisión bibliográfica internacional, sobre los problemas de los profesores principiantes —*Binning Teachers*—. Con los resultados de estas investigaciones ha confeccionado una lista de los problemas mencionados con más frecuencia.

En una primera comparación de la clasificación ofrecida por Veenman (1988, p. 44) con los resultados que nosotros hemos obtenido, observamos la ausencia total de los problemas que denominamos administrativos en ella, mientras que en nuestro estudio aparecen como los problemas percibidos con más fuerza por los profesores. (No dejamos de tener en cuenta que tanto la selección del personal docente como la asignación del puesto de trabajo no se realiza de la misma manera en los distintos países y por tanto la comparación debe de hacerse con mucha cautela, máxime si tenemos en cuenta las peculiaridades de nuestra enseñanza pública).

Respecto a los alumnos hay que señalar la coincidencia en los problemas referidos a su motivación y al tratamiento de las diferencias individuales. Aspectos que en ambos estudios aparecen en los primeros lugares. No obstante hay que resaltar la importancia que en otros ámbitos educativos se le da al problema de la disciplina en clase frente al relativamente bajo nivel de problema que tiene para nuestros profesores.

El problema de los medios es otra conclusión común notable. En el trabajo de Veenman se expresa mediante la insuficiencia de materiales y recursos, en nuestro estudio abarca el insuficiente equipamiento del centro y su escasez de medios y recursos didácticos.

En el tema de relaciones profesionales aparecen diferencias notables entre ambos trabajos. Los profesores de nuestro estudio no manifiestan entre sus principales problemas ninguno que haga referencia a estas relaciones, por el contrario Veenman no señala entre los más importantes los referentes a las relaciones con alumnos, padres y compañeros. Asimismo, en el trabajo de Veenman aparecen diversos aspectos relativos a la evaluación, organización del trabajo de clase, planificación de las clases, etc. que no están entre los problemas importantes de nuestro trabajo.

Por otra parte, en el presente análisis constatamos que los profesores de las provincias señaladas tienen un mayor nivel de problema con aspectos que en el listado de Veenman aparecen en los últimos lugares o bien no aparecen, tales como son la inadecuación de la formación recibida con la práctica docente, escasez de medios para el perfeccionamiento y el modo de asignación en los centros de la materia a impartir.

Quisiéramos señalar, asimismo, que el nivel de importancia de los problemas de los profesores de las cinco provincias señaladas es semejante al que indicaban tener los docentes noveles de la Comunidad Autónoma de Asturias (González Granda, 1985).

### Problemas por Provincias

El cuestionario fue cumplimentado, como ya hemos indicado, por profesores de cinco provincias españolas. Uno de nuestros objetivos era precisamente el de conocer si estos nuevos docentes tenían una problemática diferente en función de su provincia de adscripción. El haber tenido su iniciación profesional y su formación inicial en instituciones de distinto ámbito geográfico podría diferenciar la percepción que tenían de su problemática. No obstante cuando contrastamos las diferencias que pudieran establecerse entre los profesores de las distintas provincias no las encontramos significativas, excepción hecha del problema administrativo relativo a "la no adjudicación de vacantes por especialidades" ( $p < 0,01$ ).

### Diferencias en función de la especialidad docente

De cada diez profesores que respondieron al cuestionario tres eran especialistas en matemáticas y ciencias naturales, el 23,5% estaban especializados en filología y un porcentaje similar, el 24,8%, en ciencias sociales. Tan sólo uno de cada diez se había especializado en preescolar y educación especial, respectivamente.

Por otro lado es importante señalar que el 43,3% nunca había impartido clase de su especialidad, frente al 56,7% restante que si lo había hecho durante algún tiempo.

La especialidad docente no parece ser una variable relacionada con la percepción de los problemas. No hemos encontrado diferencias significativas entre ellos en función de dicha especialidad. Tan solo los profesores que han trabajado durante algún tiempo en su especialidad tienen mayor problema con temas como la coordinación de equipos docentes (departamentos, profesores y ciclos) y la disciplina de los alumnos, que sus compañeros que nunca la han impartido.

Problemas	Especialidad		S
	Impartida	No impartida	
1. Funcionamiento departamentos	3,29	2,74	*
2. Coordinación profesores	3,50	2,93	*
3. Coordinación entre ciclos	3,60	2,97	**
4. La disciplina en el aula	3,18	2,65	*

\*  $p < 0,05$       \*\*  $p < 0,01$

**Tabla 3**

*Problemas en función de haber impartido o no la especialidad*

### Experiencia docente

Ya habíamos indicado anteriormente cómo el tiempo de experiencia docente puede estar relacionado con el cambio de percepción de los problemas por parte del profesor. La muestra de trabajo está formada por profesores que estaban en uno de sus tres primeros años de docencia. Para el 23,8% era su primer año de trabajo; el 62,4% manifestaba estar en el segundo; mientras que el 13,9% estaba en el tercero. No aparecen diferencias en la percepción que tienen los profesores de los problemas estudiados en función del tiempo de su experiencia docente. Tan sólo estas diferencias se manifiestan en algunos aspectos puntuales como son el problema de "las relaciones de los compañeros" ( $p < 0,01$ ), en el que a mayor tiempo de experiencia profesional menor es el nivel de importancia del problema; y "la provisionalidad y/o inestabilidad de los profesores no definitivos en los centros", donde a medida que aumenta el tiempo de experiencia docente lo hace el nivel de problema ( $p < 0,01$ ).

### Tipo de centro

El tipo de centro, según sea éste completo o no, puede suponer distintos problemas para los profesores. Los centros no completos suelen tener una dotación más insuficiente en lo que se refiere a recursos, equipos docentes, etc., así como estar situados en zonas más desfavorecidas geográficamente. El 63,3% había trabajado preferentemente en centros completos, mientras que el 36,7% restante habían desarrollado su tarea profesional fundamentalmente en centros no completos. Las diferencias entre ambos grupos se establecen en torno a problemas de tipo organizativo y la atención a las diferencias individuales de los alumnos. En todos los casos los profesores que habían trabajado preferentemente en centros completos decían tener mayor problema con los aspectos señalados. Algunas de las estructuras en las que se manifiestan diferencias son lógicas en cuanto que son específicas de centros completos. Por otro lado es importante resaltar las diferencias que se observan en lo relativo a los alumnos.

Problemas	Centros		S
	Completo	No completo	
1. Funcionamiento Departamentos	3,32	2,55	**
2. Coordinación Equipo Docente	3,52	2,74	**
3. Disposición de tiempo libre	3,11	2,44	*
4. Atención a las diferencias individuales de los alumnos	3,55	2,91	*

\*  $P < 0,05$       \*\*  $p < 0,01$

**Tabla 4**  
*Diferencias en función del tipo de centro*

### Problemas mujer-varón

El 73,3% de la muestra estudiada son mujeres frente al 26,7% varones. Dadas las diferencias que pudieran establecerse tanto en función de la motivación de acceso a la profesión como en el desarrollo de la misma, examinamos las posibles diferencias de problemas en relación con el sexo. En general podemos decir que las mujeres y los varones no perciben sus problemas en sus primeros años de trabajo de forma diferente. Tan solo aspectos relativos a la organización del aula, la motivación, disciplina y recuperación de los alumnos son problemas significativamente mayores para las mujeres que para sus compañeros varones.

Problemas	Mujer	Varón	S
1. Motivación de los alumnos	3,83	3,22	**
2. Organización del trabajo en aula	3,17	2,59	*
3. Disciplina en el aula	3,10	2,48	*
4. Recuperación de los alumnos	3,47	2,96	*

\*  $P < 0,05$     \*\*  $p < 0,01$

**Tabla 5**  
*Diferencias en los problemas entre varón y mujer*

### Preocupación por la educación

Hay determinados problemas que parecen estar relacionados con la preocupación por la educación que los profesores principiantes manifiestan tener en el momento de responder al cuestionario. Se puede decir que los más preocupados tienen mayor problema con los aspectos relativos al equipamiento del centro y a los recursos didácticos en general. De la misma manera que tienen mayor problema en las relaciones profesionales con sus compañeros y la no adjudicación de vacantes por especialidades.

Problemas	Preocupación		S
	Mayor	Menor	
1. Insuficiente equipamiento del centro	3,86	3,20	**
2. Escasez de medios y recursos didácticos	3,73	3,04	**
3. Insuficiencia de materiales para la actividad docente y discente	3,55	2,98	*
4. Relaciones con los compañeros	3,30	2,58	*

5. No adjudicación de vacantes por especialidades	4,52	4,07	*
---	------	------	---

\*  $p < 0,05$       \*\*  $p < 0,01$

**Tabla 6.**

*Percepción de los problemas en función del nivel de preocupación por la Educación*

## **SATISFACCION EN EL TRABAJO**

La satisfacción que el profesor novel encuentra en su trabajo es un indicador que parece estar relacionado con diferentes aspectos de su práctica profesional. En nuestro trabajo consideramos el término satisfacción profesional como un constructo de diferentes variables.

Una de ellas hace referencia al grado de convencimiento que el profesor tenía cuando empezó a trabajar respecto a que la profesión elegida era la que le gustaba.

Otro grupo de variables las vamos a considerar, a juicio del profesor que responde al cuestionario, en el momento en que comenzó a trabajar y cuando responde, un tiempo después de haber ejercido. Los aspectos que consideramos son: la monotonía o rutina de su trabajo, las condiciones económicas de la profesión, las relaciones con los compañeros, la consideración que tiene de los directores de los centros y de la administración ( en lo referente a su profesión), la valoración de la jornada de trabajo y la preocupación por la educación. También se desea saber la consideración que el docente tiene respecto a su profesión como una oportunidad de ayudar a los demás.

Otros dos importantes aspectos son tenidos en cuenta en este apartado, uno de ellos es el grado de correspondencia que el profesor cree encontrar entre lo esperado por él al comenzar a trabajar y el momento en que realiza el cuestionario. El otro se refiere al grado de satisfacción que tiene en su profesión. Estos dos últimos facetas profesionales que se estudian por separado. En el tema de expectativas del docente respecto a su propia carrera profesional analizamos las posibilidades de promoción en relación con otras profesiones y en base a qué criterios ha de realizarse, así como las expectativas concretas que el docente tiene de dicha promoción.

Se estudian, asimismo, los problemas que a juicio de los profesores impiden lograr una mayor calidad de la enseñanza y los remedios a implantar para lograr la renovación de la enseñanza.

### **Perfil profesional**

El profesor principiante que respondió a nuestro cuestionario tiene un nivel de monotonía en su trabajo que califica entre bajo y normal. Considera, asimismo, como normales las condiciones económicas de su trabajo. Las relaciones con sus compañeros se valoran entre bastante buenas y normales. Tiene una consideración que se puede

calificar de normal de sus directores, a la vez piensa que la administración es poco eficaz en lo relativo a su profesión. Valora su jornada de trabajo como normal, siendo bastante alta su preocupación por la educación, a la vez que manifiesta tener un nivel de satisfacción profesional, en general, entre normal y bastante alto. El grado de correspondencia entre lo esperado al comenzar a trabajar y el momento actual lo considera como normal.

Por otro lado, cree que sus posibilidades de promoción en la carrera docente son bastante peores que las de otras profesiones, estando centradas, fundamentalmente, dichas expectativas en ser profesor de otro nivel educativo. Una cuarta parte considera que los cursos y cursillos dirigidos por especialistas son los instrumentos más adecuados para llevar a cabo la formación permanente. No obstante son valoradas otro tipo de estrategias.

Los problemas de infraestructura y organización de la educación son para casi la mitad de los profesores que respondieron al cuestionario los que impiden una mayor calidad de la enseñanza. Los problemas de interés y dedicación de los docentes así como la falta de sistemas de apoyo y ayuda técnica son otros aspectos resaltados por uno de cada seis, respectivamente.

Más de la mitad piensa que para lograr renovar la enseñanza y por tanto alcanzar la mayor calidad indicada sería necesario la implantación de servicios de apoyo y medios didácticos. Para uno de cada cuatro el fomento de la investigación educativa sería otro de los recursos.

### **Por provincias**

El nivel de satisfacción profesional no es diferente para los distintos profesores en función de la provincia donde ejercen. Ninguna de las variables estudiadas (rutina, económicas, relaciones profesionales, jornada de trabajo, preocupación por la educación), tanto al comenzar a trabajar como un tiempo después de haber enseñado, son significativamente diferentes para los docentes de las distintas provincias.

### **Experiencia docente**

A fin de contrastar la variación experimentada en diversos aspectos profesionales con el paso del tiempo se pedía a los profesores que señalaran dicha incidencia según los consideraban en el momento de comenzar a trabajar y cuando responden al cuestionario (es decir, después de llevar un cierto tiempo como profesores). Hay diferencias significativas en la percepción que los profesores tienen con el paso del tiempo respecto a la monotonía o rutina, la consideración de los directores, la administración y de la jornada de trabajo. En todos estos aspectos la opinión de los profesores era mejor al comenzar a trabajar que después de llevar un cierto tiempo enseñando. Por el contrario no aparecen diferencias significativas en aspectos como las condiciones económicas, relaciones con los compañeros y la preocupación por la educación.

Aspectos profesionales	Al comenzar a trabajar (I) con experiencia profesional (E)		
	I X	E X	S
1. Nivel de monotonía o rutina (1)	4,12	3,58	**
2. Retribución económica (2)	3,02	3,07	
3. Consideración de las relaciones con los compañeros (2)	2,26	2,41	
4. Consideración de los directores (2)	2,71	2,89	*
5. Consideración de la eficacia de la administración (2)	3,41	3,87	**
6. Valoración de la jornada de trabajo (2)	2,37	2,87	**
7. Preocupación por la educación (2)	1,65	1,74	

(1) Niveles 1: muy alto; 5: muy bajo  
(2) Niveles 1: muy holgado, muy alta, muy buena,  
5: nada holgado, muy baja, muy mala

\*  $p < 0,05$     \*\*  $p < 0,01$

**Tabla 7**  
Cambios en diversos aspectos profesionales con el  
paso del tiempo

### Especialidad

#### *Diferencias mujer-varón*

La especialidad que poseen los profesores tampoco parece ser una variable relacionada con los aspectos que consideramos de satisfacción profesional. No hemos encontrado diferencias significativas en función de la especialidad de ingreso ni en hecho de haber impartido dicha especialidad o no.

También podemos decir que entre las mujeres y los varones no hay diferencias en cuanto a las variables descritas.

### Posibilidades de promoción profesional

#### *Preocupación por la educación*

Las posibilidades de promoción cuando se responde al cuestionario están relacionadas con el sistema de adjudicación de vacantes ( $p < 0,01$ ) y con la consideración que se tiene de la eficacia de la administración ( $p > 0,05$ ). Aquellos que consideran que sus posibilidades de promoción son menores tienen un mayor nivel de problema

con su sistema de adjudicación de vacantes en el que no se tenga en cuenta las especialidades y asimismo piensan que la administración es menos eficaz.

La preocupación por la educación que el docente novel manifiesta tener en el momento de responder al cuestionario está relacionada fundamentalmente con la monotonía o rutina que siente en su profesión ( $p < 0,05$ ) y con el grado de satisfacción que le proporciona su trabajo ( $p < 0,05$ ). Como es lógico, a mayor preocupación por la educación menor es el nivel de monotonía y mayor satisfacción profesional tiene el profesor.

## CONCLUSIONES

---

En el presente trabajo hemos pretendido analizar los distintos problemas que los profesores noveles —BEGINNING TEACHERS— de las provincias de Soria, Guadalajara, Valladolid, Huesca y Salamanca tienen en sus primeros años de docencia, así como conocer su nivel de satisfacción profesional.

Sus problemas más importantes son de tipo administrativo y hacen referencia a la provisionalidad de los profesores en los centros y al sistema de no adjudicación por especialidades. La inadecuación por especialidades. La inadecuación de la formación recibida con la práctica docente es el tercero en importancia. En relación con los padres y los alumnos aparecen en cuarto y quinto lugar, los problemas del escaso interés de los padres en el aprendizaje de sus hijos y de la motivación de los alumnos. La primera decena de problemas la completan aspectos de tipo formativo-informativo (falta de orientación y apoyo por parte de los organismos oficiales) y organizativos y de recursos de los centros (insuficiente equipamiento y el modo de asignación de las materias a impartir). La recuperación de los alumnos aparece en el décimo lugar de la tabla elaborada.

Al comparar los resultados de nuestro trabajo con la clasificación de los principales problemas realizada por Veenman encontramos coincidencias en los problemas referidos a la motivación de los alumnos y al tratamiento de sus diferencias individuales, así como los relativos a los medios y recursos didácticos. Aparecen diferencias en los problemas administrativos, que son los más importantes en nuestro estudio y que en el de Veenman no aparecen. Por otra parte el problema más importante en él, relativo a la disciplina en el aula, tiene tan solo un nivel de importancia medio en el nuestro.

La misma comparación realizada con los profesores de la Comunidad Autónoma de Asturias nos indica la gran similitud existente en los problemas de ambos grupos.

Hay una serie de variables que no parecen estar relacionadas con la percepción de los problemas por parte de los profesores, como son la provincia de trabajo, la especialidad de ingreso en la docencia y las diferencias mujer-varón. Las características del centro, en cuanto a ser completo o no, se relacionan con los problemas de tipo organizativo y con la atención a las diferencias individuales de los alumnos. Asimismo, la preocupación por la educación se relaciona con el equipamiento del centro, los recursos didácticos del mismo, así como con las relaciones con los compañeros y el sistema de adjudicación de vacantes.

El docente principiante que respondió a nuestro cuestionario presenta un perfil que podríamos definir por los siguientes parámetros. Considera bastante aceptable el nivel de rutina de su trabajo, la preocupación por la educación y las relaciones con sus compañeros. Se puede considerar de normal el nivel de satisfacción que tiene respecto a las condiciones económicas de su trabajo, su jornada laboral y la consideración que tiene de los directores. Piensa que la Administración es poco eficaz en los temas que a él le afectan como docente. No obstante cree que sus posibilidades de promoción profesional son bastante peores que las de otras profesiones, estando centradas fundamentalmente en ser profesor de otro nivel educativo. Se valoran distintas estrategias para llevar a cabo su formación permanente y señala que los problemas de infraestructura y organización de la educación son que impiden una mejor calidad de la enseñanza. Mejora que pasa por la implantación de servicios de apoyo y medios didácticos en la escuela.

El nivel de satisfacción no es diferente en función de la provincia donde se ejerce.

El docente principiante tiene peor consideración en algunos aspectos de su profesión después de llevar un cierto tiempo enseñando, tales como la rutina de su trabajo y la consideración que tiene de directores, administración y jornada de trabajo. Por el contrario su opinión no varía con el tiempo en aspectos como las condiciones económicas, las relaciones con los compañeros y la preocupación por la educación.

Tampoco se manifiestan diferencias en función de la especialidad de ingreso en la enseñanza ni respecto al sexo.

Las peculiaridades de los profesores noveles que se nos ofrecen a lo largo del presente trabajo nos lleva a proponer el diseño de programas específicos de iniciación profesional en nuestro ámbito educativo para los profesores principiantes. Estos programas deberían ser implementados teniendo en cuenta tanto las características de esta etapa docente y sus peculiaridades, reseñadas en las diferentes investigaciones, como las diversas experiencias que estén llevándose a cabo en otros países de nuestro entorno.

Sabedores de que la ecuación calidad de la enseñanza-formación del profesorado tiene una relación directamente proporcional, parece importante que esta formación se realice desde el comienzo de la actividad profesional de una manera adecuada. No obstante, también manifestamos con Zeichner (1988, p. 65) que "los encargados de la formación del profesorado pueden contribuir de forma importante a mejorar la escuela a pesar de que su esfuerzo sólo no es suficiente. La reforma educativa pasa por el fortalecimiento de la posición del profesor como clave de la reforma educativa y por la necesidad de vincular la reforma de la formación del profesorado con la reforma de la escuela".

## BIBLIOGRAFIA

- ADAMS, R. D.; HUTCHINSON; S. Y MARTIAY, C. (1980): "A developmental study of teachers' concerns across time". Paper presented at the American Educational Research Association. Boston.
- ADAMS, R. D. (1982): "A look at changes in teacher perceptions and behaviors across time". *Journal of Teacher Education*, 33, 40-43.
- BRADLEY, H. W. y EGGLESTON, J. F. (1978): "An induction year experiment". *Educational Research*, 20, 89-98.
- COATES, T. J. y THORESEN, C. E. (1976): "Teacher anxiety: A review with recommendations". *Review of Educational Research*, 46, 159-184.
- CRUICKSHANK, D. (1982): "Five areas of teacher concern". *Phi Delta Kappan*, 63, 460.
- DRILL, L. G. (1987): "Virginia's Colleague Teacher Project: Focus on Beginning Teachers' Adaptation to Teaching". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, D.C. April.
- EVANS, E. D. y TRIBBLE, M. (1986): "Perceived teaching problems, self-efficacy, and commitment to teaching among preservice teachers". *Journal of Educational Research*, 80 (2), 81-85.
- FOX, S. M. Y SINGLETARY, T. J. (1986): "Deductions about supportive induction". *Journal of teacher Education*, 37 (1). 12-15.
- FULLER, F. (1969): "Concerns of teachers: a developmental conceptualization". *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- FULLER, F y BOWN, O. H. (1975): "Becoming a teacher", in k. Ryan (ed), *Teacher Education: 74th Yearbook of the National Society for Estudy of Education*, Chicago: University of Chicago Press.
- FURTADO FELDENS, M. (1986): "Perceiver Problems of Teachers: the Brazilian case". *Journal of Education for Teaching*, 12, 3.
- GONZALEZ GRANDA, J. F. (1985): "Principales problemas percibidos por los profesores de EGB en sus primeros años de docencia". Memoria de licenciatura. Universidad de Oviedo
- (1986): "Problemas de los profesores de EGB en sus primeros años de docencia: estudio de una muestra de profesores de EGB en la Comunidad Autónoma de Asturias". *Aula Abierta*, 46, 77-98.

- GRIFFIN, P. E. (1983): "The developing confidence of new teachers: Effects of experience during the transition period from student to teacher". *Journal of Education for Teaching*, 9, 113-122.
- GUOMUNDSDOTTIR, S. (1988): "Pedagogical Content Knowledge: Expert/Novice Comparison in Social Studies". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- HALL, B. W., VILLEME, M. G Y PHILLIPPY, S. W. (1987): "Predisposition for Burnout Among First Year teachers". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, D.C.
- HEGLER, K. y DUDLEY, R. (1987): "Beginning teacher education. A progress report". *Journal of Teacher Education*, 38 (1), 53-56.
- HOFFMAN, J. V.; EDWARDS, S. A.; O'NEAL, S. T.; BARNES, S. y HOUSTON, W. R. y FELDER, C. (1982). "Break Horse, not teachers". *Phi Delta Kappan*. 457-460.
- HOY, W. K. y REES, R. (1977): "The bureaucratic socialization of student teachers". *Journal of Teacher Education*, 28, 1 23-36.
- HUFFMAN, G. Y LEAK, S. (1986): "Beginning teachers perceptions of mentors". *Journal of Teacher Education*, 37 (1), 22-25.
- HULING-AUSTIN, L. (1986): "What can and cannot reasonably be expected from teacher's college to classroom life". *Journal of Teacher Education*, 37 (1), 2-5.
- JORDELL, K. O. (1985): "Problems of beginning and more experienced teachers in Norway". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 29, 105-121.
- KEAVNEY, G. y SINCLAIR, K. E. (1978): "Teacher concerns and teacher anxiety: A neglected topic of classroom research". *Review of Educational Research*, 48, 273-290.
- KENNEDY, J. J.; CRUICKSHANK, D. R. y MUERS, B. (1978): "Problems of beginning secondary teachers in relation to school location". *Journal of Educational Research*, 69, 273-290.
- KREMER-HAYON, L. (1985): "Perceived teaching difficulties by beginning teachers: personal and environmental antecedents". *Research in education*, 37, 25-33.
- MOSKOWITZ, G. y HAYMAN, J. L. (1974): "Interaction patterns of first-year typical and 'best' teachers in inner-city schools". *Journal of Educational Research*, 67, 224-230.
- (1976): "Success strategies of inner-city teachers: A year-long study". *Journal of Educational Research*, 69, 283-289.

- MYERS, B.; KENNEDY, J. J. y CRUICKSHANK, D. R. (1979): "Relationship of teacher personality variables to teacher perceived problems". *Journal of Teacher Education*, 30, 33-40.
- ODELL, S. J. (1986): "Introduction support of new teachers: A functional approach". *Journal of Teacher Education*, 37 (1), 26-29.
- PAGE, J.; PAGE, F. y MILLIAN, S. (1983): "*Teacher education curricula: Perceptions of first-year teachers*". Paper presented at the Annual of the American Educational Research Association, Montreal.
- PATANICZEK, D. y ISSACSON, N. S. (1981): "The relationship of socialization of beginning secondary teachers". *Journal of Teacher Education*, 32, 14-17.
- PAULISSEN, M. (1986): "A study of state-mandated beginning teacher programs". *Journal of Teacher Education*, 37(1), 16-21.
- PETTY, M. y HOGBEN, D. (1980): "Explorations of semantic space with beginning teachers: A study of socialization into teaching". *British Journal of Teacher Education*, 6, 51-61.
- POWER, L. W. (1981): "Aspects of the transition from education student beginning teacher". *Australian Journal of education*, 25, 288-296.
- TISHER, R. P. (1984): "Teachers induction: An international perspective on provisions and research", en KATZ, L. G. y RATHS, J. D. (eds.): *Advances in teacher education*. Volue I. Ablex, Norwood, 113-123.
- VARAK, L. J.; THEUNE, W. S. y PARKER, L. (1986): "Beginning teachers: Sink or Swin?". *Journal of Teacher Education*, 37(6), 13-20.
- VEENMAN, S. (1984): "Perceived problems of beginning teachers". *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- (1988): "El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial", en *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Mundial Vasco. Narcea.
- WILDMAN, T. M.; NILES, J. A.; MAGLIARO, S. G.; MCLAUGHLIN, R. A. y YAGER, S. J. (1982): "*Summary of analyses for lack of recognition of the importance of induction in U.S. teacher education*". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Nueva York, Marzo.
- ZEICHNER, K. M. (1988): "Estrategias alternativas para mejorar la calidad de la enseñanza por medio de la reforma en Estados Unidos". en *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Mundial Vasco. Narcea.