

## ***Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado***

Hilda Mar CAMACHO GONZÁLEZ  
Máximo PADRÓN HERNÁNDEZ

Correspondencia:

Hilda Mar Camacho González  
Camino de la Villa C/ Teneguía nº  
14. E-38206 - San Cristóbal de La  
Laguna (Santa Cruz de Tenerife)  
E-mail: ildamarcg@terra.es

Máximo Padrón Hernández  
Facultad de Educación,  
Campus Central.  
Universidad de La Laguna.  
Avda. Trinidad s/n.  
38204. La Laguna (Tenerife).  
Teléfono (+34) 922-317551.  
E-mail: mpadron@ull.es

Recibido: 15-05-2005  
Aceptado: 01-01-2006

### **RESUMEN**

El objetivo de esta investigación es conocer las carencias y demandas de los futuros docentes en su formación, con vistas a prepararles para afrontar la realidad de la enseñanza y mejorar su bienestar profesional. Para ello aplicamos el *Cuestionario Autoevaluativo del Malestar Docente CAMD-Alumnado* a una muestra de 192 alumnos/as. Los resultados muestran que las necesidades formativas más demandadas por el alumnado como carencias significativas en su formación están relacionadas con el trabajo con alumnos/as disruptivos, el mantenimiento de la disciplina, el desempeño de la función tutorial, el trabajo con las familias y con el equipo de profesores/as y con el control de la ansiedad, el estrés y la frustración. Las diferencias más significativas entre variables se encuentran en la *especialidad*, siendo los licenciados (letras y ciencias) los que manifiestan mayores carencias en su formación respecto al resto de las titulaciones de Maestro.

**PALABRAS CLAVE:** Formación inicial del profesorado, Formación permanente, Malestar docente, Salud mental del profesorado, Insatisfacción profesional, *Burnout*.

## ***Unease among teachers and initial teacher training: the students' perspective***

### **ABSTRACT**

The aim of this investigation is to determine the deficiencies and demands of prospective teachers as regards their academic training in order to prepare them to face the reality of

teaching and to improve their professional welfare. For this purpose we submitted the Self-Evaluative Questionnaire on Teaching Unease, CAMD – Students (Cuestionario Autoevaluativo del Malestar Docente, CAMD - Alumnado) to a sample of 192 students. Results show that the most demanded training needs on the part of students, perceived as the most significant deficiencies in their training, are those related to dealing with disruptive pupils, maintaining discipline, performing tutorial tasks, working with families and teaching staff, as well as knowing how to control anxiety, stress and frustration, among others. The most significant differences between variables are to be found in the Specialisation (*Especialidad*), bachelors (*Licenciados*) from both Arts and Sciences being those who show greater deficiencies in their training with respect to the rest of Teacher's Diplomas (*Maestros*).

**KEYWORDS:** Initial Teaching Training, Permanent Training, Teaching Unease, Teachers' Mental Health, Professional Dissatisfaction, Burnout.

## **Introducción**

Actualmente existe, en el conjunto de los países de la Unión Europea, una gran preocupación sobre la formación de educadores para la nueva sociedad y un fuerte interés por definir las características del perfil de los futuros docentes de los distintos niveles del sistema educativo, en pro de una enseñanza de calidad. Para este fin es importante conocer y contextualizar la problemática que, en estos últimos años, atraviesa la profesión docente (ESTEVE ET. AL., 1995). Por un lado, la presión del cambio social exige profundas variaciones en el papel a desempeñar por los docentes en las instituciones escolares, en las cuales se ven, además, presionados por significativas modificaciones en las expectativas, el apoyo y el juicio que sobre ellos proyecta la sociedad. Además, con la evolución o transformación de los agentes tradicionales de socialización, la escuela se ha convertido en la única responsable de la educación de los niños/as, incluso en valores básicos, que tradicionalmente eran transmitidos en el seno familiar. Y por otro lado, con la ruptura del consenso social sobre los objetivos que deben perseguir las instituciones escolares y sobre los valores que deben fomentar, se ha visto modificado el rol y la imagen del profesorado, dejando atrás tiempos de gran reconocimiento y apoyo social.

Ante este panorama, los programas de formación inicial apenas han aceptado la idea de preparar a los futuros docentes para enfrentarse a situaciones potencialmente conflictivas. Varias investigaciones coinciden en señalar que la formación inicial del profesorado tiende a fomentar el estereotipo ideal que representaría el polo positivo de la imagen del profesorado. Según Ada Abraham (1987), se acentúa más aquello que debe ser y se debe hacer que aquello que no se debe hacer. Esto ocurre en todas aquellas circunstancias en que se recurre

a un enfoque normativo de la formación del profesorado, destacando lo que debe hacer y debe ser, sin que al mismo tiempo se le enseñe a enfrentarse con la práctica cotidiana de la enseñanza. El profesorado debutante, ante esta realidad, va a quedar desarmado y desconcertado al encontrar que la práctica real de la enseñanza no responde a los esquemas ideales con los que se había formado. Veenman (1984) utiliza el concepto de *shock de la realidad* para describir esa ruptura de la imagen idílica que va a entrar en crisis por la contradicción entre su yo real, lo que él ve que está consiguiendo, y su yo ideal, lo que él querría hacer o lo que él piensa que debería hacer.

El problema más significativo es la enorme separación que existe entre la formación recibida y las exigencias de un desempeño eficaz e innovador. Los programas de formación inicial de los docentes suelen estar muy alejados de los problemas reales que un educador debe resolver en su trabajo. Se otorga más importancia a la formación académica que a la observación y a las prácticas innovadoras, a la formación individual que al trabajo en equipo, a los aspectos más cognitivos que a los afectivos, etc. De ahí que surja el desconcierto y los sentimientos de inadecuación y malestar, ya que se sigue formando a los docentes para dar unas clases imposibles en unos centros de enseñanza que ya no existen (MARCELO, 1995). En este sentido, como ya auguraba Faure desde 1973, por primera vez en la historia la sociedad no pide a los educadores que preparen a las nuevas generaciones para responder a las necesidades actuales, sino para hacer frente a las nuevas exigencias de una sociedad futura que aún no existe. Por tanto, la preparación de maestros y profesorado de educación secundaria debe exigir una formación universitaria que les capacite para hacer frente al ejercicio de su profesión con las mayores garantías de calidad en una sociedad cambiante como la actual.

Si nos referimos a la formación inicial del profesorado de secundaria, nos encontramos que aún siguen formándose como académicos, según el modelo del investigador especialista vigente en las facultades universitarias, sin incluir cursos específicos que les permitan responder a las nuevas responsabilidades que la sociedad les encomienda (MARCELO, 1995). De este modo, aunque en otros países la formación del docente de secundaria supone un campo específico de estudio e investigación, aquí se ha dejado como único ámbito de formación inicial exigido a los futuros profesores el Curso de Cualificación o Aptitud Pedagógica, que pretende reorientar en pocos meses el sentido de una formación de cinco años.

En cuanto a la formación inicial de los maestros y maestras, diferentes autores coinciden en señalar que, en sólo tres cursos, el tiempo dedicado al estudio, a la reflexión y a las prácticas resulta insuficiente para la preparación profesional del

profesorado, lo que significa una formación de rango inferior y una devaluación de la profesión.

En este sentido, la formación inicial resulta difícil de abordar por depender de la política estatal y de la autonomía de las universidades para la elaboración de sus planes de estudio; pero, sin embargo, es en ella donde residen muchas de las claves de los actuales problemas de desmoralización, de imagen social y de identidad profesional de los docentes (ESTEVE, 1997). Habría que analizar la consideración profesional del profesorado desde un modelo de la profesión como proceso (IMBERNÓN, 1994; PADRÓN, 1998) y abrir una nueva era en la que se recupere la figura central del enseñante, con la convicción de que la calidad de la enseñanza depende primordialmente de la altura personal, científica y pedagógica de los hombres y mujeres que animan nuestra educación (GRAY, 1999).

Por tanto creemos que, ante un sistema social dinámico y cambiante, sólo cabe un profesorado flexible con la capacidad de ir incorporando en sus actuaciones personales y profesionales los diferentes sentidos que pueden adoptar la construcción del conocimiento y las formas de saber contemporáneas. Por este motivo nos hemos planteado la investigación que presentamos, cuyos objetivos, instrumentos utilizados, procedimientos y metodología expresamos a continuación.

### **Objetivos**

- Conocer las carencias y demandas de los futuros docentes en su formación, con vistas a prepararles para afrontar la realidad de la enseñanza.
- Comprobar las diferencias en el nivel de formación del alumnado en relación con su titulación, especialidad y sexo.

### **Instrumento**

El instrumento utilizado es el cuestionario que hemos elaborado: *Cuestionario Autoevaluativo del Malestar Docente CAMD-Alumnado*. Se estructura en 42 ítems que responden a la afirmación: *En mi formación inicial como profesor/a se me ha preparado para...*, en una escala: (1) Muy deficiente (2) Deficiente (3) Aceptable (4) Notable (5) Excelente.

## **Procedimiento**

El cuestionario se pasó a los estudiantes de tercer curso de las diferentes titulaciones de Maestro y a los que estaban realizando el CCP (antiguo CAP) con vistas a ejercer en la Educación Secundaria y Bachillerato. Concretamente, se aplicó en el tercer trimestre del curso académico, durante los meses de abril y mayo de 2002.

## **Método**

### **Muestra**

La muestra está compuesta por 192 futuros docentes y distribuida de la siguiente manera atendiendo a las distintas variables: titulación, especialidad y sexo.

TABLA 1. Muestra del alumnado.

VARIABLES Distribución de la muestra según:	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
SEXO	192	100,0
Varón	44	22,9
Mujer	148	77,1
TITULACIÓN	192	100,0
Licenciado	24	12,5
Diplomado	168	87,5
ESPECIALIDAD	192	100,0
Infantil	59	30,7
Primaria	35	18,2
Educación Física	41	21,4
Educación Musical	14	7,3
Lenguas Extranjeras	18	9,4
Licenciatura ciencias	7	3,6
Licenciatura letras	18	9,4

### **Tipo de diseño**

Teniendo en cuenta las características de esta investigación hemos utilizado un diseño de tipo correlacional descriptivo.

### **Análisis de los datos**

Para el tratamiento estadístico de los datos hemos realizado los siguientes estudios: Análisis de la Fiabilidad (Reliability); Análisis de Frecuencias (Frequency); Análisis Factorial; Diferencia de Medias (T- Student); y Análisis de Varianza (Anova).

Pasamos a considerar los resultados más significativos.

### **Resultados**

#### **Análisis de la fiabilidad general**

La fiabilidad general del cuestionario es de 0.9353, hallada a través del Coeficiente Alpha de Cronbach. Los resultados muestran que ningún ítem mantiene correlaciones negativas con el resto de la escala, y que la fiabilidad de cada ítem es muy alta, situándose entre 0.9324 y 0.9356.

#### **Análisis de frecuencias**

El análisis de frecuencias refleja que la variable más seleccionada a la afirmación *en mi formación inicial como profesor se me ha preparado para...* es la de *aceptable*; ningún ítem significativo en la escala *notable* y *excelente*, situándose el resto, como se puede apreciar en la tabla 2, en las variables más bajas, *Deficiente* y *Muy Deficiente*.

TABLA 2. Análisis de frecuencia. “Ítems de las variables más bajas”.

	“En mi formación inicial como profesor/a se me ha preparado para...”	
<i>MUY DEFICIENTE</i>	21 Trabajar los programas de garantía social.	(52.6%)
	3 Trabajar con alumnado disruptivo.	(55.7%)
<i>DEFICIENTE</i>	20 Desempeñar la función tutorial.	(46.9%)
	10 Trabajar con las familias.	(45.8%)
	15 Dar respuestas válidas a la situación que atraviesa la educación.	(42.7%)
	37 Controlar la ansiedad y el estrés.	(42.2%)
	26 Mantener la disciplina.	(40.1%)
	17 Afrontar el escaso apoyo que tiene esta profesión.	(38.0%)
	7 Trabajar con el equipo de profesores/as.	(37.7%)
	11 Asumir la diversidad de funciones.	(37.5%)
	27 Realizar tareas burocráticas.	(37.5%)
	33 Tolerar la frustración.	(37.5%)
	19 Conocer la situación laboral.	(32.3%)

### **Análisis factorial**

En la tabla 3 se describe la agrupación de los ítems que se distribuyen en diez factores o categorías y, en conjunto, explican el 63.151% de la varianza:

- El Factor 1 lo hemos denominado *integración-interrelación* porque engloba una serie de ítems relacionados con el fomento de una educación integral, entre los que se encuentran el trabajo con el alumnado que manifiesta comportamientos disruptivos, dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales o diferentes niveles, así como el fomento de la motivación, el trabajo con las familias, el trabajo cooperativo, educar en la diversidad, en actitudes y valores y también el desarrollar habilidades sociales.
- Factor 2. *Aspectos personales*, cuyos ítems están relacionados con la capacidad de aceptación y control personal, tales como aceptar la tarea docente como un proceso de transformación personal, integrar valores de modelos educativos diferentes y tolerar la frustración, así como la influencia de las atribuciones y expectativas.

- Factor 3. *Aspectos organizativos*, en cuanto a que los ítems están relacionados con el funcionamiento de un centro educativo, tales como el comprender la realidad de un centro educativo, diseñar el propio modelo y proyecto educativo, realizar tareas burocráticas, desarrollar las funciones docentes, así como conocer y aplicar la reforma educativa.
- Factor 4. *Enseñanza y estrés*: dominio y control de la complejidad educativa en aspectos tales como el mantener la disciplina, controlar la ansiedad y estrés, asumir la responsabilidad que conlleva educar y comprender la implicación de la profesión docente.
- Factor 5. *Tarea docente*: sus ítems se relacionan con la enseñanza en el aula, tales como resolver problemas de clase, aplicar los conocimientos teóricos, determinar el nivel de aprendizaje, aplicar diferentes métodos de enseñanza y desempeñar la labor de enseñante y educador.
- Factor 6. *Aprendizaje significativo*, porque engloba una serie de ítems relacionados con la vinculación entre conocimientos previos y nuevas experiencias, tales como transmitir contenidos significativamente, utilizar las nuevas tecnologías y comprender la relación entre capacidades y profesión.
- Factor 7. *Limitaciones sociolaborales* relacionadas con la desvalorización de la profesión docente, afrontando el escaso apoyo que tiene la profesión, conociendo la situación laboral y asumiendo las limitaciones de la práctica docente.
- Factor 8. *Personalización de la enseñanza* porque engloba una serie de ítems relacionados con la atención individualizada, tales como trabajar los programas de garantía social y desempeñar la función tutorial.
- Factor 9. *Coordinación y toma de decisiones*. Los ítems están relacionados con la cooperación y asunción de responsabilidades tales como el trabajo en equipo con el profesorado, la toma de decisiones, dar respuestas a las nuevas exigencias así como asumir la diversidad de funciones.
- Factor 10. *Respuestas educativas*, en el sentido de dar respuestas válidas a la situación que atraviesa la educación.



TABLA 3. Análisis factorial.

<b>FACTOR</b>	<b>ITEMS</b>	<b>CORRELACIÓN</b>
FACTOR 1 "Integración / Interrelación"	9. Trabajar con alumnado con dificultades de aprendizaje.	( ,790 )
	2. Trabajar con alumnado con nee.	( ,780 )
	4. Educar en la diversidad.	( ,775 )
	16. Trabajar con alumnado con diferentes niveles.	( ,681 )
	10. Trabajar con las familias.	( ,559 )
	3. Trabajar con alumnado disruptivo.	( ,520 )
FACTOR 2 "Aspectos Personales"	5. Trabajar en el aprendizaje cooperativo.	( ,519 )
	40. Educar en actitudes y valores.	( ,425 )
	1. Trabajar la motivación.	( ,374 )
	13. Desarrollar habilidades sociales	( ,362 )
	34. Aceptar la tarea docente como un proceso de transformación personal.	( ,770 )
	39. Integrar valores de modelos educativos diferentes.	( ,505 )
	33. Tolerar la frustración.	( ,474 )
	36. Influencia de las atribuciones y expectativas.	( ,455 )
FACTOR 3 "Aspectos Organizativos"	30. Conocer el funcionamiento de un centro educativo.	( ,713 )
	41. Comprender la realidad de un centro educativo.	( ,688 )
	42. Diseñar el propio modelo y proyecto educativo.	( ,622 )
	27. Realizar tareas burocráticas.	( ,533 )
	35. Desarrollar las funciones docentes.	( ,507 )
	23. Conocer y aplicar la LOGSE.	( ,505 )
FACTOR 4 "Enseñanza y Estrés"	37. Controlar la ansiedad y estrés.	( ,681 )
	26. Mantener la disciplina.	( ,611 )
	38. Asumir la responsabilidad que conlleva educar.	( ,586 )
	29. Comprender la implicación de esta profesión.	( ,459 )

FACTOR 5 "Tarea Docente"	12. Resolver problemas de clase.	( ,661 )
	32. Aplicar los conocimientos teóricos.	( ,577 )
	31. Determinar el nivel de aprendizaje.	( ,572 )
	28. Aplicar diferentes métodos de enseñanza.	( ,546 )
	14. Comprender la labor de enseñante y educador.	( ,417 )
FACTOR 6 "Aprendizaje Significativo"	22. Transmitir contenidos significativamente.	( ,594 )
	24. Utilizar las nuevas tecnologías.	( ,586 )
	25. Comprender la relación de capacidades y profesión.	( ,547 )
FACTOR 7 "Limitaciones Sociolaborales"	17. Afrontar el escaso apoyo que tiene esta profesión.	( ,723 )
	19. Conocer la situación laboral.	( ,660 )
	18. Asumir las limitaciones de la práctica docente.	( ,646 )
FACTOR 8 "Personalización de la Enseñanza"	21. Trabajar los programas de garantía social.	( ,800 )
	20. Desempeñar la función tutorial.	( ,510 )
	7. Trabajar con el equipo de profesores/as.	( ,809 )
FACTOR 9 "Coordinación y Toma de Decisiones"	6. Toma de decisiones.	( ,542 )
	8. Dar respuestas a las nuevas exigencias.	( ,504 )
	11. Asumir la diversidad de funciones.	( ,332 )
FACTOR 10 "Respuestas Educativas"	15. Dar respuestas válidas a la situación que atraviesa la educación.	( ,625 )

### **Análisis de la fiabilidad por factores**

El análisis de la fiabilidad por factores, hallada a través del Coeficiente Alpha de Cronbach, es de 0.8019.

### **Diferencia de medias (T-Student)**

La tabla 4 muestra las diferencias más significativas entre las dos variables analizadas: *sexo* y *titulación* (licenciados y diplomados).

TABLA 4. Diferencia de medias.

FACTOR	Variable SEXO	N	MEDIA	D. TÍPICA	SIG.
FACTOR 10 Respuestas Educativas	Varón	44	1.4091	.9958	.019
	Mujer	148	1.2973	.8036	.019
FACTOR	Variable TITULACIÓN	N	MEDIA	D. TÍPICA	SIG.
FACTOR 8 Personalización de la Enseñanza	Licenciados	24	1.2083	1.2931	.001
	Diplomados	168	1.0893	.9030	.001

**Análisis de varianza (Anova)**

Este análisis muestra los ítems y la agrupación de factores que obtienen mayor significación respecto a la variable *especialidad*: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Musical, Educación Física, Lenguas Extranjeras, Licenciatura en Ciencias y Licenciatura en Letras.

La tabla 5 muestra los ítems más significativos según la variable *especialidad*. Se encontraron diferencias bastante significativas entre los diferentes niveles, situándose en general entre 0.000-0.050. Por otro lado, la tabla 6 muestra los factores que mayor significación obtienen según la variable analizada.

TABLA 5 ANOVA: Especialidad (Comparación por ítems).

ITEMS	Vble. ESPECIALIDAD Menor Formación	MEDIA	D. TIPICA	Vble. ESPECIALIDAD Mayor Formación	MEDIA	D. TIPICA	SIG.
Trabajar con alumnado con nee	Licenciatura Letras	1.0556	.8024	Educación Musical	2.7143	.9139	.000
				Educación Primaria	2.3714	.8774	.000
				Educación Infantil	2.2712	.9619	.000
				E. Lenguas Extranjeras	2.5000	.7071	.001
Educar en la diversidad	Licenciatura Letras	1.3889	.9164	Educación Física	2.2195	.7910	.002
				Educación Musical	2.7857	.8018	.005
				Educación Musical	2.7857	.8018	.001
				Educación Infantil	2.2373	.8971	.022
Trabajar con alumnado con dificultades de aprendizaje	Licenciatura Letras	1.1429	.7559	Educación Física	2.2683	.6717	.026
				Educación Primaria	2.2571	.7005	.038
				Educación Musical	2.4286	.8516	.004
				Educación Primaria	2.0571	.9056	.023
Asumir la diversidad de funciones	Licenciatura Letras	.7143	.8726	Educación Musical	2.4286	.8516	.001
				Educación Primaria	2.0571	.9056	.002
				Educación Física	1.9024	.8308	.014
				Educación Infantil	1.7966	.8047	.029
Desarrollar habilidades sociales	Educación Infantil	1.1017	.8029	Educación Primaria	2.0000	.9075	.003
				Educación Musical	2.5000	.9405	.020
Trabajar con alumnado con diferentes niveles	Licenciatura Letras	1.5932	.8329	Educación Musical	2.5000	.9405	.026
				Educación Física	2.0732	1.0894	.006
				Educación Musical	2.4286	.7871	.028
				Educación Física	2.0732	1.0894	.001
Asumir las limitaciones de la práctica docente	Licenciatura Letras	1.0556	.8024	Educación Física	2.4286	.7871	.002
				Educación Infantil	1.9322	.7849	.010
				Educación Primaria	1.9143	.6585	.029
				Educación Musical	2.3571	1.0082	.035

Desempeñar la función tutorial	Educación Infantil	.7797	.6965	Educación Primaria	1.5714	.7391	.002
Transmitir contenidos significativamente	Licenciatura Letras	1.0556	1.1100	Educación Infantil	2.1356	.8602	.008
				Educación Física	2.0732	.9589	.028
Aplicar la LOGSE	E. Lenguas Extranjeras	1.2373	.9161	Educación Primaria	2.0857	.8179	.032
				Educación Musical	2.2857	1.1387	.042
Utilizar las nuevas tecnologías	Educación Infantil	1.2373	.9161	Educación Musical	2.2857	.7263	.015
Realizar tareas burocráticas	Educación Física	1.6585	.9902	Educación Infantil	2.3559	.8255	.033
Aplicar diferentes métodos	E. Lenguas Extranjeras	.6111	.9164	Educación Musical	1.8571	1.0271	.019
Conocer el funcionamiento de un centro educativo	Educación Infantil	1.5000	.8002	Educación Física	2.3659	.9422	.001
				Educación Primaria	2.4286	.9167	.038
	Educación Infantil	1.6949	.9145	Educación Primaria	2.4286	.9167	.029

TABLA 6 ANOVA: Especialidad (Comparación por factores).

FACTORES	Vble. ESPECIALIDAD Menor Formación	MEDIA	D. TÍPICA	Vble. ESPECIALIDAD Mayor Formación	MEDIA	D. TÍPICA	SIG.
FACTOR 1: Integración-Interrelación	Licenciatura Ciencias	1.1833	.5382	Educación Musical	2.2857	.7492	.010
	Licenciatura Letras	1.3500	.5044	Educación Musical	2.2857	.7492	.001
FACTOR 3: Aspectos Organizativos	Educación Infantil	1.4011	.6229	Educación Primaria	1.9543	.4461	.024
				Educación Física	1.9317	.5270	.028
FACTOR 6: Aprendizaje Significativo	Licenciatura Letras	3.1296	2.0200	Educación Musical	2.2262	.6223	.004
				Educación Primaria	1.9476	.5539	.011
	Educación Infantil	5.1287	1.5758				.008

## ***Discusión y conclusiones***

A la vista de las puntuaciones medias de cada uno de los factores, y partiendo de que la media general para cada uno de los ítems se sitúa en el punto 2 y la puntuación media general obtenida es de 2.77, podríamos considerar que la formación recibida se situaría, en general, en una aceptable preparación, aunque sin obviar aquellas carencias que más preocupan y que analizaremos a continuación.

Haciendo un recorrido por la bibliografía existente en relación al tema de necesidades formativas nos hemos encontrado que, en general, existen pocas investigaciones que, previamente al inicio del ejercicio profesional, hayan analizado las carencias formativas por parte del alumnado, tanto con vistas a ejercer en Infantil y Primaria como en Secundaria y Bachillerato. Las investigaciones que hemos analizado se centran más en la formación inicial desde la práctica profesional, tanto del profesorado novel como del experimentado, que desde la perspectiva del alumnado en formación. Nuestro trabajo, sin embargo, pretende priorizar aquellas necesidades formativas más importantes y, por tanto, más demandadas por el alumnado como futuro docente.

¿Cuáles son las necesidades formativas más importantes?

La necesidad formativa que principalmente ha manifestado el alumnado como deficitaria en su formación es la dificultad para trabajar los programas de garantía social, siendo éste, en la actualidad, un tema bastante debatido y controvertido. Varios autores coinciden en que ha supuesto un paso atrás respecto a la situación previa a la reforma porque resta posibilidades al alumnado que no obtiene el graduado, dejándoles sólo la opción de estos programas sobre los que no se sabe demasiado. Además, siguen existiendo dificultades para la promoción de un curso a otro y la aplicación de los criterios mínimos establecidos por la LOGSE, siendo éste un problema añadido (RIVAS, 2000). Por tanto, podemos concluir que la prioridad formativa sería la de definir y clarificar los objetivos y estructura de estos programas para tener un mayor conocimiento y dominio de los mismos.

Otras de las necesidades que manifiesta el alumnado en su formación son las relacionadas con el trabajo en el aula para saber mantener la disciplina con un alumnado disruptivo y saber desempeñar la función tutorial. A pesar del tiempo transcurrido desde la investigación de Veenman (1984), la disciplina y por ende los comportamientos disruptivos del alumnado siguen siendo los problemas que más preocupan al profesorado. Esto significa que la necesidad formativa fundamental sería dominar estrategias de resolución de problemas y de negociación de

conflictos, en cuanto que uno de los aspectos más importantes de la competencia social de los enseñantes es la capacidad para asumir las situaciones conflictivas (ESTEVE, 1997).

La preparación para saber trabajar con las familias y con el equipo de profesores es otra de las necesidades manifestadas por nuestros alumnos como carencias existentes en su formación inicial, que debe trabajar en el entrenamiento de habilidades sociales y especialmente de comunicación interpersonal para fomentar una cultura participativa entre todos los agentes educadores (PADRÓN, 1998).

Por otro lado, saber ofrecer respuestas válidas a la situación que atraviesa la educación, afrontar el escaso apoyo que tiene la profesión docente así como conocer la situación laboral de ésta son otras de las necesidades que también destaca el alumnado. En general, lo que ha ocurrido es que se ha producido una desvalorización de la imagen social del profesor y de la profesión paralela a la devaluación de las condiciones de trabajo (desconsideración salarial, inseguridad laboral...) (ESTEVE, 1987, 1995, 1997). Por tanto, sería necesario promover campañas de revalorización de la profesión docente desde la propia universidad y romper con la imagen idílica en la que se forma al alumnado priorizando más la práctica que la teoría y haciéndoles conscientes de la realidad educativa actual, de sus dificultades y mejoras, para favorecer de este modo la toma de decisiones.

Otra de las necesidades que más preocupan al alumnado son el no saber cómo controlar la ansiedad y el estrés, así como saber tolerar la frustración. Estos aspectos, intrínsecos, son mostrados por el alumnado como necesidades formativas, a diferencia del profesorado que, como manifestaba Dunham (1992), es reacio a solicitar ayuda porque esa iniciativa se interpretaría como una forma de debilidad. Si los profesores admiten que tienen problemas equivale a decir que son malos maestros. Tienen miedo de revelar sus problemas profesionales a sus colegas porque los consideran síntomas de fracaso. Para hacer frente a esta situación habría que entrenarles en habilidades intrapersonales, de dominio y autocontrol personal (PADRÓN, 1998).

Por último, otras de las necesidades formativas que también pone de manifiesto nuestro trabajo es la dificultad para asumir la diversidad de funciones propias de la función docente, así como el realizar las tareas burocráticas que conlleva. Diferentes trabajos de investigación coinciden en señalar la multiplicidad de funciones que debe desempeñar el docente en su trabajo y que pueden incluir la de formular diagnósticos, hacer de consejero, desempeñar funciones terapéuticas, evaluadoras y, finalmente, la de maestro (ESTEVE, 1997). Es necesario clarificar la función docente tanto desde la universidad como desde la institución educativa.

En este sentido es necesaria una formación inicial que ayude a los futuros docentes a definir su propio modelo y proyecto educativo (GARCÍA, 1987) y que forme al alumnado en habilidades y técnicas de organización de los centros desde el conocimiento de la realidad de la profesión docente (PADRÓN, 1998).

### ***Diferencias entre variables***

En el análisis de las diferencias entre variables, concretamente en la variable *sexo*, son las mujeres las que manifiestan tener menor preparación frente a los hombres en el factor *respuestas educativas*, es decir, en el hecho de dar respuestas válidas a la situación que atraviesa la educación.

Respecto a la variable *titulación* son los diplomados los que manifiestan tener menor preparación, a diferencia de los licenciados, en el factor *personalización de la enseñanza*, destacando ítems como la dificultad para trabajar los programas de garantía social o desempeñar la función tutorial, entre otros. Diferencia que nos sorprende pero que se puede interpretar como el hecho de que, al ser funciones que tienen mayor desempeño y dificultad en Secundaria y Bachillerato, se orienten más hacia a ese nivel (siendo los licenciados los que van a ejercerlo) mientras que son los diplomados, por tanto, los que manifiestan una menor preparación y dificultad en estos temas.

Según la variable *especialidad*, en la comparación por ítems se encuentran diferencias, en general, entre los licenciados, tanto en letras como en ciencias, que son los que manifiestan menor preparación con el resto de especialidades, en ítems como la dificultad para trabajar con alumnado con necesidades educativas especiales, atención a la diversidad, alumnado con dificultades de aprendizaje, desarrollar habilidades sociales y alumnado con diferentes niveles, ítems que pertenecen al factor *integración-interrelación* y que, en el análisis general por factores, son concretamente los licenciados en letras los que manifiestan menor preparación respecto al resto de especialidades: Educación Musical, Primaria y Educación Física. Este resultado confirma la necesidad que manifiestan algunos autores, entre otros Esteve (1997), de una formación específica para aquellos licenciados que deciden dedicarse a la enseñanza, en este caso centrada más en el trabajo en el aula y, especialmente, en el alumnado con algún tipo de problemática o dificultad en su aprendizaje. Haciendo referencia al factor *aspectos organizativos* son, por el contrario, los de Educación Infantil los que manifiestan mayores carencias en su formación respecto a los de Educación Musical y Primaria, en ítems como, por ejemplo, conocer el funcionamiento de un centro educativo. Este resultado puede ser debido a que, al ser un ciclo con unas características específicas, se haya dado menos prioridad a otros aspectos importantes en la



formación, como es en este caso la organización del centro. Por último, en el factor seis *aprendizaje significativo*, son los licenciados en letras los que manifiestan menor preparación respecto al alumnado de Educación Infantil, que manifiesta, por tanto, un mayor dominio en la transmisión significativa de contenidos. Varios autores coinciden en señalar que existe un predominio en la formación inicial de los contenidos cognoscitivos: dominan los contenidos a trabajar pero no saben cómo organizarlos y transmitirlos de forma significativa.

En la línea de nuestro trabajo y de las conclusiones que hemos expuesto anteriormente, nos parece importante señalar, para concluir este estudio, un conjunto de orientaciones y propuestas que también son señaladas por otros autores.

## ***Orientaciones y propuestas***

### ***Proceso de revalorización de la enseñanza***

En ese proceso es importante recuperar y extender campañas de revalorización social de la enseñanza y de la imagen social de los profesores desde todos los organismos competentes, como parte imprescindible del sistema de enseñanza (ESTEVE, 2000).

También Esteve (1997) señala que habría que considerar el establecer la formación inicial del maestro en el marco de una licenciatura universitaria, tanto por razones de prestigio social como por la necesidad de responder a unas demandas de formación cada vez más amplias y complejas, a las que no es posible responder desde una diplomatura. En cuanto a la formación del profesorado de secundaria, son varios los estudios que también apuntan a una formación específica para la carrera docente, es decir, cursar la formación del profesorado de forma simultánea a su formación científica.

Por otro lado, también sería necesario que las reformas que se implanten en el sistema educativo cuenten con la implicación del profesorado, tanto en la concepción de las mismas como en su aplicación. En este sentido la inspección técnica, muchas veces fiscalizadora y burocratizada, debería fomentar el control desde una perspectiva formativa constructiva (PADRÓN, 1998).

### ***Proceso de selección y acceso a la profesión docente***

Numerosos autores coinciden en que es necesario establecer mecanismos selectivos adecuados para el acceso a la profesión docente, basados en criterios de personalidad y no sólo, como hasta ahora, en criterios de cualificación intelectual. Resulta cada vez más indefendible el actual sistema de selección de profesorado basado en la constatación de las cualidades intelectuales y memorísticas del aspirante, sin medir sus capacidades relacionales, pese a que hace ya tiempo que se tiene la evidencia de que el éxito en la enseñanza depende en gran medida de estas capacidades. La propuesta que hacen muchos investigadores conocedores de este tema es la de que se establezca algún tipo de prueba referida a la personalidad de los aspirantes a profesor, con el fin de evitar el acceso a la profesión docente de personas poco equilibradas, expuestas tanto al fracaso personal como al de su alumnado.

Por otro lado, también es importante que para el desarrollo del *practicum* exista una buena coordinación entre la escuela (profesores tutores) y la facultad (profesores supervisores), de tal modo que conduzca al alumnado a analizar críticamente la realidad escolar, a conocer todos los elementos que inciden y condicionan la tarea educativa y a comprender la complejidad de la profesión en el marco de la comunidad escolar (SEPÚLVEDA, 2000).

Consideración especial hay que darle también al primer año de trabajo práctico en la enseñanza, evitando que recaigan sobre los profesores novatos, con menos experiencia, los peores cursos, los peores alumnos, los peores destinos y los peores horarios (ESTEVE, 1997).

### ***Proceso de formación permanente***

El objetivo es fomentar grupos de trabajo colectivos y permanentes, que inviten al profesorado a reflexionar sobre el sentido de su trabajo en una sociedad inmersa en la aceleración del cambio social, evitando tanto la actitud de todo vale como la de nada vale la pena, y estimular y potenciar proyectos de formación que partan de las necesidades de los docentes para favorecer e intercambiar ideas y experiencias educativas (ESTEVE, 1997; PADRÓN, 1998). En este sentido se debería fomentar la interrelación entre la Universidad, como centro de investigación, y los CEPs, para trabajar nuevos contenidos que incorporen los resultados de investigaciones recientes y el estudio de nuevos temas (RIVAS, 2000).

Por otro lado sería importante también potenciar la introducción de medios y recursos de innovación educativa, como es el caso de las nuevas tecnologías (PADRÓN, 1998), así como la potenciación de talleres de estrategias y habilidades

docentes para estudiantes y profesorado en activo que fomenten el dominio instruccional y el crecimiento personal.

### ***Algunos fundamentos de la formación inicial***

Uno de los fundamentos básicos que debe ser modificado en la formación inicial sería cambiar los enfoques normativos por enfoques descriptivos, ya que según los primeros se considera al profesorado como el único responsable de la eficacia docente, al establecer una relación directa entre la personalidad del profesor y el éxito en la docencia, generando sentimientos de culpa y frustración y, en las últimas etapas, el llamado malestar docente. En cambio, los enfoques descriptivos centran la eficacia docente en una dimensión más relacional, donde confluyen diversas variables. No construyen a un profesor ideal, sino a un profesional capaz de hacer frente a los condicionantes de la enseñanza para que, cuando se encuentran con sus primeras limitaciones, no se pongan en cuestión a sí mismos sino a su actuación, que forma parte de un contexto integrador (ESTEVE, 1997).

En la formación del profesorado también se hace necesario aunar teoría y práctica. No basta con una formación únicamente teórica, pues cuando el enseñante se encuentra en el aula se rige por un pensamiento práctico derivado de su experiencia como estudiante y como docente. Por eso, si las aproximaciones teóricas al tema de la enseñanza no logran transformarse en teorías activas, en principios de acción, quedarán reducidas a un repertorio orientativo o prescriptivo de actuaciones que difícilmente se incorporarán a la práctica docente. Así, se impone un largo proceso de formación del pensamiento práctico del docente, no sólo como esquemas teóricos, sino como estrategias de intervención, reflexión y valoración de la propia intervención (PADRÓN, 1997). En este sentido es importante que el profesorado profundice en el conocimiento de la realidad práctica de la enseñanza, no sólo por la vía de la simulación, como pueden ser las técnicas de la microenseñanza, el análisis de la interacción educativa... sino también mediante su integración activa en el medio escolar, siguiendo los esquemas propuestos por los estudios sobre investigación-acción (MARCELO, 1991). En otras palabras, se trata de aprender los fundamentos de una cultura profesional, lo que quiere decir saber por qué se hace lo que se hace, y cuándo y por qué será necesario hacerlo de un modo distinto.

También sería importante favorecer una cultura participativa, de apertura y de diálogo con toda la comunidad educativa (padres, madres, profesorado, personal de administración...) que les lleve a asumir su corresponsabilidad en la tarea educativa (PADRÓN, 1998).

Por último, creemos que la formación debe dotar también al profesorado de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal que le oriente tanto en el camino del saber y en el del saber hacer como en el de aprender a ser.

En definitiva, ¿para qué se les debería preparar?

- Para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y rigurosidad necesarias y apoyando sus acciones en una fundamentación válida (IMBERNÓN, 1994).
- Para ser capaces de identificar y construir su propio estilo de enseñanza, de forma que se sientan protagonistas del mismo (GARCÍA, 1987) dejando atrás modelos de buen y mal profesor.
- Para ser capaces de dominar todo un conjunto de técnicas y estrategias docentes, tales como las habilidades sociales y relacionales: comunicabilidad, expresión... (PADRÓN, 1997) centradas en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje y en el manejo de destrezas didácticas (MARCELO, 1991), habilidades cognitivas e instruccionales en la línea de aprender a pensar y descubrir el conocimiento (HERNÁNDEZ & SANTANA, 1988), así como las habilidades intrapersonales que trabajen el autocontrol y el autoconcepto, entre otras, con objeto de dotarles de la competencia profesional necesaria para resolver problemas que se derivan de la práctica docente y así promover un buen clima relacional, tanto en el aula como en el centro.
- Para ser creadores de estrategias y métodos de intervención, cooperación, reflexión..., y, de este modo, ser capaces de impartir la enseñanza desde una perspectiva constructivista que favorezca la implicación y participación del alumnado en los contenidos instruccionales, desde la óptica del aprender a aprender (PADRÓN, 1998).
- Por último, creemos también que sería importante que la formación recibida les preparase, especialmente, para entender las transformaciones que vayan surgiendo en los diferentes campos, para ser receptivos y abiertos a concepciones pluralistas y ser capaces, de este modo, de adecuar sus actuaciones a las necesidades de los alumnos, épocas y contextos.

### **Referencias bibliográficas**

ABRAHAM, A. (1987). *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gedisa.

- DUNHAM, J. (1992). "Stress in teaching". En TRAVERS, C. J. & COOPER, C. L. (1997), *El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.
- ESTEVE, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- ESTEVE, J. M., Franco, S. & Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*. Barcelona/México: Anthropos/ Univ. Pedagógica.
- ESTEVE, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- ESTEVE, J. M. (2000). "Satisfacciones e insatisfacciones de los docentes". *Actas de la Conferencia impartida con motivo de las XII Jornadas Estatales del Forum Europeo de Administradores de la Educación*. Tenerife - Puerto de la Cruz.
- FAURE, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.
- GARCÍA, A. (1987). *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del video*. Marfil.
- GARCÍA, L. (1998). *Psicología instruccional e intervención para la mejora cognitiva. Proyecto docente para acceso a cátedra*. Universidad de La Laguna.
- GRAY, J. et. al. (1999). "Improving schools". En RIVAS, J. I. (coord.) (2000), *Profesorado y reforma: ¿Un cambio en las prácticas de los docentes?* Málaga: Aljibe.
- HERNÁNDEZ, P. & SANTANA, L. (1988). *Educación de la personalidad: papel del profesor*. Barcelona: Oikos-Tau.
- IMBERNÓN, F. (1994). "La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional". *Biblioteca de Aula* nº 4. Barcelona: Grao.
- MARCELO, C. (1991). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- MARCELO, C. (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: P.P.U.
- PADRÓN, M. (1997). "Teoría vs. práctica en un modelo de formación inicial de profesores de enseñanza secundaria". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* nº 28, 109-116.
- PADRÓN, M. (1998). "La formación inicial de los docentes en relación con la de otros profesionales. Razones para la insatisfacción". En *Revista de la Escuela de Formación del Profesorado de Albacete, Ensayos* 13, 271-283.

- SEPÚLVEDA, P. (2000). "La formación inicial y permanente del profesorado". En RIVAS, J. I. (coord.) (2000), *Profesorado y reforma: ¿Un cambio en las prácticas de los docentes?* Málaga: Aljibe, 107-114.
- TRAVERS, C. J. & COOPER, C. L. (1997). *El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.
- RIVAS, J. I. (coord.) (2000). *Profesorado y reforma: ¿Un cambio en las prácticas de los docentes?*. Málaga: Aljibe.
- VEENMAN, S. (1984). "Perceived problems of beginning teachers". *Review of Educational Research*, nº 54. En ESTEVE, J. M (1987), *El malestar docente*. Barcelona: Laia.