

PROBLEMÁTICA ACTUAL DEL PROFESORADO. ALGUNAS SOLUCIONES

Current problems of teachers. Some solutions

Problématique actuelle des enseignants. Quelques solutions

JOSÉ CARDONA ANDÚJAR

*Departamento de Didáctica, Organización Escolar
y Didácticas Especiales (UNED)*

BIBLID [0212-5374 (2008) 26; 29-56]

Ref. Bibl. JOSÉ CARDONA ANDÚJAR. Problemática actual del profesorado. Algunas soluciones. *Enseñanza*, 26, 2008, 29-56.

RESUMEN: Este artículo presenta un trabajo de investigación descriptiva llevado a cabo con una muestra de profesores, noveles y experimentados, que trabajan en centros educativos privados religiosos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria ubicados en la ciudad de Talavera de la Reina (Toledo). El objetivo fundamental es conocer, en la actualidad, los principales problemas que han de enfrentar los mencionados docentes en el desarrollo de su profesión, y el nivel de incidencia de cada uno de ellos, así como proponer alternativas para su solución. Los resultados indican que el exceso de trabajo burocrático, la motivación del alumnado, adaptar la enseñanza a las diferencias individuales y mantener el orden y la disciplina en el aula son, y por este orden, los problemas prioritarios presentes en el colectivo. Asimismo, en este trabajo se concretan los rasgos esenciales que caracterizan específicamente al profesor novel, los problemas subyacentes en ellos, y se construye conocimiento sobre las principales estrategias para la formación de estos profesionales en su fase de inducción a la enseñanza.

Palabras clave: investigación descriptiva, población, muestra, métodos de muestreo, validez de contenido, fiabilidad, correlación, profesor novel, profesor experimentado, problemática docente, estrategia de formación.

SUMMARY: This article presents the results of a descriptive research study carried out on a sample of both beginning and experienced teachers who work at private religious schools at the Infants, Primary and Secondary Education levels located in the city of Talavera de la Reina (Toledo, Spain). The basic aim of the study is to find out the main problems that these teachers face throughout their careers, and their impact, and to propose some alternatives for solving them. The results show that the main problems of this community are, in order of relevance, excessive bureaucratic work, pupils' motivation, adapting teaching to individual differences and keeping order and discipline in the classroom. Also, we define the essential characteristics of the beginning teachers and their underlying problems and we build knowledge about the main strategies for training these professionals during their early learning stages in teaching.

Key words: descriptive research, population, sample, sampling methods, validity, reliability, correlation, beginning teacher, experienced teacher, problems of teachers, training strategy.

RÉSUMÉ: Cet article présente un travail de recherche descriptive menée sur un échantillon de professeurs –débutants et expérimentés– qui enseignent dans des centres éducatifs privés religieux d'Éducation Maternelle, Élémentaire et Secondaire Obligatoire à Talavera de la Reina (Tolède). L'objectif fondamental de la recherche est de connaître les principaux problèmes que les enseignants doivent actuellement affronter dans le cadre de leur métier et leur niveau d'incidence ainsi que de proposer des alternatives de solution. Les résultats indiquent que l'excès de travail bureaucratique, la motivation des élèves, l'adaptation de l'enseignement aux différences individuelles et le maintien de l'ordre et de la discipline dans la salle, sont les problèmes prioritaires du collectif. Ce travail détermine également les caractéristiques spécifiques des enseignants débutants et les problèmes y associés, et une connaissance est construite sur les stratégies principales de formation de ces professionnels.

Mots clés: recherche descriptive, population, échantillon, méthodes d'échantillonnage, validité de contenu, fiabilité, corrélation, enseignant débutant, enseignant expérimenté, problématique de l'enseignement, stratégie de formation.

1. INTRODUCCIÓN

Conocemos diferentes aportaciones desde las que se ha abordado el estudio de los problemas nucleares que se le presentan al docente en el ejercicio de su profesión; y ello referido tanto al profesor experimentado como al principiante o novel (Veenman, 1984; Medina, 1989; Marcelo, 1991 y 1999; Montero y Molina, 1996; Imbernón, 1998; Esteve, 1999, entre otros). No obstante el rigor de estas investigaciones, y su indudable utilidad en su momento, cabría cuestionar su vigencia en la actualidad, ya que la mayoría aparecen en la pasada década, incluso alguna está publicada hace más de veinte años (es el caso de Veenman, por ejemplo). Máxime si, como afirma Day:

A medida que los cambios sociales y económicos han planteado nuevas demandas a las escuelas y creado nuevas expectativas, no ha pasado un año sin que se haya sugerido, negociado o impuesto alguna reforma con el pretexto de elevar los niveles, incrementar la participación del usuario y los derechos de los alumnos (Day, 2005: 250).

¿Se pueden, pues, extrapolar las conclusiones de dichos estudios al final del primer decenio del siglo XXI? ¿Ha evolucionado, o se ha matizado, esa problemática en nuestra sociedad del conocimiento y en nuestro entorno? La evidente realidad multicultural presente en las actuales instituciones educativas españolas ¿ha provocado la emergencia de nuevos problemas para el educador? ¿Hasta qué punto hoy los maestros y profesores asumen la teoría elaborada en esta línea por los citados autores? ¿Qué problemas emergentes enfrentan estos profesionales en nuestro tiempo? Y todo lo anterior, ¿qué matices presenta en la población que investigamos?

2. BREVE FUNDAMENTO TEÓRICO DE NUESTROS OBJETIVOS

Motivados por los anteriores interrogantes, y desde la lectura reflexiva de manuales que orientan sobre cómo cualificar la educación (Sevillano, 2005, entre otros), en este trabajo pretendemos conocer, desde el marco de la población estudiada, cómo afecta al profesorado actual el conjunto de problemas diagnosticados en décadas anteriores, cómo vive el docente novel sus primeros años de profesión, qué le caracteriza, cuál es el bagaje de conocimientos necesarios para enfrentarla con éxito; y, finalmente, buscamos constatar el pensamiento de los profesores acerca de aquellas medidas que es necesario adoptar para evitar, o paliar, las situaciones difíciles a las que ha de responder el docente en la escuela actual para lograr la calidad deseada.

Cuestionando, en principio, la vigencia de aportaciones pretéritas en torno a estos fenómenos en general, así como estableciendo la prioridad de los mismos en una determinada población (véase epígrafe correspondiente de este trabajo), hemos querido indagar directamente en la opinión de los docentes actuales de la

misma fundamentada en su vivencia diaria del aula y centro, con la certeza de que una sociedad como la nuestra «desafía a los educadores a enfrentar situaciones difíciles causadas por la acelerada transformación de los procesos sociales» (Cardona Andújar, 2008a), y considerando que la realidad de estos escenarios sólo se conoce, con rigor y profundidad, cuando se está dentro de ellos. Aparte de que, como decimos, conviene conocerlos en un contexto determinado para fundamentar decisiones de mejora eficaces y eficientes.

Aunque Veenman, en su ya referida aportación de 1984, relacionaba una serie de veinticuatro problemas comunes al profesorado novel, nosotros entendemos que, como hipótesis de trabajo, esa problemática puede afectar en la actualidad al profesorado en general y no exclusivamente al principiante. Por ello, y por conocer su nivel de incidencia en base a priorizar las decisiones de mejora a las que hacemos referencia, hemos querido que ese conjunto de problemas (tales como disciplina, motivación, relaciones con las familias o la presencia de una alta diversidad y de diferentes culturas en el aula, entre otros) definiera la primera dimensión de nuestro Cuestionario (véase Anexo I).

Por otra parte, ¿en qué medida, cinco años después, el estudio de Perrenoud (2004: 18-19), acerca de los rasgos que caracterizan al profesor principiante, eran confirmados por el profesorado en las coordenadas de nuestro ámbito y nuestro tiempo y población? A tal fin, dichos rasgos los hemos incorporado, para su validación y evaluación en la actualidad, al trabajo que realizamos y convertido en los ítems de la segunda dimensión del Cuestionario aplicado (Anexo I).

Otro de nuestros objetivos en este estudio es la construcción de conocimiento sobre estrategias para la formación del profesorado novel desde la visión, no ya sólo de este colectivo de profesores, sino también de los docentes experimentados. Esto justifica la incorporación al Cuestionario de una tercera dimensión, cuyos ítems hemos elegido y redactado fundamentados en las aportaciones del profesor Carlos Marcelo (Marcelo, 1999). Y es que, como ya decíamos en otro lugar, el entrenamiento guiado, en sus diferentes programas y modalidades, del profesor que comienza a ejercer la docencia ha de ser una alternativa a la inaceptable situación actual, en la que se abandona al nuevo docente a enfrentar una realidad con el bagaje insuficiente de su formación inicial en las Escuelas y Facultades de la Universidad (Cardona Andújar, 2008b).

En síntesis, pues, mediante la presente investigación pretendemos conseguir los siguientes objetivos:

- A. Descubrir en qué medida afectan al profesorado de la población estudiada (véase nuestro epígrafe 3.3) el conjunto de problemas que, según Veenman, enfrentaban los docentes noveles hace unas décadas, diagnosticando las diferencias en este sentido, si las hubiere, entre: a) Los profesores principiantes y experimentados, b) Profesores y profesoras, y c) Unos y otros según la etapa del sistema educativo en la que ejercen su profesión (Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria).

- B. Averiguar si los rasgos que caracterizan al docente novel, según afirma Perrenoud en 2004, se pueden extrapolar, en su totalidad, o bien parcialmente (y si es así, cuáles son), al colectivo de docentes de la población en la que intervenimos.
- C. Conocer, desde la perspectiva y/o experiencia de los propios docentes, cuáles son las estrategias más adecuadas hoy en la formación del profesor/a en su etapa de inducción a la enseñanza.
- D. Constatar, en la realidad actual, cuál es la opinión del colectivo encuestado sobre el conjunto de medidas propuestas, en su día, por Marcelo, para resolver la problemática actual del docente novel y del profesor con experiencia en la profesión.
- E. Confirmar o rechazar la existencia de una correlación significativa entre la disciplina en el aula y otros problemas de los docentes, con la edad y/o experiencia del profesorado.

3. METODOLOGÍA

3.1. *Tipo de investigación*

Dado que nuestra intención en este trabajo es conocer la problemática actual del profesorado en una determinada población (variable independiente), en tanto que ésta constituye, sin duda, un fenómeno incidente en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (para nosotros la variable dependiente), utilizamos aquí la denominada *investigación descriptiva* en dos de sus modalidades.

En primer lugar, y fundamentalmente, la denominada de *tipo encuesta*, y que es conocida también como *estudio de variable independiente*, ya que, como afirma Van Dalen, esta investigación es utilizada cuando se desea encontrar los problemas que surgen en unas organizaciones educativas, efectuándose minuciosas descripciones de los fenómenos a estudiar, con el fin de justificar y elaborar planes que permitan mejorarlas, siendo su objetivo no exclusivamente determinar el estado de los fenómenos o de los problemas analizados, sino también comparar la situación existente con la teoría aceptada (Van Dalen, 1990).

No obstante, y para cumplir el último objetivo que nos proponemos (ver epígrafe anterior, letra «e»), nos fundamentamos en la modalidad *correlacional*, o *estudios de correlación*, de la investigación descriptiva, ya que nos proponemos determinar la medida en que dos variables se correlacionan entre sí, es decir, confirmar el grado en que las variaciones que sufre una de ellas se corresponden con las que experimenta la otra.

3.2. *Técnica e instrumento de intervención*

Para obtener la información necesaria a nuestros objetivos se ha utilizado, como técnica, la encuesta, y ello mediante la aplicación de un *cuestionario* ad-hoc (véase el Anexo I) a una muestra significativamente representativa de la población

pertinente (que definimos en el epígrafe 3.3), y cuyo proceso de elaboración, como veremos, garantiza su validez y fiabilidad.

3.2.1. Validez y fiabilidad del Cuestionario

Con referencia a la mencionada validez del Cuestionario, hemos querido cuidar especialmente la *didáctica* y la de *contenido*, procurando su atractivo y que midiera lo que pretendíamos medir; para ello se ha procurado que fuera un instrumento no excesivamente complejo, entendible, cuidando escrupulosamente y a tal fin su presentación, léxico, procedimientos técnicos y las exigencias requeridas para su correcta aplicación. Para conseguir todo esto, sobre todo la validez de contenido, hemos tratado de fundamentar la representatividad de las dimensiones y aspectos contenidos en él respecto a la realidad de los centros, para lo que nos fundamentamos en la teoría existente, recabando, además, la opinión de expertos (14) por considerar que constituye una base lógica para la selección de esos contenidos; es decir, como indicador de que en dicho Cuestionario se ha incluido «una muestra representativa del rasgo o característica medida» (García Hoz y Pérez Juste, 1984).

Con la finalidad apuntada, buscamos la opinión de los 14 expertos citados, a quienes se les presentó una primera redacción provisional del Cuestionario, solicitándoles su juicio acerca de la pertinencia de incluir o no cada uno de los ítems y dimensiones propuestos, si procedían modificaciones a su redacción y orden de presentación, su nivel de utilidad y claridad, así como la aportación de nuevos elementos de contenido, lo que dio como resultado el instrumento, por ahora definitivo, que ha sido utilizado en este trabajo, y que ha resultado de estructura y contenido muy similar al presentado en un primer momento.

Para la obtención de la fiabilidad (consistencia interna) elegimos el Alfa de Cronbach, porque es una técnica que permite dicho objetivo desde el requerimiento de una sola aplicación del instrumento, basándose, como es sabido, en la medición de la respuesta de los sujetos respecto a los ítems del cuestionario aplicado; este estadístico informa de la estabilidad o consistencia de los resultados obtenidos (desde el supuesto que la aplicación repetida de un reactivo a los mismos sujetos produce iguales resultados). Con este objetivo se aplicó el Cuestionario a veinte sujetos de la población elegida, dando lugar a un conjunto de datos que, una vez analizados, nos proporcionaron los siguientes estadísticos para cada una de las dimensiones de nuestro Cuestionario:

ESTADÍSTICOS D-1	ESTADÍSTICOS D-2	ESTADÍSTICOS D-3
$\sum S_1^2$ 30,790 $\sum S_i$ 289,74 α Dimensión 1: 0,93	$\sum S_1^2$ 8,490 $\sum S_i$ 23,24 α Dimensión 2: 0,90	$\sum S_1^2$ 16,54 $\sum S_i$ 42,79 α Dimensión 3: 0,66

Tal como se puede constatar, los valores del α para las dimensiones primera, segunda y tercera (0,93, 0,90 y 0,66, respectivamente) nos garantiza un nivel aceptable de fiabilidad del cuestionario.

3.3. Población y muestra en este trabajo

A pesar de que el diseño general de nuestra investigación en curso incidirá a medio plazo en una población mucho más amplia (el sistema de educación formal completo de la ciudad de Talavera de la Reina, Toledo), el universo que hemos seleccionado para el presente trabajo estará constituido por la totalidad del profesorado que imparte docencia en las etapas de Infantil (segundo ciclo), Primaria y Secundaria Obligatoria en aquellos colegios privados concertados, y de titularidad religiosa, de la citada ciudad¹, y que describimos estratificada en la Tabla I adjunta.

TABLA 1. Descripción de la población por estratos

VARIABLES ETAPAS	PROFESORES (POBLACIÓN)	PROFESORAS (POBLACIÓN)	TOTAL
Infantil	0 (0,0%)	27 (100,0%)	27 (100%)
Primaria	17 (21,0%)	65 (79,0%)	82 (100%)
ESO	17 (24,0%)	54 (76,0%)	71 (100%)
Totales	34 (19,0%)	146 (81,0%)	180 (100%)

En diversas aportaciones se nos precisa que una muestra estratificada es la que nos permite garantizar la presencia de diferentes grupos de una población, sobre todo cuando se trata de poblaciones no homogéneas, de tal suerte que los aspectos más significativos y relevantes del agregado estén adecuadamente representados en dicha muestra. El procedimiento de selección es dividir a la población en subgrupos armónicos con la/s característica/s que se consideren relevantes para

1. Y que son, en la actualidad de 2009, los siguientes: a) «Santa María del Prado» (Hermanos Maristas), C/. Capitán Cortés, 24; b) «Joaquín Alonso» (Misioneras de la Providencia), C/. Capitán Cortés, 103; c) La Salle-Joaquina Santander (Hermanos de La Salle), C/. Travesía Patio San José, 1; d) «Sagrados Corazones» (MM. Agustinas), C/. Hermanos Maristas de Bugobe, s/n; y e) «La Milagrosa» (Hijas de la Caridad), C/. Adalid Meneses, 2.

la población estudiada y elegir de cada uno de ellos un número determinado de sujetos o elementos base de investigación. Nosotros hemos procedido aquí fundamentados en estos criterios.

Por otra parte, uno de los rasgos más importantes de los centros educativos aquí estudiados es una cierta homogeneidad, tanto interna como externa, en relación a la problemática que pueda presentar su profesorado. Por tanto, cada uno de ellos contribuye, en igual o similar medida, a determinar esa problemática institucional, por lo que puede y debe concluirse que son equivalentes, tanto en su globalidad como individualmente considerados.

Desde las coordenadas anteriores, y para el estudio de aspectos diferenciales, se ha optado por *estratificar la población con una afijación armónica* (proporcional) con la realidad del universo estudiado. El criterio que se ha seguido, pues, para establecer los estratos ha sido el sexo (profesores y profesoras), la etapa en la que se ejerce docencia (Infantil, Primaria y ESO), quedando reflejado en la Tabla 1.

En base a estas consideraciones, se distribuyeron los protocolos del Cuestionario a la totalidad de la población, siendo diligenciados por un altísimo porcentaje de los mismos. Seguidamente se calculó el número de profesores necesarios para que la muestra gozara de representatividad científica respecto de la ya citada población, y ello fundamentados en el cálculo estadístico realizado, y contemplando un margen de error del 3% y un nivel de confianza del 95,5% ($2\sigma = 2$ sigmas)². Dicho cálculo ha sido el siguiente: $n = Z^2z. p. q.N/ e^2 (N-1) + Zz^2. p. q = 2^2.83.17.180/9 (180-1) + 4.83.17=1015920/7255= 140$ sujetos (Donde: n = número de elementos que debe poseer la muestra; z = nivel de significación; Zz = puntuación correspondiente al nivel de significación; p = % estimado³; $q = 100 - p$; y e = error permitido).

Con estos requerimientos, procedimos a seleccionar al azar el número proporcional pertinente de docentes correspondiente a cada estrato (excepto la variable Experimentado-Novel o Principiante, que se ha distribuido en base a la muestra elaborada) hasta disponer de los 140 sujetos que la significación de la muestra demandaba, llegando al resultado proporcional que se refleja en la Tabla 2 que se adjunta.

2. Entre +2 y -2 sigmas de la curva de distribución normal de Gauss, a partir de la media, está incluido el 95,5% de la población. Esto quiere decir que tenemos una probabilidad de que 955/1.000 coincidan con los de la población total.

3. Al no conocer previamente el porcentaje de presencia en la población de las características estudiadas, se ha procedido a un estudio inicial sobre una muestra pequeña (14 sujetos). El resultado de la misma, en base a la frecuencia de puntuaciones superiores a la media de la banda de valoración (2,5 puntos), fija dicha presencia (p) en el 83%, correspondiendo para « q » un índice del 17%.

Tabla 2. Descripción de la muestra por estratos

Variables Etapas	Profesores	Profesoras	Total	Experimentados	Novales	Total
Infantil	0 (0,0%)	26 (100,0%)	26 (100%)	18 (69%)	8 (31%)	26 100%
Primaria	11 (21,0%)	41 (79,0%)	52 (100%)	40 (76%)	12 (23%)	52 100%
ESO	15 (24,0%)	47 (76,0%)	62 (100%)	40 (64,5%)	22 (35,5%)	62 100%
Totales	26 (18,5%)	114 (81,5%)	140 (100%)	98 (70,0%)	42 (30,0%)	140 100%

Como puede deducirse de las mencionadas Tablas 1 y 2, nos hallamos ante un colectivo docente mayoritariamente femenino (el 81,5% son mujeres), sin que ello deba suponer juicio peyorativo alguno, sino, antes bien, que en nuestra población se constata la feminización actual de la profesión docente (y no exclusivamente en los niveles o etapas de Infantil y Primaria, sino también en Secundaria Obligatoria como podemos comprobar en la Tabla 1)⁴. Además, intervenimos en una población de profesores con alta experiencia en la enseñanza, ya que más de los dos tercios de ella acredita una amplia trayectoria profesional⁵.

4. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS DE DATOS Y CONCLUSIONES

4.1. Introducción

Nos ha parecido conveniente, sin que ello signifique restar claridad y transparencia a los datos, pero evitando ser redundantes, presentar la información obtenida en el trabajo de campo mediante los gráficos pertinentes a cada tipo de análisis. En ellos se muestra la valoración global obtenida, por ítems y dimensiones, y en función, en cada caso, de los objetivos que nos planteamos en nuestro estudio. Por esta razón, y para propiciar una mejora en el entendimiento de dicho

4. Y es que los estudios existentes al respecto, como afirma la profesora Montero, «no parecen abundar en la idea de que la calidad de profesionales de las mujeres sea inferior a la de los varones» (MONTERO, 1999: 113).

5. En el presente trabajo, hemos considerado como profesorado principiante o novel aquel que se encuentra en la primera fase de su trayectoria profesional y que comprende, a juicio de Huberman, los siete primeros años de oficio (cifra VONK y SCHARS, 1987).

análisis, y el de las conclusiones correspondientes, cada uno de los gráficos ilustra y se presenta junto a dichas operaciones.

4.2. *Análisis de datos y conclusiones*

Organizamos este apartado, como ya anunciábamos con anterioridad, en base a las dimensiones estudiadas y, en su caso, los estratos abordados desde un análisis diferencial, para lo que facilitamos en los gráficos siguientes la cuantificación global de cada uno de los ítems o variables que componen las diferentes dimensiones y cuestiones. Justificada ya la validez y fiabilidad de la información recabada, y en base a la población investigada, podemos afirmarnos en las conclusiones que se relacionan.

4.2.1. Dimensión 1

Es, sin duda, la dimensión que más nos interesa conocer en este trabajo, por lo que contemplaremos diversos análisis desde los diferentes estratos al objeto de construir conocimiento específico en cada uno de ellos. Así, pues, con base en el análisis sobre la información obtenida en la población estudiada, podemos afirmar que la problemática del profesorado novel en el ejercicio de su profesión, diagnosticada por Veenman en 1984, no puede ser extrapolada sin matizaciones a la situación actual ni hacerla extensible, asimismo, a la totalidad de los docentes encuestados (también a los experimentados).

Además, y de cara a la toma de decisiones, parece útil no considerar aquellas situaciones percibidas como no problemáticas, así como establecer el correspondiente orden de prioridad en las que sí lo son pensando en las soluciones (relacionamos, por orden de puntuación, los ocho más valorados). Con esta finalidad, vamos a considerar que cada uno de los problemas afecta frecuentemente al profesorado a partir de una puntuación media (y que varía en función del número de sujetos de cada estrato), ya que entendemos que a partir de ahí es percibido como problema a tener en cuenta, por su nivel de incidencia, en un adecuado ejercicio de la función docente. Por tanto, y desde estas coordenadas, el análisis efectuado nos conduce, para esta dimensión, a las siguientes conclusiones diferenciales (véanse al efecto los Gráficos 1 y 2):

- A) *Análisis global de la Muestra* (Serie 1). Al operar aquí con la totalidad de la muestra (140 sujetos), hemos de eliminar aquellos problemas valorados por debajo de los 350 puntos (140 x 2,5) y que son: a) Las relaciones con otros profesores (ítem J), b) El dominio de las materias curriculares (O), c) Las relaciones con el Equipo directivo (Q), d) Los materiales didácticos inadecuados (R), y e) El dominio de los libros de texto y guías curriculares. Por lo que respecta a los principales problemas, son los siguientes y por este orden: 1.º El trabajo burocrático (P), 2.º La motivación del alumnado (B), 3.º La adaptación de la enseñanza a las diferencias

individuales del alumnado (C), 4.º) Conseguir la disciplina en el aula (A), 5.º) La falta de tiempo para preparar las clases (K), 6.º) En coherencia con el anterior, la falta de tiempo libre (V), 7.º) La sobrecarga de trabajo (I)⁶, y 8.º) El tratamiento de los alumnos de aprendizaje lento.

GRÁFICO 1. Dimensión 1. Valoración de los problemas en el desempeño de la función docente (A-M)

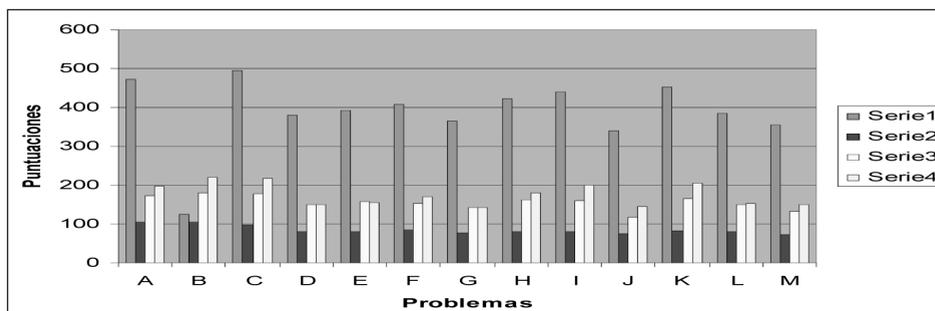
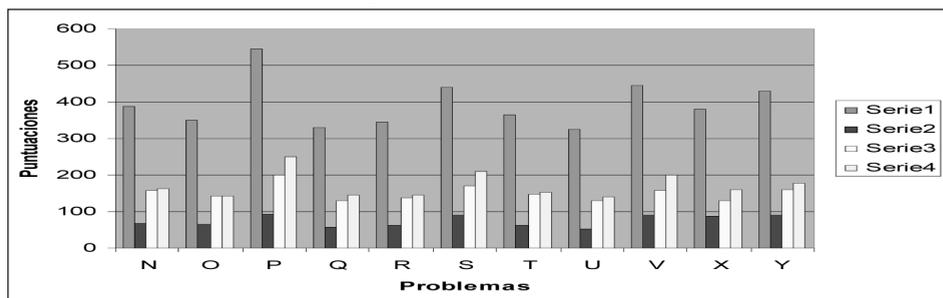


GRÁFICO 2. Dimensión 1. Valoración de los problemas en el desempeño de la función docente (N-Y)



- B) *Análisis diferencial: Profesorado Infantil* (Serie 2). Aquí operamos con uno de los estratos (Infantil, 26 sujetos), y no consideramos aquellos problemas valorados por debajo de los 65 puntos (26 x 2,5), y que son: a) Las relaciones con el Equipo directivo (Q), b) Materiales didácticos inadecuados (R), c) Tratamiento de la interculturalidad (T), y d) El dominio

6. El tremendo desarrollo cuantitativo de la educación ha cargado sobremanera las espaldas del profesor. Si, mirando el contenido mínimo de la acción docente, la actividad del profesor es compleja y ahora se le añade la multitud de estudiantes que requieren, con toda justicia por otro lado, una atención educadora, ¿nos damos cuenta de las hercúleas fuerzas, la multiforme capacidad que el profesor habría de poseer junto con la enorme cantidad de horas diarias de que habría de disponer? (ESTEVE, 1999: 143).

- de los libros de texto y guías curriculares (U). Los principales problemas son, y por este orden, los siguientes: 1.º La disciplina en el aula (A); 2.º La motivación de los alumnos (B); 3.º La adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales (C); 4.º El trabajo burocrático (P); 5.º El tratamiento de alumnos de aprendizaje lento (S); 6.º Falta de tiempo libre (V); 7.º El número de alumnos en el aula (Y) y 8.º La falta de apoyo y orientación por aquellas instancias pertinentes para ello (X).
- C) *Análisis diferencial: Profesorado Primaria (Serie 3)*. Este segundo estrato consta de 52 sujetos, y en él despreciamos los problemas valorados por debajo de los 130 puntos (52 x 2,5), siendo éstos: a) Relaciones con los otros profesores (J), b) Relaciones con el Equipo directivo (Q), y c) Falta de apoyo y orientación (X). Los problemas más valorados por este colectivo son, y por orden de mayor a menor puntuación, éstos: 1.º El trabajo burocrático (P), 2.º La motivación de los alumnos (B), 3.º La adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales (C), 4.º La disciplina en el aula (A), 5.º El tratamiento de alumnos de aprendizaje lento (S), 6.º La falta de tiempo para preparar las clases (K), 7.º Los problemas con alumnos en concreto (H), y 8.º El número de alumnos en el aula (Y).
- D) *Análisis diferencial: Profesorado ESO (Serie 4)*. El tercero de los estratos estudiados lo componen 62 sujetos, por lo que eliminamos aquellos problemas que se valoran por debajo de los 155 puntos (62 x 2,5), y que han resultado ser, para este estrato poblacional, casi la mitad de ellos: a) La evaluación de los alumnos (D), b) Insuficiencia de materiales didácticos (G), c) Las relaciones con otros profesores (J), d) El dominio de los diferentes métodos de enseñanza (L), e) La vigilancia de las normas de la escuela (M), f) El dominio de las materias curriculares (O), g) Las relaciones con el Equipo directivo (Q), h) Materiales didácticos inadecuados (R), i) El tratamiento de la interculturalidad (T), y j) El dominio de los libros de texto y guías curriculares (U). Por otra parte, los problemas que más afectan al profesorado de esta etapa son por orden de incidencia: 1.º El trabajo burocrático (P), 2.º La motivación de los alumnos (B), 3.º La adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales (C), 4.º El tratamiento de los alumnos de aprendizaje lento (S), 5.º La falta de tiempo para preparar las clases (K), 6.º La sobrecarga de trabajo (I), 7.º La disciplina en el aula (A), y 8.º La falta de tiempo libre para preparar las clases (K).
- E) *Análisis diferencial: Profesoras (Gráficos 3 y 4, Serie 1)*. El presente estrato lo componen 114 sujetos; en él no consideramos como problemas aquellos que se valoran con menos de 285 puntos (114 x 2,5); éstos son: a) Las relaciones con el Equipo directivo (Q), b) Materiales didácticos inadecuados, y c) El dominio de los libros de texto y guías curriculares. Por el contrario, son problemas especialmente incidentes: 1.º El trabajo burocrático (P), 2.º La motivación del alumnado (B), 3.º La adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales (C), 4.º La disciplina en el

aula (A), 5.º El tratamiento de los alumnos de aprendizaje lento (S), 6.º La falta de tiempo libre (V), 7.º La falta de tiempo para preparar las clases (K), y 8.º El número de alumnos por aula.

GRÁFICO 3. Dimensión 1. Valoración de los problemas en el desempeño de la función docente Mujer-Hombre (A-M)

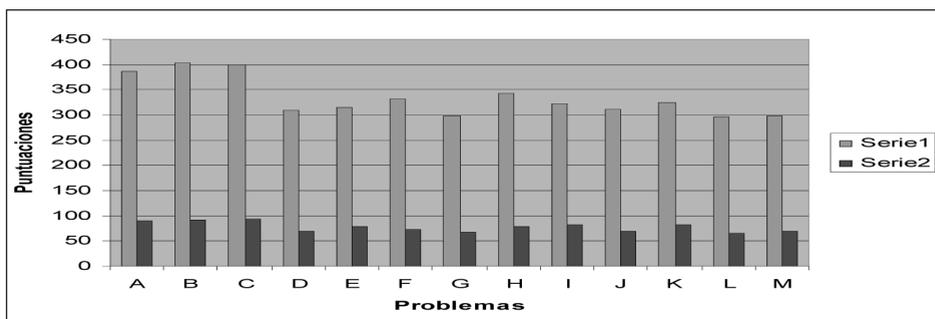
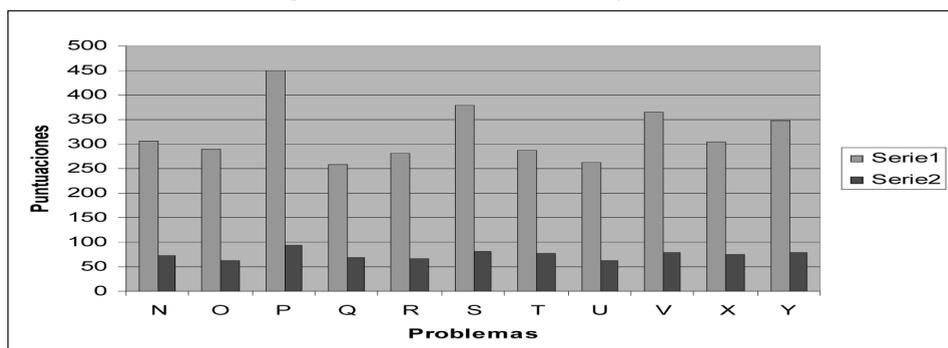


GRÁFICO 4. Dimensión 1. Valoración de los problemas en el desempeño de la función docente Mujer-Hombre (N-Y)



F) *Análisis diferencial: Profesores* (Gráficos 3 y 4, Serie 2). Estrato conformado por 26 sujetos, por lo que descartamos como problemas aquellos valorados por debajo de 65 puntos (26 x 2,5) y que, en este caso, son: a) El dominio de las materias (O), y b) El dominio de los libros de texto y guías curriculares (U), y constituyendo aspectos percibidos como problemas más importantes: 1.º El trabajo burocrático (P), 2.º La adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales (C), 3.º La motivación del alumnado (B), 4.º La disciplina en el aula (A), 5.º La sobrecarga de trabajo (I), 6.º La falta de tiempo para preparar las clases (K), 7.º El tratamiento de los alumnos de aprendizaje lento, y 8.º La falta de tiempo libre (V).

GRÁFICO 5. Dimensión 1. Valoración de los problemas en el desempeño de la función docente Experimentado-Novel (A-M)

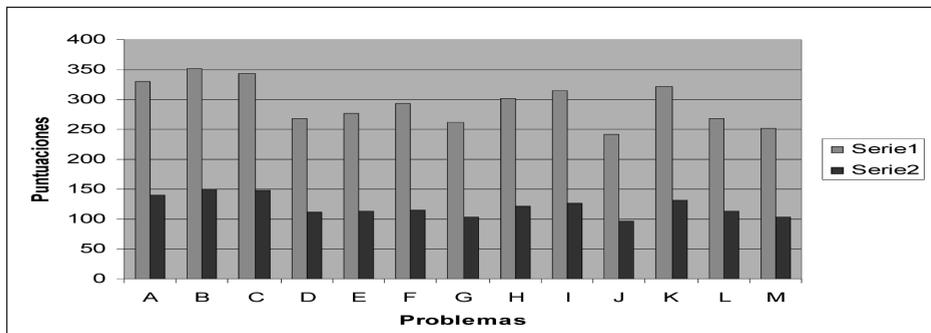
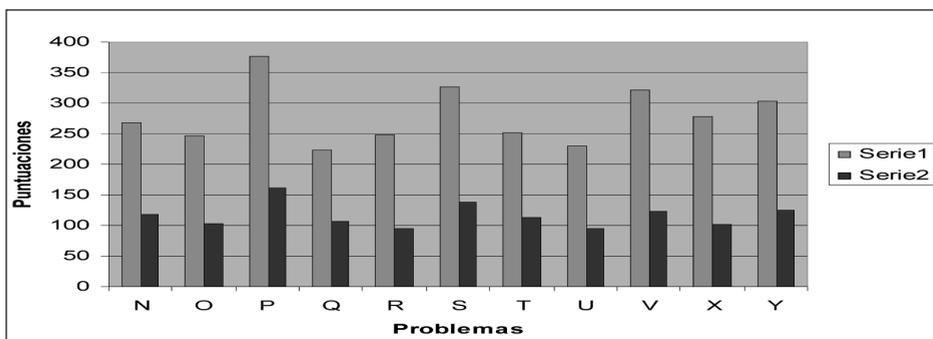


GRÁFICO 6. Dimensión 1. Valoración de los problemas en el desempeño de la función docente Experimentado-Novel (N-Y)



- G) *Análisis diferencial: Profesores experimentados* (Gráficos 5 y 6, Serie 1). Del presente estrato forman parte 98 sujetos, por lo que, en función del criterio adoptado hasta ahora, procede desestimar como problemas aquellos que han sido valorados con una puntuación inferior a 245 (98 x 2,5); a saber: a) Relaciones con los otros profesores (J), b) Relaciones con el Equipo directivo (Q), c) Materiales didácticos inadecuados (R), y d) Dominio de los libros de texto y las guías curriculares (U). Son percibidos como problemas más incidentes: 1.º El trabajo burocrático (P), 2.º La motivación de los alumnos (B), 3.º La adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales (C), 4.º La disciplina en el aula (A), 5.º El tratamiento de los alumnos de aprendizaje lento (S), 6.º La falta de tiempo libre (V), 7.º La falta de tiempo para preparar las clases (K), y 8.º La sobrecarga de trabajo (I).
- H) *Análisis diferencial: Profesores noveles* (ver Gráficos 5 y 6, Serie 2). Estrato compuesto por 42 sujetos, por lo que procede eliminar como problemas los

que se valoran con menos de 105 puntos, siendo los que a continuación se relacionan: 1.º El trabajo burocrático (P), 2.º La motivación de los alumnos (B), 3.º La adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales (C), 4.º La disciplina en el aula (A), 5.º Tratamiento de los alumnos de aprendizaje lento (S), 6.º Falta de tiempo para preparar las clases (K), 7.º Sobrecarga de trabajo (I), y 8.º El número de alumnos por aula (Y).

Como síntesis del análisis diagnóstico correspondiente a la primera de las dimensiones estudiadas (véase Tabla 3 adjunta), podemos afirmar que, teniendo en cuenta los diferentes estratos, los problemas prioritarios presentes en el colectivo que investigamos y susceptibles, por tanto, de una atención más urgente, son los siguientes: 1.º El exceso de trabajo burocrático, al parecer innecesario, a realizar hoy en los centros educativos (P), 2.º Conseguir la motivación del alumnado hacia los objetivos de aprendizaje de los currículos actuales (B), 3.º Desconocimiento de una metodología adecuada para adaptar la enseñanza a las diferencias individuales, así como el tratamiento de los alumnos con problemas de aprendizaje (C, S), y 4.º La dificultad para mantener el orden y la disciplina en el aula (A). Ello, obviamente, no significa olvidar los demás aspectos necesitados de atención y la consiguiente mejora.

TABLA 3. Síntesis ordenada de la valoración de los problemas por estratos

Orden Estratos	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º
Global	P	B	C	A	K	V	I	S
ESO	P	C	B	S	K	I	V	A
Primaria	P	B	C	A	S	K	H	Y
Infantil	A	B	C	P	S	V	Y	X
Mujer	P	B	C	A	S	V	K	Y
Varón	P	C	B	A	I	K	S	H
Experimentado	P	B	C	A	S	V	K	I
Novel	P	B	C	B	S	K	I	Y

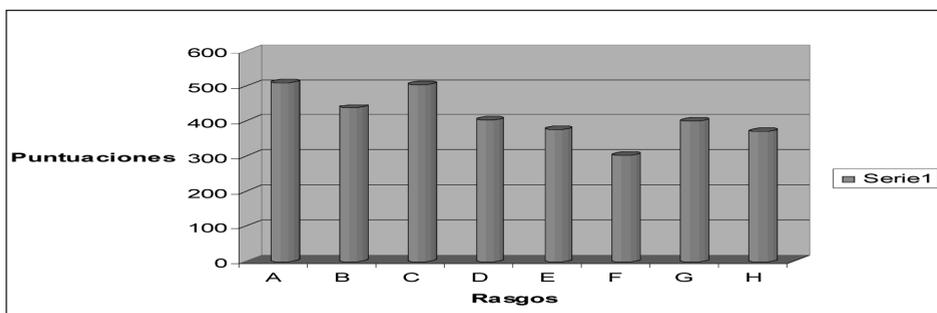
Dicho esto, y al objeto de completar el exhaustivo tratamiento dedicado a esta dimensión, y hallados los cálculos pertinentes (coeficiente de correlación de Pearson), cabría hacer algunas observaciones: a) No existe una relación significativa entre la edad del profesorado de los centros y la puntuación otorgada a los diferentes ítems de esta dimensión, b) Tampoco se da este tipo de relación entre

los diversos estratos, excepto entre el profesorado de la muestra global y el de Educación Secundaria Obligatoria ($r = 0,964$). Finalmente, subrayar que los restantes problemas no relacionados en nuestros análisis (pero que presentan una puntuación superior a la media), y aunque muestran un segundo nivel de incidencia en la función docente, se constata su inquietante presencia en los profesores de la población estudiada y, en consecuencia, demandan también, si bien con menos urgencia, un tratamiento corrector de los mismos.

4.2.2. Dimensión 2

Si observamos el Gráfico 7 adjunto, podemos deducir que los docentes de la población estudiada, con independencia de su mayor o menor antigüedad en la profesión, asumen en alto grado (sobrepasan la media de puntuaciones de la dimensión = $140 \times 2,5 = 350$ puntos) siete de los ocho rasgos con los que Perre-noud caracteriza al profesorado principiante, esto es, el 87,50%, de ellos, y que son, y por este orden, aquellos que se corresponden con los ítems A, C, B, D, G, E y H (véase Cuestionario en Anexo D). No se comparte, pues, el rasgo F; esto es, a juicio de los docentes encuestados, ser profesor novel, sólo por el hecho de serlo, no implica que deba sentirse bastante solo, o aislado de sus colegas, ni que éstos tengan un comportamiento o unas relaciones negativas hacia él (aunque ello pueda darse en ocasiones, no se admite como un fenómeno habitualmente incidente en el colectivo).

GRÁFICO 7. Dimensión 2.
 Valoración de rasgos referidos al profesor principiante



Desde estas coordenadas, los docentes de la población que aquí investigamos conciben, por tanto, al profesor novel como un profesional que protagoniza el tránsito entre su rol de estudiante (Escuela Universitaria o Facultad) y el de la responsabilidad de sus propias decisiones, que en esta etapa de su profesión necesita mucha más energía, tiempo y concentración para enfrentar la complejidad del aula, sintiéndose a veces incapaz para desenvolverse adecuadamente en ella.

Esta situación, en no pocas ocasiones, es vivida por él desde el estrés, la angustia y la inseguridad, y que poco a poco irá superando con una mayor confianza en sí mismo como fruto de la experiencia. Por otra parte, siente a veces cierta inseguridad al gestionar su tiempo provocándole, más que desequilibrios en su personalidad, estados de fatiga, tensión, sobrecarga cognitiva⁷, dispersión mental, y, con frecuencia, tiene la percepción de no dominar con suficiencia los movimientos más elementales de la profesión. En consecuencia, se ratifica la actualidad de la aportación de Perrenoud (2004) y su poder de generalización al ámbito de la población estudiada en este trabajo.

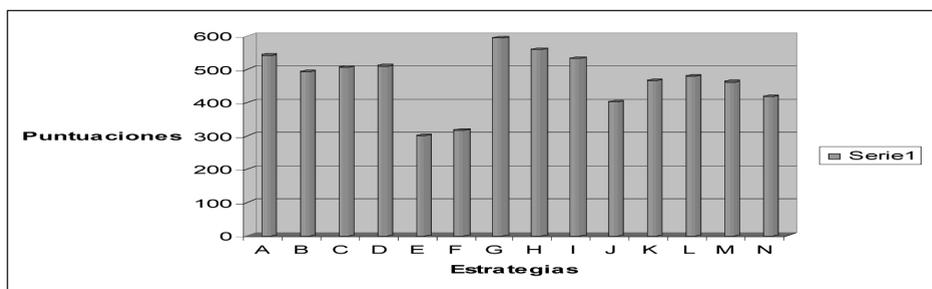
4.2.3. Dimensión 3

Se asume, en general⁸, la necesidad de una atención formativa específica al profesorado en su etapa de iniciación a la docencia, y en esta línea se ha venido corroborando desde múltiples investigaciones consultadas para este estudio (Zeichner, 1993; De Vicente, 1994, o Moral Santaella, 1997, entre otras).

Como ejemplo de ello, baste el testimonio del último de los autores citados, la profesora Cristina Moral, cuando, criticando la escasa relación entre teoría y práctica en la formación inicial de los docentes, recoge las afirmaciones de varios autores argumentando la necesidad de programas de inducción que faciliten a éstos el proceso de transición de estudiante a verdadero profesional (Cardona Andújar, 2008b: 123).

En este ámbito, los profesores encuestados para este trabajo han valorado la propuesta de Marcelo recogida, en esencia, en la tercera de las dimensiones de nuestro Cuestionario (Anexo I), priorizando las estrategias de formación de la misma en función de su propia perspectiva y/o experiencia.

GRÁFICO 8. Dimensión 3.
 Valoración de estrategias de formación del profesor principiante



7. Debe entenderse aquí como un esfuerzo mental adicional o añadido.

8. Ante la evidencia de lo que sucede en la realidad, deberíamos excluir a los responsables de la política educativa, tanto a nivel estatal como autonómico.

Realizados los cálculos pertinentes, de las catorce estrategias sugeridas por Carlos Marcelo para este tipo de formación, doce (86%) han superando ampliamente la media escalar, 350 puntos (140 x 2,5), y tan sólo dos de ellas, el 14%, han puntuado, aunque sea ligeramente, por debajo de la misma (véase Gráfico 8), y que han sido: a) Observaciones por supervisores, compañeros o grupos, y/o grabación en vídeo de los profesores principiantes en las clases (ítem E), y b) Las entrevistas de seguimiento con observadores (ítem F).

Todo lo anterior nos lleva a confirmar, con la matización de ese 14% mencionado, la propuesta de Carlos Marcelo acerca de las principales estrategias para la formación del profesor novel, destacando que las seis propuestas más valoradas han sido, y por este mismo orden, las siguientes (todas ellas han superado la media de las puntuaciones reales, más de 496 puntos): 1.^a) Las consultas a profesores con experiencia (G), 2.^a) El apoyo y asesoramiento por profesores mentores (H), 3.^a) Existencia de materiales escritos sobre las condiciones de trabajo y las normas de la escuela (A), 4.^a) Oportunidad para observar a otros profesores, en vivo o en grabación (I), 5.^a) Participar en sesiones de entrenamiento por profesores mentores y/u otro personal de apoyo (D), y 6.^a) Asistencia a seminarios sobre currículum y enseñanza eficaz (C).

5. ALTERNATIVAS A LA PROBLEMÁTICA DEL DOCENTE ACTUAL

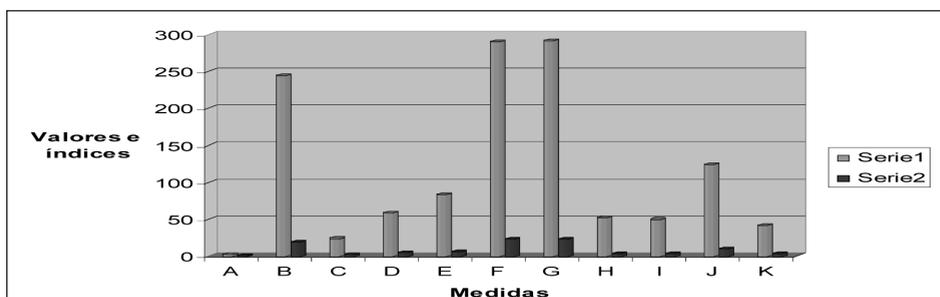
Tras la aplicación de nuestro Cuestionario, desde la que provocamos la reflexión de los encuestados sobre un conjunto de variables y su nivel de incidencia en la práctica docente, nos interesaba, asimismo, conocer su opinión en torno a la propuesta de una serie de medidas específicas orientadas a la solución de la problemática del profesorado en general, tanto de los que se inician en la profesión (principiantes) como la de los docentes experimentados.

A tal fin, sometimos a la consideración de los sujetos encuestados (Cuestiones complementarias al Cuestionario) una relación de medidas a tomar en orden a evitar o paliar la problemática actual del colectivo docente, pidiéndoles que seleccionaran, a su juicio y por orden de importancia, tres de las medidas propuestas para cada uno de los estratos del profesorado, distinguiendo así entre profesores experimentados (Cuestión 1) y principiantes (Cuestión 2). En este sentido, valoramos con 5 puntos la medida elegida como primera, con 3 la segunda y con 1 punto la señalada en tercer lugar. Vaciados los protocolos, y en lo que se refiere a los profesores con experiencia, obtuvimos en detalle las puntuaciones reflejadas en la Tabla 4, desde la que elaboramos el Gráfico 9 adjunto en el que se refleja, de una manera más intuitiva, tanto la citada puntuación como el porcentaje obtenido por cada una de las medidas propuestas.

TABLA 4. Valoración de medidas prioritarias para resolver la problemática del profesor experimentado

Código	Descripción de la medida	Puntuación
A	Potenciar la teoría en la formación inicial	2
B	Mejorar la formación permanente	244
C	Cualificar los sistemas de selección.....	24
D	Ampliar la autonomía profesional	58
E	Mayor apoyo en los conflictos con los padres	83
F	Respaldar su autoridad en los conflictos escolares	290
G	Clarificar las funciones propias del profesorado, de las familias y las que deben ser objeto de actuación conjunta.....	291
H	Dotación de más medios para mejorar resultados	52
I	Profundizar en actividades de formación de padres.....	50
J	Potenciar la colaboración de la familia	124
K	Cualificar las prácticas en la formación inicial.....	42
TOTAL		1.260

GRÁFICO 9. Valoración de las medidas para disminuir la problemática del profesor experimentado



Si reflexionamos detenidamente sobre la Tabla 4 y el Gráfico 9 que se adjuntan (correspondiéndose la Serie 1 con las puntuaciones absolutas, representando la Serie 2 a los índices o porcentajes pertinentes), y aplicando un criterio cuantitativo, deducimos que las medidas más relevantes y, por tanto, urgentes que deberían aplicarse en los profesores experimentados son, y valoradas por este orden, las

siguientes: 1.^a) Clarificar las funciones propias del profesorado, de las familias, y aquellas que deben ser objeto de una actuación conjunta y armónica entre ambos estamentos de la comunidad educativa (ítem G), 2.^a) Respalidar, desde las Administraciones y las comunidades educativas, la autoridad del profesorado en los conflictos escolares (ítem F), 3.^a) Mejorar la formación permanente o continua de estos profesionales (ítem B), 4.^a) Potenciar la colaboración de las familias con los centros y los profesores (ítem J), y 5.^a) Un mayor apoyo al colectivo docente en los conflictos específicos con los padres (ítem E).

El resto de las medidas propuestas para este caso obtienen una baja o nula puntuación, de lo que cabe deducir que constituyen una preocupación secundaria en orden a evitar o paliar los problemas que padecen los profesores experimentados en el ejercicio de su función (muy bajo el número de sujetos de la muestra que, por ejemplo, han elegido como prioritaria la correspondiente al ítem A, es decir, a la mejora de la formación teórica inicial, y escasos quienes proponen la cualificación-potenciación de las prácticas en la formación inicial de los aspirantes a maestro o a profesor [ítem K]).

Un tratamiento similar aplicado a los datos referidos al profesorado en su etapa de iniciación a la docencia (docente novel)⁹, arroja los datos que refleja la Tabla 5 adjunta, y desde la que elaboramos, con la misma finalidad que en el ámbito anterior, el Gráfico 10, y en el que se refleja, de manera más intuitiva como decíamos, tanto la puntuación absoluta registrada como el porcentaje obtenido por cada una de las medidas propuestas.

Como en el caso precedente, si reflexionamos atentamente sobre la Tabla 5 y Gráfico 10 adjuntos, y aplicamos un criterio de la misma naturaleza, concluiremos que las medidas más valoradas y, en consecuencia, urgentes que deberían aplicarse para paliar la problemática del docente novel son, y por este orden, las siguientes: 1.^a) Mentorizar¹⁰ de manera adecuada al profesorado novel en los primeros años de su práctica docente (ítem G), 2.^a) Respalidar su autoridad en los conflictos escolares (ítem F), 3.^a) Cualificar y potenciar las prácticas de la formación inicial (ítem M), 4.^a) Clarificar las funciones propias del profesorado, de las familias, y aquellas que deben ser objeto de actuación conjunta de ambos estamentos comunitarios (ítem H), 5.^a) Mejorar la formación permanente de este colectivo (ítem B), y 6.^a) Dotar a los centros de suficiente profesorado mentor (ítem L).

Son percibidas con menor incidencia aquellas medidas que postulan una mejor formación teórica en los estudios de grado (ítem A), un mayor apoyo en los

9. No olvidemos que esta fase del desarrollo profesional representa un desafío para el profesorado principiante que, al enfrentar situaciones nuevas en contextos desconocidos, debe aceptar un conjunto importante de responsabilidades y deberes que le provocarán tensiones e incertidumbres y que pueden repercutir en las dimensiones personal y profesional (GONZÁLEZ SANMAMED, 1999).

10. De Mentor, nombre del esclavo encargado por Odiseo (Ulises) de la educación de su hijo Telémaco. Viene a significar a la persona que aconseja o guía a otra en cualquier actividad o profesión. En este sentido es utilizada en el ámbito que nos ocupa.

conflictos con las familias (ítem E), y la dotación de más medios para mejorar resultados (ítem D); y resultan con una incidencia casi nula aquellas medidas relativas a la de formación de padres-madres (ítem J) y la colaboración con las familias (ítem K).

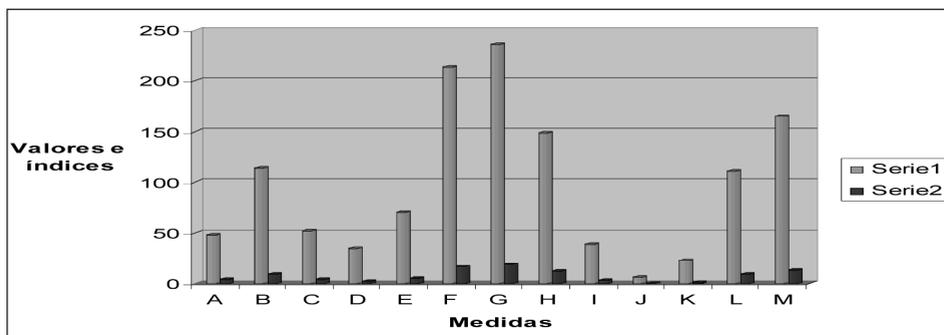
TABLA 5. Valoración de las medidas prioritarias para resolver la problemática del profesorado principiante

Código	Descripción de la medida	Puntuación
A	Potenciar la teoría en la formación inicial	48
B	Mejorar la formación permanente	114
C	Cualificar los sistemas de selección.....	52
D	Ampliar la autonomía profesional.....	35
E	Mayor apoyo en los conflictos con los padres.....	70
F	Respaldar su autoridad en los conflictos escolares	213
G	Mentorización en los primeros años de su práctica.....	236
H	Clarificar las funciones propias del profesorado, de las familias, y las que deben ser objeto de actuación conjunta.....	148
I	Dotarle de más medios para mejorar los resultados	39
J	Profundizar en actividades de formación de padres.....	6
K	Potenciar la colaboración de la familia	23
L	Dotar a los centros de profesorado mentor.....	111
M	Cualificar las prácticas en la formación inicial.....	165
TOTAL		1.260

Si efectuamos un breve análisis comparativo con los resultados de la situación anterior (profesores experimentados), veremos que las apreciaciones sobre algunas medidas presentan modificaciones sustantivas, en armonía con la diferente problemática de ambos colectivos. La necesidad de la colaboración de las familias (ítem K), por ejemplo, ha sido elegida por sólo el 1,5% de los sujetos como medida altamente incidente en la docencia del profesor en la etapa de inducción a la enseñanza, frente al 10% para los profesores experimentados (ítem J). Y, en esta línea, se constatan otros casos de similar naturaleza, como las actividades de formación de padres (ítem J) con el 0,5% para el novel frente al 4% para profesores con experiencia (ítem L), o cualificar y potenciar las prácticas (ítem M) con un 13%

de las valoraciones para el profesor principiante frente a un 3,5% para el docente experimentado (aquí ítem K).

GRÁFICO 10. Valoración de las medidas para disminuir la problemática del profesor principiante



6. INTERROGANTES FINALES

Recordemos que estos resultados y conclusiones se han obtenido con una población legítima, aunque limitada al sistema de enseñanza concertado religioso de una ciudad, y con la definición que de ella se ha efectuado en la Tabla I. Ello, en consecuencia, no autoriza a generalizarlos a ningún otro tipo de agregado o universo. ¿Se mantendrían inalterables en una población mayor? ¿En qué sentido de modificarían, si éste fuera el caso? ¿Cuáles serían los resultados en el caso de investigar en centros concertados no religiosos (cooperativas de profesores o de otra titularidad privada) o en centros de la red pública? A estos y otros interrogantes intentaremos responder en fases sucesivas de nuestro plan de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- CARDONA ANDÚJAR, J. (2008a). *Formación y desarrollo profesional del docente en la sociedad del conocimiento*. Madrid, Universitat.
- (2008b). *Cuestiones en torno a la formación y desarrollo profesional de los profesores*. Madrid, Sanz y Torres.
- DAY, Ch. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, Narcea.
- DE VICENTE, P. S. (1994). Estrategias y competencias de enseñanza práctica. En L. M. VILLAR y P. S. DE VICENTE (Dir.). *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona, PPU, pp. 211-237.

- ESTEVE, J. M. (1999). El paradigma personal: Influjo del trabajo profesional en la personalidad del educador. V. S. FERRERES y F. IMBERNÓN (Eds.). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid, Síntesis, pp. 131-166.
- GARCÍA HOZ, V. y PÉREZ JUSTE, R. (1984). *La investigación del profesor en el aula*. Madrid, Escuela Española.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1999). La formación del profesorado novel. En V. S. FERRERES y F. IMBERNÓN (Eds.). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid, Síntesis, pp. 201-223.
- IMBERNÓN, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Graó.
- LÓPEZ, A. (1997). *Iniciación al análisis de casos, una metodología activa de aprendizaje en grupos*. Bilbao, Ediciones Mensajero SA.
- MARCELO, C. (1991). Dimensiones ambientales en clase de profesores principiantes según el C.U.C.E.I., *Enseñanza*, 8, 19-33.
- (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa, *Revista Iberoamericana de Educación*, número 19. Formación docente (En www.rieoei.org/oeivirt/rie19a03.htm).
- MEDINA, A. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid, Cincel.
- MONTERO, L. (1999). Características y funciones del profesorado en una sociedad dinámica. En V. S. FERRERES y F. IMBERNÓN (Eds.). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid, Síntesis, pp. 97-120.
- MONTERO, L. y MOLINA, E. (1996). Desarrollo profesional y organización. En *Actas del IV CIOE*. Tarragona, Departamento de Pedagogía de la Universidad Rovira i Virgili, pp. 299-351.
- MORAL SANTAELLA, C. (1997). *Formación para la profesión docente*. Granada, Grupo Editorial Universitario (GEU).
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Graó.
- SEVILLANO, M.^a L. (2005). *Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad*. Madrid, Pearson Educación.
- VAN DALEN, D. B. (1990). *Manual de técnica de la investigación educacional*. México, Paidós.
- VEENMAN, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers (Problemas percibidos de profesores principiantes), *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- VONK, J. H. y SCHARS, G. A. (1987). From beginning to experienced teacher: A study of the professional development of teacher during their first four years of service (Del profesor principiante al experimentado: Un estudio del desarrollo profesional del profesor durante sus primeros cuatro años de servicio), *European Journal of Teacher Education*, 10 (1), 95-110.
- ZEICHNER, K. M. (1993). Didáctica de la socialización del profesor, *Revista de Educación*, 52, 95-123.

ANEXO I

Cuestionario sobre la problemática del profesorado en su función docente

IDENTIFICACIÓN

Por favor, indique a continuación los siguientes datos de identificación:

EDAD: SEXO (Mujer/Hombre):..... AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE:..... CENTRO: NIVEL EDUCATIVO QUE IMPARTE: Infantil <input type="checkbox"/> Primaria <input type="checkbox"/> ESO <input type="checkbox"/> TIPO DE CENTRO: Público <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Privado <input type="checkbox"/> LOCALIDAD:

DIMENSIÓN 1. Según su propia experiencia, valore en qué medida le afecta cada uno de los siguientes problemas al desempeñar su función docente en el aula y centro.

<i>A.-La disciplina en el aula</i>	1	2	3	4	5
<i>B.-La motivación de los alumnos</i>	1	2	3	4	5
<i>C.-Adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales</i>	1	2	3	4	5
<i>D.-Evaluar a los alumnos</i>	1	2	3	4	5
<i>E.-Las relaciones con los padres</i>	1	2	3	4	5
<i>F.-La organización del trabajo en clase</i>	1	2	3	4	5
<i>G.-Insuficiencia de material</i>	1	2	3	4	5
<i>H.-Problemas con alumnos en concreto</i>	1	2	3	4	5
<i>I.-Sobrecarga de trabajo</i>	1	2	3	4	5
<i>J.-Relaciones con los otros profesores</i>	1	2	3	4	5
<i>K.-Falta de tiempo para preparar las clases (la programación diaria)</i>	1	2	3	4	5
<i>L.-El dominio de los diferentes métodos de enseñanza</i>	1	2	3	4	5

<i>M.-Vigilancia de las normas de la escuela</i>	1	2	3	4	5
<i>N.-Determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos</i>	1	2	3	4	5
<i>O.-Dominio de las materias</i>	1	2	3	4	5
<i>P.-El trabajo burocrático</i>	1	2	3	4	5
<i>Q.-Relaciones con el Equipo directivo</i>	1	2	3	4	5
<i>R.-Materiales didácticos inadecuados</i>	1	2	3	4	5
<i>S.-Tratamiento de alumnos de aprendizaje lento</i>	1	2	3	4	5
<i>T.-Tratamiento de la interculturalidad</i>	1	2	3	4	5
<i>U.-Dominio de los libros de texto y guías curriculares</i>	1	2	3	4	5
<i>V.-Falta de tiempo libre</i>	1	2	3	4	5
<i>X.-Falta de apoyo y orientación</i>	1	2	3	4	5
<i>Y.-El número de alumnos por aula</i>	1	2	3	4	5

DIMENSIÓN 2. En función de sus vivencias en los comienzos de su profesión, manifieste su grado de acuerdo con cada uno de los siguientes rasgos referidos al profesorado principiante.

<i>A.-Un principiante se encuentra entre estas dos identidades: abandona su papel de estudiante pendiente de examen para introducirse en el de un profesional responsable de sus propias decisiones</i>	1	2	3	4	5
<i>B.-El estrés, la angustia, diferentes miedos, cuando no momentos de verdadero pánico, adquieren una presencia e importancia destacadas, que disminuirán con la mayor experiencia y confianza en sí mismo</i>	1	2	3	4	5
<i>C.-El profesor principiante necesita mucha más energía, tiempo y concentración para resolver los problemas que el necesario al practicante experimentado que los controla como una rutina más</i>	1	2	3	4	5
<i>D.-Su gestión del tiempo (de preparación, de corrección, de trabajo en clase, etc.) no es muy segura, lo que provoca a menudo desequilibrios en su personalidad y, por lo tanto, fatiga y tensión</i>	1	2	3	4	5
<i>E.-Se encuentra en un estado de sobrecarga cognitiva, con una cantidad excesiva de problemas y, en un primer periodo, vive la angustia de la dispersión</i>	1	2	3	4	5

<i>F.-Generalmente se siente bastante solo, ya que ha perdido el contacto con sus compañeros de estudios y todavía no se siente bien integrado con sus nuevos colegas que, además, no siempre le acogen de la mejor manera</i>	1	2	3	4	5
<i>G.-No se distancia lo suficiente entre su papel y las situaciones problemáticas</i>	1	2	3	4	5
<i>H.-En numerosas ocasiones tiene la percepción de que no domina con suficiencia los movimientos más elementales de su profesión</i>	1	2	3	4	5

DIMENSIÓN 3. En los programas de iniciación a la docencia, o de inserción profesional, deben seleccionarse aquellos conocimientos que se consideren necesarios que el profesor novel posea. Entre las siguientes estrategias para ello, manifieste su grado de acuerdo con cada una de ellas en función de su incidencia para ayudar al profesor principiante en su formación.

<i>A.-Materiales escritos sobre las condiciones de trabajo y las normas de la escuela</i>	1	2	3	4	5
<i>B.-Reuniones y visitas previas</i>	1	2	3	4	5
<i>C.-Seminarios sobre currículum y sobre enseñanza eficaz</i>	1	2	3	4	5
<i>D.-Sesiones de entrenamiento por profesores mentores y/u otro personal de apoyo</i>	1	2	3	4	5
<i>E.-Observaciones por supervisores, compañeros o grupos, y/o grabación en vídeo de los profesores principiantes en las clases</i>	1	2	3	4	5
<i>F.-Entrevistas de seguimiento con observadores</i>	1	2	3	4	5
<i>G.-Consultas a profesores con experiencia</i>	1	2	3	4	5
<i>H.-Apoyo y asesoramiento por profesores mentores</i>	1	2	3	4	5
<i>I.-Oportunidad para observar a otros profesores (en vivo o en grabación)</i>	1	2	3	4	5
<i>J.-Reducción del tiempo/carga docente para los profesores principiantes</i>	1	2	3	4	5
<i>K.-Reuniones en grupo de profesores principiantes</i>	1	2	3	4	5
<i>L.-Creación de situaciones de enseñanza en equipo</i>	1	2	3	4	5
<i>M.-Cursos específicos para profesores principiantes en la Universidad</i>	1	2	3	4	5
<i>N.-Publicaciones para profesores principiantes</i>	1	2	3	4	5

CUESTIONES COMPLEMENTARIAS

CUESTIÓN 1. Desde su punto de vista, ¿qué medidas se deberían tomar para evitar o disminuir los problemas del profesor experimentado (E) en el ejercicio de la profesión? Señale mediante un ordinal (1.^a, 2.^a y 3.^a), en la columna pertinente (E), sólo las tres más importantes entre las que se relacionan.

<i>MEDIDAS</i>	E
<i>A.-Potenciar la teoría en la formación inicial</i>	
<i>B.-Mejorar su formación permanente</i>	
<i>C.-Cualificar los sistemas de selección</i>	
<i>D.-Ampliar su autonomía profesional</i>	
<i>E.-Apoyarle en los conflictos con los padres</i>	
<i>F.-Respaldar su autoridad en los conflictos escolares en general</i>	
<i>G.-Clarificar ante la sociedad las funciones propias del profesorado, de las familias y las que deben ser objeto de actuación conjunta</i>	
<i>H.-Dotarle de más medios para mejorar los resultados</i>	
<i>I.-Realizar más actividades de formación de padres</i>	
<i>J.-Trabajar para aumentar la participación de la familia en la educación</i>	
<i>K.-Potenciar y cualificar las prácticas en la formación inicial</i>	

CUESTIÓN 2. Desde su punto de vista, ¿qué medidas se deberían tomar para evitar o disminuir los problemas del profesorado principiante (P) en el ejercicio de la profesión? Señale mediante un ordinal (1.^a, 2.^a y 3.^a), en la columna pertinente (P), sólo las tres más importantes entre las que se relacionan.

<i>MEDIDAS</i>	P
<i>A.-Eleva y mejora la teoría en la formación inicial</i>	
<i>B.-Mejora la formación permanente</i>	
<i>C.-Mejora los sistemas de selección</i>	
<i>D.-Ampliar su autonomía profesional</i>	
<i>E.-Apoyarle en los conflictos con los padres</i>	
<i>F.-Respaldar su autoridad en los conflictos escolares en general</i>	
<i>G.-Mentorizar al profesor en los primeros años de su práctica docente</i>	
<i>H.-Clarificar ante la sociedad las funciones propias del profesorado, de las familias y las que deben ser objeto de actuación conjunta</i>	
<i>I.-Dotarle de más medios para mejorar los resultados</i>	
<i>J.-Realizar más actividades de formación de padres</i>	
<i>K.-Trabajar para aumentar la participación de la familia en el centro</i>	
<i>L.-Existencia de profesores mentores capacitados para ello en los centros</i>	
<i>M.-Potenciar y cualificar las prácticas en la formación inicial</i>	