

**UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA DE  
LA EDUCACIÓN**



**TESIS DOCTORAL**

**VARIABLES DE ÉXITO EN LA FORMACIÓN DEL  
PROFESORADO**

**MARÍA DE LAS MERCEDES GÓMEZ ACUÑAS**

**BADAJOS 2003**

Edita: Universidad de Extremadura

Servicio de Publicaciones

c/ Caldereros 2, Planta 3ª

Cáceres 10071

Correo e.: [publicac@unex.es](mailto:publicac@unex.es)

<http://www.pcid.es/public.htm>



UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**VARIABLES DE ÉXITO EN LA FORMACIÓN DEL  
PROFESORADO**

MARÍA DE LAS MERCEDES GÓMEZ ACUÑAS

2003

# VARIABLES DE ÉXITO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO



**Facultad de Educación**

*Departamento de Psicología y  
Sociología de la Educación  
Facultad de Educación.*

**Tesis Doctoral presentada por: Dña MARÍA DE LAS MERCEDES  
GÓMEZ ACUÑAS**

**Director de la Tesis: Dr. D. FLORENCIO VICENTE CASTRO**  
Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de  
Educación. Universidad de Extremadura

Visto Bueno para su defensa.  
El Director de la Tesis.

Fdo.: Florencio Vicente Castro.

D. FLORENCIO VICENTE CASTO.

**CERTIFICA:** que Dña. MARÍA DE LAS MERCEDES GÓMEZ ACUÑAS ha realizado bajo su dirección la TESIS DOCTORAL titulada:

“ Variables de Éxito en la Formación del Profesorado ”, reuniendo a nuestro juicio las condiciones requeribles para optar al grado de Doctora.

La lectura de esta Tesis fue autorizada por el Departamento de Psicología y Sociología de la Educación, en Consejo de Departamento celebrado con fecha de 25 de septiembre de 2003.

Para que conste expedimos el presente certificado en Badajoz, a veinticinco de septiembre de dos mil tres.

Firmado : Florencio Vicente Castro.

*A mis hijos:  
Miguel, Cristina y María.*

## **AGRADECIMIENTOS.**

Una de las aportaciones más gratificantes que nos ha proporcionado la elaboración de la Tesis, que hoy presentamos, ha sido contar, desde su inicio y a lo largo de todo el proceso, con la ayuda de personas que, por encima de su colaboración, me animaron continuamente.

A todas quiero expresar mi agradecimiento y de forma muy especial a D. Florencio Vicente Castro, mi director de Tesis, tanto por sus acertadísimas orientaciones científicas como por su cordialidad y apoyo en todo momento. Gracias.

A D. Antonio Rodríguez Diéguez, por sus aportaciones en temas que para mí eran más novedosos.

A la Decana de la Facultad de Educación, D<sup>a</sup> Rosa Luengo González, que desde que me concedió el permiso para acceder a los archivos, siempre ha estado ofreciéndome su ayuda.

A D. Antonio Ventura Díaz Díaz y D. Manuel Nieto Ledo, directores en la Dirección Provincial de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, durante el periodo de mi investigación, por su apoyo incondicional.

A Encarna López Poyato, por su amabilidad y ayuda, al facilitarme todo lo que he necesitado de Secretaría.

Al personal de Biblioteca, por su amabilidad y eficiencia. De manera muy especial a Juan González Benegas.

A M<sup>a</sup> Isabel Fajardo Caldera, M<sup>a</sup> José Rabazo Méndez, Ángela Campos Sánchez, Susana Sánchez Herrera, María Luisa Bermejo García, Felicidad Sánchez Pascua, Juan Manuel Moreno Manso y Sixto Cubo Delgado; doy las gracias por muchos y diferentes motivos, pero sobre todo por estar ahí cuando los he necesitado. Y doy las gracias a todos mis compañeros del Departamento de Psicología que siempre me animaron.

A mis antiguas alumnas M<sup>a</sup> del Mar Barrena, Alda González; Nuria Gil y M<sup>a</sup> José López, que tanto me han ayudado en la recopilación de datos.

A Lola Tafur Fernández por su eficiencia y agradable colaboración

A Purificación Suárez Zarallo, por su ayuda y crítica constante para que la exposición de mis ideas quedara lo más clara posible.

De manera muy especial, a todos los antiguos alumnos que han participado en el estudio y que gracias a su colaboración he podido realizarlo.

A mi familia, lo mejor que tengo, por todo:

A mis padres.

A mis hermanos.

A mis hijos: Miguel, Cristina y María.

A Pedro, mi marido, porque con él todo es fácil y agradable.



## ÍNDICE

---

---

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
---------------------------	----------

## **PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **CAPÍTULO 1: EL PROFESOR COMO OBJETO DE ESTUDIO.**

INTRODUCCIÓN.....	7
1.1. Concepto de Profesionalización de la Función Docente .....	12
1.2. Conducta vocacional del docente de Magisterio .....	15
1.3. Actitudes y motivaciones de los alumnos de Magisterio .....	18
1.4. Características del perfil profesional del docente: Aptitudes y Cualidades .....	27
1.5. Roles y funciones del docente .....	34
1.5.1 Roles del docente.....	34
1.5.2 Funciones del docente .....	36
1.6. La Formación Profesional de docente: Planes de Estudio.....	40
1.6.1 Planes de Estudio.....	55
1.6.1.1. Plan de estudio de 1967 .....	58
1.6.1.2. Comentarios del plan de 1967 .....	62
1.6.1.3. Plan de estudio de 1971 .....	64
1.6.1.4. Comentarios del plan de 1971 .....	71
1.6.1.5. Plan de estudio de 1991 .....	74
1.6.1.6. Comentario del plan de 1991 .....	78
1.7. Contexto Institucional. ....	87

### **CAPÍTULO 2: EL DESARROLLO DE LA CARRERA DOCENTE.**

INTRODUCCIÓN.....	91
2.1. La carrera docente: Concepto y características .....	92
2.2. El desarrollo de la carrera.....	94
2.2.1. Condiciones que afectan al desarrollo de la carrera .....	96
2.2.2. Componentes del desarrollo profesional .....	102
2.2.3. Fases en el desarrollo de la carrera profesional.....	111
2.2.4. Modelo evolutivo del desarrollo profesional de Super .....	118
2.3. La educación para la carrera profesional.....	126
2.4. Personalidad y desarrollo profesional .....	133

### **CAPÍTULO 3: SATISFACCIÓN LABORAL DEL DOCENTE.**

INTRODUCCIÓN.....	141
-------------------	-----

3.1. Concepto de satisfacción laboral .....	146
3.2. Medida de la satisfacción laboral .....	149
3.3. Variables relacionadas con la satisfacción .....	152
3.4. Satisfacción y calidad .....	155
3.5. Variables que influyen en la satisfacción profesional del docente.....	160
3.6. Investigaciones acerca de la satisfacción del docente .....	164
3.7. Dificultades y conclusiones en el estudio de la satisfacción docente.....	174
3.8. Consecuencias de la insatisfacción profesional del docente .....	176

## **SEGUNDA PARTE. ESTUDIO EMPÍRICO**

### **CAPITULO 4: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: METODOLOGÍA , OBJETIVOS, MUESTRA, TRATAMIENTO DE DATOS Y RESULTADOS**

INTRODUCCIÓN.....	181
-------------------	-----

#### **I. METODOLOGÍA , OBJETIVOS Y MUESTRA**

4.1. Formulación del problema y objetivos .....	181
4.2. Hipótesis .....	185
4.3. Metodología.....	186
4.3.1. El Universo y la muestra .....	186
4.3.2. El trabajo de campo .....	187
4.3.3. Instrumento de recogida de datos .....	189
4.3.4. Análisis y tratamiento estadístico de los datos.....	192

#### **II. DATOS Y RESULTADOS**

4.4. Análisis y tratamientos de los datos .....	194
4.4.1 Características de la muestra .....	194
4.4.2. Características familiares.....	195
4.4.3. Características académicas .....	199
4.5. Situación profesional actual .....	206
4.5.1. Desarrollo profesional docente.....	213
4.5.2. Desarrollo profesional no docente.....	234
4.6. Opinión sobre los estudios cursados.....	247
4.6.1 Variables de ingreso en la carrera .....	247
4.6.2. Variables de proceso.....	256
4.6.3. Variables de producto.....	262
4.6.4. Grado de utilidad de las asignaturas cursadas .....	267
4.7. Valoración del período de prácticas .....	276
4.8. Grado de satisfacción con el puesto de trabajo. ....	294
4.8.1. Grado de satisfacción con el salario percibido.....	295
4.8.2. Grado de satisfacción con las relaciones interpersonales.....	299
4.8.3. Grado de satisfacción con el lugar de trabajo.....	309
4.8.4. Grado de satisfacción con el estatus alcanzado.....	313
4.8.5. Grado de satisfacción con la promoción profesional .....	326

4.8.6. Grado de satisfacción con el reconocimiento profesional .....	330
4.8.7. Grado de satisfacción con la responsabilidad del puesto de trabajo .....	339
4.8.8. Grado de satisfacción con el desarrollo personal .....	343
4.8.9. Grado de satisfacción con el trabajo en sí mismo .....	352
4.9. Evaluación global de su trabajo actual .....	365
4.10 Recuerdos de la época de formación .....	385
4.10.1. Recuerdos positivos .....	386
4.10.2. Recuerdos negativos .....	390

## **CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN**

INTRODUCCIÓN .....	395
5.1. Constatación de hipótesis .....	395
5.2. Conclusiones relativas al cuestionario .....	396
5.3. Limitaciones de la investigación .....	412
5.4. Propuestas .....	414
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	417
REFERENCIAS LEGISLATIVAS .....	445
ÍNDICE DE TABLAS .....	IV
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	XVII
ANEXOS	

## ÍNDICE DE TABLAS

### CAPÍTULO 1.

1.1. Resultados de la investigación de Ortega y Velasco (1991).....	20
1.2. Principios de la formación del profesorado.....	44
1.3. El peso de las asignaturas .....	58
1.4. El peso de las asignaturas profesionalizadoras.....	83

### CAPÍTULO 2.

2.1. Componentes del desarrollo profesional ( Tomado de Fernández Cruz).....	106
2.2. Etapas del desarrollo vocacional y sub-etapas evolutivas según el modelo de Super (tomado de Super, Thompson y Linderman, 1988) .....	122
2.3. El ciclo y el reciclaje del desarrollo a través de las tareas vocacionales (Super, 1990:216).....	124
2.4. Relación entre personalidad y rendimiento ( tomado de Rivas 1995).....	135

### CAPÍTULO 4.

4.1. Nivel de estudios de la pareja según género.....	197
4.2. Carrera cursada por la pareja según áreas ( Bases : estudios universitarios) .....	197
4.3. Ocupación actual de la pareja (Base: tiene pareja).....	198
4.4. Carrera cursada por los hijos según áreas ( Base: hijos universitarios) .....	199
4.5. Especialidad de magisterio cursada.....	200
4.6. Especialidad cursada según género.....	201
4.7. Especialidad cursada según la edad.....	202
4.8. Especialidad cursada según año de inicio de los estudios.....	203
4.9. Ejercicio de la docencia según la edad.....	206
4.10. Ejercicio de la docencia según el año de inicio de los estudios .....	207
4.11. ¿Cree que sus estudios le han dado una suficiente formación para el trabajo que realiza?. Según género.....	208
4.12. ¿Cree que sus estudios le han dado una suficiente formación para el trabajo que realiza?. Según la edad .....	209
4.13. ¿Cree que sus estudios le han dado una suficiente formación para el trabajo que realiza?. Según año de inicio de los estudios.....	210
4.14. ¿Cree que sus estudios le han dado una suficiente formación para el trabajo que realiza? Según ejercicio de la docencia .....	211
4.15. ¿Cree que sus estudios le han dado una suficiente formación para el trabajo que realiza?. Según satisfacción con los estudios .....	211
4.16. Experiencia profesional según género ( Base: docentes).....	214
4.17. Experiencia profesional según edad ( Base: docentes) .....	214
4.18. Experiencia profesional según año de inicio de los estudios ( Base: docentes).....	215
4.19. Experiencia profesional según satisfacción con los estudios	

(Base: docentes).....	215
4.20. Experiencia profesional según especialidad ( I). (Base; docentes) .....	216
4.21. Experiencia profesional según especialidad (II). (Base: docentes).....	216
4.22. Tipo de centro en el que trabaja según género (Base: docentes).....	218
4.23. Tipo de centro en el que trabaja según edad. (Base: docentes).....	219
4.24. Tipo de centro en el que trabaja según año de inicio de los estudios ( Base: docentes) .....	219
4.25. Tipo de centro en el que trabaja según especialidad (I). ( Base: docentes).....	220
4.26. Tipo de centro en el que trabaja según especialidad (II) ( Base: docentes).....	220
4.27. Modo de acceso al primer empleo como docente según género ( Base: docentes).....	221
4.28. Modo de acceso al primer empleo como docente según edad. ( Base: docentes).....	222
4.29. Modo de acceso al primer empleo como docente según año de inicio de los estudios ( Base: docentes). .....	223
4.30. Modo de acceso al primer empleo como docente según especialidad (I). (Base: docentes).....	225
4.31. Modo de acceso al primer empleo como docente según especialidad ( II). ( Base: docentes). .....	225
4.32. ¿Trabaja actualmente en la especialidad cursada? Según género. ( Base: docentes).....	226
4.33. ¿Trabaja actualmente en la especialidad cursada? Según edad. ( Base: docentes). .....	227
4.34. Trabaja actualmente en la especialidad cursada? Según año de inicio de los estudios (Base: docentes). .....	227
4.35. ¿Trabaja actualmente en la especialidad cursada? Según especialidad ((I). ( Base: docentes). .....	228
4.36. ¿Trabaja actualmente en la especialidad cursada? Según especialidad (II). ( Base: docentes). .....	228
4.37. Nivel educativo en el que desarrolla su actividad. Según género ( Base: docentes).....	229
4.38. Nivel educativo en el que desarrolla su actividad Según edad ( Base: docentes). .....	230
4.39. Nivel educativo en el que desarrolla su actividad Según año de inicio de los estudios. (Base: docentes). .....	231
4.40. Nivel educativo en el que desarrolla su actividad Según especialidad (I). (Base :docentes).....	231
4.41. Nivel educativo en el que desarrolla su actividad. Según especialidad (II). ( Base: docentes) .....	232
4.42. ¿Trabaja y reside en la misma localidad? Según género. ( Base: docentes).....	232
4.43. ¿Trabaja y reside en la misma localidad? Según edad. ( Base: docentes). .....	233
4.44. ¿Trabaja y reside en la misma localidad? Según año de inicio de los estudios ( Base: docentes). .....	233
4.45. Ocupación actual. ( Base: no docentes.).....	235
4.46. Ocupación según género .(Base: no docentes). .....	236

4.47. Ocupación actual según edad. (Base: no docentes).....	237
4.48. Ocupación actual según año de inicio de los estudios ( Base: no docentes). .....	238
4.49. Ocupación actual según especialidad (I). (Base: no docentes). .....	241
4.50. Ocupación actual según especialidad (II). (Base: no docentes). .....	242
4.51. Motivos para no dedicarse a la docencia según género. ( Base : no docentes).....	243
4.52. Motivos para no dedicarse a la docencia según edad. ( Base : no docentes). .....	244
4.53. Motivos para no dedicarse a la docencia según año de inicio de los estudios. ( Base: no docentes) .....	245
4.54. Motivos para no dedicarse a la docencia según especialidad (I). ( Base: no docentes).....	246
4.55. Motivos para no dedicarse a la docencia según especialidad (II). ( Base : no docentes). .....	246
4.56. ¿Cuáles fueron los motivos principales por los que eligió la carrera de magisterio?. .....	248
4.57. ¿Cuáles fueron los motivos principales por los que eligió la carrera de magisterio?. Según género .....	249
4.58. ¿Cuáles fueron los motivos principales por los que eligió la carrera de magisterio?. Según la edad (I). .....	250
4.59. ¿Cuáles fueron los motivos principales por los que eligió la carrera de magisterio?.Según la edad (II).....	251
4.60. ¿Cuáles fueron los motivos principales por los que eligió la carrera de magisterio?.Según año de inicio de los estudios. ....	252
4.61 ¿Cuáles fueron los motivos principales por los que eligió la carrera de magisterio?.Según ejercicio de la docencia.....	253
4.62. ¿Cuáles fueron los motivos principales por los que eligió la carrera de magisterio?. Según satisfacción con los estudios.....	254
4.63. ¿Cuáles fueron los motivos principales por los que eligió la carrera de magisterio?.Según la formación recibida para el trabajo que desempeña actualmente. ....	255
4.64. Si con la experiencia que tiene pudiera volver y elegir de nuevo carrera ¿ qué haría?. Según género. ....	257
4.65. Si con la experiencia que tiene pudiera volver y elegir de nuevo carrera ¿ qué haría?.Según edad .....	257
4.66. Si con la experiencia que tiene pudiera volver y elegir de nuevo carrera ¿ qué haría?.Según año de inicio de los estudios.....	257
4.67. Si con la experiencia que tiene pudiera volver y elegir de nuevo carrera ¿ qué haría? Según ejercicio .de la docencia .....	258
4.68. Si con la experiencia que tiene pudiera volver y elegir de nuevo carrera ¿ qué haría?.Según satisfacción con los estudios .....	258
4.69. Si con la experiencia que tiene pudiera volver y elegir de nuevo carrera ¿ qué haría?.Según especialidad cursada (I).....	259
4.70. Si con la experiencia que tiene pudiera volver y elegir de nuevo carrera ¿ qué haría? Según especialidad cursada (II) .....	259
4.71. Si con la experiencia que tiene pudiera volver y elegir de nuevo carrera ¿ qué haría?. Según formación recibida para el trabajo que desempeña actualmente. ....	259

4.72. Porcentajes de entrevistados que harían otra carrera según áreas y ejercicio de la docencia. ( Base: harían otra carrera) - Respuesta múltiple- .....	261
4.73. Porcentajes de entrevistados que harían otra carrera según áreas y satisfacción con los estudios.( Base: harían otra carrera) - Respuesta múltiple- .....	261
4.74. ¿Podría indicar el grado de satisfacción que obtuvo al realizar sus estudios?.Según género. ....	263
4.75. ¿Podría indicar el grado de satisfacción que obtuvo al realizar sus estudios?.Según edad.....	263
4.76. ¿Podría indicar el grado de satisfacción que obtuvo al realizar sus estudios?. Según año de inicio de los estudios.....	264
4.77. ¿Podría indicar el grado de satisfacción que obtuvo al realizar sus estudios?.Según ejercicio de la docencia. ....	264
4.78. ¿Podría indicar el grado de satisfacción que obtuvo al realizar sus estudios?.Según la formación recibida para el trabajo que desempeña actualmente .....	265
4.79. Asignaturas más útiles para el desarrollo profesional. Según áreas de enseñanza y formación recibida para el trabajo que desempeña actualmente- Porcentaje de respuesta múltiple.....	268
4.80. Asignaturas más útiles para el desarrollo personal. Según áreas de enseñanza y formación recibida para el trabajo que desempeña actualmente - Porcentaje de respuesta múltiple- .....	269
4.81. Asignaturas menos útiles para el desarrollo personal. Según áreas de enseñanza y el año de inicio de los estudios - Porcentaje de respuesta múltiple-.....	271
4.82. Asignaturas menos útiles para el desarrollo profesional . Según áreas de enseñanza y especialidad cursada (I). -Porcentaje de respuesta múltiple- .....	272
4.83. Asignaturas menos útiles para el desarrollo profesional. Según áreas de enseñanza y especialidad cursada (II). -Porcentajes de respuesta múltiple- .....	272
4.84. Asignaturas menos útiles para el desarrollo personal . Según áreas de enseñanza y el año de inicio de los estudios -Porcentajes de respuesta- múltiple-.....	274
4.85. Asignaturas menos útiles para el desarrollo personal. Según áreas de enseñanza desempeña y especialidad cursada (I) Porcentajes de respuesta múltiple.....	275
4.86. Asignaturas menos útiles para el desarrollo personal. Según áreas de enseñanza y especialidad cursada (II) - Porcentajes de respuesta múltiple- .....	275
4.87. Grado de satisfacción obtenido en el período de prácticas. Según género. ....	277
4.88. Grado de satisfacción obtenido en el período de prácticas. Según la edad.....	278
4.89. Grado de satisfacción obtenido en el período de prácticas. Según año de inicio de los estudios.....	278
4.90. Grado de satisfacción obtenido en el período de prácticas. Según ejercicio de la docencia. ....	279



4.91. Grado de satisfacción obtenido en el período de prácticas. Según satisfacción con los estudios.....	279
4.92. Grado de satisfacción obtenido en el período de prácticas. Según especialidad cursada (I). .....	280
4.93. Grado de satisfacción obtenido en el período de prácticas. Según especialidad cursada (II). .....	280
4.94. Grado de satisfacción obtenido en el período de prácticas. Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña .....	281
4.95. Desde su experiencia ¿Cuándo considera que deberían realizarse las prácticas?. Según género. ....	282
4.96. Desde su experiencia ¿Cuándo considera que deberían realizarse las prácticas?. Según la edad.....	282
4.97. Desde su experiencia ¿Cuándo considera que deberían realizarse las prácticas?. Según año de inicio de los estudios.....	283
4.98. Desde su experiencia ¿Cuándo considera que deberían realizarse las prácticas?. Según ejercicio de la docencia. ....	283
4.99. Desde su experiencia ¿Cuándo considera que deberían realizarse las prácticas?. Según satisfacción con los estudios.....	284
4.100. Desde su experiencia ¿Cuándo considera que deberían realizarse las prácticas?. Según especialidad cursada (I). .....	284
4.101. Desde su experiencia ¿Cuándo considera que deberían realizarse las prácticas?. Según especialidad cursada (II). .....	285
4.102. Desde su experiencia ¿Cuándo considera que deberían realizarse las prácticas?. Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña. ....	285
4.103. ¿Consideró suficiente el tiempo dedicado a las prácticas?. Según género. ....	286
4.104. ¿Consideró suficiente el tiempo dedicado a las prácticas?. Según la edad.....	287
4.105. ¿Consideró suficiente el tiempo dedicado a las prácticas?. Según año de inicio de los estudios.....	287
4.106. ¿Consideró suficiente el tiempo dedicado a las prácticas?. Según ejercicio de la docencia. ....	288
4.107. ¿Consideró suficiente el tiempo dedicado a las prácticas?. Según satisfacción con los estudios.....	288
4.108. ¿Consideró suficiente el tiempo dedicado a las prácticas?. Según especialidad cursada (I). .....	288
4.109. ¿Consideró suficiente el tiempo dedicado a las prácticas?. Según especialidad cursada (II). .....	289
4.110. ¿Consideró suficiente el tiempo dedicado a las prácticas?. Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña .....	289
4.111. Duración más idónea para el desarrollo de las prácticas. Según género. ....	290
4.112. Duración más idónea para el desarrollo de las prácticas. Según edad.....	291
4.113. Duración más idónea para el desarrollo de las prácticas. Según el año de inicio de los estudios .....	291
4.114. Duración más idónea para el desarrollo de las prácticas. Según ejercicio de la docencia. ....	292

4.115. Duración más idónea para el desarrollo de las prácticas. Según satisfacción con los estudios.....	292
4.116. Duración más idónea para el desarrollo de las prácticas. Según especialidad cursada (I). .....	293
4.117. Duración más idónea para el desarrollo de las prácticas. Según especialidad cursada (II).....	293
4.118. Duración más idónea para el desarrollo de las prácticas. Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña .....	293
4.119. Grado de satisfacción con las retribuciones económicas de su trabajo Según género.....	296
4.120. Grado de satisfacción con las retribuciones económicas de su trabajo Según edad. ....	296
4.121. Grado de satisfacción con las retribuciones económicas de su trabajo Según año de inicio de los estudios.....	297
4.122. Grado de satisfacción con las retribuciones económicas de su trabajo Según ejercicio de la docencia. ....	297
4.123. Grado de satisfacción con las retribuciones económicas de su trabajo Según satisfacción con los estudios. ....	297
4.124. Grado de satisfacción con las retribuciones económicas de su trabajo Según especialidad cursada (I).....	298
4.125. Grado de satisfacción con las retribuciones económicas de su trabajo Según especialidad cursada (II).....	298
4.126. Grado de satisfacción con las retribuciones económicas de su trabajo Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña .....	299
4.127. Grado de satisfacción con las relaciones con sus alumnos o subordinados. Según género.....	300
4.128. Grado de satisfacción con las relaciones con sus alumnos o subordinados. Según edad. ....	300
4.129. Grado de satisfacción con las relaciones con sus alumnos o subordinados. Según el año de inicio de los estudios.....	300
4.130. Grado de satisfacción con las relaciones con sus alumnos o subordinados. Según ejercicio de la docencia. ....	301
4.131. Grado de satisfacción con las relaciones con sus alumnos o subordinados. Según satisfacción con los estudios. ....	301
4.132. Grado de satisfacción con las relaciones con sus alumnos o subordinados. Según especialidad cursada (I).....	301
4.133. Grado de satisfacción con las relaciones con sus alumnos o subordinados. Según especialidad cursada (II). ....	301
4.134. Grado de satisfacción con las relaciones con sus alumnos o subordinados. Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña .....	302
4.135. Grado de satisfacción con sus compañeros. Según género. ....	303
4.136. Grado de satisfacción con sus compañeros. Según edad.....	303
4.137. Grado de satisfacción con sus compañeros. Según año de inicio de los estudios. ....	303
4.138. Grado de satisfacción con sus compañeros. Según ejercicio de la docencia .....	303
4.139. Grado de satisfacción con sus compañeros. Según satisfacción	

con los estudios.....	304
4.140. Grado de satisfacción con sus compañeros. Según especialidad cursada (I).....	304
4.141. Grado de satisfacción con sus compañeros. Según especialidad cursada (II).....	304
4.142. Grado de satisfacción con sus compañeros. Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña. ....	304
4.143. Grado de satisfacción con las relaciones laborales con sus superiores. Según género. ....	306
4.144. Grado de satisfacción con las relaciones laborales con sus superiores. Según edad.....	306
4.145. Grado de satisfacción con las relaciones laborales con sus superiores. Según año de inicio de los estudios.....	306
4.146. Grado de satisfacción con las relaciones laborales con sus superiores. Según ejercicio de la docencia. ....	307
4.147. Grado de satisfacción con las relaciones laborales con sus superiores. Según satisfacción con los estudios.....	307
4.148. Grado de satisfacción con las relaciones laborales con sus superiores. Según especialidad cursada (I).....	308
4.149. Grado de satisfacción con las relaciones laborales con sus superiores. Según especialidad cursada (II).....	308
4.150. Grado de satisfacción con las relaciones laborales con sus superiores. Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña .....	308
4.151. Grado de satisfacción con la limpieza, higiene y salubridad de su lugar de trabajo. Según género.....	310
4.152. Grado de satisfacción con la limpieza, higiene y salubridad de su lugar de trabajo. Según edad.....	310
4.153. Grado de satisfacción con la limpieza, higiene y salubridad de su lugar de trabajo. Según el año de inicio de los estudios.....	310
4.154. Grado de satisfacción con la limpieza, higiene y salubridad de su lugar de trabajo. Según ejercicio de la docencia.....	311
4.155. Grado de satisfacción con la limpieza, higiene y salubridad de su lugar de trabajo. Según satisfacción con los estudios.....	311
4.156. Grado de satisfacción con la limpieza, higiene y salubridad de su lugar de trabajo. Según especialidad cursada (I).....	312
4.157. Grado de satisfacción con la limpieza, higiene y salubridad de su lugar de trabajo. Según especialidad cursada (II).....	312
4.158. Grado de satisfacción con la limpieza, higiene y salubridad de su lugar de trabajo. Según la formación actualmente recibida para el trabajo que desempeña.....	312
4.159. Grado de satisfacción con la supervisión que debe ejercer. Según género.....	314
4.160. Grado de satisfacción con la supervisión que debe ejercer. Según la edad.....	314
4.161. Grado de satisfacción con la supervisión que debe ejercer. Según el año de inicio de los estudios.....	315
4.162. Grado de satisfacción con la supervisión que debe ejercer. Según Ejercicio de la docencia.....	315

4.163. Grado de la satisfacción con la supervisión que debe ejercer. Según satisfacción con los estudios.....	316
4.164. Grado de satisfacción con la supervisión que debe ejercer. Según especialidad cursada (I). .....	316
4.165. Grado de satisfacción con la supervisión que debe ejercer. Según especialidad cursada (II).....	316
4.166. Grado de satisfacción con la supervisión que debe ejercer. Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña .....	317
4.167. Grado de satisfacción con la supervisión que ejercen sobre usted Según género. ....	318
4.168. Grado de satisfacción con la supervisión que ejercen sobre usted. Según la edad .....	318
4.169. Grado de satisfacción con la supervisión que ejercen sobre usted. Según año de inicio de los estudios.....	319
4.170. Grado de satisfacción con la supervisión que ejercen sobre usted. Según ejercicio de la docencia. ....	319
4.171. Grado de satisfacción con la supervisión que ejercen sobre usted. Según satisfacción con los estudios.....	320
4.172. Grado de satisfacción con la supervisión que ejercen sobre usted. Según especialidad cursada (I). .....	320
4.173. Grado de satisfacción con las relaciones con sus compañeros . Según especialidad cursada (II).....	320
4.174. Grado de satisfacción con la supervisión que ejercen sobre usted. Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña. ....	321
4.175. Grado de satisfacción con la proximidad y frecuencia con que es supervisado Según género.....	322
4.176. Grado de satisfacción con la proximidad y frecuencia con que es supervisado Según edad .....	322
4.177. Grado de satisfacción con la proximidad y frecuencia con que es supervisado Según año de inicio de los estudios. ....	323
4.178. Grado de satisfacción con la proximidad y frecuencia con que es supervisado Según ejercicio de la docencia.....	323
4.179. Grado de satisfacción con la proximidad y frecuencia con que es supervisado Según satisfacción con los estudios. ....	324
4.180. Grado de satisfacción con la proximidad y frecuencia con que es supervisado Según especialidad cursada (I).....	324
4.181. Grado de satisfacción con la proximidad y frecuencia con que es supervisado Según especialidad cursada (II). ....	324
4.182. Grado de satisfacción con la proximidad y frecuencia con que es supervisado Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña .....	325
4.183. Grado de satisfacción con las oportunidades de promoción que tienen. Según género.....	327
4.184. Grado de satisfacción con las oportunidades de promoción. que tienen Según la edad .....	327
4.185. Grado de satisfacción con las oportunidades de promoción. que tienen Según el año de inicio de los estudios. ....	327
4.186. Grado de satisfacción con las oportunidades de promoción.	

que tienen Según el ejercicio de la docencia.....	328
4.187. Grado de satisfacción con las oportunidades de promoción. que tienen Según satisfacción con los estudios.....	328
4.188. Grado de satisfacción con las oportunidades de promoción. que tienen Según especialidad cursada (I). ....	329
4.189. Grado de satisfacción con las oportunidades de promoción que tienen. Según especialidad cursada (II). ....	329
4.190. Grado de satisfacción con las oportunidades de promoción que tienen. Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña .....	329
4.191. Grado de satisfacción con el reconocimiento que obtiene. Según género. ....	331
4.192. Grado de satisfacción con el reconocimiento que obtiene por su trabajo Según la edad.....	331
4.193. Grado de satisfacción con el reconocimiento que obtiene por su trabajo. Según el año de inicio de los estudios.....	332
4.194. Grado de satisfacción con el reconocimiento que obtiene. por su trabajo Según ejercicio de la docencia .....	332
4.195. Grado de satisfacción con el reconocimiento que obtiene por su trabajo. Según satisfacción con los estudios.....	333
4.196. Grado de satisfacción con el reconocimiento que obtiene. por su trabajo Según especialidad cursada (I). ....	333
4.197. Grado de satisfacción con el reconocimiento que obtiene. por su trabajo Según especialidad cursada (II). ....	334
4.198. Grado de satisfacción con el reconocimiento que obtiene. por su trabajo Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña .....	334
4.199. Grado de satisfacción con la atención prestada en su entorno laboral a sus sugerencias. Según género.....	335
4.200. Grado de satisfacción con el reconocimiento que obtiene por su trabajo. Según la edad.....	336
4.201. Grado de satisfacción con el reconocimiento que obtiene por su trabajo Según año de inicio de los estudios.....	336
4.202. Grado de satisfacción con la atención prestada en su entorno laboral a sus sugerencias. Según ejercicio de la docencia .....	337
4.203. Grado de satisfacción con la atención prestada en su entorno laboral a sus sugerencias. Según satisfacción con los estudios.....	337
4.204. Grado de satisfacción con la atención prestada en su entorno laboral a sus sugerencias. Según especialidad cursada (I). ....	338
4.205. Grado de satisfacción con la atención prestada en su entorno laboral a sus sugerencias. Según especialidad cursada (II). ....	328
4.206. Grado de satisfacción con la atención prestada en su entorno laboral a sus sugerencias. Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña .....	338
4.207. Grado de satisfacción con la responsabilidad que se le exige en su trabajo Según género.....	340
4.208. Grado de satisfacción con la responsabilidad que se le exige en su trabajo Según la edad .....	340
4.209. Grado de satisfacción con la responsabilidad que se le exige	

---

en su trabajo Según el año de inicio de los estudios .....	341
4.210. Grado de satisfacción con la responsabilidad que se le exige en su trabajo. Según ejercicio de la docencia .....	341
4.211. Grado de satisfacción con la responsabilidad que se le exige en su trabajo. Según satisfacción con los estudios .....	342
4.212. Grado de satisfacción con la responsabilidad que se le exige en su trabajo. Según especialidad cursada (I).....	342
4.213. Grado de satisfacción con la responsabilidad que se le exige en su trabajo. Según especialidad cursada (II) .....	342
4.214. Grado de satisfacción con la responsabilidad que se le exige en su trabajo. Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña .....	343
4.215. Grado de satisfacción con las oportunidades que le ofrece su trabajo para hacer las cosas que le gustan. Según género. ....	344
4.216. Grado de satisfacción con las oportunidades que le ofrece su trabajo para hacer las cosas que le gustan. Según la edad.....	345
4.217. Grado de satisfacción con las oportunidades que le ofrece su trabajo para hacer las cosas que le gustan. Según el año de inicio de los estudios .....	345
4.218. Grado de satisfacción con las oportunidades que le ofrece su trabajo para hacer las cosas que le gustan. Según ejercicio de la docencia .....	346
4.219. Grado de satisfacción con las oportunidades que le ofrece su trabajo para hacer las cosas que le gustan. Según satisfacción con los estudios.....	346
4.220. Grado de satisfacción con las oportunidades que le ofrece su trabajo para hacer las cosas que le gustan. Según especialidad cursada (I) .....	347
4.221. Grado de satisfacción con las oportunidades que le ofrece su trabajo para hacer las cosas que le gustan. Según especialidad cursada (II).....	347
4.222. Grado de satisfacción con las oportunidades que le ofrece su trabajo para hacer las cosas que le gustan. Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña .....	347
4.223. Grado de satisfacción con la libertad para elegir su método de trabajo. Según género. ....	348
4.224. Grado de satisfacción con la libertad para elegir su método de trabajo Según la edad.....	349
4.225. Grado de satisfacción con la libertad para elegir su método de trabajo .Según el año de inicio de los estudios. ....	349
4.226. Grado de satisfacción con la libertad para elegir su método de trabajo Según ejercicio de la docencia .....	350
4.227. Grado de satisfacción con la libertad para elegir su método de trabajo Según satisfacción con los estudios.....	350
4.228. Grado de satisfacción con la libertad para elegir su método de trabajo .Según especialidad cursada (I) .....	351
4.229. Grado de satisfacción con la libertad para elegir su método de trabajo. Según especialidad cursada (II).....	351

4.230. Grado de satisfacción con la libertad para elegir su método de trabajo Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña .....	351
4.231. Grado de satisfacción con su trabajo. Según género .....	353
4.232. Grado de satisfacción con su trabajo. Según la edad.....	353
4.233. Grado de satisfacción con su trabajo. Según el año de inicio de los estudios.....	354
4.234. Grado de satisfacción con su trabajo. Según ejercicio de la docencia.....	354
4.235. Grado de satisfacción con su trabajo. Según satisfacción con los estudios.....	355
4.236. Grado de satisfacción con su trabajo. Según especialidad cursada(I).....	255
4.237. Grado de satisfacción con su trabajo. Según especialidad cursada(II).....	355
4.238. Grado de satisfacción con su trabajo. Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña .....	356
4.239. Grado de satisfacción con el ritmo de trabajo que le exige su puesto laboral. Según género. ....	357
4.240. Grado de satisfacción con el ritmo de trabajo que le exige su puesto laboral. Según la edad.....	357
4.241. Grado de satisfacción con el ritmo de trabajo que le exige su puesto laboral. Según año de inicio de los estudios.....	358
4.242. Grado de satisfacción con el ritmo de trabajo que le exige su puesto laboral. Según ejercicio de la docencia .....	358
4.243. Grado de satisfacción con el ritmo de trabajo que le exige su puesto laboral. Según satisfacción con los estudios .....	359
4.244. Grado de satisfacción con el ritmo de trabajo que le exige su puesto laboral. Según especialidad cursada (I).....	359
4.245. Grado de satisfacción con el ritmo de trabajo que le exige su puesto laboral. Según especialidad cursada (II).....	360
4.246. Grado de satisfacción con el ritmo de trabajo que le exige su puesto laboral. Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña .....	360
4.247. Grado de satisfacción con el grado de especialización en su puesto de trabajo. Según género .....	361
4.248. Grado de satisfacción con el grado de especialización en su puesto. de trabajo Según edad.....	362
4.249. Grado de satisfacción con el grado de especialización en su puesto de trabajo. Según el año de inicio de los estudios .....	362
4.250. Grado de satisfacción con el grado de especialización en su puesto de trabajo. Según ejercicio de la docencia .....	363
4.251. Grado de satisfacción con el grado de especialización en su puesto. de trabajo Según satisfacción con los estudios.....	363
4.252. Grado de satisfacción con el grado de especialización en su puesto de trabajo. Según especialidad cursada (I) .....	364
4.253. Grado de satisfacción con el grado de especialización en su puesto de trabajo .Según especialidad cursada (II).....	364
4.254. Grado de satisfacción con el grado de especialización en su puesto	

de trabajo. Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña .....	364
4.255. ¿Cómo evaluaría usted su trabajo?. Según género .....	367
4.256. ¿Cómo evaluaría usted su trabajo?. Según la edad.....	367
4.257. ¿Cómo evaluaría usted su trabajo?. Según el año de inicio de los estudios .....	367
4.258. ¿Cómo evaluaría usted su trabajo?. Según ejercicio de la docencia .....	368
4.259. ¿Cómo evaluaría usted su trabajo?. Según satisfacción con los estudios.....	368
4.260. ¿Cómo evaluaría usted su trabajo?. Según especialidad cursada (I).....	368
4.261. ¿Cómo evaluaría usted su trabajo?. Según especialidad cursada (II).....	369
4.262. ¿Cómo evaluaría usted su trabajo?. Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña .....	369
4.263. ¿Cómo evaluarían su trabajo sus compañeros?. Según género .....	370
4.264. ¿Cómo evaluarían su trabajo sus compañeros?. Según edad.....	371
4.265. ¿Cómo evaluarían su trabajo sus compañeros?. Según año de inicio de los estudios.....	371
4.266. ¿Cómo evaluarían su trabajo sus compañeros?. Según ejercicio de la docencia .....	371
4.267. ¿Cómo evaluarían su trabajo sus compañeros?. Según satisfacción con los estudios.....	372
4.268. ¿Cómo evaluarían su trabajo sus compañeros?. Según especialidad cursada (I) .....	372
4.269. ¿Cómo evaluarían su trabajo sus compañeros?. Según especialidad cursada (II).....	372
4.270. ¿Cómo evaluarían su trabajo sus compañeros?. Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña .....	373
4.271. ¿Cómo evaluarían sus alumnos o subordinados?. Según género .....	374
4.272. ¿Cómo evaluarían sus alumnos o subordinados?. Según edad.....	375
4.273. ¿Cómo evaluarían sus alumnos o subordinados?. Según el año de inicio de los estudios .....	375
4.274. ¿Cómo evaluarían sus alumnos o subordinados?. Según ejercicio de la docencia .....	375
4.275. ¿Cómo evaluarían sus alumnos o subordinados?. Según satisfacción con los estudios.....	376
4.276. ¿Cómo evaluarían sus alumnos o subordinados?. Según la especialidad cursada (I) .....	376
4.277. ¿Cómo evaluarían sus alumnos o subordinados?. Según la especialidad cursada (II).....	376
4.278. ¿Cómo evaluarían sus alumnos o subordinados?. Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña .....	377



4.279. ¿Cómo cree que evaluarían sus trabajo sus superiores? Según género.....	378
4.280. ¿Cómo cree que evaluarían sus trabajo sus superiores? Según la edad.....	378
4.281. ¿Cómo cree que evaluarían sus trabajo sus superiores? Según año de inicio de los estudios.....	379
4.282. ¿Cómo cree que evaluarían sus trabajo sus superiores? Según ejercicio de la docencia.....	379
4.283 ¿Cómo cree que evaluarían sus trabajo sus superiores? Según satisfacción con los estudios.....	379
4.284. ¿Cómo cree que evaluarían sus trabajo sus superiores? Según especialidad cursada (I).....	380
4.285. ¿Cómo cree que evaluarían sus trabajo sus superiores? Según especialidad cursada (II).....	380
4.286. ¿Cómo cree que evaluarían sus trabajo sus superiores? Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña.....	380
4.287. ¿Cómo considera su familia la dedicación que presta a su trabajo? Según género.....	382
4.288. ¿Cómo considera su familia la dedicación que presta a su trabajo? Según la edad.....	382
4.289. ¿Cómo considera su familia la dedicación que presta a su trabajo? Según año de inicio de los estudios.....	382
4.290. ¿Cómo considera su familia la dedicación que presta a su trabajo? Según ejercicio de la docencia.....	383
4.291. ¿Cómo considera su familia la dedicación que presta a su trabajo? Según satisfacción con los estudios.....	383
4.292. ¿Cómo considera su familia la dedicación que presta a su trabajo? Según especialidad cursada (I).....	383
4.293. ¿Cómo considera su familia la dedicación que presta a su trabajo? Según especialidad cursada (II).....	384
4.294. ¿Cómo considera su familia la dedicación que presta a su trabajo? Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña.....	384

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

### CAPÍTULO 2

2.1 Modelo de fases en el desarrollo profesional, según Fernández Cruz. ....	116
--	-----

### CAPÍTULO 4.

4.1. Distribución por grupos de edad (en años).....	194
4.2. Distribución según estado civil .....	195
4.3. Estado civil según la edad .....	196
4.4. Año que inició sus estudios .....	200
4.5. ¿Ha realizado otra carrera universitaria además de Magisterio?.....	204
4.6. Porcentajes de entrevistados que han realizado otra carrera universitaria según la edad ( en años).....	204
4.7. Porcentajes de encuestados que ejercen la docencia según especialidad cursada.....	207
4.8. ¿Cree que sus estudios le han dado una suficiente formación para el trabajo que realiza?.....	208
4.9. Porcentaje de entrevistados que cree que sus estudios le han dado suficiente formación para el trabajo que realiza. Según especialidad cursada.....	212
4.10. Experiencia profesional ( en años). (Base. Docentes).....	213
4.11. Tipo de centro en el que trabaja ( Base: docentes).....	217
4.12. A su primer trabajo como docente accedió.. (Bases: docentes).....	221
4.13. ¿Trabaja actualmente en la especialidad cursada en Magisterio? ( Base: docentes).....	225
4.14. ¿En qué nivel educativo desarrolla su actividad? ( Base: docente).....	229
4.15. ¿Trabaja y reside en la misma localidad?. (Base: docentes) .....	232
4.16. Porcentaje de entrevistados que trabajan y residen en la misma localidad. (Base: docentes). (Base: no docentes) .....	234
4.17. Motivos para no dedicarse a la docencia.....	243
4.18. Si con la experiencia que tiene pudiera volver a elegir de nuevo carrera ¿qué haría?.....	256
4.19. Porcentaje de entrevistados que harían otra carrera según áreas (Base: harían otra carrera)- Respuesta múltiple-.....	260
4.20. ¿Podría indicar el grado de satisfacción que obtuvo al realiza sus estudios(En porcentajes).....	262
4.21. Razones por las que están satisfechos la realizar sus estudios (Base: están altamente satisfechos con sus estudios) -porcentaje respuesta múltiple-.....	265
4.22. Razones por las que no están satisfechos al realizar sus estudios ( Base: No están altamente satisfechos con sus estudios) -porcentaje de respuesta múltiple- .....	266
4.23. Asignaturas más útiles para el desarrollo profesional según áreas de enseñanza Porcentajes de respuestas múltiples .....	267
4.24. Asignaturas más útiles para el desarrollo personal . Según áreas de enseñanza Porcentajes de respuestas múltiples .....	269

4.25. Asignaturas menos útiles para el desarrollo profesional . Según áreas de enseñanza- Porcentaje de respuesta múltiple- .....	270
4.26. Asignaturas menos útiles para el desarrollo personal. Según áreas de enseñanza Porcentajes de respuesta múltiple- .....	273
4.27. Grado de satisfacción obtenido en el período de prácticas .....	276
4.28. Desde su experiencia ¿ cuándo considera que deberían realizarse las prácticas. ( En porcentajes).....	281
4.29. ¿ Consideró suficiente el tiempo dedicado a las prácticas?.....	286
4.30. Duración más idónea para el desarrollo de las prácticas ( en porcentajes) .....	290
4.31. Grado de satisfacción con las retribuciones económicas de su trabajo .....	295
4.32. Grado de satisfacción con las relaciones con sus alumnos o subordinados.....	299
4.33. Grado de satisfacción con las relaciones con sus compañeros.....	302
4.34. Grado de satisfacción con las relaciones laborales con sus superiores.....	305
4.35. Grado de satisfacción con el lugar de trabajo.....	309
4.36. Grado de satisfacción con la supervisión que usted debe ejercer .....	313
4.37. Grado de satisfacción obtenido con la supervisión que ejercen sobre él.....	317
4.38. Grado de satisfacción con la proximidad y frecuencia con que es supervisado .....	321
4.39. Grado de satisfacción con las oportunidades de promoción que tiene.....	326
4.40. Grado de satisfacción con el reconocimiento obtenido por su trabajo. ....	330
4.41. Grado de satisfacción obtenido con la atención prestada en el entorno laboral a sus sugerencias .....	335
4.42. Grado de satisfacción con la responsabilidad que exige el puesto de trabajo. ....	339
4.43. Grado de satisfacción obtenido con las oportunidades que le ofrece su trabajo para hacer las cosas que le gustan.....	344
4.44. Grado de satisfacción obtenido con la libertad para elegir su método de trabajo .....	348
4.45. Grado de satisfacción con su trabajo.....	352
4.46. Grado de satisfacción obtenido con el ritmo de trabajo que le exige puesto de laboral .....	356
4.47. Grado de satisfacción obtenido con el grado de especialización en su puesto de trabajo .....	361
4.48. ¿Cómo evaluaría Vd. Su trabajo?.....	366
4.49. ¿Cómo cree que evaluarían su trabajo sus compañeros?.....	370
4.50. ¿Cómo cree Vd. Que evaluarían su trabajo sus alumnos o subordinados?.....	373
4.51. ¿ Cómo cree que evaluarían su trabajo sus superiores? .....	377
4.52. ¿Cómo considera su familia la dedicación que Vd presta a su trabajo?.....	381

## **INTRODUCCIÓN**

---

## INTRODUCCIÓN

### JUSTIFICACIÓN.

Nuestra investigación es el resultado de un estudio que iniciamos hace cuatro años, y que tiene como eje fundamental conocer el desarrollo profesional de quienes fueron alumnos de la Escuela de Magisterio de Badajoz desde los años 70.

En el trabajo analizamos las variables relacionadas con la entrada en la carrera ( variables de ingreso). Es decir, los factores relacionados con la situación de partida: aspectos curriculares, motivaciones, expectativas, situación familiar.

Seguidamente, los factores relacionados con el desarrollo de la carrera (variables de proceso). Para ello indagaremos: la utilidad de los estudios cursados, opinión y valoración sobre las prácticas, satisfacción con los estudios durante su realización y la utilidad de la formación recibida para el desempeño de su trabajo actual.

Por último, analizaremos la satisfacción en el desarrollo profesional (variables de producto), para lo cual verificaremos los resultados a nivel de satisfacción en su trayectoria académica, profesional y personal.

Son muchas las causas que, a nivel personal, han motivado en nosotros la elección del tema de estudio. Pero hay una que consideramos la más importante y que es realmente la que nos ha llevado a realizarlo: Investigar algo que era casi paralelo a nuestro propio desarrollo profesional. Desarrollo que, en nuestro caso, abarca un periodo que supera los veinticinco años como profesora en Escuelas de Magisterio. Así es, desde que esta doctoranda comenzó su trayectoria laboral, al finalizar la carrera de Psicología, siempre estuvo trabajando en Escuelas de Magisterio, concretamente en las

tres Escuelas de Extremadura: las públicas de Cáceres y Badajoz y la de Almendralejo, adscrita a la UEX.

Así pues, a lo largo de este tiempo, nos hemos visto implicados en el desarrollo y cambios de estas Escuelas; participando en Seminarios de Renovación Pedagógica; formando parte de Comisiones de Prácticas; asistiendo a Congresos, Jornadas..., teniendo siempre como eje central de nuestra labor profesional, la Formación del Profesorado.

Pero ha sido, fundamentalmente, nuestro trabajo como docente el que verdaderamente nos ha permitido tomar contacto con los alumnos, con su formación, sus problemas, sus expectativas, etc.

Sin embargo, este acercamiento a sus vivencias nos quedaba inacabado cuando después de tres años en contacto con ellos dejábamos de verlos una vez que salían de nuestras aulas.

En ocasiones teníamos relación con nuestros antiguos alumnos y revivíamos hechos pasados, pero siempre de forma coloquial. A veces, se producía un contacto esporádico en contextos algo insólitos para los que profesionalmente, en principio, no les habíamos formado. Era necesario conocer y evaluar nuestro papel, su significación e importancia para los alumnos, tanto a nivel personal como profesional.

Esto nos llevó a plantearnos una serie de interrogantes, respecto a nuestros antiguos alumnos: ¿en qué profesiones se encuentran?, ¿qué les ha servido de aquello que les enseñamos?, ¿qué variables del contexto académico han repercutido en su situación actual?, ¿realmente es útil en su vida tanto profesional como personal lo que les habíamos impartido durante sus años de estudio?.

Se nos agolpaban muchas preguntas que había que sistematizar. Reflexionando, consideramos importante hacer un alto en nuestro quehacer y mirar hacia atrás y examinar detenidamente nuestro trabajo.

Consideramos que, para realizar un análisis de los hechos con objetividad, hay que hacerlo con una perspectiva suficiente en el tiempo. Y fue por lo que decidimos realizar

nuestra investigación, no sobre los alumnos que tenemos actualmente, sino de aquellos que hace años los habían realizado.

Nos interesaban, pues, aquellos alumnos que ya hubieran terminado sus estudios hace algunos años y estuvieran actualmente en otra fase de su trayectoria tanto vital como profesional.

De ahí viene nuestro interés por saber qué variables podríamos considerar que fueron exitosas en su formación. Para nosotros, en principio, considerábamos que eran aquellas que, a nivel profesional, les produzcan satisfacción.

Pero ¿existía correlación entre estas variables? Esto era algo que debíamos investigar.

De partida, nos encontramos con tres grupos de variables. Unas, que podríamos denominar de entrada: su formación inicial. Otras, variables de proceso: desarrollo de la carrera. Y, por último, unas variables que podríamos denominar de producto, en nuestro caso, la satisfacción en el puesto laboral. A esta última, la satisfacción en el trabajo, la consideramos como algo que incide de manera crucial en la satisfacción vital del sujeto; o, al menos, muy importante, junto a otras muchas variables.

Los estudios y el trabajo profesional son determinantes que nos hacen realizar elecciones, cambios de lugares de residencia, conocimientos personales..., que marcan, en gran parte nuestras vidas.

Todas las preguntas que nos formulamos, las plasmamos en los siguientes objetivos:

### **OBJETIVOS GENERALES.**

- Saber qué les llevó a elegir los estudios de Magisterio.
- Conocer el desarrollo de la carrera de antiguos alumnos de la Escuela de Magisterio de Badajoz.
- Conocer qué trabajos desarrollan en la actualidad.

- Ver si estos estudios les han sido útiles para desempeñar su trabajo actual.
- Saber sus recuerdos positivos de su paso por la Escuela de Magisterio.
- Saber sus recuerdos negativos de su paso por la Escuela de Magisterio.
- Conocer la crítica que hacen de los estudios que en su día cursaron.
- Saber cómo evalúan los estudios desde la perspectiva que dan los años transcurridos y la experiencia acumulada.
- Ver lo que nos proponen para nuestra propia reflexión como profesores.
- Saber si estamos formando maestros con perspectivas profesionales docentes.

## **PARTES DEL TRABAJO.**

Nuestro trabajo de investigación consta de dos partes claramente diferenciadas: una teórica y otra empírica.

La parte teórica, en la que desarrollamos la base del trabajo empírico, consta de tres capítulos: el relativo al profesor como objeto de estudio; el que atañe al desarrollo de la carrera; y, por último, el referente a la satisfacción profesional. En cada uno de estos capítulos abordamos diferentes apartados que nos han servido de orientación y eje principal para este estudio.

En la parte empírica hemos utilizado un cuestionario elaborado “ad hoc”, y elegido una muestra estratificada, pero aleatoria, dada la amplitud del colectivo de estudio: tres décadas. Para el análisis de datos hemos utilizado el paquete estadístico BARBRO.

La mayoría de las referencias legislativas son las correspondientes al periodo temporal en el que se han formado los sujetos participantes en nuestra investigación. Periodo al que corresponden los Planes de Estudio de Formación del Profesorado del 67, del 71 y del 91.

No hemos procedido a analizar las últimas promociones, puesto que uno de nuestros objetivos es conocer con perspectiva el pasado y no evaluar el presente.



Se trata de un fenómeno complejo de analizar y no queríamos que fuese solamente un estudio cuantitativo, por lo que, para ello, hemos incluido preguntas abiertas para dejar al sujeto que, a través de su memoria (memoria autobiográfica), nos pusiera de manifiesto los recuerdos de esos años a su paso por la Escuela de Magisterio.

Así pues, nuestra investigación la centramos en el desarrollo de la carrera con todo lo que abarca este concepto. Aquí se entremezclan aspectos vitales y experiencias personales que llevan al sujeto a tomar decisiones importantes, “el yo y sus circunstancias”.

Finalmente, ofrecemos las conclusiones a las que hemos llegado en nuestro trabajo, y marcamos unas líneas de futuras investigaciones.

## **PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

---

---

## EL PROFESOR COMO OBJETO DE ESTUDIO

### INTRODUCCIÓN

El tema del profesor y su formación ha constituido una preocupación constante, si bien, como campo específico de estudio, no ha surgido hasta el siglo pasado. Es, por lo tanto, reciente el estudio sistemático sobre la figura, funciones y papel del profesor, debido fundamentalmente al planteamiento de la problemática de la calidad educativa y de la reconsideración de la figura del profesor como elemento fundamental en la relación didáctica.

Recientemente se ha despertado un gran interés en el seno de la sociedad así como entre los profesionales e investigadores por la utilidad y relevancia de la figura del profesor, no sólo en España sino en diversos países del ámbito occidental, y ahí centramos nuestro trabajo.

El profesor, en la actualidad, se caracteriza por ser uno de los profesionales a los que se le demanda el desempeño de las tareas y funciones más diversas, junto con un perfil personal, académico y pedagógico que, en principio, se puede considerar casi como inabordable. Esta complejidad de tareas y funciones asignadas al profesor contribuye a despertar el interés y hacer relevante su campo de estudio.

Conviene mencionar, además, que un indicador clave de esta relevancia, a la que venimos haciendo alusión, lo constituye el elevado número de estudios sobre el tema. Por ejemplo: la Nation Society for the Study of Education; La American Association Colleges for Techer Education; la John Dewy Society y la Association for Student Teching, han dedicado uno o más de sus anuarios a esta cuestión.

Apoyan también esta relevancia el número de reuniones científicas sobre el tema de las que destacaremos la Conferencia Bianual de la UNESCO (1996), celebrada en Ginebra, sobre el “Fortalecimiento del rol de profesor en un mundo cambiante” y la

“Conferencia Mundial de Educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de Aprendizaje” (1990, Jomtien: Tailandia), donde, entre las medidas estudiadas para mejorar la calidad de la educación, se dedicó especial atención a las características del maestro, dado que se le considera como la fuente principal de instrucción en la mayoría de las sociedades y ha sido reconocido como tal en casi todos los planes de estudio.

Otro indicador lo constituye el número de instituciones dedicadas a la investigación sobre el profesor. El tema del profesorado puede considerarse como un campo de investigación propio, indagando problemas específicos de su estructura conceptual. Se puede comprobar cómo se han incrementado los centros, publicaciones e investigaciones sobre el tema.

Por otra parte, se publican revistas de ámbito internacional cuyo contenido monográfico hace referencia al profesor en sus diferentes ámbitos y dimensiones. Un ejemplo son las siguientes: *Journal of Teacher Education*; *Journal of Education for Teaching*; *Actin in Teacher Education European Journal of Teacher Education*; *Tecahing and Teacher Education*; *Journal of Staff Develepment etc.*

En España, destacaríamos revistas como la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *Revista de Formación Educativa*, *Revista Española de Pedagogía...*

Conviene, por tanto, destacar el papel decisivo que juega el maestro en la calidad de la educación y su importante misión educativa en la sociedad actual. Sin embargo, la labor que debe realizar el maestro se vuelve cada vez más compleja y exigente. La eficacia de los maestros se determina mediante características tales como estudios académicos tradicionales, capacitación docente, dominio de las materias, habilidad verbal, actitudes con respecto a la enseñanza y disponibilidad (tasas de asistencia y proporción entre alumnos y maestros). Es más, los maestros deben verse a sí mismos como educadores, y no pueden sentirse satisfechos simplemente con la transmisión de un conjunto determinado de conocimientos.

La figura del profesor como objeto de estudio alcanza una gran relevancia por diversas razones:

- En primer lugar, se refiere a un objeto de estudio delimitado y singular, se diferencia y puede delimitarse de otros campos conceptuales.
- En segundo lugar, posee estrategias metodológicas y modelos consolidados para el análisis de los procesos de aprender a enseñar.
- En tercer lugar, la existencia de una comunidad de científicos que consolida su trabajo, tanto por los programas de investigación, como por las sociedades de fomento del conocimiento y la formación, que van elaborando un código de comunicación propio que facilita el afianzamiento de la investigación
- En cuarto lugar, se destaca la progresiva incorporación activa de los propios protagonistas, los profesores, en los programas de investigación, asumiendo papeles de gran relevancia, tanto en el diseño y desarrollo como en el análisis de los datos. Y finalmente, la insistente atención de políticos, administradores e investigadores hacia la figura del profesor, considerado pieza clave de la calidad de la educación.

Por lo tanto, parece claramente justificado el importante papel a desempeñar por el profesor en la sociedad del siglo XXI, dada la trascendencia de su tarea en la formación de los cuadros dirigentes del futuro. De ahí, la proliferación de trabajos y estudios de diversa índole, relacionados con esta figura tan relevante en el contexto social. Destacamos entre ellos los de Marcelo, C (1999), López J. Martín (2000), Gisbert , M (2000), Blázquez, F ( 2001).

La calidad de vida de un país se halla muy ligada a la calidad de su sistema educativo, y en esta calidad juega un papel primordial la figura del profesor

El profesorado debe estar preparado para responder de forma adecuada a los desafíos que le brinda la sociedad actual, especialmente compleja, que avanza, además, a un ritmo vertiginoso.

Somos conscientes de que el profesor se encuentra con un sistema educativo sobrecargado de contenidos, obviando a menudo, o dejando en un segundo plano, contenidos curriculares de tipo procedimental o actitudinal. Afortunadamente cada vez va cobrando más importancia entre los profesionales de la educación la concepción de una escuela como un lugar donde no sólo se enseñan y se transmiten conocimientos, sino donde se aprende a convivir con los demás, a respetarlos, a compartir y, en definitiva, a formarse como buenos ciudadanos.

En lo que se refiere al profesor como profesional, la base de la profesionalización, según Sánchez de Horcajo (1984:116), “está constituida por un conjunto de conocimientos, reglas, patrones organizativos, líneas de justificación de la acción, estrategias y técnicas interrelacionadas que determinan un “saber” y un “saber hacer”, referido a las metas educativas. La profesionalización incluye no sólo el proceso de aprendizaje y la destreza en el manejo de los medios, sino la actualización y adaptación a las condiciones cambiantes de producción o ejercicio profesional”.

Lerena (1987), en un intento de recopilación, establece varios elementos en el proceso de profesionalización del maestro:

1. El establecimiento de un sistema homogéneo de reclutamiento y de formación de los agentes cada vez más exigentes y especializados.
2. La tendencia a convertir el ejercicio de la enseñanza primaria en una ocupación de dedicación principal y completa.
3. La integración de ese sistema de agentes dentro de las burocracias pública y privada, es decir, salarización, burocratización, funcionalización.
4. El establecimiento de órganos y asociaciones profesionales.
5. La constitución y afianzamiento de esa categoría social, en tanto que grupos, ocupan un determinado lugar dentro de la estructura social y son portadores de un *ethos* específico.

Autores como Ortega y Velasco (1991), en el caso de los maestros, prefieren hablar de “semiprofesionales”. Las razones que alegan para justificar esta profesionalidad incompleta o semiprofesionalidad son:

- a) Su carrera profesional no parece garantizar a los maestros una plena profesionalidad: es difícil identificar el corpus científico-técnico de este grupo ocupacional.
- b) La relación profesional-cliente es compleja y difusa. Desde el punto de vista didáctico, el cliente usuario directo y específico es el alumnado; desde el punto de vista laboral, el Estado o la Comunidad Autónoma; desde el punto de vista sociocomunitario, los padres y las propias autoridades. Por tanto, demasiada complejidad para una relación profesional neta y operativa.
- c) El rol del maestro, constituido a partir de las disposiciones reglamentarias y de las expectativas de los clientes, es más difuso que específico, ya que aquéllas insisten más en los deberes de los alumnos y los derechos del profesor que en sus respectivos contrarios, y éstas, las expectativas, amplían el rol del maestro a competencias más propias de otras agencias sociales. Pero un rol excesivamente difuso, encargado de excesivas y dispares funciones, no es propio a la especialización, necesaria en toda profesión.
- d) La organización profesional proporciona a sus miembros el aislamiento y la autonomía necesarios para ejercer su profesión sin presiones externas y para defender adecuadamente sus intereses, aspecto que no ocurre en esta profesión.

No obstante, Norbert Elias, citado por González Blasco y González-Anleo (1993), y con cuya opinión nos identificamos, considera el ejercicio docente como una profesión, ya que, a juicio de este autor, pueden ser llamados profesionales hoy las personas que poseen una preparación específica y un grado académico que en virtud de un certificado o diploma obtienen el derecho al ejercicio de sus habilidades específicas.

## 1.1. CONCEPTO DE PROFESIONALIZACIÓN DE LA FUNCIÓN DOCENTE

Los conceptos profesión y profesionalismo constituyen ideas-ejes en los proyectos que las administraciones educativas de distintos países han introducido en las leyes para reformar la formación de profesorado. Como muestra, seleccionamos tres textos.

El primero se refiere al informe elaborado en Inglaterra por Her Majesty's Inspectorate en 1982, que concluyó señalando que los programas de formación del profesorado

“Deberían estar más orientados a la práctica profesional, que ello implicase más tiempo en las escuelas y que el enfoque de las prácticas debería tender al desarrollo de conocimientos y destrezas que los alumnos pusieran en funcionamiento en clase” (Calderhead, 1984, 112).

En otro informe de la inspección inglesa hecho público en 1983 se decía que:

“Las destrezas profesionales que se dan a los alumnos en la formación inicial constituyen el nervio del proceso de entrenamiento” (Proctor, 1984, 65).

Es decir, los informes subrayaban que los programas formativos se debían orientar al desarrollo de destrezas profesionales. Advertimos, en este sentido, que la voz “destreza” usada en los documentos no coincide estrictamente hablando con las destrezas instruccionales de los programas de microenseñanza, sino más bien con la utilizada por Stones (1984) en sus obras de naturaleza psicopedagógica y supervisora, quien ha precisado el carácter y significado de dicho concepto y lo ha entendido como actividad cognitiva compleja y no motora.

El tercero de los textos es el borrador que nuestro Ministerio de Educación y Ciencia redactó en 1984 sobre la Reforma de la Formación del Profesorado en el que se indicaba que se debía buscar la calidad “en términos tanto de su *necesario nivel científico* como de su *ordenada profesionalización*, que sea capaz de proporcionar al sistema educativo profesionales de la enseñanza convenientemente formados”.



Para algunos autores, el término profesión es complejo (García, 1988, Pereyra, 1988; Lawn y Ozga, 1988); es un constructo que “sociológicamente” es difícil de pormenorizar (Gimeno, 1982). En la literatura de investigación sobre la formación de los profesionales se ha prestado atención y analizado cómo un aprendiz llega a ser profesional.

“En general, se puede definir *profesionalización* como el proceso por el cual una ocupación organizada, normalmente pero no siempre, en virtud de una demanda de competencia especial esotérica y de la calidad de su trabajo, y de los beneficios para la sociedad, obtiene el exclusivo derecho a llevar a cabo un particular tipo de trabajo, controlar la formación y el acceso, y controlar el derecho para determinar y evaluar la forma como el trabajo se ha de llevar a cabo” (Pickle, 1985, 55-56)

En otro sentido, “Profesión es un término utilizado para designar ocupaciones que requieren conocimiento especializado y una preocupación por continuar indagando para avanzar en el conocimiento que pueda ser relevante para la práctica y el servicio de la ocupación” (Case, Lanier y Miskel, 1986, 36).

No obstante estas definiciones anteriores, hay autores que han ofrecido en distintas obras algunas características, de profesiones, comunes. Por ejemplo, Goodlad (1985) señala que muchas ocupaciones se reconocen comúnmente como profesiones porque tienen un acceso a la información que es valiosa para el público. Por tanto, las tareas claves de los profesionales son las de “diagnosticar y prescribir en materias técnicas..., seguidas de una comunicación al público menos informado que los profesionales en las áreas que se hayan seleccionado” (Goodlad, 1985, 5).

Bosquejada una aproximación al concepto de profesión, llamamos la atención hacia algunos conflictos que suceden en las profesiones —incluida la docente— por sus implicaciones para la formación del profesorado, y a los que aludimos aunque superficialmente por su valor para perfilar un sistema de formación del profesorado de marcado acento profesional.

El primero de los conflictos es cómo se establece el *acceso* y el *reclutamiento* de los sujetos dentro de una profesión, y constituye un problema porque al abrir las puertas de una profesión se está perdiendo, en cierto modo, el control social y se están disminuyendo las ofertas de los mercados de trabajo.

Otro problema es el *currículum* y los *métodos de enseñanza* en las profesiones. El currículum está dominado por ciertas notas que singularizan más a la profesión que al individuo. En efecto, todas las profesiones tienen el mismo paso o *tiempo*, es decir, todos los sujetos que aprenden una profesión lo deben hacer en el mismo tiempo y al mismo ritmo. En segundo lugar, está la cuestión del *volumen* curricular, que supone que el mismo contingente de sujetos debe dominar el mismo bloque o cuerpo de conocimientos. Otro aspecto conflictivo es la *validez* de los estudios, o capacidad de los diseños o planes de estudio para que armonicen la teoría y la práctica.

Las profesiones deben resolver, además, otros problemas, como son las cuestiones de la *titulación* y la *evaluación*. Hay autores que señalan la existencia dentro de las profesiones —y nos tememos que en la docente también— de un “currículum oculto” que se caracteriza por aquello que se evalúa, en lugar de hacerlo por sus metas u objetivos.

Un cuarto conflicto profesional es el de la *formación continua* o *permanente*. En el futuro hay quienes piensan que los docentes pueden obtener más beneficios cuando refresquen continuamente sus conocimientos a través del estudio independiente, obteniendo los servicios de instituciones de educación superior como organismos o entidades que ofrezcan pluralidad de productos. Esto no significa la existencia de un sólo organismo para la educación profesional. Por el contrario, se debería buscar cómo incrementar las ocasiones para que los estudiantes aprendieran sus profesiones, y en el caso de los profesores, para que los alumnos en formación llegasen a ser buenos profesionales de la enseñanza.

¿Qué es lo que, entonces, necesitan conocer los profesores para llevar a cabo sus tareas profesionalmente? y, ¿qué es lo que conocemos de la enseñanza que sea válido para este propósito?

Para resolver estas cuestiones observemos qué nos dicen los resultados de la investigación empírica sobre la enseñanza.

En este sentido, Doyle (1986) ha señalado dos desarrollos en la investigación didáctica que obran como sintetizadores de la búsqueda de una mejora de la práctica profesional de la enseñanza. Uno es el incremento de estrategias alternativas para investigar los procesos de clase, y el siguiente desarrollo es el análisis crítico de los hallazgos de la investigación en la enseñanza y sus implicaciones para las prácticas de clase, o como podemos afirmar, los profesores son profesionales que conectan su conocimiento a situaciones por medio de “la observación, comprensión, análisis, interpretación y toma de decisiones”.

Con el objetivo de conocer algo más de esta profesión, nos decidimos a estudiar e investigar cómo se encuentran los sujetos que pertenecen a ella , y en ellos hemos basado nuestro trabajo.

## **1.2. CONDUCTA VOCACIONAL DEL DOCENTE DE MAGISTERIO**

De acuerdo con Rivas (1988), la conducta vocacional puede entenderse como el “conjunto de procesos psicológicos que una persona concreta moviliza con relación al mundo profesional en el que pretende integrarse activamente, o en el que ya está instalado”.

Siguiendo a este autor, la conducta vocacional es parte del proceso de socialización que realiza una persona, que aporta sus motivaciones, intereses, expectativas, conocimientos y capacidades y se apoya o dirige a un entorno social adulto. Implícita o explícitamente la conducta vocacional proyecta el deseo y la intención de participar de las actuaciones productivas o laborales útiles socialmente, para las que, en ocasiones, el individuo se ha estado formando a lo largo de muchos

años. La conducta vocacional es también un proceso evolutivo que, aunque se va trabando en los años escolares, se hace especialmente visible en la adolescencia como respuesta a una demanda inespecífica de carácter social, acompañada en la juventud y madurez en forma de trabajo individual o dentro de una Organización, y declina hasta su extinción con el retiro o la jubilación.

Pero la conducta vocacional no se produce ni dirige en el vacío, por el contrario, está condicionada y enmarcada por un contexto sociocultural que hace demandas muy explícitas a los miembros de esa sociedad, en términos de cubrir necesidades productivas que garanticen el progreso social mediante el trabajo individual.

La conducta vocacional conduce o tiende a la posesión y disfrute del empleo productivo, del trabajo, que es entre nosotros un bien personal y social, el factor de socialización por excelencia.

#### □ CONDICIONANTES DE LA CONDUCTA VOCACIONAL:

Entre los condicionantes de la conducta vocacional, Rivas (1995) señala los siguientes:

##### ➤ La familia:

La familia es el primer condicionante de la conducta vocacional de todos sus miembros. En concreto, los recursos económicos de que dispone la unidad familiar actúan fundamentalmente sobre los hijos, en términos de limitación o posibilidad de demorar su entrada en el mundo productivo, a cambio de invertir ese tiempo en aumentar la tasa educativa y de preparación. El nivel socioeconómico familiar cumple el tradicional papel de reproductor social.

##### ➤ La estructura del mundo laboral:

Las transformaciones en el mercado de trabajo y en la estructura ocupacional, así como la situación de escasez de empleo, han convertido la incorporación de los jóvenes

en un grave problema social. Desde esta realidad, Robert (1988) niega la libertad de los jóvenes a elegir su conducta vocacional en función de sus preferencias; la conducta vocacional se reduce a la oportunidad social respecto al mundo laboral.

➤ El sistema educativo:

La estructura del sistema educativo en niveles de enseñanza (primaria, secundaria y universitaria) entre una de sus muchas funciones, obedece también a su relación con el mundo laboral. Los sujetos tienen sus posibilidades ocupacionales marcadas por el nivel de formación con que salen del sistema, y se distribuyen en el mundo laboral desde empleos de escasa cualificación con pocas exigencias educativas, a profesiones especializadas que requieren largos años de formación, y desembocan en actividades muy complejas (Pérez, 1981).

➤ El fortuismo situacional.

El hábitat en que se encuentran los individuos está condicionando los recursos disponibles para movilizar la conducta vocacional sobre todo de los jóvenes. El fortuismo implica, en cierta manera, una carencia de información a tiempo, o lo contrario, una información privilegiada en el tiempo de decisión; también apunta la incidencia de que afloran en un momento determinado consecuencias sociales, económicas o de empleo que se venían gestando y que, unidas a otros factores sociales actúan en una determinada dirección impidiendo o alentando opciones que poco antes, para la mayoría de los sujetos, no eran visibles.

➤ Los condicionantes individuales: biodatos.

Hacen referencia tanto a la historia personal de los sujetos como a los biodatos educativos:

- Biodatos e historia personal: el mejor predictor de la conducta futura es la conducta pasada y lo que el individuo piensa de la misma.
- Biodatos educativos: rendimiento académico y experiencias educativas.

El rendimiento escolar, el tipo de educación recibida en el seno familiar o en la institución educativa, son condicionantes de la conducta vocacional.

❖ El género:

- El género es un condicionante diferencial entre las profesiones y entre las personas, pero su incidencia no justifica la existencia de desarrollo vocacional diferente por sexos.

❖ Las preferencias e intereses vocacionales:

- Los intereses reflejan los influjos que el ambiente proporciona al sujeto y se activan a través de conocimientos y experiencias significativas. Los intereses señalan el rumbo y dirección de la conducta vocacional; se desarrollan en un medio sociocultural determinado en el que tienen posibilidad de expresarse y actuar como motivadores y reforzadores.

❖ Las aptitudes y destrezas.

- Las aptitudes forman, y son consideradas, un conjunto de variables psicológicas que tradicionalmente han jugado un papel de condicionante para el desempeño profesional. De hecho, cualquier profesión requiere la puesta en ejercicio de una serie de capacidades para solucionar eficazmente los problemas rutinarios o complejos que exige el desempeño eficaz del puesto de trabajo.

### **1.3. LAS ACTITUDES Y MOTIVACIONES DE LOS ALUMNOS DE MAGISTERIO**

El estudio de las razones o motivos para elegir una ocupación es un tema que ha interesado mucho a los investigadores. Tyler (1964) afirma que hay libertad individual para la elección, pero dentro de límites impuestos por las estructuras socioculturales, entre ellas la educación recibida, la familia y la posición de clase. En este marco condicionante operan las habilidades y los intereses del individuo, cuya medida es muy

difícil y no ha encontrado unanimidad entre los investigadores. (González Blasco y González Anleo, 1993; López Sáez, M, 1995).

Este autor ha estudiado los resultados de diversas investigaciones para concluir que los intereses vocacionales tienen una gran importancia en la elección ocupacional, que tienden a agruparse entre sí en categorías más amplias, y que tienden igualmente a convertirse en un aspecto estable de la personalidad, al menos desde la adolescencia media (Tyler, 1964).

Las investigaciones, citadas por Tyler, sobre los motivos para seguir la carrera de maestro o de profesor no han llegado a conclusiones definitivas, pero destacan, en general, el factor del idealismo, presente de forma directa o indirecta en una buena parte de los motivos alegados: “contribuir al desarrollo del niño”, “asumir responsabilidades” o “ejercer una profesión en la que se puedan desarrollar iniciativas”

El factor vocacional, cuando aparece, lo hace cargado de ambigüedad, y es probable que el deseo de aprobación social intervenga aquí con fuerza notable. Finalmente, las razones de índole menos idealista, como las largas vacaciones o los numerosos permisos que pueden disfrutarse, juegan también un cierto papel a la hora de la elección (Landsheere, 1979).

En el ámbito español, la investigación de Varela y Ortega (1984) sobre “*Las motivaciones para el estudio y las expectativas profesionales*” de los alumnos de Escuelas de Magisterio del distrito universitario de Madrid, realizada en 1981, puso de manifiesto que los motivos más sobresalientes eran: “me gusta tratar con niños” (elemento relacionado con el rol tradicional de la mujer); “tengo vocación” y “es una carrera a través de la cual puede mejorarse la sociedad” (motivos ambos de índole moralizante).

En el estudio “*El profesorado en la España actual*”, realizado por González Blasco y González Anleo (1993), se puso de relieve que la vocación como rasgo de la profesionalidad es reconocida por la casi totalidad de los profesores. La vocación aparece, además, como el motivo más importante para dedicarse a la enseñanza, junto a

otras razones como el humanismo de la profesión o la facilidad y conveniencia de la carrera de profesor.

En este estudio, las diferencias entre hombres y mujeres en la indicación de sus motivos o razones para dedicarse a la enseñanza son escasamente significativas, aunque las mujeres tienden a insistir más en la vocación y los hombres en el humanismo de la profesión. No se perciben, en cambio, diferencias en relación con el motivo. “ me gusta tratar con jóvenes”, que ha sido en cambio muy diferencialmente señalado por maestros y maestras en el estudio de Ortega y Velasco sobre los maestros de Castilla-La Mancha. Diferencia que se repite en el trabajo de Antonio Guerrero sobre el profesorado de EGB en el que las mujeres, frente a los hombres, señalan como razón más importante para dedicarse a la profesión docente que “les gustaría trabajar con niños”(Guerrero, 1995).

En el trabajo de Félix Ortega y Agustín Velasco (1991) sobre profesores de EGB de Castilla-La Mancha, profundizaron en el tema distinguiendo entre tres tipos de motivos: los circunstanciales, que limitaban la posibilidad de elegir libremente, los motivos más intrínsecos, de índole vocacional y altruista, y los motivos más extrínsecos y pragmáticos. Los resultados de esta investigación se recogen en el siguiente tabla:

Tabla 1.1: Motivos de la elección de la carrera.

Resultados de la investigación de Ortega y Velasco (1991)

Motivos circunstanciales	Motivos más intrínsecos	Motivos más extrínsecos
-Falta de recursos económicos -En la provincia era imposible realizar otros estudios. -Deseo de la familia. -Facilidad de realizar por libre esos estudios.	-Me gustaba tratar con niños -Tenía vocación -Es una profesión a través de la cual puede mejorarse la sociedad	-Carrera fácil -Base segura para promoción ulterior. -Profesión socialmente bien considerada. -Profesión con más tiempo libre y más vocacional.



En este estudio - y en el nuestro - se pone de manifiesto que tanto los maestros como las maestras admiten la existencia de razones y motivos por los que su posibilidad de elegir libremente la profesión deseada quedó limitada. Estas limitaciones provenían de la circunstancia social, económica y geográfica.

La ascendencia familiar modesta de la mayor parte de estos maestros se manifiesta en el hecho de que la falta de recursos económicos, para cursar estudios más largos, sea el motivo más intensamente mencionado.

Los recursos económicos o familiares (distribuidos de modo más precario e irregular en el medio rural que en el urbano) continúan determinando, en buena medida, el grado y calidad de los estudios a realizar. La posición económica se convierte, así, en “un filtro” previo que selecciona y, en ese sentido, condiciona las posibilidades ocupacionales de muchas personas.

Aproximadamente la mitad de los encuestados manifestaron que les gustaba tratar con niños, la proporción de mujeres que aduce este motivo supera ampliamente a la de hombres.

El Magisterio es una profesión a través de la cual puede mejorarse la sociedad, y por esta razón, lo han elegido como ocupación y oficio. Por otro lado, casi un 15% de los encuestados aduce, como motivo fundamental, que eligió el Magisterio porque era una carrera fácil.

Procurar que la ocupación elegida no requiera demasiado esfuerzo; que el trabajo pueda realizarse sin exagerado agobio de controles y controladores; que la remuneración percibida permita situarse con cierta seguridad ante el presente y ante el futuro, amén de poder disfrutar de una racional distribución de trabajo y descanso (horarios flexibles, fines de semana, largas vacaciones,...), son, sin duda, incentivos que se suelen tener más o menos en cuenta al elegir la profesión.

Otros autores, como Barquín y Melero, han llamado la atención sobre la progresiva feminización de la profesión docente (Barquín y Melero, 1994). Según los

datos que aportan estos autores, mientras que entre los años 1979 y 1982, casi un 40% de los alumnos que finalizaban la carrera de Magisterio eran varones, entre los años 1983 y 1988 el porcentaje de alumnos varones era menor del 30%. Por otra parte, mientras la media de participación de la mujer en el alumnado universitario se sitúa alrededor del 50% en la carrera de Magisterio se acerca al 78% (Jiménez y Bernal, 1992).

Ramos Gorospe (2002), en un estudio realizado sobre el alumnado de la Universidad de Extremadura, basándose en las estadísticas publicadas por la propia Universidad, afirma “ no sólo se ha observado una evolución en el número de alumnos, sino también en la distribución por sexos del alumnado. En el curso 73-74, el número de mujeres que estudiaban en la recién creada Universidad de Extremadura era de 1.326, mientras que el de chicos suponía 1.627, superioridad numérica que se mantuvo hasta el curso 76-77, en el que puede hablarse ya de una equiparación en la presencia de ambos géneros, aumentando el número de mujeres a partir del curso 82-83, y siguientes. A partir de este año, el número de mujeres que estudian en nuestra Universidad supera ligeramente al número de hombres ( entre el 52% y el 54%, aproximadamente), frente a un número de hombres que se mantiene cercano al 47%”.

Con respecto al porcentaje de mujeres por centros, sigue afirmando la autora“ el más “feminizado” de todos los existentes, es la Escuela de Enfermería con un 82% de chicas; al igual que la Facultad de Educación, la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres y la Facultad de Biblioteconomía que superan ampliamente el 70%”.

Marcilla y Ramiro preguntaron a 726 alumnos de Magisterio de la Universidad de Oviedo por las razones que tuvieron para elegir su carrera (Marcilla y Ramiro, 1990). El 91% de los alumnos manifestó haber elegido la carrera porque le gustaba la educación. Sin embargo, el 64% de los encuestados admitió que también habían elegido los estudios de Magisterio como plataforma a otra carrera y el 40% porque era una carrera fácil. El 36% de los alumnos ingresó en Magisterio porque no pudo entrar en otra Escuela o Facultad mientras que el 27% se decidió a hacer lo propio por proximidad al domicilio personal. Sin embargo, los autores descubrieron que la aceptación de la carrera aumentaba a medida que se avanzaba en los estudios.

Mir, Riera, Roselló y Rodríguez estudiaron las motivaciones y actitudes de 115 estudiantes de Magisterio respecto a los factores que influyen en los intereses personales y profesionales y en sus percepciones sobre la utilidad de su trabajo (Mir, Riera, Roselló y Rodríguez, 1990). Estos autores encontraron que, en contra de alguna percepción ampliamente extendida, los alumnos valoraban en primer lugar su desarrollo profesional más que su desarrollo personal y sus relaciones sociales. Así, entre los aspectos más valorados por los alumnos destacan sentir que mejoran las habilidades prácticas y sentir que se ha adquirido el entendimiento adecuado.

Igualmente, los alumnos estimaban que era necesaria una mayor profundización en muchas asignaturas del plan de estudio. No resulta raro, pues, que sólo un 35% de la muestra fuera partidario de una carrera de tres años, mientras el resto pensaba que era necesaria una carrera de 4 años (34% de la muestra) o incluso 5 años (30%). Por otra parte, únicamente el 53% de la muestra pensaba dedicarse a la docencia una vez finalizada la carrera.

Teniendo en cuenta lo comentado anteriormente, de acuerdo con Vicente Castro (1995), en líneas generales, las Escuelas Universitarias de Magisterio han venido siendo unos centros para una clientela social de niveles económicos y culturales correspondientes a la clase media-baja. Los alumnos que forman su núcleo estudiantil tienen unas características diferenciadas que vienen marcadas, entre otras cosas, por la forma de selección sometidas a variables económicas, de rendimiento académico alcanzado en los niveles anteriores, niveles de aspiración, posibilidades de acceso geográficas y variables personales de tipo vocacional.

Por otro lado, las Escuelas Universitarias de Magisterio, radican en todas las provincias, lo que posibilita un acceso menos vocacional y más localista. Magisterio era y sigue siendo la carrera elegida en casi la última opción por gran parte de alumnos, que ven que por sus notas se le cierran las puertas a otros estudios en la Universidad. Finalmente existe, o ha existido otra realidad que ha condicionado mucho la posición de los alumnos frente a su futuro profesional: se accede a estos estudios, frecuentemente

como paso hacia estudios diferentes (Licenciatura en Psicología, Pedagogía, Psicopedagogía, etc).

Combs (1987) califica de “candidatos de segunda clase” a los estudiantes de Magisterio, añadiendo que los actuales sistemas educativos no consiguen atraer a los jóvenes más capaces a la enseñanza, ni retenerlos en esta profesión. No es exagerado afirmar que las Escuelas de Magisterio son consideradas por la Administración, profesorado, e incluso, frecuentemente por los alumnos, la “hermana pobre” de la educación superior, pues éstas ocupan el nivel inferior en la preocupación de la política educativa. No obstante, los estudios de Magisterio no poseen un alto prestigio social, lo que sin duda está en relación en el estatus de la profesión docente. Todos los estudios realizados sobre el origen social del estudiante de la Escuela Universitaria de Magisterio coinciden en afirmar que en su mayor parte son jóvenes que proviene de los estratos bajos de las clases medias y algún sector de la clase baja, con una alta tasa de componente femenino, pues las mujeres vienen a representar casi 2/3 del total del alumnado, circunstancia esta que consolida la tradicional división social entre sexos.

Este origen social del alumnado va a condicionar, en gran medida, el “capital cultural” que el estudiante aporta en su estancia en el Centro y las actitudes que va a mantener de cara al presente educativo, así como las expectativas con vistas al desempeño de su profesión. Existen condicionantes sociales que muchas veces impiden que la elección de la carrera sea totalmente libre.

Por otra parte, a estos Centros han accedido alumnos con notas medias bajas y especialmente, bajas en selectividad, aspecto que se plasma en la propia elección de los estudios: carrera corta y sin excesiva especialidad a nivel científico.

Es de destacar también la existencia de alumnos auténticamente vocacionados para ser maestros, fundamentalmente en algunas de las nuevas especialidades (Educación Física, Educación Especial, Audición y Lenguaje, etc.). Son muchos, en ese sentido, los estudiantes que aseguran tener auténtica "vocación" por el Magisterio: jóvenes, sobre todo mujeres, dispuestos a asumir responsabilidades y contribuir al

desarrollo del niño, o incluso, a servir desinteresadamente a los demás a fin de mejorar la sociedad.

Respecto a las *expectativas socio-profesionales* del alumnado, podemos señalar que los estudios de Magisterio suponen una cierta movilidad ascendente entre los estratos sociales bajo y medio-bajo, al estrato social-medio, proceso que actualmente se ve obstaculizado por la crisis del mercado, que lleva al maestro a buscar empleo en lugares alejados de su profesión. A pesar de esto, la oferta que se denomina media-alta, es decir, la que corresponde al maestro en el mercado de trabajo, alimenta en los estadios bajo y medio-bajo expectativas de movilidad ascendente. El estudiante de Magisterio, portador de las expectativas y actitudes de su medio social, percibe la profesión de maestro como un ascenso en su estatus social, sobre todo en contraposición a los trabajos de tipo manual y agrícola.

Sin embargo, y ahondando en lo dicho anteriormente sobre la crisis del mercado de trabajo, se puede ver cómo esta está afectando realmente a las expectativas socio-profesionales de los alumnos. Mientras que éstos siguen aumentando, no sucede lo mismo con la población escolar primaria. Esto hace que cada año el número de titulados en paro se incremente enormemente, lo que supone gran coste social y frustración personal.

De este modo, la apreciación habitual de carrera para la que se requieren pocos esfuerzos se convierte en realidad, por lo que atrae, cerrándose así el círculo, a gente con bajo nivel de expectativas, aspiraciones y /o capacidades.

Hay, por último, otro fenómeno típico en todos los estudiantes de Magisterio. Normalmente, cuando un estudiante inicia unos estudios en cualquier carrera, acude con la convicción de que él sabe bastante poco sobre ella y espera aprender la profesión durante sus estudios. Sin embargo, los estudiantes de profesorado no manifiestan normalmente esa mentalidad. Por el contrario, probablemente *como producto de su socialización en la enseñanza a lo largo de los muchos años que llevan estudiando*, están convencidos de conocer sobradamente la profesión, y acuden a Magisterio con la certeza de tener poco que aprender sobre cómo hay que enseñar. Esto disminuye tanto

las expectativas de los estudiantes como su receptividad ante lo que se les trate de enseñar. Ellos ya saben enseñar y tienen claras sus metas respecto a la educación. La Escuela sólo les sirve para convalidar sus ideas al respecto y adquirir determinadas habilidades, que son las que demandan con más insistencia.

Respecto a las *motivaciones* que inclinan a los alumnos a preferir Magisterio podemos decir que casi un 50% de los alumnos que cursan la carrera de maestros han ingresado conociendo muy poco qué se estudiaba en esta carrera, cuáles eran las características de los estudios que iban a realizar, cómo se iban a encontrar en su carrera y, frecuentemente, habían elegido dichos estudios por motivos distintos a la profesión. Motivos tales como "por ser una carrera más corta que otras"; "por ser más fácil ingresar en la Universidad", "por la posibilidad que ellos ofrecen de hacer aquí el primer ciclo y luego seguir en una Facultad", "por estar la Escuela más cerca de su domicilio" etc.

El título de Maestro constituye, junto con la licenciatura en Filosofía y Ciencias de la Educación e Historia (en sus diversas especialidades), una de las titulaciones que responde a un mercado de trabajo más saturado. El "stock" de profesores parados es significativamente muy alto, y en Extremadura mucho más.

Pero, además, no todos los que no están parados se encuentran ocupados en el ejercicio de la profesión a la que originalmente aspiraban. Muchos están ocupados en el ejercicio de trabajos que no tienen nada que ver con la enseñanza (carteros, administrativos, policías municipales, vendedores, etc.).

Una forma de permanecer ocupado la constituye, muchas veces, proseguir estudios de licenciatura, fundamentalmente en la U.N.E.D. o en las nuevas Facultades de Psicopedagogía. Se eligen las carreras de Psicopedagogía, Ciencias de la Educación y Psicología, precisamente en este orden.

Este fenómeno tiene particular incidencia en aquellas materias de carácter más específicamente profesional, como son las de carácter pedagógico y psicológico. No puede excluirse que la falta de motivación de muchos alumnos se debe precisamente a

la ausencia de expectativas personales y profesionales en una carrera con muy pocas salidas de trabajo.

En muchos casos, no son motivos de interés por ser maestro los que determinan la elección de la carrera de Magisterio en Badajoz. Muchos que cursan Magisterio han elegido estos estudios en una segunda o tercera opción.

A esto podríamos añadir consideraciones importantes referidas a investigaciones sobre elección de estudios universitarios, como la de Mosteriro y Porto Castro (2000).

Serios trabajos han puesto de manifiesto el bajo “estatus” sociocultural de quienes aspiran a carreras humanísticas y psicopedagógicas ( Alcantud,1995). Muchos alumnos de bajo rendimiento en enseñanza media son orientados, precisamente por su bajo nivel de sus expectativas, hacia los estudios de Magisterio. Lo más grave es que vienen dirigidos a estos centros, a veces, por un equivocado ejercicio de la función orientadora o por carencia de ésta.

#### **1.4. CARACTERÍSTICAS DEL PERFIL PROFESIONAL DEL DOCENTE: APTITUDES Y CUALIDADES**

Según Dunette (1976), los expertos no se ponen de acuerdo sobre en qué consisten las aptitudes para la docencia. El mismo término “aptitudes” está sujeto a amplias controversias, ya que su relación con otros términos similares, como “habilidades” y “pericias”, es muy confusa.

Actualmente, el perfil profesional del docente basado en la división de funciones va cambiando poco a poco para dar paso a otro perfil o, mejor aún, a perfiles diferenciales. En el momento actual el profesor requiere nuevas estrategias, percepciones, experiencias y conocimientos para intentar dar respuesta a los múltiples interrogantes que se le presentan cada día.

Un informe de la OCDE (1985) presenta las orientaciones del cambio y sus implicaciones en el educador del futuro. Estos cambios pueden resumirse en:

- Desarrollo de las habilidades básicas.
- Mayor énfasis en la habilidad de organizar el contexto de aprendizaje.
- Desarrollo de habilidades para el aprendizaje posterior.
- Incremento del aprendizaje iniciado por el educando mismo.
- Énfasis en las funciones de orientación y evaluación del proceso de aprendizaje.

El educador concebido desde esta óptica debe despertar el interés por aprender cómo aprender y mantener al día estos conocimientos. En este sentido, lo que se requiere, más bien, es una concepción del proceso de aprendizaje que facilite la adquisición de las capacidades cognoscitivas más generalizables, proporcione las estrategias para solucionar problemas y desarrolle capacidades socio-afectivas, tales como valores, actitudes, motivaciones y emociones, puesto que éstas representan el foco más importante para lograr el desarrollo de competencias del educador, tanto en la ámbito personal como profesional.

□ Habilidades cognoscitivas.

Los educadores comprometidos con la educación deben caracterizarse por ser consultores al que acuden los alumnos en determinados momentos de su aprendizaje, y especialistas en organizar experiencias educativas que puedan ser integradas por los aprendices

Ello requiere del docente una capacidad intelectual que se refleja en la claridad de ideas y la facilidad para comunicarlas, la objetividad en los análisis, la imaginación, la memoria, la síntesis, a lo que es necesario unir su adecuada preparación cultural. También debe poseer unas buenas cualidades didácticas que se ponen de manifiesto en el empleo de los métodos y materiales de apoyo adecuados a cada situación contextual de aprendizaje.

El educador deberá reducir la brecha entre las condiciones ideales y las reales del aprendizaje y ser capaz de tolerar, con ecuanimidad, las diferencias. Esto requiere enfocar el proceso de aprendizaje de una forma flexible e ingeniosa, teniendo siempre presente la aplicabilidad personal y económica de lo aprendido.



Un aspecto importante para hacer que los profesores sean efectivos es su voluntad y habilidad para aprender y continuar aprendiendo, para ampliar y mejorar su capacidades cognoscitivas. Los profesores, como cualquier otro profesional competente, deberán estar continuamente aprendiendo para mejorar sus capacidades, revisando continuamente sus conocimientos y actualizándolos, y manifestando una actitud abierta a los desafíos que les brinda el futuro.

La educación tiene como misión fundamental desarrollar en el hombre habilidades y destrezas con perspectivas de futuro. Por ello, el educador debe poseer una gran capacidad de imaginación y creatividad con el fin de despertar en el alumno la posibilidad de dar respuesta y soluciones nuevas a realidades y problemas que puedan presentársele más adelante. Se trata de un profesor que tenga voluntad para innovar, así como para aceptar las innovaciones de otros críticamente. Esto exige a los profesionales renovar constantemente su saber, afianzar sus capacidades y reorientar sus perspectivas.

Los expertos han indicado que alrededor del 20% del tiempo de trabajo de un profesional debería dedicarse a este proceso de actualización, puesto que tanto el saber como la especialización adquiridos son en sí mismos cambiantes y perecederos. En el ámbito docente al educador le corresponde, además, la tarea de poner al día sus conocimientos sobre los problemas pedagógicos, con el objeto de facilitar a otros lo que él ha aprendido y proporcionarle nuevas formas de aprendizaje.

#### □ Estrategias para la solución de problemas

La nueva concepción de la educación requerirá del docente funciones diferentes de las que tradicionalmente se le atribuyen como dispensador del saber; para reemplazarlas irán apareciendo otras diferentes que irán cambiando de forma progresiva la estructura de la función docente.

Las nuevas funciones requerirán una gran flexibilidad mental, sobre todo la capacidad para resolver problemas de todo tipo. El papel del docente no consiste solamente en enseñar determinadas materias, sino que puede actuar como especialista

en currículum; como responsable del perfeccionamiento de sus colegas; como vínculo de enlace con la comunidad; como experto en medios de comunicación; como investigador asociado en la escuela o un especialista en instrucción por computadora; como consejero diagnosticando tanto el aprendizaje como la enseñanza y ayudando a sus colegas a controlar su eficacia; como un especialista para los alumnos con dificultades en el aprender; como gestor de los recursos y hasta como un líder entre sus colegas de profesión en representación de la acción gremial local en aras a lograr una participación activa del entorno extraescolar. Todas estas funciones reclaman del profesor la capacidad para solucionar problemas sociales y poseer, también, un saber general y especializado y tenacidad de adaptación intelectual. Es decir, un conocimiento sobre las técnicas de gestión y ciertas dosis de psicología social.

Una de las funciones prioritarias del docente es la del saber estimular el aprendizaje, conocer los métodos y poner en contacto a los educandos con el mayor número posible de fuentes de información, así como facilitar la motivación para que el proceso se vea reforzado.

En síntesis, podemos afirmar que el nuevo rol del docente se encaminará más a orientar a las personas hacia las fuentes de conocimiento, a ayudarles a organizar su aprendizaje y a utilizar las fuentes de información que a la transmisión de conocimientos que se quedan rápidamente obsoletos.

#### □ Capacidad socio-afectiva

Esta dimensión juega un papel relevante en la educación. El profesor necesita relacionarse y comunicarse con gentes de cualquier ambiente y condición. Ello requiere la utilización de un lenguaje adecuado, que deberá tener en cuenta las características peculiares de grupos diferenciados y una especial sensibilidad para captar los valores culturales del grupo y sector social de que se trate, debidamente conexiónados con los valores ético-morales exigibles a la profesión.

Conviene subrayar que el educador profesional debe poseer un grado suficiente de seguridad en sí mismo así como una gran flexibilidad mental, pues debe ser consciente

de que su formación inicial se va quedando obsoleta con el tiempo y con el ritmo de avance de los conocimientos que cada día es más veloz, lo que exige un gran esfuerzo para mantenerse al día. Sin embargo, debe darse cuenta de que su papel se va ampliando y se le demandan nuevas cualidades de dirección y liderazgo. En este sentido, al educador se le pide una personalidad abierta y saludable, que encuentre natural dedicar una gran parte de su tiempo a la actualización profesional. Además debe poseer un alto sentido de la responsabilidad en la tarea y una buena disposición para el trabajo en equipo, sin olvidarnos de la importancia de la ejemplaridad y de la vocación, como aspectos inherentes al propio ser del educador.

Una investigación realizada por la Junta de Andalucía (1990:136) considera que el profesor debe tener el siguiente perfil:

- “ Mantener una permanente actitud receptiva al cambio.
- Dominar la retroalimentación constante del proceso.
- Dinamizar los trabajos en equipos.
- Ser un animador de esfuerzo, coordinador de la investigación.
- Estimular la participación de los grupos.
- Mantener una relación horizontal con las personas que forman el grupo y asociarlas a las tareas de aprendizaje”.

Según Fernández (1988:39), desde el paradigma analógico-tecnológico se supone que el formador es un buen técnico, experto en competencias docentes tales como:

- “ Saber estar e interactuar con el grupo.
- Saber orientarles.
- Usar un lenguaje comunicativo como incentivador.
- Saber preguntar y provocar el diálogo abierto.
- Dominar técnicas de comunicación no-verbal.
- Manejar los medios y recursos con eficacia.
- Usar la evaluación como base para la adaptación constante del sistema” .

Gage (1989) en un Congreso Internacional sobre “Research of Effective and Responsible Teaching”, destaca como principales funciones del educador las siguientes:

- “Descubridor de las necesidades y preferencias de los individuos a los que enseña y educa.
- Apoyador-impulsor de la responsabilidad de los alumnos y de la institución educativa en la que aplica los conocimientos de formación y análisis colaborativo.
- Descubridor de los medios y fines más apropiados para una enseñanza eficaz.
- Autoanalizador crítico de su propia práctica y del trabajo de los colegas del centro.
- Configurador de procedimientos específicos que impulsen la reflexión y la elaboración de una nueva teoría desde su práctica”.

Como síntesis de lo indicado anteriormente, se puede afirmar que al educador se la demanda, además de los conocimientos técnico-profesionales, un dominio de los aspectos sociales y emotivos, que sepa preparar a los alumnos para una integración y participación activa en la vida cívica y social. Se le pide que pueda realizar una síntesis entre la influencia de los medios de comunicación social, cultural y los valores de la sociedad, contrastados con la vivencia y experiencia de la vida en la comunidad educativa.

Para desempeñar el ejercicio docente, se consideran esenciales cualidades como la buena preparación profesional (campos científico y metodológico), seguida de la motivación necesaria para la enseñanza.

Las cualidades de los buenos maestros existen pero, en general, no bastan para hacer de ellos modelos humanos. En opinión de Gisbert (1983), entre las cualidades se pueden destacar las siguientes:

- “ Capacidad de establecer con los niños relaciones educativas ( no sólo placer de estar con ellos).
- Capacidad de establecer con otros adultos relaciones de cooperación

pedagógica (no sólo presentarse como responsable de la educación)

- Resistencia “moral”.
- Conjunto de capacidades particulares de la inteligencia y del carácter”.

Según otros autores, la clave está en la empatía como sentimiento definidor de la personalidad del maestro:

“Los datos muestran que los profesores con experiencia y sin experiencia se distinguen por el tipo de empatía que exhiben. De acuerdo con Turner (1965), la empatía se puede entender al menos de dos formas. La primera implica poner el sí mismo en la posición de otro y adoptar su punto de vista. Los profesores principiantes parecen hacer esto con los alumnos. La empatía también puede entenderse como la habilidad para comprender a otro mientras que se mantiene una cierta distancia personal. Esta última definición se refiere a la empatía de los profesores con experiencia” (Blase, 1986).

Para Letamendía (1989), el docente debe disponer de conceptos de aprendizaje bien fundamentados. Se trata de que no sea un mero “Prácticum” un ejecutor eficaz, sin saber el alcance total de las técnicas que utiliza. Esto es especialmente importante, por ejemplo, en los conceptos de castigo y premio, tan importantes en el conductismo o en el psicoanálisis, o en el tema de las desigualdades del desarrollo psíquico... El aspirante a maestro debe desarrollar una capacidad crítica, a través de la cual sea capaz de reflexionar y modificar, desprenderse, si es preciso, de la carga ideológica de las teorías. Debe ser capaz de superar todo dogmatismo.

Es necesario, además, que el maestro, esté abierto a las situaciones de cambio y que haya aprendido, previamente, a estructurar su propio tiempo.

En opinión de González Anleo (1993), a juicio de los profesores españoles no universitarios, la cualidad más importante para el ejercicio de la profesión docente es la buena preparación profesional, citada como la más importante para el 60% de los profesores, seguida en el orden de importancia por la motivación y entusiasmo por la enseñanza, elegida por casi un 59%. Ya muy distanciadas aparecen la “paciencia y

comprensión”, la “dedicación plena a los alumnos” y la “habilidad expresivo-comunicativa”. En último lugar figura la capacidad para diagnosticar y orientar a los alumnos”.

Por su parte, la investigación de Aurelio Villa (1985) puso de manifiesto que la motivación y el entusiasmo es una cualidad del profesor muy valorada por el alumno.

## **1.5. ROLES Y FUNCIONES DEL DOCENTE**

### **1.5.1. ROLES DEL DOCENTE**

En la ponencia de Escolano (1988) presentada en el IX Congreso Nacional de Pedagogía se destaca que son tres los roles del profesor: uno, eminentemente *técnico*; un segundo, de carácter *ético* y *socializador*, y, finalmente, un tercero, que guarda relación con el *bienestar social* y la *autorrealización* de los miembros de la comunidad educativa.

Estudiando a profesores durante su primer año de ejercicio, y siguiendo el paradigma ecológico, Heck y Williams (1984) han revisado hasta once caracterizaciones del rol de profesor de entre las cuales se podrían citar aquellos que ven al profesor como *investigador* y como *colega*. Considerado como investigador, el profesor experimenta en el aula que considera como un laboratorio, mientras que, en el segundo de los papeles, el profesor es un colega que trabaja en colaboración con el director y restantes miembros del claustro con objeto de crear un clima que facilite el desarrollo profesional del personal.

La colaboración del profesor en procesos de investigación (combinación de dos roles) se hace necesaria al iniciar proyectos de investigación educativa de carácter aplicado, dando lugar a cuatro roles nuevos que han sido sistematizados por Shalaway y Lanier (1978). Los grados de colaboración quedan expresados a cuatro niveles:

- 1.”Profesores trabajando como co-investigadores del equipo de investigación.
2. Profesores participando como sujetos de investigación

3. Profesores implicados como planificadores de investigación
4. Profesores que comparten la aplicación y divulgación de la investigación”.

La investigación cualitativa ha propiciado el nacimiento de un nuevo atributo sobre el rol docente. Es más, desde la perspectiva de la política educativa, cualquier reforma educativa iniciada en los diversos países de nuestro entorno se hace sobre la base de considerar a los profesores como *informantes* claves en el análisis del centro (Burgess, 1985), del currículum (Escudero y González, 1984), de sus teorías sobre la misma evaluación (García, 1987), etc.

Los profesores, tienen un *conocimiento práctico* de la enseñanza, que se empezaron a estudiar como una de las aproximaciones para comprender qué tipos de habilidades y competencias pedagógicas y científicas caracterizan a los profesores (Bromme, 1984). Este conocimiento pedagógico se evidencia en las recomendaciones de los políticos de la educación. La propuesta ministerial para la reforma de la enseñanza en nuestro país señala:

“La tarea profesional, por tanto, se entiende no como la ejecución de algo acabado, sino desde una *perspectiva investigadora* de los procesos del aula para incidir positivamente en ellos. Esta redefinición de la tarea profesional del maestro conlleva al desarrollo de una *capacidad creadora* que haga de él un *experto* en crear situaciones de aprendizaje e intervenir adecuadamente en ellas. Ello le convierte *en facilitador del aprendizaje* de los alumnos que actúa sobre la base del nivel de desarrollo intelectual y conceptual de los mismos, teniendo en cuenta los procesos personales de *construcción del conocimiento*” (MEC, 1987).

El profesor experto adquiere así la nota de un profesor formador. Las características y calidades de los formadores de profesores no se pueden soslayar al estudiar la naturaleza de un profesor experto. Algunos trabajos empíricos muestran que los formadores de profesores deberían tener más relaciones productivas entre colegas.

Según García Llamas (1999), algunos estudios sobre el tema repiten hasta la saciedad que se demanda un profesorado crítico, dialogante y reflexivo, con conocimientos disciplinares y pedagógicos. Ello implica lo siguiente:

-Tomar decisiones y hacer valoraciones acerca del entorno socio-profesional en el que se desarrolla el trabajo, paso previo para la toma de decisiones en todo el proceso intelectual.

-Tomar decisiones en un ámbito individual y en el grupal que conduzcan a la mejora de la realidad y de la práctica educativa a través de la participación en el proceso de elaboración de los proyectos curriculares. Es decir, decisiones que se relacionan directamente con la revisión del qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. En definitiva, caminar hacia grados mayores de autonomía profesional en el marco de los centros educativos.

-Orientar la práctica docente a favorecer y aceptar el desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los alumnos y alumnas. Mediar cooperativamente en la construcción del conocimiento compartido que ellos realizan para un aprendizaje más interiorizado con el cual operar en su entorno académico, local y familiar.

### **1.5.2. FUNCIONES DEL DOCENTE**

De la revisión de la literatura existente sobre el tema, autores como González (1993), Vicente (1995), Llamas (1999), Martínez (1999), entre otros, consideran que los aspectos fundamentales de la función docente son los siguientes:

- La *dependencia* o situación condicionada por lo social, el estado de las ciencias y la operatividad sujeta a normas. La docencia, pues, no ejerce en ese sentido “libremente”, sino en algún tipo de contexto social y científico, que encuadra la labor ejercida. Unas estructuras determinadas de poder y situación general condicionan más o menos la tarea de enseñar.



- La *institucionalización* es un rasgo en buena medida derivado de lo anterior. La persona docente, “al no estar capacitada para poner por sí misma los objetivos y las reglas de su acción, siempre se ha identificado con una Institución Escolar que se encargaba de hacerlo”. Esto no significa que el profesorado no intervenga también en la elaboración, pero será dentro de la Institución y el marco que ésta tenga.
- Cierta nivel de *tradicionalismo*, pues enseñar algo es transmisión del acervo cultural existente y hacerlo en una institución. Así, “la transmisión del conocimiento se identifica con su enseñanza. Se elude el problema de que exista divergencia entre ambos (la capacidad de enseñar y el objetivo de la enseñanza). El trabajo formativo profesional se reduce a la culturación; el institucional, a la transmisión”.
- Un grado normal de *contradicción*, que surge del deber que tiene cualquier docente y de su comportamiento como tal. “El docente puede justificar su comportamiento invocando enseñanzas opuestas: rigor de enseñanza (de cátedra) y apertura al debate; perfeccionamiento intelectualizante y vulgarización; selección e igualdad”. Todo ello no deja de provocar un cierto “desconcierto” en el alumnado.
- La *vocación* es, en mayor o menor medida, según tiempos y lugares, un elemento importante en las tareas docentes, y por tanto debe jugar un papel en la elección profesional. En muchos casos, sin embargo, una serie de circunstancias (falta de estímulos, urgencias,...) hacen que este rasgo se desdibuje un tanto.
- La *multifuncionalidad* inherente al papel docente. De ello surge a veces también la propia profesión. Se le demandan muchas cosas, diversas especializaciones (en su saber propio, en Psicología, Pedagogía, Sociología) y se quiere que sirva a muchas funciones: que transmita el saber, que enseñe a investigar, que forme profesionales, que “enseñe a aprender”, que procure y ayude a desarrollar a cada uno integralmente, etc. Por ello, en cierta forma, la profesión del docente es

en realidad una “ no profesión” por toda la pluralidad de elementos que comprende, lo que entraña pluralidad de capacidades.

Por otra parte, hay que considerar que, al margen de sus rasgos teóricos, la profesión docente no puede entenderse hoy de una manera simple, sino desde las tensiones y corrientes socioculturales, políticas y económicas que cruzan las sociedades actuales, que son complejas y no pocas veces ambiguas y contradictorias.

En un contexto como el presente, el profesorado puede aportar distintas visiones, tanto de lo que básicamente constituye su profesión como del papel o función que éste ejerce en la sociedad.

La documentación bibliográfica sobre las funciones que debe adquirir el profesorado en formación es muy amplia (Debesse y Mialaret, 1980; Goble y Porter, 1980). Por ello, expondremos sólo las tendencias de investigación más significativas en esta línea.

Una de las tradiciones de investigación sobre el profesorado ha consistido en la aplicación de métodos cuantitativos para averiguar la eficacia docente o cuando menos reducir la complejidad del rol con métodos matemáticos, como el análisis factorial (Carrera, 1980; Vicente, 1985). Se entendía que las acciones en una situación de clase se podían predecir o reducir en componentes que explicaran los comportamientos de los profesores. Este supuesto de trabajo es el que han mantenido algunos autores.

Así, Medley ( 1986) nos dice : “El profesor competente se define en términos de repertorio; cuanto de competente es un profesor depende del repertorio de competencias que posea”

Como se observa, las funciones del profesor consistían en el desarrollo de competencias seleccionadas, y es precisamente este enfoque el que ha producido mayor controversia. A este respecto, señalamos las palabras de Eisner (1985), quien ha mantenido una dilatada polémica con Gage (1979) acerca de esta cuestión:

“La cantidad, tipo y calidad de aprendizajes que tienen lugar en el aula, especialmente cuando existe una interacción entre alumnos, sólo son predecibles en una mínima parte. Las variaciones de ritmo, tiempo y metas que los profesores experimentales emplean cuando son necesarias y convenientes para mantener la organización de la clase son más de tipo dinámico que mecánico”.

Consecuente con este planteamiento es la delimitación de las funciones del profesor basándose en observaciones naturalistas que tratan de captar la singularidad del momento, la fugacidad de las acciones y la inestabilidad e impredecibilidad de las mismas.

Estas pueden ser algunas de las destrezas para hacer frente a los problemas instruccionales y situaciones sociales de clase:

“Estas habilidades y disposiciones incluyen la orientación cognitiva (es decir, la habilidad de considerar perspectivas diferentes y conflictivas al pensar y tomar decisiones), la habilidad y disposición para resolver problemas creativamente, competencia interpersonal y adaptabilidad, congruencia creencia-práctica, y conciencia de las consecuencias éticas de las acciones propias, y la integración del sí mismo y del rol o el desarrollo de una identidad profesional” (Howey y Zimpher, 1987).

Es más, hay autores que nos recuerdan que las funciones de los profesores van más allá del ámbito de la clase (Heck y Williams, 1984), y que se necesitan nuevas destrezas para desempeñar la función comunitaria:

“Antes, los docentes se apoyaban en gran medida sobre los manuales escolares, las clases magistrales y los sistemas de preguntas y respuestas o ejercicios que exigían un aprendizaje mecánico. Ahora se debe recurrir a técnicas nuevas para alcanzar objetivos más amplios que impliquen una orientación más social. ‘Dar clase en la escuela’ no basta; hay educadores que tienen que usar también toda una gama de recursos exteriores a la escuela propiamente dicha”.

Esta idea queda recogida también en la LOGSE (1990), en su Título IV “ De la Calidad de la Enseñanza” , en el artículo 57, en el punto 5º y en su artículo 58, punto 5º.

Gage y Needels (1989) han hecho la última síntesis sobre las aportaciones del paradigma de investigación proceso-producto que amplía los resúmenes hechos anteriormente por otros autores (Rosenshine, 1971; Dunkin y Biddle, 1974; Brophy y Good, 1986). Estos estudios tratan de relacionar la conducta docente y el rendimiento del alumno. Lo que se buscaba a través de estos estudios era conceptualizar y medir al profesor eficaz; indagando , especialmente en estas condiciones:

- Si poseía rasgos personales deseables.
- Si utilizaba métodos eficaces.
- Si creaba un buen ambiente de clase.
- Si contaba con de un repertorio de competencias.
- Si adoptaba decisiones profesionales.

Se observa, pues, el carácter prescriptivo de esas acciones o destrezas que se convertirían en metas de programas formativos, y que algunos autores han criticado (Elliott, 1990; Pérez, 1983). Relacionado con la revisión indicada también citamos el capítulo de Rosenshine y Stevens (1986) en torno a *enseñanza eficaz* o *enseñanza explícita*. En este último trabajo, Rosenshine nos resume en seis las funciones docentes caracterizadoras de un método sistemático de enseñanza, desde la presentación del material en pequeños pasos a la participación activa de los estudiantes en clase.

## **1.6. LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE: PLANES DE ESTUDIO**

De acuerdo con Martínez Sánchez (1999), la calidad de la enseñanza no es el resultado mecánico de la buena formación inicial de los maestros, pero resulta difícil conseguir los objetivos de calidad que la sociedad moderna persigue sin una revisión profunda de la formación de los maestros.

El rigor que debemos imponer en la formación de los futuros maestros responde a una demanda social creciente. La calidad de la enseñanza es necesaria para promover la igualdad de oportunidades que proclama nuestra Constitución, siendo preciso tener en cuenta la preparación de los profesionales de la educación. La importancia de los maestros no siempre está bien reconocida. Son quienes durante años van a formar a las generaciones del futuro. Son los pilares de la civilización pues de estos profesionales depende la formación básica de los futuros estudiantes, los primeros conocimientos y una parte de su forma de ser, de su personalidad y de su carácter.

Se piden profesionales capaces de adaptarse a los cambios, con habilidades más allá de la rígida realización de determinadas tareas. Estas demandas tienen mucho que ver con la actividad intelectual, las capacidades lingüísticas, las habilidades sociales que favorecen el trabajo en equipo, la familiaridad con el uso de tecnologías de la información y de la comunicación y la flexibilidad para adaptarse a los cambios que se prevén continuos en el desarrollo profesional de cualquier ciudadano y en todos los sectores productivos.

Cada vez más se ha acentuado el carácter práctico de los estudios de Magisterio con objeto de orientar estos estudios hacia la adquisición de una visión global. Por otra parte, el maestro se constituye en un agente social de primer orden, lo que requiere disponer de la capacidad para comprender las situaciones sociales en las que deben trabajar.

La formación del maestro deberá evolucionar para adaptarse a las nuevas formas de organización social y para aprovechar adecuadamente los recursos materiales y humanos de los que dispone. Es importante para ello prestar mayor atención a la formación en habilidades sociales, dinámica de grupos, optimización de recursos y, en general, a todos aquellos elementos que contribuyan a mejorar sus capacidades para trabajar en grupo y disponer de una visión flexible y ajustada a la realidad actual de cualquier organización de trabajo. En palabras de Jacques Delors (1966), “el maestro debe ayudar a que se pueda responder a cuatro retos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y a trabajar con los otros, y aprender a ser”.

En opinión de Salinas (1998), fundamentalmente hay que formar a los profesores en tanto en cuanto comunicadores, partiendo de que los contenidos que en su día adquirieron en las aulas están en permanente revisión y, si bien son necesarios unos principios sobre los que situar los nuevos conocimientos - y éstos deber ser los que se impartan en las Universidades -, la actualización la podrán mantener en la medida en que sean capaces de integrarse profesionalmente en la nueva situación comunicativa. Su actividad como docentes pasa a tener una función básicamente de comunicación que ha de utilizar las técnicas y los recursos adecuados y necesarios a la situación que se está desarrollando.

Para Gimeno (1982: 77), la formación del profesorado es un aspecto fundamental para que pueda existir calidad en la enseñanza: “la formación del profesor es una de las piedras angulares imprescindibles de cualquier intento de la renovación del sistema educativo a niveles cualitativos, con decisivas y claras proyecciones sobre la calidad de la enseñanza”.

Doyle (1986), Yarger y Smith (1990:26) ofrecen un punto de vista crítico respecto a la formación del profesorado cuando la caracterizan como:

- “Un conjunto de experiencias débilmente coordinadas, diseñadas para mantener un profesorado para las Escuelas Primarias y Secundarias”.
- “El contexto y procesos de educación de los individuos para que se conviertan en profesores eficaces o en mejores profesores”.

Medina y Domínguez (1989) aportan una concepción más específica que desarrolla en los docentes un estilo de enseñanza propio, con una imagen de profesor reflexivo e innovador que sea capaz de producir en los alumnos aprendizaje significativos e insisten en la necesidad de realizar la formación en el contexto del trabajo y con otros profesores dentro de un equipo:

“La formación del profesorado la consideramos como la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre

un pensamiento-acción innovador, tratando en el equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común” (Medina y Domínguez, 1989: 87).

Del análisis del concepto de formación del profesorado pueden extraerse los siguientes principios (Véase tabla 1-2):

Tabla 1-2: Principios de la formación del profesorado.

<p>*El primer principio se necesita de una <i>fuerte conexión entre el currículum de la Formación Inicial del Profesorado y el de la Formación Permanente</i>, siendo la primera fase de un proceso del desarrollo profesional, independientemente de que las actividades se realicen en la Facultad de Educación o en el Centro de Profesores.</p> <p>*En el segundo principio hay que considerar las aportaciones de Escudero (1982) que afirma que “<i>la formación del profesorado debe contemplarse en relación al desarrollo curricular y debe ser concebida como una estrategia para facilitar la mejora de la enseñanza</i>”.</p> <p>*El tercer principio <i>justifica la potencialidad que posee el centro educativo como entorno favorable para el aprendizaje de los profesores, destacando que la formación que adopta como referencia el entorno del profesorado es la que tiene mayores posibilidades de transformar la escuela.</i></p> <p>*El cuarto principio consiste en <i>articular la formación del profesorado con los contenidos académicos y disciplinares y la formación pedagógica de los profesores.</i></p> <p>*El quinto principio consiste en integrar teoría y práctica. Así, Villar Angulo y Marcelo (1984) consideran que la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, ha de tener en cuenta el discurso de la epistemología de la práctica, de forma que aprender a enseñar se realice mediante un proceso en el que conocimiento práctico y conocimiento teórico pueden integrarse en un currículum orientado a la acción. Autores como Schön (1983), Elbaz (1983), Pérez Gómez (1988) y Zabalza (1987b) destacan en sus trabajos la necesidad de teoría y práctica como principio en la formación del profesorado.</p> <p>*El sexto principio hace referencia <i>al isomorfismo entre la formación del profesor y la educación que ha de desarrollar.</i> Según Fernández ,M (1988:12) “ en materia de formación de profesores el principal contenido es el método con el que el contenido se imparte a los futuros o actuales profesores”. La formación debe estar en relación con el tipo de educación que ha de desarrollar en su centro.</p>
--

La formación debe ponerse en relación con las necesidades que le planteará su desarrollo profesional. Las necesidades de un docente básicamente, tienen dos facetas:



cuestiones con relación al conocimiento y con relación a los procesos de comunicación y didácticos (Martínez Sánchez, 1999).

Por su parte, la formación que quiso impulsar el MEC (1989) estaba basada prioritariamente en el logro de tres grandes objetivos:

- Facilitar a los educadores la formación general y específica necesaria para realizar con eficacia las diversas actividades y programas educativos que proporcionan a la población adulta una formación integral, ocupacional, cultural y crítica, desde la triple perspectiva del desarrollo personal, la participación social y el mundo laboral.
- Preparar a estos educadores para que actúen como animadores y dinamizadores sociales, con capacidad para integrarse en el medio y la comunidad en y para la que realizan su tarea socioeducativa y cultural.
- Dotarles de los conocimientos, métodos y técnicas y de las formas necesarias para que tengan la capacidad de trabajar en equipos polivalentes, en el marco de proyectos territoriales.

Este plan pretende conseguir una mayor capacitación del profesorado, pues se ha demostrado que las personas, cuando más preparadas, son más flexibles y presentan una mayor capacidad para adaptarse a los cambios. Pero el profesor del futuro no sólo debe adaptarse al cambio social, sino que debe ser capaz de generar, allí donde se encuentre, el cambio y la innovación en la educación.

El profesor es el elemento primordial para llevar a cabo la reforma educativa y para la consecución de la calidad de la educación, pues del cuerpo docente depende, en suma, el asentar las grandes ideas en realizaciones prácticas de la vida del aula o centro (García Llamas, 1999).

El profesor aparece siempre reflejado como eje central en la calidad de la educación. Se considera como factor prioritario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las nuevas generaciones, como nexo entre la escuela y el entorno.

La formación del profesor y las reformas educativas se consideran como dos pilares importantes para lograr la calidad de la educación.

Según pone de relieve el CIDE (1993), en el documento “Diez años de investigación sobre profesorado”, gran parte de los estudios se dedicaban:

a) En la década de los setenta a la problemática relacionada con la formación inicial de los enseñantes.

b) En la década de los ochenta comienza a reconocerse la insuficiencia profesional del docente de una formación básicamente inicial y académica, por no cubrir las necesidades pedagógicas de los profesores y se da paso a la formación permanente del profesorado. La evolución de estos modos de proceder llevan a modelos más globales y flexibles. Se considera al profesor inserto en un contexto concreto. El aula y el centro educativo se perfilan como lugares formativos por excelencia.

c) En la década de los noventa, aparece la preocupación por el desarrollo profesional del profesorado, línea que recoge y sintetiza las anteriores sobre formación del profesorado. La formación del docente se entiende como formación de profesionales, centrándose en el estudio y análisis de cómo un aprendiz llega a ser profesional. Se trata de comenzar a considerar la profesionalización de las tareas docentes.

En esta revisión efectuada por el CIDE (1993) sobre “Diez años de investigación sobre profesorado” se afirma que: “El ámbito de la formación inicial es uno de los más olvidados desde el punto de vista de la investigación. Ahora bien, en este tema se observa una alta concentración de investigaciones en el periodo 1982-1986, existiendo en la actualidad sólo una investigación en curso. A la vista de estas observaciones, se

puede afirmar que el interés por la Formación Inicial del Profesorado ha descendido en los últimos años, para dar paso a la investigación de temáticas más relacionadas con la formación y el perfeccionamiento del docente”.

Según afirma Llamas (1999), valorar, en la actualidad, la Formación Inicial del Profesorado es una práctica poco habitual en nuestro contexto educativo, si bien a nivel internacional tampoco existen muchos estudios sobre el tema.

Los temas que abordan las investigaciones dedicadas a la formación inicial, subvencionadas por el MEC, se centran en :

1) Forma de acceso a la profesión a través de los mecanismos de selección de los alumnos en las Escuelas Universitarias, destacando las investigaciones de Anaya Santos (1982) y Noguera Arrón (1984).

2) El *iter curricular* necesario para la formación del profesorado competente, que hace referencia tanto a la formación teórica como práctica. Existen investigaciones destinadas al estudio de distintos aspectos de las instituciones dedicadas a la formación inicial (Albuérne, 1985; Olalde, 1987; Riaza, 1987; Segura, 1987; Fernández Sierra, J. 1999).

3) La formación práctica necesaria para la profesión docente, dado que no se puede desempeñar sólo con formación académica. Los estudios se centran en la forma en que se articula el acceso al mundo de la práctica docente. Dentro de este bloque se encuentran las investigaciones de Pérez Villar (1991); Villar Angulo (1984), González Gallego (1993) y otros.

Además de las investigaciones subvencionadas por el CIDE, también se han llevado a cabo otro tipo de estudios sobre la Formación Inicial del Profesorado. Entre ellas podemos mencionar: Gimeno y Fernández (1980); Albuérne (1985); Pérez Serrano (1988); Ortega y Velasco (1991), Padrón (1992), Repetto (1994); García Llamas (1999). Todas ellas, sobre la base de un cuestionario, solicitan a los profesores que valoren retrospectivamente la formación recibida. En general, los resultados obtenidos en todas

investigaciones presentan un panorama bien sombrío. Entre las conclusiones a las que llegan destacamos las siguientes:

Parece constatar una fuerte discrepancia entre lo que la sociedad demanda del profesor y la formación que se ofrece en las Escuelas Universitarias y en las Facultades. De la Orden (1990), al observar la discrepancia entre las demandas y la preparación profesional la achaca al “*producto de la acción combinada de diversos factores socioculturales*”, que han impedido la formación de un profesor con las características necesarias para hacer frente al reto de la educación de nuestros días.

El diseño de formación del profesorado resulta inadecuado porque no se han tenido en cuenta los avances de las ciencias pedagógicas. Los planes de formación en la actualidad, como los de hace un siglo, se apoyan en conocimientos empíricos, experiencias acríticas y algunos principios filosóficos, psicológicos y sociales de carácter general difícilmente operacionalizables.

Varios expertos coinciden en subrayar la incongruencia que suele existir entre la formación pedagógica general y la formación didáctica específica en las diferentes materias, y es que en los estudios se echa en falta una estructura interna que vincule la formación pedagógica general con las didácticas particulares.

En general, se puede afirmar que la crítica más dura que se efectúa a la Formación Inicial es que las Escuelas Universitarias y las Facultades se encierran mucho en sí mismas y no preparan a los alumnos para resolver los problemas con los que previsiblemente tendrán que enfrentarse en la realidad del aula. En general, los profesores en el primer año del ejercicio docente suelen constatar el desfase existente entre la formación recibida y la realidad del aula, así como las funciones que están llamados a desempeñar.

Las investigaciones realizadas por Varela y Ortega (1984), así como la de Albuérne (1985), muestran que la satisfacción con la formación que reciben en las Escuelas de Magisterio es escasa. Por lo que respecta a la opinión de los profesores, éstos coinciden con los alumnos en la necesidad de modificar el plan de estudios, si bien

existe un cierto desacuerdo entre alumnos y profesores acerca de los métodos de enseñanza utilizados.

De forma global, con relación a la Formación Inicial del Profesorado, Imbernón (1994:83) señala una serie de puntos a tener en cuenta:

- Realizar una selección de entrada a los estudios de profesorado. Significaría establecer criterios de selección de los estudiantes que quisieran acceder a la profesión de enseñar. Estos criterios podrían basarse no únicamente en el nivel de sus conocimientos, sino en la capacidad de comunicación, de creatividad, de innovación, de predisposición al estrés, de adaptarse a los cambios, etc.
- Aumentar en calidad y cantidad (más años de formación) la formación universitaria de los docentes.
- Racionalizar la estructura y la organización de los centros de formación del profesorado (disminución y territorialización).
- Centrar la formación en la práctica docente.

Anaya Santos (1982), después de un análisis de las características que debe tener un docente y los requisitos formativos, elabora un conjunto de pruebas que dan cuenta de algunos aspectos considerados representativos, tales como la medida de la vocación, las aptitudes y la transmisión de conocimientos.

Noguera Arrón (1984) parte de un modelo global de formación del profesorado basado en competencias docentes que afectan a la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Propone un modelo de formación con nueve competencias, (organizar la situación de enseñanza-aprendizaje, facilitar la comunicación, favorecer integraciones, formular preguntas, poner ejemplos, emplear refuerzos, variar la estimulación, propiciar *feed-back* y conducir a la síntesis de resultados, que se consideran fundamentales, y que servirán como instrumentos de selección-avaluación del final de los estudios de Magisterio y como guía de observación y formación de los maestros noveles.

La licenciatura en Magisterio es una vieja aspiración que, a pesar de la implantación de unos nuevos planes de estudio que la descartan, no se ha dado, ni mucho menos, por perdida en el ámbito de la profesión docente (Rodríguez Moreno 1993). Entre las razones que se sugieren para conseguir la licenciatura son variadas, aunque entre ellas destaca siempre la complejidad creciente de los conocimientos teóricos y prácticos que debe dominar un futuro maestro exigen ineludiblemente la ampliación de la duración de la carrera. Los propios alumnos parecen ser conscientes de la necesidad de ampliar los años de estudio.

Con respecto a la formación práctica, se han llevado a cabo diversas investigaciones sobre el tema de las prácticas de enseñanza en las Escuelas Universitarias de Magisterio.

Villar Angulo (1984) estudió la opinión que tienen sobre las prácticas de enseñanza desde la perspectiva de mejora de las relaciones institucionales entre la Escuela Universitaria y los Centros de enseñanza, iniciando de este modo una línea de trabajo de gran interés sobre el tema.

Por su parte, Pérez Serrano (1988) estudió la opinión que tienen sobre las prácticas los profesores tutores de prácticas de los centros implicados en las mismas. Es decir, profesores de Escuelas Universitarias, profesores tutores de prácticas de los centros de EGB y los alumnos durante el periodo de prácticas. Como resultado más significativo conviene reseñar que las prácticas de enseñanza son muy valoradas por todos los implicados. Reclaman un lugar más destacado en el currículo formativo, así como una mayor dedicación del tiempo total. Los alumnos demandan el 40 % o 50% del total de la carrera. Conviene reseñar que los estudiantes consideran inadecuada la formación práctica que reciben en un 89,4%, los profesores de Escuelas Universitarias en un 87,8% y los maestros en un 64,5%. Estos resultados ponen de relieve que sería necesaria una revisión urgente de las prácticas en los nuevos planes de estudio de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado.

Pérez Villar (1991) efectúa un análisis de la actividad de prácticas docentes realizadas dentro de las Escuelas de Magisterio desde la perspectiva de la percepción

interpersonal e intragrupal. Parte de que la percepción del alumno sobre el docente y la percepción del docente sobre sí mismo son factores determinantes del rendimiento escolar y de la actuación profesional. Esta investigación pone de relieve que las prácticas de enseñanza, tal y como se realizan, carecen de sentido, dado que no sitúan al alumno de Magisterio en un contexto real de enseñanza-aprendizaje, debido fundamentalmente a la percepción y consideración diferencial que los alumnos tienen del docente en prácticas y del docente titular

En líneas generales, se confirma la poca relevancia real de las prácticas de enseñanza, puesto que los alumnos de Magisterio no llegan a ejercitar, ensayar y aplicar los conocimientos y aptitudes adquiridas en las Escuelas de Magisterio.

La investigación de González Gallego (1993), *"Diseño del periodo de prácticas en la Formación Inicial del Profesorado"*, coincide con otras investigaciones, atribuyendo la falta de influencia del periodo de prácticas a la poca definición y estructuración del mismo. Destaca que es importante analizar los procesos de aprendizaje que concurren en el periodo de prácticas docentes, así como en la elaboración de conclusiones y vías de solución para hacer fértil este periodo formativo del futuro maestro.

Para Rosales (1990), la extensión de las prácticas resulta a todas luces insuficiente. Debería garantizarse que las prácticas de enseñanza ocuparan una parte sustancial del contenido curricular en la formación del profesor y que su implantación fuera progresiva tanto en los aspectos cuantitativos como cualitativos. En el primer caso, procurando que la cantidad de prácticas creciera cada curso a fin de contribuir a un acercamiento graduado del alumno a la realidad educativa. En segundo caso, procurando que a un primer acercamiento global al conocimiento de la realidad siguiese un estudio más profundo de la misma, mediante la aplicación de las teorías pertenecientes a distintas disciplinas curriculares para el análisis de dimensiones específicas de las prácticas, así como procurando que la actuación del alumno progresara de la simple observación a la participación activa cada vez más responsable.

La investigación efectuada por Rosales (1987) con respecto a las prácticas de enseñanza, concluye que los profesores valoran muy alto el periodo de prácticas dentro

de la formación docente. Explica que las prácticas deben tener lugar conjuntamente con la teoría, en el marco de la asignatura, así como un periodo formativo de prácticas. La opinión se encuentra dividida sobre cuándo debería tener lugar dicho periodo, si a lo largo de los tres cursos o al final.

Así pues, aunque en los estudios analizados los estudiantes tienden a valorar de forma positiva los periodos de prácticas, en general estiman que son insuficientes para lograr su cometido, como críticas más comunes se pueden señalar su superficialidad (escaso tiempo para mucho contenido), la escasa relación de los contenidos con la auténtica práctica profesional, la excesiva segmentación de los cursos y la inexistencia de un auténtico eje director de los procesos formativos. También habría que añadir la poca conexión existente entre las diferentes áreas que inciden en la formación, como los contenidos de las disciplinas, el aprendizaje del componente pedagógico y del componente práctico.

En los nuevos planes de estudio el *Prácticum* constituye una pieza importante en el currículum formativo de los docentes de Enseñanza Primaria. En esta línea Zabalza (1988) señala que la articulación de esta dimensión curricular se sustenta sobre cinco puntos:

- La formalización del *Prácticum* (proyecto): ello implica pensar en el proceso, hacerlo público, asumir compromisos y llevar a cabo su evaluación.
- La integración en el proceso global de la carrera; para ello deben servir de referencias tanto el perfil profesional del docente como la conexión curricular con otras materias.
- La secuencia lógica de su establecimiento sigue las siguientes fases: preparación, acogida, planificación, revisión y *feed-back*, evaluación y reflexión.
- Las estrategias de supervisión durante el *Prácticum*, deben combinar el asesoramiento y la supervisión; para ello es preciso que los formadores de profesores cuenten con el apoyo de los tutores de prácticas en los centros de trabajo.



- Los dispositivos de evaluación arbitrados en línea con la evaluación de programas, es decir, no debe centrarse exclusivamente en la evaluación de los alumnos en prácticas, sino que debe abarcar al plan del *Practicum* en su conjunto.

Siguiendo a Vicente Castro (1995), para el futuro maestro, las Prácticas de Enseñanza o *Practicum* es la actividad que le va a permitir contrastar todo este corpus teórico que va construyendo durante su carrera bajo la realidad de un centro escolar. Para el maestro, el *practicum* es el eje que va a vertebrar la construcción multidisciplinar de todo el bagaje teórico que proviene de cada una de las áreas de contenido que constituyen su currículum.

Una de las características de las prácticas es que se trata de un periodo en el que el estudiante tiene que realizar un cambio de rol, pasar de ser alumno a ser profesor. Es importante no perder de vista esta perspectiva, pues el rol de "estudiante en prácticas" presenta una especificidad y peculiaridad particulares.

En realidad, asume un papel ambiguo en el que no es ni una cosa ni la otra, lo que va a suponer una dificultad adicional a esta experiencia y puede llegar a condicionar su validez como elemento formativo del currículum de los futuros formadores.

El estudiante para Maestro actúa en un aula bajo la orientación/dirección de un maestro que hace las veces de tutor. Es esta persona, lógicamente, quien ha determinado- mucho antes de que el Estudiante para Maestro llegara al colegio- y quien va a seguir decidiendo las normas, principios y procedimientos, generales y específicos, relativos tanto a conducta como aprendizaje, que rigen esa aula. Poca o ninguna iniciativa y mucha dependencia y subordinación le quedan al aprendiz de maestro, hecho que se agrava cuando no comparte la forma de entender y actuar que su maestro-tutor tiene dentro del aula.

Por este motivo, el papel de alumno en prácticas no se puede definir como el de un profesor, ya que él no se considera a sí mismo profesor ni tampoco lo consideran así los alumnos. Incluso desde los primeros niveles de escolaridad, los alumnos perciben esta

situación y se comportan en consonancia con ella: pueden recibir y exigir del estudiante que está haciendo prácticas y saben lo que pueden demandar y recibir del maestro titular que es quien ejerce legítimamente el poder.

El práctico aparece así ante los ojos de los alumnos como un "pseudo-profesor", con un rol indefinido que no posee cometidos ni rasgos claramente diferenciados y que no coincidirá nunca con el de un profesor "real". La situación de prácticas no le posibilita actuar completamente como un profesor. Es una fase intermedia, diferenciada, entre ser estudiante y ser profesor. En ella hay que diferenciar lo que puede aprender para ser "ser maestro" de lo que puede aprender a "ser estudiante de maestro en prácticas". Si lo primero no se diseña bien, las prácticas, en este sentido, pueden proporcionarle casi tan pocos recursos para aprender el oficio de maestro como la misma teoría que recibió en la Universidad.

Centrándonos en los contenidos que debe comprender el currículum del futuro Maestro podemos nítidamente encuadrarlo en tres grandes bloques (Vicente Castro, 1995):

- Por un lado, estarían aquellos contenidos cuyos conocimientos son necesarios conocer y dominar por los alumnos de nuestros centros para poderlos a su vez transmitir a los potenciales alumnos de nuestros alumnos. Entrarían dentro de estos conocimientos los propios de asignaturas de contenido histórico, físico, literario, geográfico, etc.

- Por otro lado, estarían aquellos contenidos cuyos conocimientos son necesarios para poder transmitir de una forma más positiva los contenidos anteriores. Nos referimos a las didácticas específicas de las diversas asignaturas.

- En tercer lugar, figurarían aquellos contenidos cuyos conocimientos resultan imprescindibles para comprender las didácticas y a su vez nos apoyan en la comprensión del sujeto docente-discente en su realidad personal y social. Es decir, se trata de aquellos conocimientos de las asignaturas profesionalizadoras que

fundamentalmente corresponden a los Departamentos de Ciencias de la Educación y Psicología.

### **1.6.1. PLANES DE ESTUDIO**

La formación de profesorado ha sido, y viene siendo sometida a estudio y a críticas desde diferentes instituciones. Desde 1970, se ha venido planteando la necesidad ineludible de una reforma de estas instituciones. En primer término, hay que citar el proyecto de reforma elaborado por Inspección General de Escuelas Normales (1970) que pretendía adecuar la estructura del Plan 1967 a las nuevas necesidades derivadas de la aplicación de la Ley de Educación de 1970. Sin embargo, en 1971 se introduce un plan de estudios, con carácter experimental, en el que las materias psicológicas- reconocidas bajo el antiguo nombre de “Psicosociología I, II y III”- quedan reducidas a tres cuatrimestres. Incluyendo las disciplinas de Pedagogía, Didáctica y Organización Escolar, junto con los contenidos de Filosofía, Sociología y Psicología, obtendríamos un núcleo que ocuparía solamente el 13,8% a 14% del conjunto de horas asignado al plan de estudios, en cada una de las especialidades entonces creadas (Filología, Ciencias Humanas y Ciencias). Se trata de un plan más diseñado para acceder al segundo ciclo de las Facultades que para formar profesores.

La Comisión Nacional de Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. realiza una encuesta cuyos resultados publica en 1975. En este documento (1975) se ponía de manifiesto la necesidad de mejorar la formación de los futuros maestros en el ámbito de las Ciencias de la Educación, entre las que incluye las disciplinas psicológicas.

Dos años más tarde, se marcan unas nuevas directrices para la elaboración de planes de estudio (1977). No significa mucho avance en relación con el plan de 1971, aunque permitió a muchas Escuelas Universitarias la implantación de dos nuevas secciones: Educación Especial y Educación Preescolar. Esto facilitó indirectamente la creación de bastantes disciplinas de carácter pedagógico y psicológico. Esta posibilidad legal fue aprovechada por la Escuela del Profesorado de Badajoz.

La formación del profesorado se constituyó en una cuestión debatida en buen número de foros. El Seminario de Segovia(1980), el encuentro de Málaga (1981), el Seminario sobre Reformas de Escuelas Universitarias del Magisterio, celebrado en Valladolid(1985), así como los diversos Seminarios Estatales de Escuelas Universitarias, el de Soria(1989), etc. En todos ellos se reitera la profesionalización del currículum de los centros de formación de profesores. Lo cual significaría implícitamente el reforzamiento de la formación en las áreas psicológicas.

Desde 1984, anteproyectos oficiales, tomas de posición de grupos profesionales, reivindicaciones sindicales se suceden a ritmo vertiginoso:

1º. En abril de 1984 el Ministerio de Educación y Ciencia distribuye un Proyecto de Reforma de la Formación del Profesorado (1984), cuya novedad fundamental reside en la propuesta de vinculación institucional entre las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. y las Secciones de Pedagogía, que se fundirían creando la Facultad de Educación. Esta Institución sería la responsable de coordinar la formación del profesorado de E.G.B., así como la de habilitar pedagógicamente al profesorado de enseñanza media. Los títulos que se otorgarían serían los siguientes: diplomado en educación, con los Subtítulos de "Profesor de E.G.B. o Escuela infantil" y "Profesor Especialista en las diversas áreas de E.G.B.", así como el certificado de habilitación para el profesorado de secundaria. Además, otorgaría títulos de licenciatura y doctorado en Ciencias de la Educación. Proyecto que nunca se haría realidad.

2º. Un año más tarde, el Consejo de Universidades publica el Documento sobre la reforma de las enseñanzas universitarias en el que traza las recomendaciones básicas para la elaboración de los nuevos planes de enseñanza superior. Se refuerza el carácter profesional de las Escuelas Universitarias y se constituye en el seno de dicho Consejo un grupo de trabajo, el XV, al que se le encomienda la formulación, antes de noviembre de 1986, de una propuesta curricular de los estudios de Ciencias de la Educación y de Formación del Profesorado de E.G.B. No obstante, hasta 1988, dicho grupo y el Consejo de Universidades no somete a opinión pública sus propuestas. El planteamiento asumido por el Consejo es el de mantener la formación del profesorado de E.G.B. en la

categoría de diplomado, en contra del sentir generalizado de los centros de formación de profesorado.

3º El proyecto de la ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.), sigue manteniendo la exigencia de la diplomatura para el profesorado de escuelas infantiles (artículo 10) y de enseñanza primaria (artículo 16). Con esta propuesta legal, la reforma de la formación del profesorado se encuentra ante dos nudos importantes: el de "estatus" de los profesionales de los niveles básicos de educación -y por ende, el de los centros de formación del profesorado y, el enfoque curricular de los estudios de formación de educadores. El problema desborda, pues, una cuestión de nuevos planes de estudio.

4º. Finalmente 11 de octubre de 1991. Aparece en el B.O.E. el Real Decreto 1440/1991 de 30 de agosto de 1991 por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a su obtención. De este modo, se reflejan las siguientes denominaciones oficiales del mismo:

- 1º Título de Maestro-Especialidad de Educación Infantil.
- 2º Título de Maestro-Especialidad de Educación Primaria.
- 3º Título de Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera.
- 4º Título de Maestro-Especialidad de Educación Física.
- 5º Título de Maestro-Especialidad de Educación Musical.
- 6º Título de Maestro-Especialidad de Educación Especial.
- 7º Título de Maestro-Especialidad de Audición y Lenguaje.

A continuación, pasamos a examinar de forma más detallada los planes de estudio a los que pertenecen los sujetos participantes en esta investigación: el Plan de 1967, el Plan de 1971 y el Plan de 1991.

**1.6.1.1 PLAN DE ESTUDIOS 1967**

Según la *Orden de 1 de Junio de 1967 por la que se fija el Plan de Estudios en las Escuelas Normales*, las modificaciones introducidas por la Ley de Enseñanza Primaria, cuyo texto refundido ha sido aprobado por *Decreto 193/1967, de 2 de febrero*, en la organización y régimen de las enseñanzas del Magisterio e ingreso en el Cuerpo de Magisterio Nacional Primario, requieren una nueva estructuración del Plan de Estudios en las Escuelas Normales.

De esta forma, el MEC dispuso:

1. Disciplinas y horarios. A partir del curso académico 1967-68, el Plan de Estudios de las Escuelas Normales será el que se establece a continuación

Tabla 1-3: El peso de las asignaturas.

ASIGNATURAS	1º CUATRIMESTRE Horas semanales	2º CUATRIMESTRE Horas semanales
<b>PRIMER CURSO: HORARIO DE MAÑANA</b>		
Pedagogía e Historia de la Educación	3	3
Psicología General y Evolutiva.	3	3
Didáctica de las Matemáticas.	3	3
Didáctica de las Ciencias Naturales.	2	2
Didáctica de la lengua Española y Literatura.	3	3
Didáctica de la Geografía e Historia.	2	2
Idioma Inglés y su Didáctica.	2	2
Didáctica de la Religión.	2	2
Didáctica de la Formación del Espíritu Nacional	1	1

<b>PRIMER CURSO HORARIO DE TARDE</b>		
Dibujo.	2	2
Música.	2	2
Manualizaciones y Enseñanzas del Hogar.	2	2
Prácticas de la Enseñanza.	2	2

<b>SEGUNDO CURSO; HORARIO DE MAÑANA.</b>		
	6	6
Didáctica y Organización Escolar.	4	4
Filosofía y Sociología de la Educación	3	-
Didáctica de las Matemáticas.	2	2
Didáctica de la Lengua Española y Literatura.	-	3
Didáctica de la Geografía e Historia.	2	2
Didáctica de Física y Química.	2	2
Idioma Inglés y su Didáctica.	1	1
Didáctica de la Religión.	1	1
Didáctica de la Formación del Espíritu Nacional		
<b>SEGUNDO CURSO: HORARIO DE TARDE.</b>		
Dibujo.	2	2
Música.	2	2
Manualizaciones y Enseñanzas del Hogar.	2	2
Prácticas de la Enseñanza.	2	2

Este Plan regirá en las Escuelas Normales del Estado. En las privadas y en aquellas Escuelas Normales de la Iglesia que, cumpliendo los demás requisitos que establece el artículo 63 de la Ley, y de acuerdo con lo que en él se dispone, deseen que los estudios en ellas cursados, tengan plena validez a efectos civiles.

A la Educación Física, en su doble aspecto de ejercicios y capacitación didáctica del futuro Maestro, se dedicarán tres horas semanales por curso en la primera hora de la mañana, en clase alterna.

Como complemento necesario de las clases que lo requieran, en sesión de tarde se desarrollarán Seminarios, Prácticas de laboratorio y otras actividades docentes.

2. El acceso a los estudios de Magisterio será directo, requiriéndose estar en posesión del título de Bachiller Superior en cualquiera de sus modalidades.

3. Prueba de madurez:

I. En la primera quincena de los meses de julio y septiembre, se realizarán en las Escuelas Normales del Estado la prueba de madurez para todos los alumnos que hayan finalizado el segundo curso de la carrera. En esta prueba participarán también los alumnos de las Escuelas Normales de la Iglesia que en su organización y funcionamiento se ajusten a lo dispuesto en el artículo 63 de la Ley de Enseñanza Primaria y que deseen obtener el título de Maestro con plena validez a efectos civiles. Asimismo realizarán esta prueba en la Escuela Normal del Estado los alumnos de las restantes Escuelas Normales no estatales creadas al amparo de lo dispuesto en dicho artículo 63.

II. Ejercicios.- La prueba de madurez constará de los siguientes ejercicios:

- a. Realización de una prueba objetiva comprensiva de las materias cursadas en la carrera.
- b. Desarrollo de dos temas elegidos al azar, uno de un cuestionario de Ciencias y otro de un cuestionario de Letras. El alumno podrá consultar la bibliografía que estime oportuna.
- c. Comentario de texto fundamental relacionado con la Educación.
- d. Ejercicio práctico en que se haga patente el grado de aptitud y vocación del aspirante para el ejercicio de la docencia.
- e. Traducción de un texto en el idioma inglés.

III. Tribunal: El Tribunal que ha de juzgar la prueba de madurez estará constituido por el Director de la Escuela Normal y otros dos Catedráticos del Centro.



4. Periodo de prácticas:

I. Realizada la prueba de madurez los alumnos que la superen desarrollarán un periodo de prácticas en la Escuela Nacional, de un curso escolar de duración. El periodo se dividirá en dos cuatrimestres: en el primero, los alumnos en prácticas serán agregados a Colegios Nacionales o Escuelas Graduadas de la ciudad donde radiquen la Escuela Normal; en el segundo, cada alumno será destinado a una Escuela Nacional vacante, de la cual se hará cargo con plenas atribuciones y responsabilidad.

II. Comisión Calificadora. El periodo de prácticas en sus dos fases será supervisado, orientado y calificado por una Comisión constituida por el Director de la Escuela Normal, como Presidente; el Inspector Jefe de Enseñanza Primaria de la provincia y un Catedrático de la Escuela Normal. En el caso de Escuelas Normales radicadas en ciudades no capitales de provincia, el Inspector Jefe será sustituido por el Inspector de la Zona. Actuarán como Asesores de esta Comisión el Inspector provincial de Enseñanza Primaria de la Zona respectiva y los Regentes de los Colegios Nacionales de Prácticas, quienes visitarán a los alumnos en prácticas, informando a la Comisión calificadora sobre el juicio que les merece su actuación docente considerada bajo todos los aspectos.

5. Calificación final. Las calificaciones del expediente académico y de la prueba de madurez por una parte, y la del periodo de prácticas por otra, se concretarán en una nota única, que permitirá la ordenación de los Maestros titulados en cada promoción, con vistas a la integración, en su caso, en el Cuerpo del Magisterio Nacional.

6. La Dirección General de Enseñanza primaria de acuerdo con las Delegaciones Nacionales de Juventudes y Sección Femenina, organizará los cursos de capacitación en las “Actividades Juveniles de tiempo libre” que habrán de realizar los alumnos al finalizar el curso primero de la carrera.

7. Se autoriza a la Dirección General de Enseñanza Primaria para dictar cuantas Resoluciones considere precisas para el mejor desarrollo y cumplimiento de lo que en esta Orden se dispone.

### 1.6.1.2. COMENTARIO DEL PLAN DE 1967

Examinemos el Plan de 1967, resultado de la aplicación de la Ley de 21 de diciembre de 1955. En él se encuentran también novedades y regularidades respecto de la etapa inmediatamente anterior. Entre las primeras destacan la ampliación de la cultura general de los aspirantes a maestros, ya que a partir de ahora se les exige para ingresar en la Normal, el bachillerato superior. Los años de estudio en las Normales van a verse no obstante reducidos a dos pudiendo darse conjuntamente a alumnos y alumnas las materias comunes “ con lo que, sin detrimento de los valores morales que han de presidir la formación del maestro, se alcanzará el máximo rendimiento del profesorado existente”. Se establece además el acceso directo al cuerpo para los alumnos que obtengan mejor expediente académico, rigiendo para los demás el concurso-oposición. Surgen dos nuevas figuras en el ámbito de la política educativa: la agrupación escolar y la escuela comarcal que intentan servir de cauce “eficaz” a las demandas de educación que por estos años comienzan a surgir con fuerza inusitada en el marco de una relaciones sociales caracterizadas por un despegue del capitalismo en el cual la promoción individual y una cierta cualificación de la mano de obra aparecen como necesarias para el equilibrio social y la rentabilidad económica.

Un lugar especial ocupa de nuevo la Didáctica tanto como materia específica como las didácticas de las distintas materias; la Pedagogía sigue ocupando la plaza que ya había conquistado hacía años, en tanto que la Psicología se independiza y adquiere relieve siendo ahora la Sociología de la Educación la que surge con un estatuto especial, mejor dicho, de hecho es como si no existiese, ya que aparece fundida con la Filosofía (Filosofía y Sociología de la Educación). Al lado de un buscado y aparente “profesionalismo” en consonancia con las exigencias tecnocráticas del Gobierno de ese momento pervive en la formación de los aprendices de maestros la inculcación religiosa y patriótica de los años pasados. La didáctica de la Religión y de la Formación del Espíritu Nacional, pues su auténtica misión consistirá ahora en proporcionar a todos los españoles la cultura general obligatoria, el cumplimiento del deber y a su destino eterno; infundir en el espíritu del alumno el amor y la idea del servicio a la Patria de acuerdo con los Principios inspiradores del Movimiento, preparar a la niñez en capacidad para

ulteriores estudios y actividades de carácter cultural y contribuir, dentro de su esfera propia, a la orientación y formación profesional para la vida del trabajo agrícola, industrial y comercial.

Los tecnócratas, personajes que se presentan a sí mismo como un grupo sin ideología volcado a la reforma educativa, únicamente en nombre del rendimiento y de la eficacia, supieron integrar en su programa, sin grandes dificultades, una parte de las mistificaciones pedagógicas heredadas del nacional-catolicismo.

1.6.1.3.

**PLAN DE ESTUDIOS DE 1971  
( ley 4 de agosto 1970)**

Aparece el Libro Blanco y la Ley General de Educación de 1970, que una vez más replantea la formación y perfeccionamiento de los maestros de EGB. Veamos más de cerca cómo en ella confluyen distintas corrientes entre las que sobresale la tecnocracia: Entre los objetivos que se propone la presente Ley son de especial relieve los siguientes:

- Hacer partícipe de la educación a toda la población española, basando su orientación en las más genuinas y tradicionales virtudes patrias.
- Completar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo.
- Ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio.
- Establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones.

Se trata, en última instancia, de construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles. Y poco más adelante se añade “el periodo de Educación General Básica, que se establece único, obligatorio y gratuito para todos los españoles, se propone acabar en el plazo de implantación de esta ley con cualquier discriminación y constituye la base indispensable de igualdad de oportunidades educativas, igualdad que se proyectará a lo largo de los demás niveles de enseñanza”.

Por la ley general de Educación de 1970, las Normales cambian de nombre y se denominan Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado. Un lenguaje nuevo, fruto de un maridaje armonioso entre tecnocracia, espiritualismo y aquellos aspectos

más superficiales y vulgarizados de las llamadas ciencias psicopedagógicas, recorre la Ley de educación.

Se insistirá un poco después en que los métodos didácticos aplicados a la EGB habrán de fomentar la originalidad y creatividad de los escolares, así como sus hábitos de cooperación, para hacer incluso mención al estudio sistemático de las posibilidades ecológicas de las zonas próximas a la entidad escolar. A partir de ahora los escolares, además de ser estudiosos, han de ser también creativos.

Según la *Orden de 13 de Junio de 1977 sobre directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica*, la experiencia adquirida por las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica acerca de la puesta en práctica, desarrollo y adaptación de los planes de estudio experimentales constituyó la base para la elaboración de una encuesta, enviada a todos los Centros a fin de extraer consecuencias aplicables a la formulación de los nuevos planes. Los datos obtenidos en esta encuesta nacional sirvieron de punto de partida para los trabajos realizados por una subcomisión propuesta por la reunión nacional de directores celebrada en Madrid en junio de 1975. Los trabajos de esta subcomisión fueron remitidos sucesivamente a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica para la consideración y examen por todos sus elementos. Finalmente, la expresada subcomisión elaboró un anteproyecto de directrices que fue elevado a Dirección General de Universidades para su aprobación.

En estas directrices se pretende que, sin perjuicio de la autonomía de las Universidades y las peculiaridades de cada uno de los Distritos Universitarios, los Planes de Estudio posean, al menos, una cierta homogeneidad, de modo que habiliten al alumnado para el posterior desarrollo de su función docente en el ámbito nacional.

Ha parecido conveniente también concretar las directrices en un plan indicativo donde se especifique, más que materias, áreas de materias, cuyo contenido interno puede variar según los casos, de modo que se faciliten las convalidaciones y la valoración global de dichas materias profesionales, especialmente se potencia y

singularmente a la preparación para la primera etapa de Educación General Básica, que, según las opiniones más autorizadas, no recibía en los planes ahora vigentes la consideración que merece.

En su virtud, previo informe favorable de la Junta Nacional de Universidades, el MEC dispuso que, conforme a lo establecido en el artículo 37.1 de la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970, las Universidades se acomodarán en la elaboración de los Planes de Estudio de las Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica a las directrices siguientes:

Los Planes de Estudio se estructurarán en tres cursos.

- Se establecerán cinco especialidades: Ciencias, Ciencias Humanas, Filología Educación Preescolar y Educación Especial, si bien esta última especialidad podrá ser impartida en aquellas Escuelas Universitarias previamente autorizadas a tal efecto por la Dirección General de Universidades, oído el Instituto Nacional de Educación Especial.
- Se procurará que la distribución de las materias del plan de estudios se encuadren en módulos de veintiuna horas teóricas semanales, que puede llegar hasta las veinticinco con laboratorios, seminarios, clases prácticas, etc.
- Se recomienda que los estudios se organicen a nivel de curso-año escolar, reservando la división de cuatrimestres para casos excepcionales.
- La práctica docente se situará preferentemente en el tercer año y a lo largo de un cuatrimestre.
- Para garantizar la adquisición, por el profesorado de Educación General Básica, de los conocimientos y experiencias que requiere el desarrollo de la capacidad físico-deportiva de los alumnos del nivel de Educación General Básica, los Planes de Estudio incluirán como asignatura común a todas las secciones la Didáctica de la Educación Física.

- De conformidad con lo dispuesto por el artículo cuarto del *Real Decreto 426/1977, de 4 de marzo*, que suprime las asignaturas de Formación Política en la Universidad, se adoptarán las medidas necesarias para que en los Planes de Estudio se garantice la adquisición de los conocimientos requeridos para impartir los contenidos de Educación Cívico-Social dentro del área social de Educación General Básica. En lo que se refiere a la formación religiosa, se estará a lo dispuesto en el número 6 de la Orden de este Departamento de 20 de diciembre de 1976 (Boletín Oficial del Estado del 29).
  
- A título indicativo se señalarán en el anexo que acompaña a la presente orden ministerial las áreas de materias que se consideran fundamentales en la elaboración de los Planes de Estudio. La denominación de estas materias tiene aquí carácter genérico.

1. Los correspondientes planes de estudio, una vez elaborados, habrán de ser elevados al Ministerio de Educación y Ciencia, a través de la Dirección General de Universidades (Subdirección General de Ordenación Académica), antes del 31 de diciembre del presente año, para su posterior aprobación previo dictamen de la Junta Nacional de Universidades.

2. En la elaboración de los planes a que se refiere el número anterior habrá de seguirse el procedimiento que determinen los respectivos Estatutos de cada Universidad, mediante la consulta a todos los estamentos y órganos de representación colegiada interesados.

3. En caso de que alguna Universidad no elabore los respectivos Planes indicados en el número 9 de las anteriores directrices, el Ministerio de Educación y Ciencia podrá hacer uso de la autoridad que le concede el inciso final del apartado 1 del artículo 37 de la Ley General de Educación.

4. Quedan refrendados definitivamente los planes de estudio que actualmente se siguen con carácter experimental en las Escuelas universitarias a que se refiere la presente orden.

5. Se autoriza a la Dirección General de Universidades para dictar las resoluciones e instrucciones que considere oportuno para la interpretación y desarrollo de lo establecido en la presente orden que entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el Boletín Oficial del Estado.

Según la citada Orden, el *cuadro de materias fundamentales* queda compuesto por las siguientes materias:

#### **1. Materias comunes:**

En el conjunto de asignaturas comunes a las cinco secciones constarán materias dirigidas a la formación psicopedagógica, instrumental-artística y de contenido científico referido a la primera etapa de la Educación General Básica. Estas materias constituirán el núcleo básico que permite a todos los futuros educadores de este nivel afrontar con éxito la docencia de aquella etapa, sin perjuicio de profundizar y extender su preparación en las respectivas especialidades.

- Pedagogía I
- Pedagogía II
- Psicosociología I
- Psicosociología II
- Lengua Española I
- Matemáticas I
- Expresión Plástica
- Música



## **2. Especialidades:**

En cada una de las cinco especialidades del Plan, asimismo, impartirán las siguientes materias:

### 2.1. Filología:

- Lengua Española I
- Lengua Extranjera I
- Lengua Extranjera II
- Literatura Española
- Didáctica de las materias de la sección
- Didáctica de las otras secciones, orientadas a la primera etapa de E.G.B.

### 2.2. Ciencias Humanas:

- Geografía I
- Geografía II
- Historia I
- Historia II
- Historia del Arte
- Didáctica de las materias de la sección
- Didáctica de las otras secciones, orientadas a la primera etapa de E.G.B.

### 2.3. Ciencias:

- Matemáticas II
- Física
- Química
- Geología
- Biología
- Didáctica de las materias de la sección
- Didáctica de las otras secciones, orientadas a la primera etapa de E.G.B.

#### 2.4. Preescolar:

- Psicología de la Edad Preescolar
- Didáctica de la Educación Preescolar
- El Lenguaje en la Edad Preescolar
- El Área Lógico-Matemática en la Edad Preescolar.
- Música
- Expresión Plástica
- Orientación Escolar
- Didáctica de las otras secciones, orientadas a la primera etapa de E.G.B.

#### 2.5. Educación Especial:

- Historia y Desarrollo de la Educación Especial
- Psicología del Deficiente e Inadaptado
- Didáctica de la Educación Especial
- Orientación y Diagnóstico multiprofesional
- Biopatología de las Deficiencias e Inadaptaciones
- Orientación aplicada a la Educación Especial
- Expresión Plástica y Dinámica de la Educación Especial
- Didáctica de las otras secciones, orientadas a la primera etapa de E.G.B.

**1. Práctica Docente:** si bien todas las materias de todas las Secciones de un plan de formación de profesores de Educación General Básica deben estar fundamentalmente dirigidas al ejercicio de la profesión docente y, por lo mismo, la práctica debe ser permanente y directa contando con los colegios de prácticas anejos, los alumnos de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica deberán realizar un periodo de prácticas docentes que les sitúe en contacto con la realidad escolar. Este periodo se situará preferentemente en el tercer año de la carrera y a lo largo de un cuatrimestre.

Los objetivos que se persiguen con el Prácticum son los siguientes:

- Comprender el significado de las prácticas en relación con su formación profesional.

- Observar los procesos de desarrollo y exigencias de los alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Detectar cuáles serán los problemas escolares con los que se enfrentarán en su etapa profesional.
- Ejercitar al futuro docente en la reflexión sobre la acción.

En este Plan de Estudios el Prácticum contempla dos fases:

- **Prácticas dirigidas**, no contempladas en el Plan de estudios de 1971, por lo que se realizarán con los nuevos planes de estudio en cuyas directrices se consideren.
- **Prácticas autónomas** dicho Plan contempla la asignatura de Prácticas de Enseñanza I en 2º curso de todas las especialidades (Ciencias, Filológicas, Ciencias Humanas y Preescolar) con una duración de cinco semanas y la asignatura de Prácticas de Enseñanza II en 3º en todas las especialidades, también con una duración de cinco semanas.

#### **1.6.1.4. COMENTARIOS AL PLAN 1971**

En el Plan 71, condicionó la formación de muchos manuales y textos de Psicología, así como múltiples actividades formativas de los profesores, era patente la debilidad disciplinar de las materias psicológicas que seguían englobadas administrativamente en la cátedra de Filosofía. Las denominaciones oficiales de las materias (Ministerio de Educación y Ciencia, 1971) eran las de “Psicosociología I, II”, que se desarrollaban durante dos cuatrimestres en el primer curso y “Psicosociología III”, de un cuatrimestre del tercer año. La imprecisión de estas expresiones se acentúa en la práctica si tenemos en cuenta que de este Plan, a diferencia de los anteriores, no se publicó ningún cuestionario básico, ni existió ningún acuerdo de carácter nacional o regional para establecer unos mínimos contenidos uniformes. Existe en la práctica una gran disparidad entre Universidades, incluso, entre Escuelas que pertenecen a una misma Universidad. Tal y como ocurrió en la Universidad de Extremadura.

Con respecto a la formación psicológica se dan diversos enfoques. El más generalizado consistió en transformar la “Psicosociología I” en una Psicología General; la “Psicosociología II” en Psicología Evolutiva, y, finalmente, la “Psicosociología III” en Sociología de la Educación”. Otros Centros, en cambio, plantearon un programa de Psicología, Sociología y Psicología Evolutiva simultánea y conjuntamente desarrollados a lo largo de los tres cuatrimestres. En nuestra Universidad ocurrió lo primero. A ello se le incorporan asignaturas optativas, como son las de Antropología Cultural, así como otras más específicas como Psicodiagnóstico e Higiene y Salud Mental, etc.

El Plan de Estudios de Magisterio de 1971, adecuado a la Ley General de Educación de 1970, supuso la creación de las tres especialidades de Filología, Ciencias Humanas y Ciencias Experimentales, que necesitaron de un plan de estudios muy centrado en los conocimientos científicos de las diversas asignaturas que comprendían cada especialidad. Esto obligó a disponer de una plantilla de profesorado, seleccionado lógicamente con los criterios que marcaban los perfiles profesionales de aquel Plan.

De acuerdo con Domínguez Cabrejas (1991), la década de los setenta se iniciaba en el ámbito educativo con la promulgación de la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970, comprensiva de todos los niveles escolares tradicionales y menos tradicionales.

En el estudio previo en el que se hacía un diagnóstico de la situación del sistema educativo vigente en las últimas décadas, las ideas más destacadas respecto a la formación y selección de maestros planteaban como premisa la importancia de su función para el éxito de cualquier reforma; el peso que tradicionalmente se le había concedido como eje fundamental; los cambios que necesariamente han de asumir los sistemas educativos y para los que debe preverse la adecuada preparación de los maestros.

Las críticas que en el referido diagnóstico se hacían era la escasa atención que se prestaba a la formación pedagógica genuinamente profesional del maestro, ya que frente a un predominio total de las didácticas se dedicaba una menor atención a aquellas en las que se debían analizar cuestiones fundamentales relacionadas con la educación. La

refundición de Pedagogía e Historia de la Educación o de la Filosofía y Sociología de la Educación, se consideraba perjudicial para la formación de maestros.

El Plan de 1971, vigente veinte años después, debía suponer un cambio cualitativo muy importante por su carácter de estudios universitarios de primer ciclo, por el reforzamiento que a tenor de lo comentado debían recibir las Ciencias de la Educación, especialmente en algunos ámbitos; por el atractivo que dichos estudios podían tener como salida profesional en un periodo que se inauguraba con la Ley General de la Educación y que ampliaba la escolaridad obligatoria a nivel de Educación General Básica hasta los catorce años.

Inicialmente, pues, se ofrecía un abanico de posibilidades. Pero en la configuración de los planes derivados de los decretos de 17 de septiembre de 1971 y 25 de mayo de 1972, iban a aparecer una serie de condicionamientos que, a manera de síntesis, se pueden resumir en las siguientes ideas:

- Regulación legal provisional que no obstante dotar a los planes de estudio de un carácter experimental, éstos recibieron una sanción positiva y definitiva por Orden de 13 de junio de 1977, sin que se hiciese ninguna modificación importante como consecuencia de una evaluación real sobre sus efectos y desarrollo.
- La necesidad de buscar una preparación sólida en los contenidos científicos de las especialidades sin descuidar la preparación profesional, con la posibilidad de ejercer de maestro de primera etapa, todo ello en el periodo de tres años, volvía a plantear la problemática del equilibrio entre el ámbito cultural y profesional.
- Contra toda previsión, la formación pedagógica y concretamente la denominación genérica de Pedagogía I, II, III o Psicología I, II, III, con un escaso margen para una implantación más plena, dada la distribución temporal disponible, supuso en la mayoría de los planes de estudio la desaparición de asignaturas de relevancia como la Historia de la Educación o Sociología de la

Educación, etc, y, en conjunto, un escaso margen para el desarrollo de las restantes.

- La opcionalidad como una posibilidad de responder a los intereses personales no siempre ha sido considerada como excesivamente relevante, por lo que en algunos casos o se carece de ella o resulta escasamente significativa como facilitadora de la elaboración de un currículo más adaptado al estudiante.

Por otra parte, la estructuración de las especialidades- Ciencias, Ciencia Humanas y Filología- para un alumnado de segunda etapa de EGB, exigía una preparación intensificada en las áreas de contenidos específicos, a la vez que no se podía prescindir de otros ámbitos de conocimiento, dada la no automática vinculación del ejercicio profesional y la especialidad cursada.

#### 1.6.1.5. **PLAN DE ESTUDIOS DE 1991**

Con la finalidad de implantar unos nuevos planes de estudio que den respuestas a las nuevas exigencias de la sociedad y al reto de nuestra incorporación a Europa; se acometió una nueva reforma y, para llevar a cabo este cometido, el Consejo de Universidades creó 16 Grupos de Trabajo que cubrían todas las enseñanzas. Tras la publicación de sus propuestas y un debate público, comenzó la implantación de las nuevas titulaciones y planes de estudio (Real Decreto 1497/87 de 17 de octubre). Esta tarea sería después completada por las propias Universidades.

El *Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto*, BOE de 11 de octubre, establece el título universitario de Maestro para sus diversas especialidades (Infantil, Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Ecuación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje), así como las correspondientes directrices generales para su obtención. Y, siguiendo las directrices de este Real Decreto, todos los Centros de la Comunidad Autónoma que se dedicaban a la formación de los profesores de Educación Infantil y Primaria y elaboraron los nuevos planes. Estos planes, previa homologación por el Consejo de Universidades, fueron publicados en el BOE.(ver anexo)

Según el Art.37, los cuadros adjuntos a la directriz tercera del anexo al Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a la obtención de aquél, quedaron modificados en la siguiente forma:

1. Especialidad de Audición y Lenguaje:

- a) Se añade el área de conocimiento Otorrinolaringología a las áreas de conocimiento a las que se vinculan las materias troncales Anatomía, Fisiología y Neurología del Lenguaje y Tratamiento Educativo de los Trastornos de la Audición y del Lenguaje.
- b) El área de conocimiento de la correspondiente Filología a la que, entre otras, se vincula la materia troncal Lingüística, queda sustituida por las áreas de conocimiento Lengua Española y Literatura Española.

2. En las especialidades de Especialidad de Educación Física; Especialidad de Educación Musical; Especialidad de Educación Primaria; Especialidad Lengua Extranjera:

El área de conocimiento de la correspondiente Filología a la que, entre otras, se vincula la materia troncal Lengua y Literatura y su Didáctica, queda sustituida por las áreas de conocimiento Lengua Española y Literatura Española.

En cuanto al Prácticum de este Plan de Estudios, los objetivos que se persiguen son los siguientes:

- Entrar en contacto con la escuela real y conocer su funcionamiento general y la práctica instructiva que en ella se realiza. Esto implica conocer:
  - El entorno de la escuela.
  - Las características fundamentales de cualquier centro escolar.

- La clase como grupo con dinámica propia.
  - Las características de los alumnos.
- 
- Integrar la teoría con la práctica, lo que implica saber llevar a la práctica los conocimientos adquiridos en las diferentes asignaturas y saber extraer de la realidad y de la práctica consideraciones teóricas.
  - Iniciación en el trabajo y las destrezas profesionales específicas. Se trata de conectar al futuro profesor con el mundo de la docencia a través de dos procesos complementarios: colaborando con el profesor-tutor y desarrollando él mismo alguna unidad didáctica.
  - Desarrollar la reflexión sobre la acción. Se trata de que el alumno en prácticas se acostumbre a reflexionar sobre lo que ven hacer y sobre lo que ellos mismos hacen.

Las fases de desarrollo de las prácticas de enseñanza son las siguientes:

1. Prácticum I (5 créditos), durante el primer curso.
2. Prácticum II (13 créditos), en segundo curso.
3. Prácticum III (14 créditos), en tercer curso.

Las Prácticas de Enseñanza I y II tienen un programa único y básico para todas las especialidades y son prácticas generales, pudiéndose realizar en cualquier centro, curso y nivel, mientras que las Prácticas de Enseñanza III son específicas, por tanto, cada especialidad tendrá un programa propio y se realizarán en centros escolares, curso o nivel donde exista la especificidad propia de su especialidad.

El Consejo de Universidades, órgano consultivo del Gobierno y de coordinación entre las universidades, aprobó el 17 de diciembre de 1996 una propuesta importante de cambios de recomendaciones, cuyo objetivo fundamental era reducir el número de clases, de asignaturas y de exámenes. El 25 de abril de 1997, el Consejo de Ministros se decide, por fin, a intervenir con un Real Decreto en el que se intenta eliminar las miniasignaturas, de forma que las materias tengan un mínimo de 4,5 créditos (45 horas), si son cuatrimestrales, y de 9 créditos (90 horas), si son anuales. También, se



aprueba una potenciación de las asignaturas básicas, troncales u obligatorias en todas las Universidades para cada carrera. Se indica un incremento de hasta un 15% de las materias troncales del ciclo y de hasta un 25% de cada asignatura troncal. Este refuerzo de la troncalidad, algo de sentido común, puede evitar la duplicidad de contenido de determinadas asignaturas, reduciendo su número.

#### 1.6.1.6. **COMENTARIOS PLAN DE 1991**

Ahora bien, ¿qué tipo de Maestro se pretende formar en estos Planes de Estudio? ¿qué perfil profesional y qué objetivos formativos parecen haber orientado el diseño de estos planes?.

El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989, Cap. XIII) señala el perfil docente deseable: ha de ser un “un profesional capaz de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y de planificarla, de dar respuesta a una sociedad cambiante, y de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos, en las etapas de la educación obligatoria, con las diferencias individuales, de modo que se superen las desigualdades, pero se fomente, al mismo tiempo, la diversidad latente en los sujetos”. En resumidas cuentas, el perfil de un profesor con autonomía profesional y responsable ante todos los miembros de la comunidad interesados en la educación. Ha de ser el organizador de la interacción de cada alumno con el objeto de conocimiento. Debe actuar como mediador para que toda la actividad que se lleve a cabo resulte significativa y estimule el potencial de desarrollo de cada uno de los alumnos en un trabajo cooperativo de grupo”. “Tiene que ser capaz de diseñar (...) y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares, de colaborar con el mundo exterior a la escuela”. “Debe estar capacitado para ejercer las funciones de tutoría, orientación de los alumnos y evaluación de sus aprendizajes”.

Y el Diseño Curricular Base para la Educación Primaria (1989, 58) pone de manifiesto que “un currículum abierto supone un perfil de profesor que se caracteriza fundamentalmente por su función en el diseño curricular. No se trata de un mero aplicador de lo que otros han decidido. Es responsabilidad suya, junto con otros profesores-compañeros, contestar a las preguntas sobre qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Desde esta perspectiva, el profesor tiene que estar preparado para valorar y elegir de entre la diversidad de las alternativas pedagógicas aquellas que le parezcan más adecuadas a la realidad de su centro y de su aula”.

Es difícil analizar en qué medida los contenidos pedagógicos de estos Planes de Estudio reflejan el perfil profesional que tanto el Libro Blanco como el Diseño Curricular Base plantean, partiendo solamente de la denominación de las asignaturas y de una breve descripción de los contenidos, Pero quizás, sí podemos aventurar las funciones en las que parece se quiere formar al Maestro, si analizamos el contenido pedagógico de este plan, entre ellas destacaremos las siguientes:

- Planificar , diseñar, desarrollar y evaluar el currículo.
- Tutorizar y orientar al alumno.
- Diagnosticar dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales y elaborar estrategias de integración educativa de alumnos dificultades.
- Funciones de dirección, gestión pedagógica, administrativa, y función evaluadora de Centros educativos.
- Utilizar las nuevas tecnologías en sus aplicaciones didácticas, organizativas y administrativas, y elaborar recursos didácticos.
- Y, finalmente, mejorar su práctica a través de la reflexión sobre la práctica e investigación en el aula.

Con respecto a la función tutora y de integración educativa hay que señalar que sólo se presenta una asignatura con 8 créditos, “Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial” para preparar a los profesores de todas las especialidades en la filosofía integradora de todos los niños con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria. Y puesto que se da un gran porcentaje de alumnos con problemas de aprendizaje, que no van a ser atendidos por profesores de educación especial, y dado que no se ha incrementado estos créditos a través de las obligatorias de Universidad para responder a esta demanda, pensamos que el número de créditos es muy reducido. El mismo grupo XV y el primer Plan elaborado por el Consejo de Universidades presentaba una troncal “ Educación Especial: Aspectos Didácticos y Organizativos”, con 4,5 créditos que posteriormente fue suprimida. La necesidad de aumentar las disciplinas o créditos viene avalado por las investigaciones que nos muestran cómo el capacitar a los profesores ordinarios para la integración escolar de los niños discapacitados es una de las principales exigencias.

Otro grupo de asignaturas tratan de dotar al futuro profesional de la enseñanza de un conocimiento sobre la evolución histórica de las teorías, hechos, procesos y experiencias educativas, y de los sistemas educativos contemporáneos, así como de la teoría educativa en general, que lo capacite para la comprensión de los problemas y situaciones educativas actuales, y le dote de una capacitación pedagógica y filosófica como educador. Pero la incidencia de estas asignaturas en los nuevos planes es muy reducida.

Entre las asignaturas troncales propuestas por el Ministerio aparece “Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación” con sólo 4 créditos. En esta asignatura se tienen que integrar objetivos y contenidos de los dos grandes núcleos de área. La Teoría de la Educación o Pedagogía General y la Historia de la Educación. Estos saberes son amplios y tienen mucho que aportar en la formación de los futuros maestros por que lo no se debería prescindir de ellos. En el primer proyecto del Consejo de Universidades se presentaba con 9 créditos a impartir por Teoría e Historia de la Educación, pero finalmente se redujeron a 4 créditos y a impartir por las áreas de Teoría e Historia de la Educación y Sociología. Consideramos también como aspecto negativo el que esta asignatura se limite a lo contemporáneo, pues la evolución histórica de las ideas educativas es de gran interés para la formación de un profesional de la educación, porque ayuda a comprender con espíritu crítico el porqué de los diversos enfoques en torno a la educación. Además, creemos que en esta materia se debería trabajar la euroformación inicial de los profesores a través del conocimiento de los sistemas de formación y de los sistemas educativos de los países que integran la Unión Europea; sobre esto nada parece revelar los descriptores que presentan los distintos centros para esta disciplina.

Queremos señalar también la ausencia de una Filosofía de la Educación. Consideramos que la ausencia de esta materia es una laguna en los presentes planes de estudio, pues no se puede dar un modelo educativo que no tenga a la antropología filosófica como fundamento, por la necesidad que tiene todo profesor de realizar su labor desde una visión global y trascendente del hombre y de la educación. Esta laguna no se presentaba en la primer propuesta del Consejo de Universidades y del Grupo XV, como podemos comprobar, si leemos los descriptores de la materia troncal” Teorías e

Instituciones Contemporáneas de Educación “con 9 créditos: Naturaleza del fenómeno educativo. Bases antropológicas de la educación. Filosofías y teorías contemporáneas de la educación,...”, pero finalmente se reduce en 5 créditos en beneficio de “Nuevas Tecnologías...” que aparece con 4 créditos.

Podemos decir que en estos Planes prima más una cultura pragmática y tecnicista que una cultura humanística y crítica, en donde la teoría de la educación, la historia de la educación, la filosofía de la educación o la ética no aparecen o tienen una presencia muy reducida. Esta cultura pragmática se manifiesta en asignaturas como “Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación” que se añadió en los últimos proyectos de Consejo de Universidades en detrimento a los créditos que se habían concedido a “Teorías e instituciones contemporáneas de educación” y que no aparecía ni en el Grupo XV, ni en la primera redacción de los planes por parte del Consejo.

Ciñéndonos a las materias de Psicología, parece obvio que el afianzamiento o modificación en los nuevos Planes de Estudio no debe girar, en absoluto, alrededor del mantenimiento de disciplinas que ya impartimos y que garantizan nuestra estabilidad, del número de créditos asignados a cada materia, del grado de influencia en el Plan de Estudios de tal o cual área de conocimiento. El problema debe pivotar alrededor de otras consideraciones. No basta con reivindicar añadir más Psicología a un currículum de formación de profesores. La Psicología en los Planes de Formación de Maestros no debe estar presente sólo para que los alumnos dispongan de un conocimiento, más o menos extenso o actualizado, de esta ciencia. Hay que ir más allá y cimentarse en ellos. En este sentido habría que asumir planteamientos del “paradigma humanista” de formación de profesores, anteriormente citado.

En este sentido, la Psicología debe orientarse, de acuerdo al papel del maestro en la tarea educativa, hacia una triple finalidad:

- Mayor conocimiento de sí mismo.
- Mayor conocimiento del niño.
- Mayor eficacia en la función docente.

La Psicología les puede proporcionar un marco cada vez más amplio, en el cual se puede contemplar el que aprende y el proceso de aprendizaje, la relación de la materia de aprendizaje con el desarrollo del proceso intelectual, la naturaleza de los procedimientos de valoración y el contexto social en el que se desarrolla la educación.

En definitiva, desde 1979 hasta la actualidad, progresivamente se han ido incorporando nuevos contenidos a los programas de las materias psicológicas, muchos de los cuales significan un importante salto cualitativo. Se ha ampliado, igualmente, su campo de estudio. No se ocupará exclusivamente de los cambios que se operan en el niño y el adolescente, sino también de los procesos de cambio psicológicos que ocurren a lo largo de todo el “ciclo vital” humano . Se profundiza en la interacción de la herencia biológica- herencia social y se amplían y modifican significativamente los conocimientos sobre la relación desarrollo, aprendizaje, con el fin de obtener datos que permitan intervenir en el desarrollo, enriquecerlo y optimizarlo.

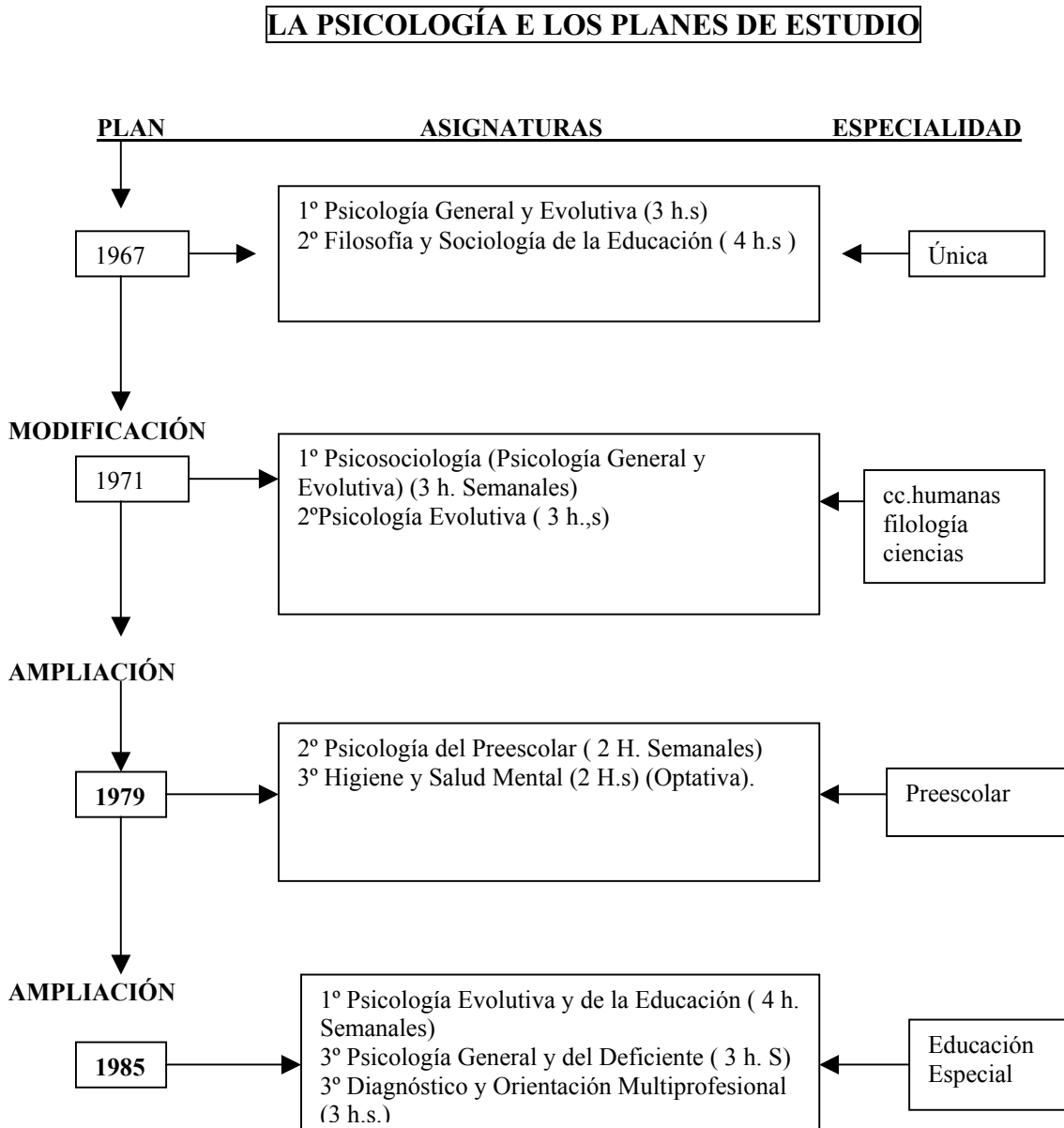
Es cierto que, a lo largo de los diferentes planes de estudio, se constata un significativo avance cuantitativo y cualitativo de la Psicología.

Para terminar este apartado de este Plan de Estudios, señalaremos que estamos convencidos de que los nuevos Planes de Estudio no generaron, por sí mismos, una reforma de la Enseñanza en las Escuelas y Facultades, encargadas del currículum del Maestro. Estos Planes provocaron cambios de rótulos en las disciplinas, tal como marcaban los nuevos planes para seguir haciendo lo mismo. Así pues, la auténtica reforma de estos Planes como de cualquier reforma que se plantee va a quedar en lo que cada Centro, cada profesor, quiera o sea capaz de hacer, a pesar de todas las dificultades existentes.

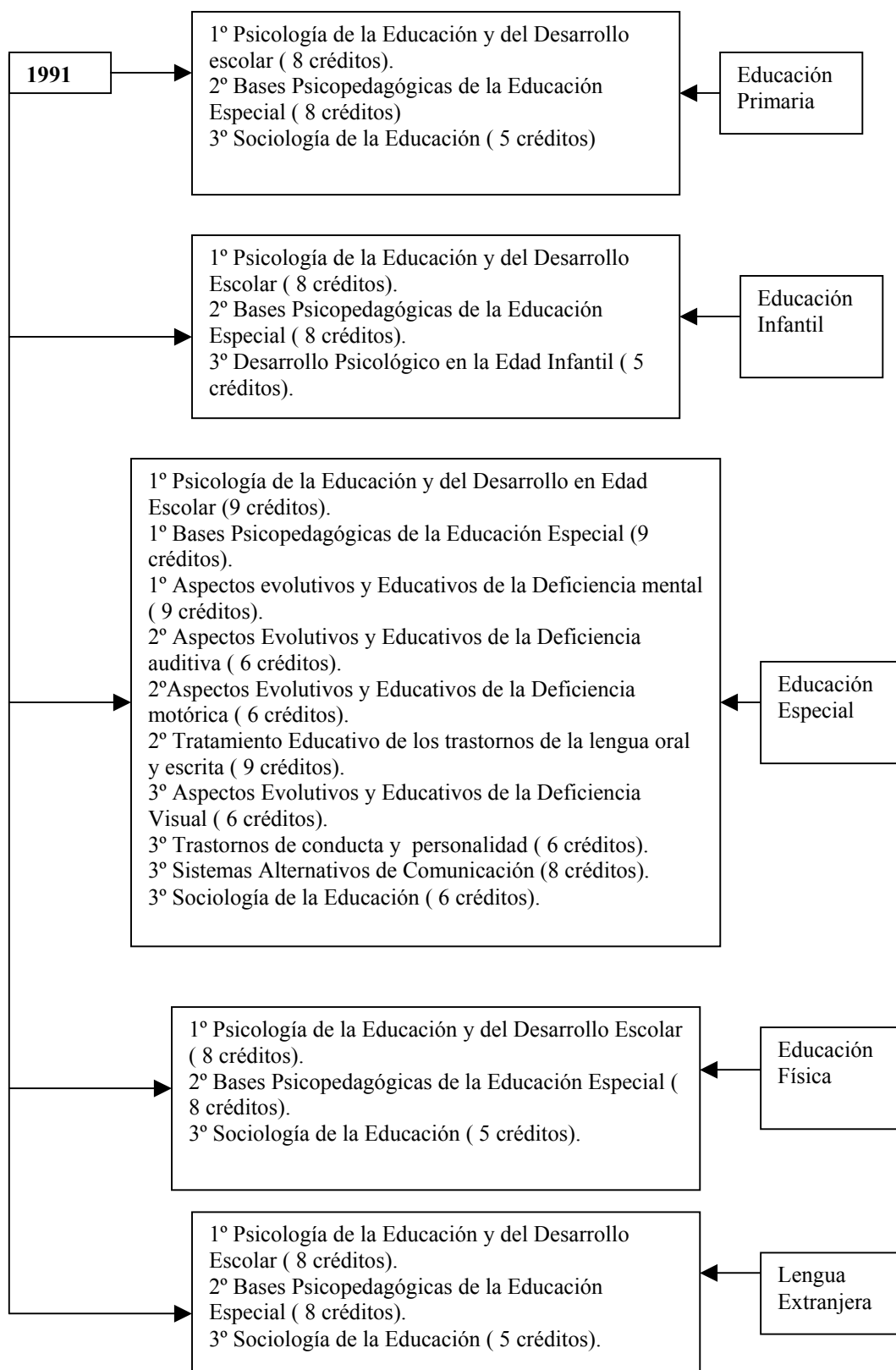
De todas formas, a través de los estudios psicopedagógicos en estos nuevos Planes se da un intento de responder a las exigencias que para el Maestro supone el nuevo currículum escolar de Educación Infantil y Primaria que presenta la Reforma del Sistema Educativo, como son: el ser un instrumento renovador de la enseñanza, poseer una metodología indagadora, que sepa poner en relación la teoría con la práctica y ser un profesional reflexivo.

Todo lo expuesto en relación a las materias de Ciencias de la Educación y Psicología de los diversos Planes de Estudio , queda reflejado en la tabla: Tabla 1-3.

Tabla 1.4: El peso de las asignaturas profesionalizadoras.

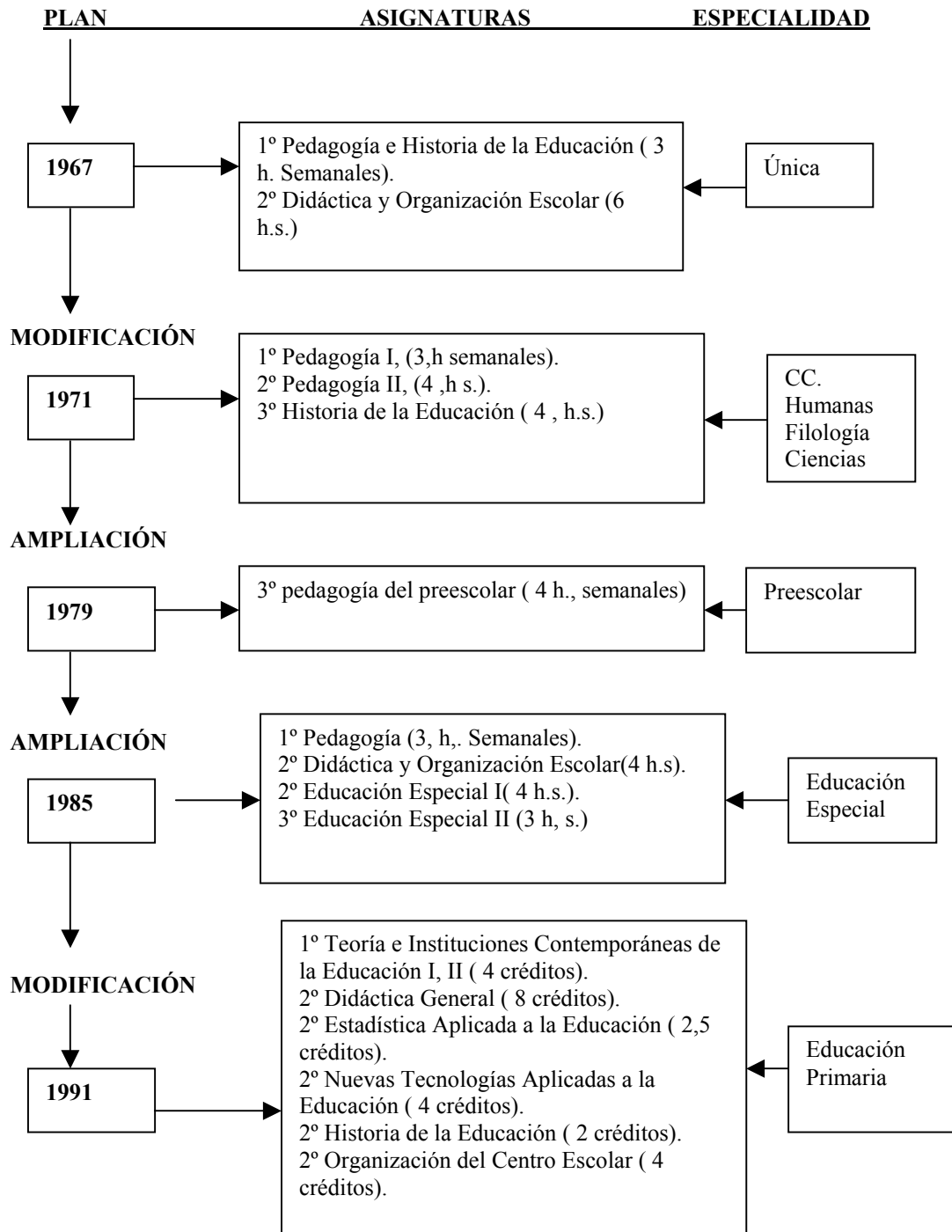


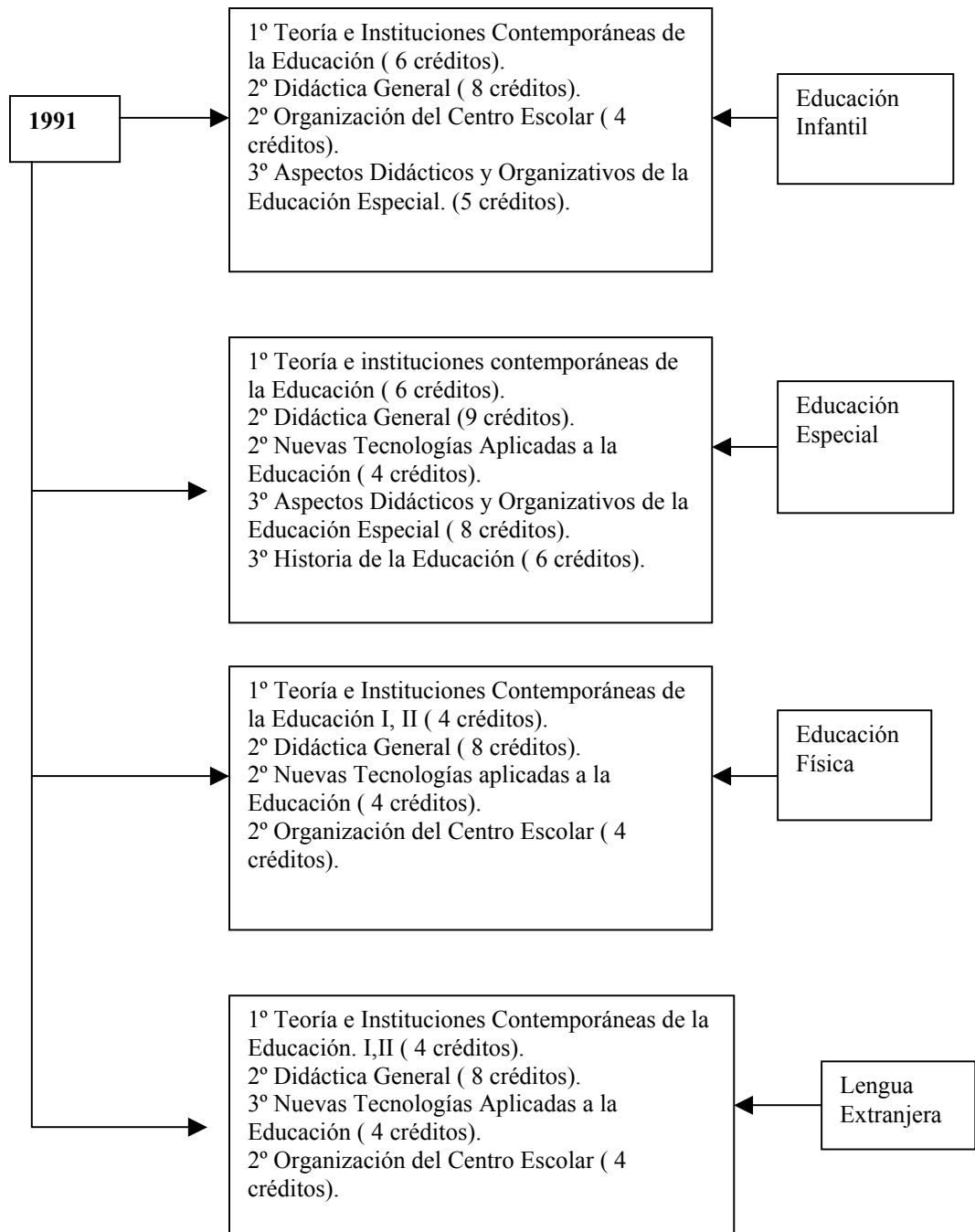
**MODIFICACIÓN**





**LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN LOS PLANES  
DE ESTUDIO**





## **1.7 . CONTEXTO INSTITUCIONAL**

En este apartado presentamos un breve estudio del contexto situacional donde se formaron los alumnos pertenecientes a nuestra investigación, concretamente la Escuelas de Magisterio de Badajoz.

Según Cruz, Díaz, Luengo y Orrego (1995), la evolución experimentada por la Escuelas de Magisterio de Badajoz pasa por diferentes etapas o fases, cada una de las cuales marcadas por unas coyunturas específicas del contexto educativo de la época: acontecimientos o hechos históricos relevantes de carácter educativo o social como supresión de los Centros, inicio de nuevos planes, reorganizaciones del Sistema Educativo, conflictos bélicos, etc.

Desde la fundación de este Centro, en 1844 a instancias de diversas instituciones y muy especialmente de la Sociedad Económica de Amigos del País, esta Institución ha ido cumpliendo un importante papel docente y cultural en toda la comunidad de Extremadura.

A lo largo de su historia podríamos destacar una serie de acontecimientos que han marcado profundamente su evolución, algunos de ellos son los cambios de Planes de Estudio (50, 67, 71, 91), la elevación de la carrera a nivel universitario, la propia integración del Centro en la Universidad de Extremadura, la creación de Departamentos, el cambio a Facultad de Educación, etc.

Todos estos hechos han ido marcando su historia y desarrollo y han exigido reestructuraciones y cambios no sólo a nivel externo (cambios de edificios, aulas y medios técnicos), sino, además, un verdadero reciclaje y adaptación del profesorado.

Son hitos importantes que tienen gran interés para nuestro estudio los siguientes: :

El Plan de 1950 supone la obligatoriedad de haber cursado el Bachillerato Elemental, tener 14 años y realizar un examen de ingreso y otro final o la reválida para la obtención del título, se trata, por tanto de un Plan similar al del año 1914.

La Escuela Normal pasó por distintos locales hasta que se construyó uno específico en 1958, amplio y bien situado en la Avenida de Santa Marina, donde se alojaron juntos los futuros maestros y maestras, aunque en aulas separadas.

En los años sesenta, se inicia el proceso de unificación de ambas Escuelas; primero manteniendo la separación de la docencia de ambos sexos, aunque con un solo Director/a y posteriormente implantándose, progresiva y ya definitivamente hasta hoy, la coeducación a partir del Plan de Estudios de 1967. Breve vida la de este Plan, que suponía la obligatoriedad de haber cursado el Bachillerato Superior y de realizar un curso completo de Prácticas en las Escuelas Públicas. La Implantación del Plan de 1967 produjo un incremento notable en el número de alumnos y alumnas que cursaron sus estudios en la Escuela de Badajoz, similarmente a lo que ocurrió en el resto de España.

La Ley General de la Educación de 1970 supuso una profunda reordenación del Sistema Educativo español, así como para las Escuelas Normales españolas. Estos Centros, que hasta ese momento habían estado entroncados con la Enseñanza Primaria o con los Institutos de Enseñanzas Medias, según las diferentes etapas de su vida, pasaron a formar parte de las Universidades con todos los cambios educativos que tal hecho conlleva.

Inicialmente la Escuela Normal de Badajoz se integró en la Universidad de Sevilla, con la denominación de Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Enseñanza General Básica en 1972, y poco después en 1973, con la creación de la Universidad de Extremadura, pasó a formar parte de la misma.

Se trata, por tanto, de un cambio profundo en la historia de esta Escuela. Este cambio afectó tanto al alumnado como al profesorado. Respecto a los primeros, con la implantación de un nuevo modelo de acceso a estos estudios universitarios ya que imponía la exigencia de la superación del Curso de Orientación Universitaria y la

aparición de un nuevo Plan de Estudios (Plan de 1971) que inició su andadura, en Badajoz, en 1972.

Este Plan establecía, para estos estudios, cuatro especialidades adaptadas a las nuevas necesidades educativas de la Enseñanza General Básica. Las citadas especialidades eran: Lengua Española e Idiomas Modernos, Ciencias , Ciencias Humanas y Preescolar. Esta última no se implanta en Badajoz hasta 1979.

Este desbordamiento en el número de alumnos y alumnas , a partir del plan 71, hizo necesario empezar a plantearse un cierto control de acceso a los estudios de Magisterio; entre otras razones, por la insuficiencia física del edificio. Sin embargo, a partir del año 1979, se inicia una inflexión a la baja que alcanzará su mínimo a finales de los años 80, con cifras en torno a los 200 alumnos matriculados en el primer curso.

Esta evolución hay que entenderla a la luz de las demandas sociales del profesorado para la puesta en marcha de la obligatoriedad de la Educación General Básica para todos los españoles hasta los 14 años y a la lenta, pero progresiva, saturación de las salidas profesionales de los nuevos titulados.

La transformación de los estudios de Magisterio en universitarios hizo necesaria una ampliación de espacios, de forma que en 1988 se inauguró el nuevo edificio de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de Badajoz en el Campus Universitario, lo cual supuso una mejora muy importante en cuanto a la infraestructura para la formación del profesorado.

En los años 90, con la nueva ordenación del Sistema Educativo Español, se hará necesaria la adecuación de los Planes de Estudio al nuevo contexto y en 1991 se iniciará, en la Escuela de Formación del Profesorado de Badajoz, la docencia de las nuevas especialidades que se imparten en la actualidad, hecho que supondrá una recuperación de la matrícula del alumnado para el primer curso, que llegará a situarse por encima de los 400 alumnos.

Con la implantación de la LOGSE en el ámbito educativo español, las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado sufren, por lo tanto, una nueva transformación y adaptación de sus titulaciones. En la Escuela de Formación del Profesorado de Badajoz se imparten las actuales titulaciones de Maestro/a especialista en Educación Especial, Maestro/a especialista en Educación Primaria y Maestro/a especialista en Educación Física, desapareciendo las especialidades de Ciencias y de Ciencias Humanas del Plan de 1970. En 1992, se sustituyen las especialidades de Preescolar por la de Maestro/a especialista en Educación Infantil y la de Lengua Española e Idiomas Modernos por la de Maestro/a especialista en Lenguas Extranjeras.

La Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. se transformó en Facultad de Educación el 17 de octubre de 1995.

En el curso 1996-1997 se implanta la Licenciatura en Psicopedagogía y en el curso de 1998-1999 entraron en vigor los nuevos planes renovados, quedando a extinguir todos los planes anteriores.

En la actualidad se imparten las titulaciones de Maestro en Educación Infantil, en Educación Primaria, en Lenguas Extranjeras, en Educación Especial, en Educación Física, la titulación en Audición y Lenguaje.

Asimismo, se imparten estudios de segundo ciclo en la Licenciatura de Psicopedagogía.

El incremento del alumnado en los últimos años ha sido gradual pero constante, motivado esencialmente por el aumento de las nuevas titulaciones que poco a poco se han ido implantando en el centro. Estando en el curso 2002 – 2003 en torno a los 2000 alumnos.

El conjunto de nuestros alumnos estudiados es “hijo” y parte integrante de todas esas realidades y circunstancias y sobre lo que les queda de ellas efectuamos nuestro trabajo.

### **EL DESARROLLO DE LA CARRERA DOCENTE**

#### **INTRODUCCIÓN**

Si nos paramos a pensar en los lugares en los que cada uno de nosotros hemos vivido, nos daremos cuenta que la mayoría ellos, por no decir todos, están motivados por nuestra carrera. Primero los estudios, después el trabajo, los cambios dentro de la profesión.... Todos estos cambios nos han llevado a que conozcamos contextos distintos, nos adaptemos, en mayor o menor medida, a ellos según nos resultaran gratificantes o no, pero, sobre todo, lo que no hay duda es que a través de estos cambios hemos conocido a personas que han sido muy significativas para nosotros. Este conjunto de experiencias pone de manifiesto la importancia de la trayectoria de la carrera - en el sentido anglosajón, más amplio que en el español- en la trayectoria vital de cada uno de nosotros.

Los estudios sobre la vida profesional y la carrera docente, como ámbito de socialización ocupacional, se han vertebrado en torno a dos enfoques fundamentales que contribuyen a confirmar el perfil profesional que caracteriza a los profesores, sus comportamientos y sus actitudes hacia la enseñanza. De una parte, el conjunto de condiciones personales, situaciones diversas y eventos biográficos que atañen específicamente a un profesor como individuo y que, entremezclados, dan forma a la historia profesional de cada sujeto, esto es, a la dimensión individual, singular, de su carrera. De otra parte, la dimensión interpersonal o cultural de la carrera docente, que proporciona el marco de interpretación necesario que hace inteligible cada trayectoria individual. “ Un marco construido por el conjunto de experiencias comunes que ha vivido el grupo profesional y que van conformando su conciencia colectiva”. (Fernández Cruz, 1995).

De este modo, y teniendo en cuenta lo comentado anteriormente, en este capítulo abordaremos, en primer lugar, el concepto de carrera y de carrera docente desde la perspectiva de diversos autores; en segundo lugar, describimos el proceso de desarrollo

de la carrera docente, explicitando los condicionantes y componentes del mismo, las fases y la influencia de la motivación en este proceso; en tercer lugar, haremos un recorrido por los diferentes modelos que sustentan el proceso de desarrollo de la carrera docente; en cuarto lugar, haremos referencia a la educación para la carrera profesional como mecanismo para dotar a los alumnos de competencia profesional, en la medida en que les permite disponer de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible y les capacita para colaborar en su entorno profesional; en quinto lugar, señalaremos aspectos de la personalidad del individuo que favorecen el desarrollo de la carrera docente.

## **2.1. LA CARRERA DOCENTE: CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS.**

Antes de profundizar en el concepto de carrera docente, estimamos necesario hacer alusión al concepto de carrera.

El término anglosajón *career* tiene connotaciones que se pierden en castellano. Equivale al término español “profesión” o “carrera profesional”. Quiere esto decir que si lo traducimos de manera literal por “carrera” puede llevarnos a cierta confusión.

Son diversos los autores que definen este término con algún matiz diferenciador: Según Rodríguez, M.L. (1995), por carrera se entiende “la secuencia de los puestos de trabajo que una persona ocupa a lo largo de su vida pre-profesional, ocupacional y post-ocupacional. *Carrera* también puede definirse como el modo en que una persona actúa en su puesto de trabajo. La carrera desarrolla a la persona y ésta a su carrera, en interacción mutua”.

“ La carrera es un proceso (que dura toda la vida) de adaptación, relacionado con cuatro grandes aspectos (Rivas, 1995):

- Prepararse para trabajar.
- Trabajar.
- Cambiar de trabajo.
- Dejar el mundo del trabajo”.



Para Super (1963), esta dinámica procesual exige un aumento progresivo y unas modificaciones de las capacidades y disposiciones de las personas para conseguir conductas específicamente relacionadas con la actividad laboral. Este autor definió la carrera como “la secuencia de situaciones desempeñadas por una persona en toda su vida pre-ocupacional, ocupacional y post-ocupacional; incluye roles relacionados con el trabajo, como los de estudiante, empleado y pensionista, junto con roles vocacionales, familiares y cívicos complementarios (Super, 1976).

- McDaniels (1978) lo contempló como algo más que un trabajo u ocupación. Es un “estilo de vida” que implica una secuencia de actividades de trabajo y ocio en las cuales uno ocupa toda su vida.
- Hansen y Keierleber (1978) conciben la carrera como un proceso de ayuda a los sujetos a hacer elecciones relacionadas con el trabajo, la educación y la familia como fenómenos interrelacionados que afectan a su integración.
- La National Career Development Association (NCDA) define la carrera como “la totalidad del trabajo que uno hace en su vida” (Sears, 1982).
- Minor (1986) puso de manifiesto que “... la carrera ocupacional de un individuo constituye una gran parte de la carrera de la vida de ese individuo. Las interacciones de los ciclos ocupacionales y de vida, los estilos de vida, el tiempo libre, etc., son aspectos estrechamente relacionados. No pueden estar separados”.
- Hoyt (1995) considera que la “carrera” de casi todas las personas comienza no más tarde de sus primeros años escolares y continúa hasta los años de retiro. También incluye aquellas decisiones tomadas con respecto al lugar que uno elige para vivir, los valores de trabajo que uno decide adoptar, el tipo/cantidad de educación que uno está preparado para realizar y el tipo de estilo de vida que la persona elige adoptar.

En cuanto al concepto “ carrera docente”, Villar Angulo (1998) afirma que este término es la acepción más utilizada para el trabajo decidido y con significado que un sujeto establece a lo largo del tiempo, retribuido o no retribuido. La carrera docente es un proceso de aprendizaje que se realiza en varios estadios de la vida, que combina el rol docente con otros, y en que el sujeto es consciente de las decisiones que adopta para marcar su propio rumbo profesional.

Según Rosenholtz, S.J. (1986), quienes defienden la carrera docente están convencidos que la movilidad vertical es beneficiosa para el profesorado porque la modificación de responsabilidades será un acicate para su desarrollo profesional y un incentivo para la mejora salarial. Así, la carrera se entiende compuesta de escalones o niveles con cargas profesionales diferenciadas.

## **2.2. EL DESARROLLO DE LA CARRERA**

A pesar de que las definiciones de *career* y *career development* que se originaron en los años setenta eran más amplias que las tradicionales, muchas todavía separaban los diversos roles de las personas en el trabajo de otros roles también vitales de las personas. Debido a la alta complejidad de la sociedad actual y que, desde luego, lo será aún más en el futuro, no parece posible separar ambos tipos de roles. Por esa razón, ya a finales de la década de los setenta los roles del trabajo, los entornos o contextos del trabajo y los eventos o acontecimientos relacionados con el trabajo comenzaron a relacionarse con otros roles, entornos y eventos de vida. En este sentido se sugirió que el concepto de carrera abarcara muchas formas de elección personal relacionadas con los estilos de vida de cada individuo; sus componentes eran la ocupación, educación, conducta personal y social, aprender a aprender y responsabilidad social. Autores como Goldhammer (1975) y Bailey (1976) identificaron cuatro roles generales de vida que configuraban lo que ellos consideran como una persona educada. Éstos eran: trabajo, familia, aprendizaje y autodesarrollo, y roles sociales y de ciudadanía.

En esos años, Gysbers y Moore (1974, 1975, 1981) propusieron el concepto de desarrollo de la carrera para la vida (*life career development*) en un esfuerzo para ampliar el desarrollo de la carrera desde la perspectiva ocupacional tradicional hacia una

perspectiva de vida donde la ocupación (y, por tanto, el trabajo) tuviera una mayor significación. Estos autores definieron ese concepto como el autodesarrollo durante el ciclo vital, a través de la interacción e integración de los roles, entornos y eventos de la vida de la persona.

En 1981, la American School Counselors Association publicó el documento *ASCA Role Statement: The Practice of Guidance and Counseling by School Counselors*, en el que se establecen cuatro enunciados relacionados con el tópico del desarrollo de la carrera:

1. Organizar y llevar a cabo, con la colaboración del profesorado interesado en el tema, una serie de intervenciones curriculares de orientación que se centren en aspectos importantes del desarrollo de los adolescentes (identidad, elección y planificación de la carrera, relaciones sociales, etc.).
2. Organizar y disponer de una serie de sistemas de información comprensivos (material impreso, audiovisual, ordenador) necesarios para la planificación educativa-vocacional y toma de decisión.
3. Ayudar a los estudiantes con el diagnóstico de sus características personales (competencias, intereses, aptitudes, necesidades, madurez vocacional,...) para su propio uso en áreas como la selección de estudios, elección y planificación de la carrera, etc.
4. Ofrecer intervenciones remediales o programas alternativos a aquellos estudiantes que presenten problemas de ajuste en la escuela, inmadurez vocacional o actitudes negativas hacia su propio desarrollo.

Por tanto, fue en los años 80 cuando se lograron las posiciones más asentadas sobre los conceptos de carrera y desarrollo de la carrera.

En cuanto al concepto de desarrollo de la carrera, la NCDA lo define como la “constelación total de factores psicológicos, sociológicos, educativos, físicos,

económicos y fortuitos que se combinan para conformar la carrera de un individuo en su ciclo o desarrollo vital” (Sears, 1982).

Wolfe y Kolb (1980) consideran que “el desarrollo de la carrera abarca la vida global de una persona, no sólo su ocupación. Como tal, le preocupa la persona con sus necesidades, deseos, capacidades y potencialidades, emociones y ansiedades. Más que eso, le preocupan los contextos cambiantes de su vida. Las presiones y amenazas del entorno, los vínculos que le unen a otras personas, las responsabilidades con los niños y los padres ya de cierta edad, la estructura total de las circunstancias de uno constituyen también factores que tienen que ser comprendidos y tenidos en cuenta. En esos términos convergen el desarrollo de la carrera y el desarrollo de la persona. El yo y las circunstancias constituyen el centro y el drama del desarrollo de la carrera”.

### **2.2.1. CONDICIONES QUE AFECTAN AL DESARROLLO DE LA CARRERA**

En la organización escolar podemos encontrar en ocasiones la causa del estancamiento de los docentes: el clima y las relaciones interpersonales pueden obrar en contra del desarrollo de los profesores, al igual que un insuficiente sistema de recompensas o gratificaciones, aunque sean del tipo de participación en el ejercicio del liderazgo escolar.

La carrera docente debe estar ligada a la formación del profesorado, destacando los siguientes principios:

#### **➤ Responsabilidad**

La carrera docente se ha asociado con principios de responsabilidad docente. En opinión de Lanier (1984:19): “las escuelas de hoy necesitan profesores profesionales si quieren servir mejor al público que les paga. De forma similar, los profesores de hoy desesperadamente necesitan capacitación profesional si tienen que tener suficiente recompensa de la enseñanza y cubrir adecuadamente las demandas escolares”.

Asimismo, el concepto de responsabilidad debe guardar equilibrio con el de autonomía del profesor. El profesor debe tener libertad para adoptar siquiera decisiones curriculares que le permitan salir de uno de los dilemas que penden sobre su actuación: cómo compaginar autonomía con obligación (Shulman, 1983; Hawthorne, 1986).

### ➤ **Promoción**

El concepto de promoción lleva asociado el de mejora en las condiciones de trabajo, económicas o sociales. La idea de promoción también se asocia a ascenso en una jerarquía o escalera profesional.

Cuando se investiga la promoción en la carrera docente, algunos investigadores sociales han propuesto modelos de investigación sobre oferta y demanda de empleo. Por otra parte, otros estudios han considerado cuándo los profesores se mantienen en función de características demográficas particulares o de especialidades curriculares especiales; de ahí que resulte prometedor el trabajo emprendido en esta línea por Murnane, Singer y Willett (1988).

Un concepto opuesto al de promoción del docente es el de *desgaste del profesor* como ausencia de perspectiva. En este sentido, según Chapman (1983:47), para comprender por qué se mantiene o abandona la profesión docente hay que tener presentes los siguientes aspectos:

- Las características personales del sujeto.
- La naturaleza de la formación del profesorado y de las experiencias previas.
- El grado en que uno está inmerso en la profesión.
- Las satisfacciones que uno obtiene con la carrera.
- Las influencias ambientales externas que influyen en la carrera.

### ➤ **Condición social**

Mollo (1980:59) considera que la condición social de la función docente se refiere “al estudio tanto de la posición social de esta función como de los papeles percibidos

que le incumben: papeles esperados por los demás grupos sociales, papeles percibidos por los enseñantes y papeles desempeñados efectivamente por estos últimos”.

Otro estudio de carácter sociológico es el realizado por Varela y Ortega (1984) con estudiantes de las Escuelas de Magisterio del centro de España, en el que se pone de relieve que el origen social de los alumnos es fundamentalmente rural y de clase media-baja y baja y sus profundas convicciones religiosas (tres cuartas partes son católicos).

Por otro lado, Subirats (1988:32) subraya que “la docencia es hoy, en España, una profesión ejercida mayoritariamente por mujeres. Con lo que se pone de manifiesto la progresiva feminización de la enseñanza a la que han aludido diversos autores, como Landsheere (1979), Esteve (1987), Ramos Gorospe ( 2002) entre otros, y también confirmado por nosotros.

### ➤ **Problemas y preocupaciones**

Los profesores de los niveles no universitarios se enfrentan a sus primeros problemas profesionales tan pronto conocen el medio o contexto en el que tienen que trabajar.

El impacto de la realidad se manifiesta en las declaraciones que el sujeto hace de sí mismo, que muestran cambios emocionales agudos, manifestando desequilibrios en su personalidad. Si estos sentimientos son percibidos como intensos, pueden llegar a angustiar a los docentes, generándoles estrés, que en algunos casos puede provocar el abandono de la profesión o, por lo menos, reiterados casos de absentismo laboral.

La motivación (positiva o negativa) para elegir la profesión es una de las razones personales, junto a las actitudes inadecuadas y los desajustes de personalidad, que cuentan como razones explicativas del impacto de la realidad.

De este modo, una formación inadecuada de las instituciones universitarias se interpreta como una fuente potencial de desequilibrio del docente, así como de la situación escolar.

Siguiendo a Breuse (1986:180-181), “las causas de este malestar se atribuyen especialmente:

- Al individuo mismo (falta de vocación, orientación equivocada, inmadurez, salud mental deficiente,...).
- A la formación inicial (preparación inadecuada, demasiado formalista, demasiado informativa, sin contacto directo con la realidad escolar).
- A la falta o a la impropiedad de la formación.
- A la falta de una verdadera política de iniciación, de ayuda y de guía.
- Al medio profesional (conservador, tradicionalista, celoso de sus prerrogativas, respetuoso a ultranza de la jerarquía).
- A la práctica escolar (demasiado alejada de la formación teórica).
- A los problemas de relación del maestro con los alumnos, con los padres, con los colegas, con la jerarquía escolar.
- Al conflicto de papeles (crisis de identidad profesional del docente).
- A la condición desfavorable del profesor (sobre todo desde el punto de vista económico).
- A las condiciones naturales del trabajo.
- A la actitud desvalorizante de la opinión pública respecto a los maestros”.

➤ **“Status quo” del docente**

La situación del profesorado en nuestro país está mediada fundamentalmente por la situación política educativa. Desde la aprobación de la Ley 14/1970, General de Educación, de 4 de agosto, se han venido desarrollando esfuerzos variados por dotar a los centros y sus profesores de un Estatuto que regulara su funcionamiento y competencias (Gómez, 1980), y que mejorara la situación anterior que era calificada muy negativamente:

*“El estatuto público que se asigna a estos nuevos profesionales se caracteriza por la miseria cultural y económica, por una posición ínfima dentro de la jerarquía*

*institucional de autoridades legitimadas para transmitir la cultura legítima, en fin, por un sacerdocio secularizado” (Valera y Ortega, 1984:23).*

Mientras que el profesorado universitario tiene regulado sus derechos y deberes por el Real Decreto 898/1985, de 30 de abril, sobre régimen del profesorado universitario (BOE de 19 de junio de 1989), que desarrolla un aspecto del marco jurídico que es la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, la legislación para el profesorado de los niveles no universitarios se centra en dos leyes: la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) y la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de medidas para la reforma de la Función Pública (Lázaro, 1987).

Asimismo, debe citarse el acuerdo suscrito entre el Ministerio de Educación y cuatro sindicatos representativos del sector de la enseñanza, firmado el 19 de noviembre de 1988, por el que se mejoran las retribuciones de los funcionarios públicos y se tiende a la homologación de los enseñantes con funcionarios públicos de la administración del mismo nivel, en aras a mejorar el estatus de esta profesión.

Sin embargo, fue a partir de 1989, con la presentación por parte del Gobierno del Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, cuando se perfila ya de manera definitiva y se planifica la implantación de una nueva ley, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), promulgada en 1990, que pretendía objetivos tan fundamentales como: la ampliación de la educación básica hasta los 16 años, edad mínima legal de incorporación al trabajo, en condiciones de obligatoriedad y gratuidad.

En el artículo 55, del Título IV de la citada Ley, referido a la Calidad de la Enseñanza, se pone de manifiesto que “los Poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, en especial a:

- Cualificación y formación del profesorado.
- Programación docente.



- Recursos educativos y función directiva.
- Innovación e investigación educativa.
- Orientación educativa y profesional.
- Inspección educativa.
- Evaluación del sistema educativo”.

Del mismo modo, en el artículo 56.1 se expone que “la formación del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación requeridas para la ordenación general del sistema educativo”. Así, en esta Ley se recogen un conjunto de factores estrictamente educativos cuyas mejoras confluyen en una enseñanza cualitativamente mejor, constituyendo la base de la Reforma de los nuevos Planes de Estudio de 1991.

Autores que se han ocupado del estudio de las profesiones (Marklund, 1976; Touriñán, 1987; Ranjard, 1988; Pereyra, 1988; Martín, 1988; García, 1988) ponen de manifiesto la importancia que tienen entre las profesiones liberales el prestigio social, el reconocimiento público de sus estatus, la subcultura profesional específica, el poder sobre el cliente, la autonomía profesional, etc. Razones, además de otras, que fueron la causa de la primera huelga general de los docentes de nivel no universitario en 1988 en pos de la elevación de su consideración social. A este respecto, Varela y Ortega (1984:57) señalan que “el maestro se ha venido caracterizando por un bajo estatus acorde con una posición poco o nada estimada y si cabe peor remunerada”.

### ➤ **Cultura y valores**

Aunque el fenómeno educativo del bilingüismo ha propiciado incluso currícula diferenciados para instituciones universitarias de formación del profesorado, como ocurre en el País Vasco, Cataluña, etc., ello no significa que se haya generalizado una política de educación multicultural.

Por su parte, Rodríguez (1984) señala la necesidad de disponer de un profesorado que esté recompensado y tenga autonomía e independencia a la hora de diseñar o reformar un currículum que integre la pluralidad de puntos de vista. Los hallazgos de este estudio sugieren que existe un currículum oculto en la formación de profesores que

comunica valores acerca de lo que significa ser profesor. Estos valores implícitos influyen en el profesor respecto a significados sociales y prácticos de enseñanza.

Las culturas de la enseñanza están incorporadas en los sistemas de conocimientos y creencias que tienen los profesores sobre su trabajo, y que ellos comparten. La adquisición de esas culturas se hace por medio de la socialización y del desarrollo del profesorado. En este periodo, emergen tres tipos de mitos culturales (Floden, 1986):

- Todo depende del profesor.
- El profesor es el experto.
- Los profesores se hacen a sí mismos.

### **2.2.2. COMPONENTES DEL DESARROLLO PROFESIONAL**

Antes de profundizar en los componentes del desarrollo profesional docente, es necesario abordar un paso previo al proceso de desarrollo de la carrera, como es la transición al mundo del trabajo. La transición es un proceso complejo, que tiene lugar en diferentes momentos del proceso de desarrollo de la carrera del individuo. Este proceso de desarrollo pasa por una serie de etapas de transición:

- De escuela a escuela.
- De escuela al trabajo (inserción laboral).
- Del trabajo a otro trabajo.
- De la familia a la familia.
- Del trabajo a la jubilación.

Se puede definir la transición como un proceso de cambio, que tiene lugar a lo largo de la vida del individuo, que requiere una reflexión personal y contextual y que se sustenta en una información suficiente, en una actitud positiva y en la adquisición de destrezas adecuadas.

Según Cano (2000), el momento que más preocupa es el que se produce cuando el sujeto deja su periodo formativo y decide entrar en el mundo del trabajo, que cobra un gran protagonismo por diversas razones:

- a) El desajuste cada vez mayor entre la educación y el sistema productivo.
- b) Una inadecuación para la preparación profesional y el desempeño de la profesión.
- c) La versatilidad laboral y la falta de previsión laboral.

Padilla Carmona (1999), “el concepto de transición, entendido como “tránsito”, “cambio de una situación a otra”, admite varias implicaciones:

1. Las transiciones pueden ser de diversa índole y afectar a distintas facetas de la persona: el trabajo, las amistades, las relaciones de pareja, el domicilio, etc.
2. En el proceso de transición, el cambio demanda la integración de la situación y la adaptación a ella por parte de la persona.
3. La transición va acompañada de evaluación, más o menos consciente. En algunos casos es el cuestionamiento que la persona realiza de su vida o de alguna faceta de ella, lo que pone en marcha el mecanismo de cambio. Un ejemplo puede ser la crisis de la mitad de la vida.
4. El cambio puede estar suscitado por factores externos (por ejemplo: un despido, una enfermedad) o internos (re-evaluación de las propias metas)”.

Rodríguez Moreno (1998:149) define la transición como “el abandono de un conjunto de asunciones previas y la adopción de otro conjunto nuevo que le permita a la persona afrontar un espacio vital alterado”.

Por otra parte, autores como Brown (1995), Pearlin (1982), Schlossberg (1984) diferencian entre:

- Transiciones esperadas o anticipadas: al ser cambios anticipados, la persona está preparada para afrontarlos con más probabilidades de éxito, como pueden ser, un ascenso esperado, un retiro programado, etc.
- Transiciones inesperadas: son sucesos no programados y, por lo tanto, imprevisibles (un despido, un traslado a un puesto inferior, una enfermedad que ocasiona la baja permanente,...).

Centrándonos en la transición al mercado de trabajo, y siguiendo a Guerrero Serón (1995), la incorporación a la enseñanza parece ser la salida “natural” de quienes estudian Magisterio, si no de todos, sí de la mayoría.

No obstante, algunos estudiantes, entre el fin de los estudios de Magisterio y la consecución de un puesto docente, trabajan en otras actividades o buscan trabajo.

Por otra parte, quienes optan por seguir estudiando otra carrera, mayoritariamente las mujeres, superan con creces la proporción de quienes manifiestan haber elegido Magisterio como “promoción”.

Una vez superado este proceso de transición al mundo del trabajo docente, se plantea el problema del déficit de formación académica para el ejercicio de la profesión, que puede repercutir en la calidad de la enseñanza.

Autores como Holly (1989) y Lieberman y Miller (1990) entienden que el desarrollo profesional es un proceso que implica cambios curriculares dado que se traduce en la indagación continua del docente sobre su práctica. Ello conlleva un importante compromiso con la renovación e innovación del currículo y con el desarrollo de una cultura colaborativa en el centro escolar.

Por el contrario, Oldroyd y Hall (1991) vinculan el desarrollo profesional a las condiciones laborales del profesorado, y al estatus y al avance en la carrera profesional.

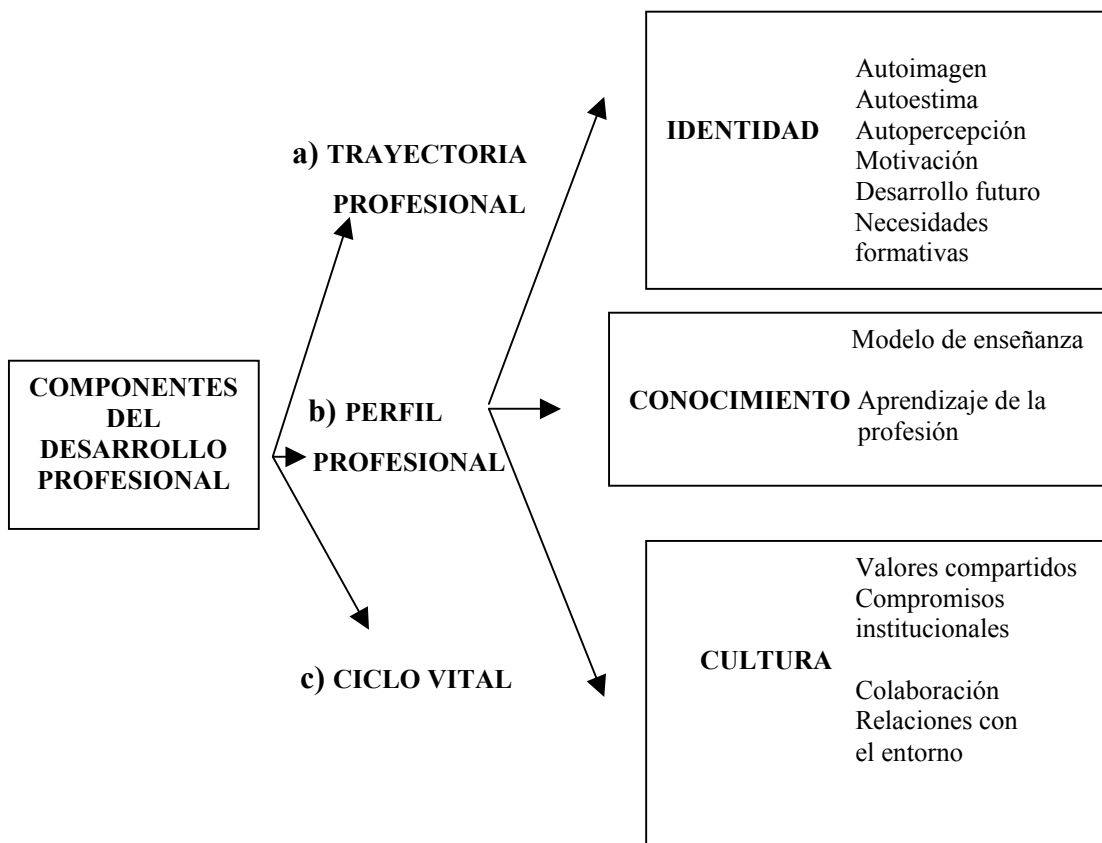
Desde el punto de vista de Angulo Rasco (1993) se debería tener en cuenta que:

- El desarrollo profesional no debiera ser enfocado como una actividad exclusivamente individual.
- El desarrollo profesional supone un trabajo colectivo y colegiado entre los docentes, que reclama de ellos un compromiso personal e intelectual profundo y sostenido.
- El desarrollo profesional debería mostrarse sensible y receptivo con respecto a las necesidades y problemáticas prácticas a las que los docentes tienen que hacer frente en su lugar de trabajo.
- Incidir en el desarrollo profesional de los docentes supone principalmente incidir en la cultura escolar.

García Gómez (1999), afirma que el desarrollo profesional se concibe como el “proceso que protagonizan los enseñantes (a nivel individual y colectivo) para, al tiempo que tratan de mejorar sus condiciones laborales, mejorar su actuación docente (en el contexto de aula y de centro), orientada por un modelo de escuela, un modelo de desarrollo humano y un modelo de sociedad que prime los valores democráticos de justicia, respeto a la diversidad, libertad y felicidad. Mejorar la actuación docente conlleva evolucionar a nivel de pensamiento, de afectos y de comportamientos, de la forma más integrada posible. Hay que avanzar en el ser, en el saber y en el saber hacer”.

En la siguiente tabla se pueden apreciar aquellos aspectos de la vida profesional del profesor que, integrados de manera articulada, pueden explicar el proceso al que se ve sometido a través del tiempo y que se conoce como desarrollo de la carrera.

Tabla 2.1. Componentes del desarrollo profesional (Tomado de Fernández Cruz (1995)).



### a) TRAYECTORIA PROFESIONAL DEL DOCENTE

Una vez tomada la decisión de ejercer la docencia y desde el momento en que se desarrolla esta función en un centro educativo, comienza la trayectoria profesional del docente, la cual se reconstruye a partir de relatos biográficos sobre los acontecimientos más relevante ocurridos en la vida profesional del profesor. La trayectoria debe proporcionar una imagen integradora de los tres ámbitos de su biografía: la vida privada, la vida pública y la historia colectiva. En la reconstrucción de la trayectoria, los relatos biográficos facilitan un armazón general de la vida profesional o biograma del

profesor que incluye tanto su *trayectoria formal* como las *experiencias tempranas/previas* que influyen en la visión de la profesión, y aquellos *incidentes críticos* o eventos significativos que han supuesto cambios en la trayectoria del profesor y que han cristalizado en un perfil profesional concreto.

- *La trayectoria formal* (Kelchtermans, 1993; Kelchtermans y Vandenberghe, 1994) es el encadenamiento cronológico de situaciones administrativas, compromisos adquiridos, puestos desempeñados, destinos ocupados, actividades formativas realizadas, discontinuidades importantes experimentadas y acontecimientos de relevancia en la carrera del profesor.
- *Las experiencias tempranas o previas* están asociadas a la historia escolar del individuo, a la construcción de una visión personal de cada escuela y a su relación con profesores u otras personas significativas que, de manera positiva o negativa, han influido en su manera de ver la enseñanza.
- A su vez, *los incidentes críticos*, asociados a las distintas fases del desarrollo, son eventos importantes en la vida del profesor, alrededor de los cuales giran decisiones clave para su desarrollo (Measor, 1985). Los incidentes provocan o aceleran los procesos de toma de decisiones y el replanteamiento de opciones y/o acciones que terminan repercutiendo en la propia identidad.

Por lo tanto, a lo largo de la carrera docente, y como parte normal de su vida profesional, se producen cambios significativos en el comportamiento profesional del profesor.

#### b) EL PERFIL PROFESIONAL DEL DOCENTE A LO LARGO DE SU CARRERA PROFESIONAL

El perfil profesional que ostenta el profesor en el ejercicio de su profesión es fruto de su trayectoria. Tres son los aspectos que se incluyen dentro del perfil profesional:

1. *La identidad profesional.* Es un constructo que incluye referencias a la autoimagen, la autoestima, la autopercepción en las tareas, la motivación para el ejercicio de la profesión, las perspectivas de desarrollo profesional futuro y las necesidades formativas actuales del profesor (Nias, 1989; Hirsch, 1993 y Kelchtermans, 1993).
2. *El conocimiento de la profesión.* Se entiende no sólo como el modelo personal de enseñanza que el profesor ha construido con el paso del tiempo y desarrolla en la actualidad (Butt y Raymond, 1989), sino que, desde una perspectiva biográfica, incluye también el reconocimiento de las vías de aprendizaje de la profesión por las que lo ha generado.
3. *La cultura organizativa del Centro* Para Gomes (1993), esta cultura organizativa puede analizarse desde dos ópticas complementarias:
  - Como tributaria de las matrices culturales de integración objetiva de los profesores o poder formal que configura la estructura organizativa de la actividad de la enseñanza, en inserción con el contexto local en que se desarrolla.
  - Como elemento unificador y diferenciador de las prácticas de la organización, que comporta dimensiones de acción colectiva de las variadas subculturas de su miembros y de adaptación al medio social y organizativo envolvente.

### c) EL CICLO VITAL DEL PROFESOR

Los profesores son un grupo profesional que sufre importantes transformaciones que afectan al desempeño de su labor a lo largo del tiempo. Su autopercepción en la ejecución de las tareas profesionales, su valoración de los niveles de conflicto o satisfacción en la docencia, su visión de las relaciones sociales en los centros y sus necesidades formativas no son las mismas en cada uno de los ciclos vitales que marcan su biografía. Los cambios madurativos que sufren afectan a sus intereses, a su nivel de compromiso con el centro educativo, a su visión de la enseñanza; modifican su manera de enfocar las relaciones con los demás miembros de la comunidad educativa, sus



necesidades de desarrollo profesional y las preocupaciones que albergan acerca de su futuro en la enseñanza. Estos cambios madurativos repercuten tanto en su manera de enseñar como en la forma de gestionar su propia carrera implicándose en proyectos de innovación/mejora o en programas formativos o en puestos de responsabilidad o, a veces, perdiendo el interés por todo ello (Fernández Cruz, 1994).

Frente a los modelos de fases en el desarrollo profesional de los docentes ya comentados anteriormente, las teorías de los ciclos vitales del profesor enfatizan el valor de la edad / tiempo transcurrido como índice capaz de señalar los cambios importantes en la orientación de la carrera de los profesores.

El ciclo vital del profesor se entiende como la interacción de la maduración fisiológica personal, con la experiencia acumulada por la práctica de la enseñanza y la influencia social de la institución donde se desarrolla la carrera profesional.

Aun aceptando las presiones sociales en la configuración de la carrera del profesor (Goodson, 1994) y la importancia de las vivencias previas al inicio de la carrera, como son las de socialización temprana o los aspectos vocacionales y referidos a la formación inicial, o incluso, el periodo de inducción y socialización en la carrera profesional, las teorías de los ciclos vitales pretenden huir de formulaciones que pudieran abanderarse desde posiciones funcionalistas y perversamente deterministas, que dejarán vacío el concepto de carrera de los procesos de construcción personal y realización personal del profesor que, en definitiva, son los que le dan sentido.

Son cinco las fases de desarrollo concebidas como ciclos en la vida del profesor, desde el inicio de la carrera a la jubilación, delimitadas por grupos de edad cronológica que se constituyen en torno a tres periodos de transición en la vida de los adultos (Sikes, 1983):

1. Un primer ciclo de edad, comprendido entre los 21 y los 28 años, que marca el inicio de la carrera de los profesores y que se caracteriza por suponer el ingreso en el mundo adulto. Los profesores de este ciclo vital se muestran especialmente preocupados por las carencias formativas que les ha dejado su formación inicial,

por lo que viven sus primeros años de docencia como el ejercicio de una actividad poco relacionada con la formación recibida. Sin embargo, la preocupación más acuciante que albergan es la de su propia capacidad para responder y estar a la altura de lo que ellos consideran que es un buen profesor.

2. Un segundo ciclo, entre los 28 y los 33 años de edad, caracterizado por la transición de “los treinta” con el consiguiente sentimiento de urgencia en lo personal que supone para los docentes. En esta fase la preocupación primordial es la mejora de la enseñanza. El profesor invierte gran parte de su energía en detectar las necesidades de aprendizaje de los alumnos e intentar responder a ellas de forma válida desde un modelo de enseñanza adecuado. La ansiedad por la mejora y la necesidad de una implicación mayor en el centro, la actualización en los conocimientos específicos de la materia que enseñan y la mejora en el clima del aula y en las relaciones con los alumnos, focalizan el resto de las preocupaciones compartidas y expresadas por el profesorado de este ciclo vital.
3. Un tercer ciclo, entre los 30 y los 40 años, que se define por la energía, el compromiso y el grado de implicación profesional que puede desarrollarse a esta edad. En esta fase se llega a la estabilización y compromiso, aunque las preocupaciones profesionales se centran en la incertidumbre provocada por aquellos aspectos de su práctica aún no suficientemente resueltos pese a la experiencia acumulada. En este ciclo, la conjunción de la experiencia con un elevado nivel de habilidad intelectual y física implica la aparición de una gran ambición asentada en la propia autoconfianza.
4. Un cuarto ciclo, que agrupa a los profesores de entre 40 y 50 ó 55 años, que se caracteriza por el estancamiento profesional. Se trata de un ciclo en el que se alcanza la madurez profesional o la profesionalidad completa. Sin embargo, a pesar de haber alcanzado este alto nivel de profesionalidad y de conocimiento de la docencia, los profesores presentan cierta impermeabilidad a las nuevas ideas, reservas hacia la innovación y desconfianza ante los cambios. De ahí, el estancamiento profesional que suele aparecer en este ciclo vital.

5. Un último ciclo, entre los 50 ó 55 años y la jubilación, que supone un marcado declive fisiológico que tiene su correspondencia en el ejercicio de la profesión. A partir de los 50 años de edad, los profesores sienten que están viviendo un declive paulatino. Por ello, la jubilación puede llegar a considerarse una perspectiva atractiva. No obstante, de acuerdo con Coleman (1992), durante esta etapa el profesor pasa por situaciones de choque y rechazo, euforia, profunda ansiedad y depresión hasta la aceptación gradual.

### **2.2.3. FASES EN EL DESARROLLO DE LA CARRERA PROFESIONAL**

Las coincidencias que se pueden encontrar en la trayectoria profesional seguida por los profesores que pertenecen a grupos profesionales bien caracterizados han llevado a diversos autores a proponer modelos de fases en el desarrollo profesional. Los estudios centrados en el desarrollo moral y cognitivo de los docentes o en la evolución de las preocupaciones profesionales, han permitido distinguir estadios en el desarrollo del profesor concebidos como cambios en la calidad y competencia profesional antes que en la cantidad o el contenido concreto del comportamiento docente.

En el trabajo de Fuller (Fuller, Parsons y watkins, 1973); ( Fuller y Bown, 1975), se recogen las preocupaciones profesionales durante el proceso de aprender a enseñar o a ser profesor través de la experiencia. Fuller y Bown (1975) recogen estas preocupaciones en un desarrollo secuencial de tres estadios:

- a) Fase previa al ejercicio de la docencia caracterizada por la ausencia de preocupaciones profesionales. Los profesores están más identificados con los alumnos que con los docentes.
- b) Fase temprana de ejercicio de la docencia caracterizada por las preocupaciones profesionales del profesor acerca de sí mismo. Preocupación por la supervivencia en clase, por la disciplina y por el dominio de la materia.

- c) Fase de enfoque de las preocupaciones profesionales en los alumnos. Preocupaciones acerca de los problemas del ejercicio de la enseñanza y sus posibles soluciones.

Por otra parte, Burden (1980) señala tres estadios de preocupaciones en la carrera de la enseñanza:

- a) Estadio de supervivencia. Transcurre durante el primer año de docencia, en el que los profesores informan de su limitado conocimiento sobre las actividades escolares y su falta de confianza para probar nuevos métodos de enseñanza.
- b) Estadio de regulación. Transcurre entre el segundo y cuarto año de enseñanza, en el que los profesores declaran que han aprendido bastante en cuanto a la planificación y organización de la clase, el currículum y los métodos de enseñanza, y que han ganado confianza en ellos mismos.
- c) Estadio de madurez. Empieza a partir del quinto año de docencia en el que los profesores se sienten seguros de la gestión de la enseñanza y comprenden mejor la profesión desde dentro.

Otro autor, Nias (1989), señala las siguientes fases de desarrollo en función de las preocupaciones profesionales de los docentes:

- a) Fase de iniciación (preocupación por sobrevivir). El control de la clase y el dominio de la materia ofrecen mayores dificultades para los profesores durante este periodo.
- b) Fase de identificación (búsqueda de uno mismo). La preocupación por la supervivencia deja paso, a partir del segundo año de docencia, a la preocupación por el cumplimiento total de las obligaciones ocupacionales que le hacen sentirse verdaderamente un profesor.

- c) Fase de consolidación (preocupación por las tareas). Aquellos profesores que han consolidado su proceso de identificación profesional, comienzan a percibir una preocupación prioritaria por mejorar la ejecución de las tareas de clase.
- d) Fase de implicación (preocupación por el impacto). A partir de los siete o nueve años de experiencia, los profesores declaran experimentar una preocupación por implicarse en la enseñanza más allá del trabajo que se limita al aula. Es decir, quieren asumir compromisos y responsabilidades en la gestión del centro o en otros estamentos de la Administración educativa.

El trabajo de Oja (1989) ofrece una perspectiva del crecimiento del profesor que facilita la planificación de su formación y el desarrollo organizativo en las escuelas. En sus presupuestos asume que cada estadio de desarrollo cognitivo implica más madurez que el anterior y que algunos profesores pueden estabilizarse en ciertos estadios. La esencia del desarrollo está en la base del esfuerzo por perfeccionarse, integrarse y dar sentido a la propia experiencia. Su modelo se basa en las características de los sucesivos estadios del desarrollo en términos de autocontrol de los impulsos, estilo interpersonal, preocupación consciente y estilo cognitivo:

- a) Autoprotección. Se controlan los impulsos, se usan las reglas sociales en beneficio propio y se mantienen relaciones interpersonales manipulativas y exploratorias.
- b) Conformismo. Se obedecen las reglas porque se pertenece al grupo. Preocupa la apariencia, la aceptación social y la reputación.
- c) Transición al autoconocimiento. Aumenta el autoconocimiento y se abren multitud de alternativas, posibilidades y opciones en la resolución de los problemas. Aumenta la capacidad de introspección.
- d) Conciencia. Se es capaz de autocrítica, de la autovaloración de objetivos e ideas y del sentido de responsabilidad. Las reglas han quedado interiorizadas y la

conducta se contempla en términos de sentimientos, modelos y motivos más que como simples acciones. Se está preocupado por las obligaciones, privilegios, derechos, ideales y mejoras.

- e) Individualismo. Aumenta la habilidad para tolerar relaciones complejas y contradictorias entre eventos, valorándose altamente las relaciones interpersonales.
- f) Autonomía. Capacidad para tolerar y hacer frente a los conflictos internos que surgen de percepciones, necesidades, ideales y dudas conflictivas.

Oja analiza las relaciones entre el desarrollo cognitivo de los profesores y su comportamiento profesional para proponer un modelo integrador de las fases de su carrera. Dichas fases son las siguientes:

- Inicio de la carrera/entrada en el mundo adulto.
- Transición de los treinta años.
- Asentamiento después de los treinta.
- Descubrimiento de la propia identidad.
- Transición de la mitad de la vida.
- Estabilización después de los cuarenta años.
- Transición de los cincuenta años.

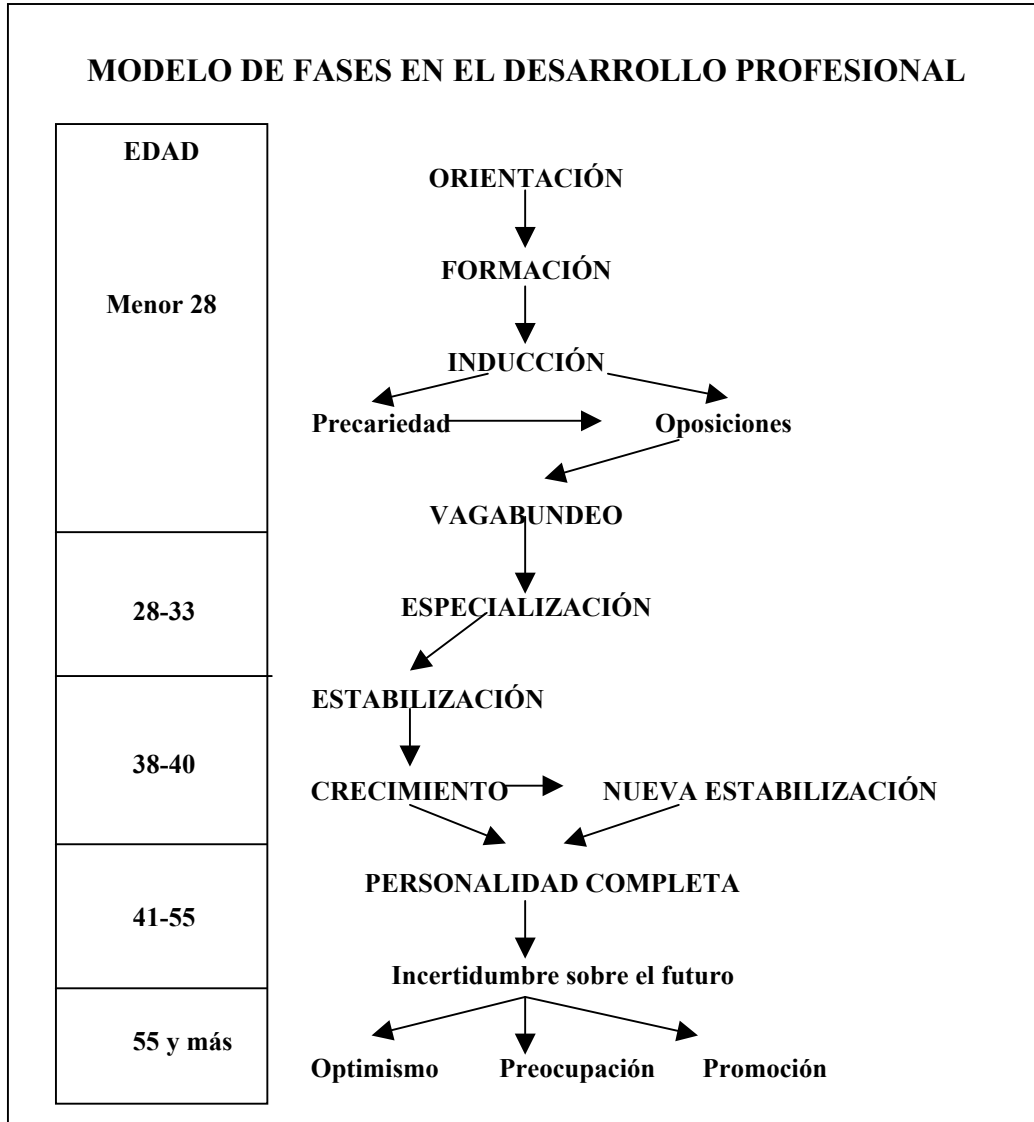
Huberman (1989), propone un modelo de fases centrado en la acumulación de experiencia docente. Estas fases son las siguientes:

- a) Inicio de la carrera. Transcurre durante los primeros tres años de ejercicio profesional. Se caracteriza por un “choque” entre la confrontación inicial con la complejidad de la situación profesional y las dificultades que entraña el orden de la gestión de la instrucción, sobre todo a nivel de disciplina de los alumnos. También se caracteriza por el entusiasmo que supone el descubrimiento de la enseñanza, la incorporación al mundo adulto y la integración profesional en un colectivo.

- b) Estabilización. Después de unos cuatro o seis años de docencia, esta fase está marcada por la estabilización y la consolidación de un repertorio pedagógico y por la construcción de una identidad profesional que supone la afirmación del profesor sobre sí mismo.
  
- c) Diversificación/cuestionamiento. La tercera fase de la carrera profesional, comprendida entre los siete y los 25 años de experiencia, puede estar marcada, bien por una actitud general de diversificación, cambio y activismo, bien por una actitud de replanteamiento llena de interrogantes a mitad de la carrera.
  
- d) Serenidad/conservadurismo. Entre los 25 y 35 años de experiencia, se llega a una meseta en el desarrollo de la carrera o periodo de relativa tranquilidad y equilibrio, que supone, además, la máxima cota de profesionalidad que va a vivir el profesor.
  
- e) Preparación a la jubilación. Una quinta y última fase de la carrera profesional se desarrolla entre los 35 y los 40 años de experiencia. Esta etapa está marcada por la preparación para la jubilación y el progresivo abandono de las responsabilidades profesionales.

Por su parte, Fernández Cruz (1994) establece un modelo de fases en el desarrollo profesional que se recoge en el siguiente gráfico:

Gráfico2.1: Modelo de fases en el desarrollo profesional, según Fernández Cruz (1994)



La fase de orientación es aquella durante la cual los profesores han tomado la decisión de dedicarse a la docencia, motivada por factores como: antecedentes familiares, historia escolar, personas con influencia y vocación.

La etapa de formación inicial se refiere al plan de estudios cursado, a la modalidad de escolaridad seguida, al tipo de prácticas realizadas.



En la etapa de inducción se pueden distinguir dos modalidades de itinerarios seguidos por los profesores: en algunos casos la inducción se realiza a través de las oposiciones y en otros tiene lugar la precariedad laboral, que se refiere a la realización de sustituciones e interinidades en la enseñanza privada.

La etapa de vagabundeo alude a la fase de ocupación de múltiples destinos en situación siempre de provisionalidad, una vez aprobadas las oposiciones. Implica el entrenamiento en el desarrollo de funciones distintas dentro de la escuela.

La etapa de especialización comienza cuando termina la anterior y se caracteriza por tomar la decisión de especializarse en una determinada etapa educativa.

La siguiente etapa de estabilización viene marcada por la ocupación de un destino que se va a mantener definitivo durante bastantes años.

En la fase de crecimiento tiene lugar un crecimiento profesional acelerado a partir de su especialización y su estabilización, consistente en la innovación, en la mejora de la propia formación y en el desarrollo de proyectos de experimentación, lo cual conduce a una nueva estabilización.

La última fase de profesionalidad completa constituye el momento más óptimo de la carrera docente, pues se llega a una situación de relativa tranquilidad y de dominio de la situación actual, que les permite volcarse en los demás, en los compañeros, en los alumnos, etc.

Pintrich (1990) ha caracterizado el desarrollo cognitivo de los adultos como un proceso de diferentes tipos: continuo, cualitativo y cuantitativo, multidimensional, multidireccional, causado por multitud de factores, dialécticos e intracontextuales. Características que influyen en la comprensión del desarrollo de los profesores en tanto que proceso de desarrollo adulto.

#### **2.2.4. MODELO EVOLUTIVO DEL DESARROLLO PROFESIONAL DE SUPER**

Los modelos evolutivos del desarrollo profesional son los que actualmente gozan de mayor aceptación. Desde estos planteamientos se concibe la elección como un proceso continuo que tiene lugar a lo largo de las etapas de la vida de la persona. Por tanto, más que hablar de la elección (acto), se preocupan por el desarrollo profesional del individuo (proceso), entendiendo que éste realiza sucesivas elecciones conforme se va desarrollando personal y socialmente en un continuo devenir.

A continuación, profundizaremos en el modelo evolutivo del desarrollo profesional de Super, cuyas aportaciones han ejercido un notable impacto en la orientación profesional y, sobre todo, porque en nuestra investigación nos apoyamos en dos de las etapas del proceso evolutivo desarrollado por este autor en el desarrollo profesional: etapa de establecimiento y etapa de mantenimiento.

Rodríguez Moreno (1995) afirma que la teoría de Super puede resumirse en las diez clásicas propuestas que se describen a continuación :

1. “Las personas difieren en sus aptitudes, intereses y personalidad.
2. Por esa razón, están cualificadas para una gran variedad de profesiones.
3. Cada profesión requiere una pauta característica con amplios márgenes que permitan la admisión de varios individuos en cada una de ellas.
4. Las preferencias vocacionales cambian con el tiempo y la experiencia, aunque los conceptos de sí mismo son bastante estables desde la adolescencia hasta la madurez.
5. El proceso de desarrollo vocacional puede agruparse en una serie de estadios vitales que se caracterizan por el crecimiento, la exploración, el establecimiento, el mantenimiento y el declive. Las fases de fantasía, prueba y realismo caracterizan el estadio exploratorio; las de ensayo y estabilización, el de establecimiento.
6. Las pautas profesionales están determinadas, en su naturaleza, por el nivel familiar socioeconómico, la aptitud mental, la personalidad y las oportunidades.

7. La maduración de las aptitudes, de los intereses, de la verificación de la realidad y del concepto de uno mismo, conducen el desarrollo evolutivo vocacional.
8. Este es, esencialmente, el desarrollo y consecución de un concepto de sí mismo, como producto de la interacción de las aptitudes heredadas, idiosincrasia neuronal y endocrina, oportunidad de desempeñar varios papeles y de la estimación de hasta qué punto de los resultados de este desempeño depende la aprobación de los superiores y los iguales.
9. El proceso de compromiso entre los factores individuales y sociales, y entre el concepto de sí mismo y la realidad, es un proceso de desempeño de papeles si el papel se desempeña en la fase de fantasía, en la entrevista de consejo o en las actividades de la vida real.
10. Las satisfacciones laborales y vitales dependen del grado en que un individuo encuentra salidas adecuadas a sus aptitudes, intereses, rasgos personales y valores”.

Su propuesta teórica ha sido denominada *perspectiva del desarrollo de la carrera desde el ciclo vital y el espacio vital (life-span, life-space approach to career development)*, con la que intenta poner de manifiesto que el rol del trabajador no es el único papel a tener en cuenta en la intervención orientadora sobre la carrera. En lugar de eso, las personas viven y se desarrollan en ambientes en los que tienen que desempeñar múltiples roles. Además, dichos roles (laborales, familiares, educativos y comunitarios) varían en sus demandas y significados para diferentes personas y dentro de diferentes periodos evolutivos.

Super (1957, 1992) describe el desarrollo profesional humano a través de cinco grandes etapas (crecimiento, exploración, establecimiento, mantenimiento y declive o desenganche) que a su vez se subdividen en varias sub-etapas:

- En la etapa de *crecimiento* (0-15 años), que incluye las sub-etapas de fantasía, intereses y capacidades, se desarrolla el *self* a partir de la identificación con figuras claves de la familia y el entorno escolar. La curiosidad natural del niño es muy importante en esta etapa, ya que permitirá que explore el mundo y obtenga información de su ambiente. En el ejercicio de los roles adultos, el niño

puede desarrollar el conocimiento de sí mismo y de sus límites, el sentido de autonomía y autoestima, y la perspectiva de futuro. Todo ello conducirá a que sea capaz de hacer planes.

- En la etapa de *exploración* (15-25 años), se incluyen las sub-etapas tentativa, de transición y de ensayo. En esta etapa el joven tiene la oportunidad de desempeñar nuevos roles, bien sea gracias a la actividad escolar, o en su tiempo libre, o incluso en trabajos a tiempo parcial. La exploración es continua en esta etapa, aunque algunas veces se produce de manera inconsciente y asistemáticamente. Al principio, realizará elecciones tentativas (en sus fantasías, en la elección de ciertos estudios, en los primeros empleos,...), pero conforme va entrando en el mercado de trabajo, irá enfocando sus intereses en un intento de trasladar su autoconcepto en términos profesionales.
  
- Etapa de *establecimiento* (25-40 años), cuando la persona encuentra y consigue un trabajo apropiado, intenta mantenerlo, establecerse en él. Esta estabilización puede conseguirse directamente (sub-etapa de estabilización); esto supone que se clarifica el patrón de carrera, entrando la persona en un periodo de consolidación, y en un momento de gran creatividad. En otras ocasiones, puede suceder que el campo profesional elegido no resulte tan satisfactorio como se pensaba, lo que origina cambios previos antes de llegar al establecimiento. Si no se llega satisfactoriamente al establecimiento, puede sobrevenir la frustración y, con ella, el estancamiento o un nuevo cambio laboral. De cualquier forma, según Super (1992), no todo el mundo desea estabilizarse; determinadas personas gustan de la aventura y del continuo cambio de empleo y ocupación. No obstante, para todas las personas, este periodo representa “los mejores años de la vida”.
  
- Etapa de *mantenimiento* (40-60 años), habiendo alcanzado un lugar en el mundo laboral, la persona pasa a interesarse por conservar y mantener su empleo, así como por buscar oportunidades de ascenso y progreso. El ascenso puede resultar esencial para ciertas personas; se identifica con el éxito material. Si no existe ascenso, se genera el sentimiento de que no se ha tenido éxito en la profesión.

En estos casos, la persona se estanca (conducta de estancamiento); tiende a hacer el trabajo como una rutina. Sin embargo, el ascenso no es una condición necesaria de esta etapa. Las personas jóvenes que se incorporan a la profesión plantean un reto al adulto asentado. Es necesario actualizarse, desarrollar una formación continua (conducta de actualización), e incluso para algunas personas, es importante innovar, abrir nuevos campos (conducta innovadora).

- En la etapa de *declive* (a partir de 60 años), las preocupaciones y los intereses van a estar condicionados por el deterioro que sufren las capacidades físicas y mentales. Algunas personas se niegan a reconocer esta nueva situación. Otras, simplemente, toman conciencia de ello y comienzan a “desacelerar” su ritmo de trabajo y a “desengancharse” de muchas actividades. Este desenganche puede ser selectivo, aunque el significado de esta selectividad depende de la profesión. Y otras viven el retiro de forma angustiosa y dramática, como un evento no deseado.

En la siguiente tabla (tabla 2.2) se muestra un resumen de las etapas del desarrollo profesional, según Super. No se hace referencia a la etapa de crecimiento, ya que es a la que menor atención ha prestado este autor y, por otra parte, esta etapa está fuera de los límites de nuestro trabajo.

Tabla 2.2. Etapas del desarrollo vocacional y sub-etapas evolutivas según el modelo de Super (Tomado de Super, Thompson y Lindeman, 1988).

ETAPAS	TAREAS	DESCRIPCIÓN
<b>EXPLORACIÓN (15-25 AÑOS)</b>	<b>Cristalización</b>	Durante este periodo, se espera que el adolescente comience a hacerse una idea de los campos y niveles de trabajo apropiados para él. Se trata de delimitar qué opciones le parecen más interesantes y, si es necesario, tome algunas decisiones sobre programas formativos y experiencias profesionales que le pueden resultar de interés.
	<b>Especificación</b>	Las preferencias generales deben convertirse en más específicas a medida que el adolescente se ve forzado a elegir una determinada ocupación o especialidad o trabajo.
	<b>Implementación</b>	Una vez se ha fijado un objetivo, la persona debe hacer planes y ponerlos en práctica. Se espera que convierta su preferencia profesional específica en una realidad, llevando a cabo su decisión (implementación).
<b>ESTABLECIMIENTO (25 - 40 años)</b>	<b>Estabilización</b>	La persona tiene expectativas de asentarse y sostenerse económicamente a sí mismo y a su familia. En ella desarrolla un estilo de vida apropiado, hace uso de sus habilidades y conocimientos y persigue intereses significativos para él. Suele tener lugar entre el final de la veintena y principios de la treintena.
	<b>Consolidación</b>	Una vez asentado en una profesión, el sujeto suele interesarse por el lugar que ocupa en su trabajo o en la organización. El objetivo que persigue en estos momentos es, por lo general, la seguridad, establecerse de manera firme en una ocupación en la que se ha hecho de un lugar que el resulta satisfactorio, consolidando la posición a la que se ha llegado.
	<b>Progreso</b>	En determinados círculos (clase media y media-alta), las personas suelen tener expectativas de conseguir mayores beneficios económicos y avanzar hacia puestos de mayor responsabilidad e independencia. No todo el mundo desea el ascenso, pero es común en ciertas ocupaciones entre los 25 y los 45 ó 50 años.

<b>MANTENIMIENTO (40-60 años)</b>	<b>Sostenimiento</b>	Se refiere al hecho de que cuando una persona ha alcanzado una determinada posición, se espera de ella que se mantenga en la misma o la mejore. Circunstancias como los problemas de salud, la competición, con los colegas o los cambios tecnológicos pueden amenazar y poner en peligro tal situación.
	<b>Actualización</b>	En algunos trabajos o para determinadas personas, no es suficiente con el mantenimiento, sino que es necesario estar al día, actualizarse sobre nuevos avances y conocimientos, bien por los cambios en el campo laboral, bien por los cambios en las metas de las personas.
	<b>Innovación</b>	En algunos sectores profesionales ( Por ejemplo, el de la alta tecnología), se espera que los trabajadores sean capaces de abrir nuevos campos. Además, algunas personas, a pesar de estar establecidas, continúan sintiendo la necesidad de explorar y establecerse para hacer algo diferente o, por lo menos, hacer los mismo de forma diferente.
<b>DECLIVE O “DESENGANCHE” (60 años en adelante)</b>	<b>Desaceleración</b>	Cuando los individuos envejecen, sienten en algunas ocasiones que tienen que reducir el ritmo de trabajo. Algunos empiezan a delegar funciones en personas más jóvenes, seleccionado mucho las actividades que se quedan para ellos mismos.
	<b>Planificación del reto</b>	Algunas personas se anticipan a la jubilación o están deseosas de que ésta llegue y planifican activamente su retiro: cómo van a vivir, qué actividades podrán realizar, etc.
	<b>Disfrute del retiro</b>	Al abandonar el trabajo, la persona puede seguir desarrollando otros roles, bien sean los propios del hogar ( esposo/a, padre/madre...), bien porque practique sus hobbies con más intensidad o se dedique a realizar actividades cívicas para su comunidad, o bien porque aproveche para continuar o empezar algunos estudios... En definitiva, se trata de actuar como una persona que dispone de ocio y tiempo libre.

Consideramos que uno de los aspectos más destacados de la teoría de Super (1984a, 1990) es su reconocimiento de la flexibilidad en las edades de transición y el hecho de que cada transición implica un reciclaje a través de una o más etapas. Esto es lo que él denominó “mini-ciclo”, en contraste con el “maxi-ciclo”, que se refiere a las cinco grandes etapas como periodos vitales por los que pasa el ser humano.

De este modo, cuando una persona entra en un trabajo nuevo, pasa por un periodo de crecimiento (en ese nuevo rol), de exploración (de la naturaleza y expectativas del rol), de establecimiento, de mantenimiento (si le va bien con este nuevo trabajo y el rol asociado a él) e incluso de declive, que le puede llevar a un nuevo cambio profesional.

En la tabla 2-3 se recoge el significado que cada etapa vital tiene en diferentes momentos de la vida. Es posible observar cómo el declive tiene un contenido distinto, según tenga lugar en la adolescencia o en la senectud. Es importante poner de manifiesto que cuando se pasa por alto una etapa en un ciclo normal pueden encontrarse dificultades en etapas posteriores (Super, 1990). Por ejemplo, una falta de exploración o una exploración inadecuada puede conducir a una pobre elección ocupacional.

Tabla 2.3. El ciclo y el reciclaje del desarrollo a través de las tareas vocacionales (Super, 1990:216)

ETAPA VITAL	Adolescencia 14-25	Adulthood temprana 25-45	Adulthood media 45-65	Adulthood tardía Más de 65
DECLIVE	Dedicar menos tiempo a los hobbies	Reducción de la participación en deportes	Centrarse en las actividades esenciales	Reducción de las horas de trabajo
MANTENIMIENTO	Verificación de la actual elección profesional	Asegurar la posición profesional	Mantenerse a uno/a mismo/a frente a la competición	Mantenimiento de las actividades que todavía gustan
ESTABLECIMIENTO	Hacerse un hueco en el campo elegido	Asentamiento en una posición estable	Desarrollo de nuevas habilidades	Hacer las cosas que siempre se ha querido realizar
EXPLORACIÓN	Aprender más sobre más oportunidades	Encontrar la oportunidad de realizar el trabajo deseado	Identificación de nuevos problemas en los que trabajar	Encontrar un buen lugar para la jubilación
CRECIMIENTO	Desarrollo de un autoconcepto realista	Aprender a relacionarse con otros/as	Aceptación de las propias limitaciones	Desarrollo de roles no profesionales

Las fases del desarrollo, por tanto, no deben ser definidas por rígidos límites de edad. Lo que motiva cualquier transición no es necesariamente la edad; la secuencia de



transiciones es una función de la personalidad y habilidad de la persona, así como de su propia situación personal (los eventos vitales por los que atraviesa). Así, se pone de manifiesto que elección de una ocupación no es algo que ocurre una sola vez en la vida, sino que las personas y las situaciones evolucionan, y la decisión vocacional es más bien un conjunto de minidecisiones de diferentes grados de importancia.

Muy en relación con las tareas vocacionales propias de cada etapa del desarrollo, se encuentra el concepto de madurez vocacional y su correlato con la vida adulta, la adaptabilidad profesional.

De acuerdo con Padilla Carmona (1999), el constructo de madurez vocacional puede considerarse la aportación más significativa de Super. Por madurez vocacional se entiende “la disposición de la persona para abordar las tareas vocacionales a las cuales se confronta por su desarrollo biológico y social, así como por las expectativas sociales de otras personas que han alcanzado esta etapa del desarrollo” (Super, 1990:213). Esta disposición es tanto afectiva como cognitiva. A medida que la persona madura, ésta se vuelve más capaz de comprometerse con éxito en los comportamientos que facilitan la entrada y el ajuste al mundo laboral. Es decir, la madurez vocacional tiene una naturaleza evolutiva y se desarrolla a través de la edad.

Por otro lado, la adaptabilidad profesional alude a las “actitudes y la información necesarias para estar dispuesto a afrontar un trabajo y unas condiciones laborales en continuo proceso de cambios” (Super y Knasel, 1981:198). La adaptabilidad profesional engloba actitudes (de planificación y exploración), capacidades (de información y toma de decisiones) y el componente actitudinal-cognitivo denominado como “orientación a la realidad”. Este concepto es más apropiado para describir la naturaleza del desarrollo vocacional en la adultez y pone el énfasis en la interacción entre la persona y el ambiente. No se entiende como modificaciones individuales en el sujeto que tienen lugar como consecuencia de la interrelación de éste con el ambiente; más bien, pretende centrar la atención en que cada persona es una entidad comprometida en el proceso de encontrar un equilibrio entre las presiones que le vienen desde el mundo laboral y sus propias necesidades e intereses.

### 2.3. LA EDUCACIÓN PARA LA CARRERA PROFESIONAL

La educación para la carrera constituye un concepto que en los últimos veinticinco años ha estado presente en las políticas educativas de una serie de países desarrollados constituyendo un permanente estímulo para la orientación de la carrera.

En este sentido, los principios que dirigieron las reformas implantadas en nuestro país en los distintos niveles educativos al final de los ochenta y los noventa (LOGSE, Reforma de la FP, LRU) manifestaban significativas coincidencias con muchos de los preconizados por la Educación para la Carrera (Rodríguez Diéguez, 1990, 1992, 1993;; Pereira y Rodríguez Diéguez, 1995). Sin embargo, no hay que deducir de estas coincidencias que los principios que informaban la educación para la carrera se hubiesen constituido en referentes para la articulación de estas reformas; resulta más asumible que tales principios habrían llegado a integrarse en el conjunto de postulados generalmente aceptados, que hoy informan la práctica de los diferentes sistemas educativos de nuestra civilización occidental (Rodríguez Diéguez, 2000).

Algunas veces, el concepto de educación para la carrera se ha utilizado de manera intercambiable con el de orientación de la carrera. Otras veces, se ha usado para describir un proceso de infusión curricular dentro del proceso educativo. En ambos casos, la presencia de la educación de la carrera ha ido en constante progreso desde los años setenta hasta constituir, hoy día, una prioridad educativa.

Este concepto también simbolizó la necesidad de estudiar de forma sistemática una serie de condiciones que influirían en las relaciones entre la educación y el trabajo, particularmente en cuanto a preparar a los estudiantes para comprender las conexiones ente las oportunidades educativas y sus implicaciones en la elección y ajuste del trabajo.

Aunque la educación de la carrera comenzó introduciéndose en los niveles no universitarios, más tarde se extendió no sólo en el mundo universitario, sino también en el campo de los negocios y de la industria. Son ejemplos, el desarrollo de recursos humanos, el desarrollo del personal, programas de formación y ayuda al empleado, etc.).

Según Sanz Oro (2001), la orientación y la educación para la carrera son procesos sociopolíticos importantes en los planes, políticas y legislación de un país preocupado por los problemas educativos, de la carrera y del empleo. Herr y Cramer (1992) afirman que cuando las naciones entran en ese juego interdependiente dentro de una economía global, comparten aspectos sobre:

- Procedimientos para ofrecer fuerzas de trabajo funcionalmente preparadas y productivas.
- Mecanismos para ayudar a los jóvenes en su transición de la escuela al trabajo y facilitar los ajustes demográficos en el acceso al trabajo de determinadas poblaciones como las mujeres, grupos étnicos minoritarios, inmigrantes, etc.
- Formas para ayudar a las personas en el ajuste a su trabajo y en la obtención de satisfacción profesional.
- Estrategias para enfrentarse a los altos índices de desempleo juvenil o fuerzas de trabajo obsoletas.
- Procedimientos eficaces para absorber las poblaciones inmigrantes en el mercado de trabajo.
- Métodos por los que los empleadores se interesen cada vez más por las necesidades de los empleados viéndoles en sus aspectos globales más que de forma fragmentada, como objetos de desarrollo personal y no de dirección o control.
- Paradigmas que permitan facilitar la salud mental y el bienestar económico a través de la orientación y asesoramiento de la carrera.

Ahora bien, ¿Representa la educación de la carrera un concepto de fácil integración en nuestro sistema educativo? ¿Responde la LOGSE al reto que supone la educación de la carrera? ¿Está esta “cultura profesional” suficientemente arraigada, en general, entre los profesionales de la educación? En este sentido, Hoyt (1995) considera una serie de aspectos a tener en cuenta, sobre este tópico, en toda reforma educativa:

- La educación para la carrera representa un “cambio en las personas”, no un enfoque de “programa a añadir”.
- La educación para la carrera representa un enfoque de la reforma educativa que promete incrementar la productividad educativa concentrándose en la importancia del concepto de “trabajo”.
- La educación para la carrera representa un enfoque de la reforma educativa “evolutivo” y no “revolucionario”.
- La educación para la carrera es un vehículo ideal para la enseñanza de “habilidades para pensar” a profesores y a sus alumnos.
- La educación para la carrera es un vehículo para mejorar el logro educativo de los alumnos que puede acreditar a los profesores que lo utilicen.
- Como un esfuerzo de la comunidad, la educación para la carrera puede servir como vehículo para construir relaciones de colaboración verdaderas con otros componentes del movimiento de aprendizaje basado en el trabajo.
- La educación para la carrera constituye un vehículo para proporcionar a las personas habilidades generales para el empleo que les serán útiles independientemente de los cambios de la estructura ocupacional.
- La educación para la carrera es un vehículo relativamente económico para la reforma educativa.

Anteriormente, Herr y Cramer (1992) indican que la educación para la carrera constituye un proceso diseñado para:

- Aumentar la relación entre las escuelas y la comunidad.
- Relacionar los contenidos curriculares de las escuelas con las necesidades de sus estudiantes para que puedan éstos ser miembros activos de la comunidad.
- Ofertar servicios de asesoramiento, orientación y desarrollo de la carrera a todas las personas.
- Ampliar el concepto del proceso educativo desde la escuela a la comunidad y el mundo del empleo.

- Favorecer la flexibilidad en las actitudes, habilidades y conocimientos (competencias) con el fin de permitir a las personas poder enfrentarse a los cambios tan acelerados que se producen en la sociedad.
- Eliminar cualquier distinción entre la educación con una finalidad vocacional o profesional y la educación con una finalidad académica o general.

Estos mismos autores conciben la *educación para la carrera* como “un término en transición”. Aunque está asociado a los comienzos de la orientación a principios del siglo XX, hoy en día representa un concepto nuevo porque su objeto, sus modelos conceptuales y sus consumidores son mucho más amplios que los típicamente asociados con los modelos iniciales de la orientación vocacional. Sus preocupaciones trascienden la elección inicial del trabajo y su correspondiente ajuste ocupacional para centrarse en cuestiones sobre roles del trabajo y de la familia, trabajo y ocio o tiempo libre y trabajo y salud mental. La evolución de la orientación de la carrera ha producido una serie de cambios considerables en los modelos conceptuales y prácticos a lo largo del siglo XX (Herr y Cramer, 1992).

Las nuevas perspectivas teóricas, los cambios rápidos que se están produciendo en el mundo de las ocupaciones, las realidades económicas, las disposiciones legislativas, los problemas de desempleo de jóvenes y adultos, los problemas de la calidad de vida en el trabajo y la productividad del trabajador, la transición escuela-trabajo y los cambios demográficos en la fuerza laboral (como una mayor participación de la mujer y de las minorías), entre otras cuestiones importantes, han redefinido, de forma inexorable, el contenido, la concepción del tiempo, las tecnologías y los consumidores de la orientación de la carrera. Tales fuerzas y presiones han aumentado la naturaleza comprensiva de la orientación de la carrera y han provocado un proceso de importancia internacional. (Herr, 1982). Durante el proceso de ese cambio ha sido obvio para los teóricos, investigadores y prácticos que la orientación de la carrera no opera en un vacío político, económico y social. Más bien es dentro de esos contextos donde las preocupaciones por el éxito, los déficits de información, las situaciones de indecisión y la confusión de roles originan el contenido de la orientación de la carrera.

Herr y Cramer (1988) ponen de manifiesto que entre las habilidades para colocarse o emplearse destacan las siguientes:

- Habilidades académicas básicas.
- Hábitos de trabajo correcto.
- Habilidades para desarrollar valores laborales significativos.
- Habilidades para comprender a fondo en qué consiste una empresa o un proceso de fabricación.
- Habilidades para conocerse a sí mismo y a los propios intereses profesionales y las aptitudes que los acompañan.
- Habilidades para conocer las oportunidades laborales que rodean al joven a punto de dejar la escolaridad.
- Habilidades para saber tomar decisiones.
- Habilidades relacionadas con el contexto y puesto de trabajo (sobre todo el entorno y las personas).
- Habilidades para saber distinguir las deformidades de los estereotipos ocupacionales.
- Habilidades para humanizar el lugar de trabajo.

Por otro lado, los objetivos mínimos que ha de ofrecer un programa de educación para la carrera profesional serían, en opinión de Rodríguez, M.L. (1995), los siguientes:

- “Conocer las características y requisitos de las ocupaciones y profesiones.
- Conocer las relaciones entre las características personales y los requisitos profesionales.
- Conocer las relaciones entre la formación que se alcanza con los programas de formación profesional y las diferentes áreas ocupacionales.
- Desarrollar, como mínimo, y a unos niveles aceptables para la sociedad, las aptitudes y las habilidades numéricas, lectoras y de escritura.
- Desarrollar ciertas aptitudes y destrezas para el trabajo manual, la percepción y la comunicación con los demás.

- Desarrollar las aptitudes y destrezas para saber recoger e interpretar la información profesional y para tomar decisiones.
- Desarrollar hábitos para el trabajo eficaz.
- Desarrollar actitudes positivas y críticas hacia el trabajo.
- Ser conscientes de la naturaleza y amplitud del mundo ocupacional.
- Planificar, tentativamente, una secuencia de estudios o módulos que crea que le serán útiles para el trabajo que piensa desempeñar.
- Explorar el mundo del trabajo, en contratos de prácticas, a través de experiencias laborales simuladas o reales, o mediante prácticas duales supervisadas por el tutor u orientador”.

En opinión de Bunk (1994), “ posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo”.

*Los principios fundamentales de la educación para la carrera* así entendida exigen que, para que sea eficaz, deba incorporarse a los movimientos comunitarios de los cuales la escuela es nada más que una pequeña porción, como un objetivo educativo más, poniendo el acento en aspectos educativos específicos relacionados con el desarrollo del ciudadano como ser útil a la sociedad y a él mismo; también, ha de procurar que se dirija a todos, respetando la diversidad y la individualidad de los estudiantes o de los adultos que a ella se acercan. Y, finalmente, se aconseja integrar en cualquier experiencia educativa, siempre y cuando se tenga presente que exige grandes cambios curriculares, grandes presupuestos y esfuerzos comunes tanto de las plantillas docentes como de las fuerzas sociales.

La educación para la carrera profesional pide y espera de los profesores de todas las asignaturas y de todos los niveles lo siguiente:

- a) Que el profesorado, por sí mismo, adopte los principios de la educación para la carrera, investigando las razones por las que escogieron esa profesión, sus convicciones personales, las condiciones actuales, cómo éstas han influido en los

cambios socio-escolares, etc. Si los profesores están convencidos de que ésta es su profesión y de que las cosas han cambiado, se esforzarán en integrar la educación para la carrera en sus asignaturas y le dedicarán a ello una porción de su tiempo. La educación para la carrera pide a los profesores que echen una mirada objetiva y madura al concepto de educación vocacional y que lleguen a un compromiso profesional congruente con sus creencias profesionales reales.

- b) Que el profesor devenga consciente de las implicaciones profesionales de los contenidos con los que intenta ayudar a sus alumnos a lo largo del proceso de aprendizaje. Pocos profesores conocen las condiciones reales del mundo laboral externo al mundo educativo. Ni lo han visto ni lo han experimentado. Que lo conozcan exige tiempo y dinero. No se puede adquirir ese conocimiento en los tiempos “libres”.
- c) Que los conceptos de la educación para la carrera se pueden enseñar dentro de cualquier aprendizaje. No es una nueva página de un texto, sino un nuevo enfoque de la manera de enseñar, ayudando a los alumnos a aprenderlos, a partir de cualquier experiencia en la que estén comprometidos. Consiste en una nueva redistribución de los planes de las lecciones (de las programaciones), de los diseños de aprendizaje y de las unidades didácticas.
- d) Que los profesores imbuyan de dignidad a todos los trabajos y a todas las personas que los realizan; que el alumno se vea a sí mismo desde la perspectiva de un futuro trabajador que trabajará en algo significativo para la sociedad en la que vive. Que el estudiante vea su asignatura como importante para cualquier intento de buscar objetivos ocupacionales.
- e) Que el profesor ponga el énfasis en las implicaciones ocupacionales de su material como forma de motivar a los alumnos a aprender mejor el contenido de la materia que está enseñando. El ver la relación entre lo que se está enseñando y lo que se va a necesitar en el futuro es una fuente de motivación.



- f) Que los profesores colaboren entre sí, capitalizando esfuerzos colectivos, poniendo proyectos globales y comprometiendo a otros profesores a la vez o a otros protagonistas de la educación (Rodríguez Moreno, 1988b).

## **2.4. PERSONALIDAD Y DESARROLLO PROFESIONAL**

Cuatro perspectivas se han adoptado para enfocar las relaciones entre la personalidad y la elección y/o rendimiento profesional a lo largo del desarrollo de la carrera. Estos enfoques parten, respectivamente, de otros supuestos:

- Existe un perfil de personalidad más o menos específico para cada profesión: “personalidad ocupacional”.

La idea de que las diferentes ocupaciones atraen y retienen distintos tipos de individuos, llegó a defender la “Teoría de los Rasgos Característicos”, sometida a prueba inicialmente por Darley (1941) y seguida por multitud de investigadores empíricos durante las siguientes décadas. El plan de la investigación fue estudiar todas las variables posibles de la personalidad (además de otros rasgos aptitudinales y motivacionales) vinculados a cada tipo de profesión. Se pretendió, después, verificar la hipótesis según la cual los individuos que disponen de un perfil de personalidad más acorde con las exigencias del trabajo tendrían mayores probabilidades de elegir este tipo de profesión, se encontrarían más satisfechos dentro de ella, permanecerían más tiempo en esa ocupación y obtendrían mayor éxito profesional.

No obstante, el relativo fracaso de la teoría de los Rasgos Característicos de la Personalidad para cada profesión (debilidad de las correlaciones obtenidas entre éstos y los criterios de logro vocacional, así como la superposición de perfiles profesionales) se ha atribuido a tres tipos de razones:

1. A la imperfección de los instrumentos de medida. Las pruebas de personalidad tradicionales rara vez distinguen entre aspectos estables de la personalidad o rasgos (invariables en el tiempo) y características cambiantes o estados (dependientes de las situaciones). Para hacer predicciones a largo plazo, como

requiere el consejo vocacional, los instrumentos de medida deberían seleccionar exclusivamente los elementos de la primera categoría.

2. A la inconsistencia de la propia teoría de los rasgos (Eysenck, 1989).
3. A la debilidad del modelo de “personalidad ocupacional”, que obedece a que la mayoría de las profesiones, y tanto más en la medida en que se asciende en su escala jerárquica, muestran la suficiente complejidad y heterogeneidad para facilitar, por eso mismo, que se adapten a ella individuos de personalidad muy distinta. Como reconocen Super y Bohn (1979), la personalidad señala el “estilo” que cada individuo imprime a su profesión. Este “estilo profesional” sirve tanto para “adecuar” a cada sujeto a determinada profesión como para señalar el “talante” con que cada uno la desempeña.

- Los individuos que tienen éxito profesional se caracterizan por reunir una serie de rasgos que favorecen dicho éxito, con independencia de la ocupación ejercida: “personalidad eficiente”.

Este enfoque, en lugar de defender la existencia de una personalidad específica para cada profesión, acepta la existencia de una “personalidad eficiente” que predice el éxito en cualquier profesión.

Bandura (1977, 1989) describe la noción de “autoeficiencia personal” en el marco de la teoría del aprendizaje social. La impresión subjetiva de eficiencia personal se adquiere y se mantiene en la medida en que el sujeto logra, en el transcurso de su vida, los logros propuestos. La impresión de baja autoeficiencia personal, por el contrario, se genera a partir de experiencias negativas; provocadas por los siguientes supuestos:

1. Identificación con criterios de evaluación excesivamente altos.
2. Comparación con modelos de conducta excesivamente elevados.
3. Pérdida de las habilidades que anteriormente se poseían, sin que se modifiquen los criterios de logro previstos.

Una revisión efectuada por Rivas y colaboradores (1995) recogía los aspectos que mejor definen la personalidad eficiente como predictora del éxito vocacional (véase tabla 2-4)

Tabla 2.4. Relación entre personalidad y rendimiento (Tomado de Rivas, 1995).

<b>Rasgos de personalidad</b>	<b>Alto rendimiento</b>	<b>Bajo rendimiento</b>
<b>Ansiedad</b>	<b>Adaptativa</b>	<b>Inadaptativa</b>
<b>Autoestima</b>	<b>Alta</b>	<b>Baja</b>
<b>Autocontrol</b>	<b>Alto</b>	<b>Bajo</b>
<b>Asertividad</b>	<b>Alta</b>	<b>Baja</b>
<b>Introversión</b>	<b>Estable</b>	<b>Inestable</b>
<b>Extroversión</b>	<b>Estable</b>	<b>Inestable</b>

Seguidamente comentamos algunos de estos aspectos.

- La autoestima. Argyle (1972) define la autoestima como “la medida en que una persona se aprueba y se acepta a sí misma y se considera como digna de elogio, ya sea de una manera absoluta o en comparación con otros”.

Este autor considera la autoestima como una necesidad básica del individuo, de modo que le mueve a buscar las situaciones que logren aumentarla y a relacionarse con los grupos que valoren positivamente sus propios atributos, de manera que siempre logre mantener una aceptable valoración de sí mismo.

Según Rivas (1995), “ los datos proporcionados por la investigación apoyan el modelo del aprendizaje social de la autoestima: ésta se desarrolla a partir de las experiencias de cada individuo que en el pasado recibieron refuerzos sociales, y se mantiene en función de las esperanzas (propias) y expectativas (ajenas) que el logro de esas experiencias de éxito generan”.

Si aceptamos con Super que la elección vocacional es expresión del intento de adecuar la autoimagen al concepto que se tiene de la profesión escogida, podemos

sugerir también que el éxito profesional dependerá de la autoestima vocacional, es decir, de la medida de cómo el sujeto se valora a sí mismo en el desempeño de esa ocupación.

- Autocontrol. El autocontrol ha sido definido como el proceso mediante el cual el individuo altera o mantiene su cadena de conducta en ausencia de apoyos externos (Kanfer, 1978).

El autocontrol, concebido como capacidad de demora de la satisfacción, tiene una enorme importancia en cuanto a la espera de la meta vocacional (Mischel, 1976).

Trabajos como los de Castaño y Zapatero (1983) ponen de manifiesto que:

1. La inadaptación personal, cuando es extrema, da lugar a graves dificultades de adaptación profesional.
  2. La inadaptación profesional puede favorecer la inadaptación personal, pues una de las fuentes de estrés es el conflicto profesional (falta de empleo, despido y otras frustraciones).
  3. La inadaptación personal puede ser motivo, en algún caso, de adaptación profesional.
  4. La adaptación ocupacional puede promover la adaptación personal, ya que, muchas veces, la profesión sirve de marco para la solución de los conflictos personales.
- Asertividad. Este término se incluye en el de “habilidades sociales”. Por conducta socialmente hábil se entiende aquella emitida en un contexto social mediante la cual el sujeto es capaz de expresar sus cogniciones (creencias, juicios, valoraciones), sus sentimientos y motivaciones (deseos, intereses y esperanzas) de manera que logre los objetivos pretendidos en la interacción (materiales: metas concretas propuestas; sociales: mantenimiento o

incremento de la calidad de las relaciones interpersonales; personales: mejora de autoestima).

Aunque la mayor parte de la investigación sobre habilidades sociales y conducta asertiva se ha realizado en el campo clínico, sus implicaciones vocacionales no son menos importantes, no tanto en cuanto a la toma de decisión o de la elección profesional como en relación con la capacidad de alcanzar metas vocacionales.

- Introversión-extroversión. Según Eysenck (1967), los sujetos introvertidos muestran niveles de aspiración altos e infravaloran sus realizaciones. Además, son más receptivos a la propia aprobación (autorrefuerzo); mientras que los extrovertidos son más sensibles a la aprobación social (refuerzo extrínseco).

Por su parte, Svranzky (1965) confirmó asimismo que en tanto los introvertidos tienden a aspirar a ocupaciones situadas por encima de su nivel, los extrovertidos prefieren ocupaciones situadas por debajo del mismo.

- Estilo atribucional. Las relaciones entre estilo atribucional y desarrollo profesional son evidentes, tal y como señala Weiner (1980) al comprobar que:
  - Los sujetos motivados por el logro atribuyen el éxito a determinantes internos, tanto estables (capacidad) como inestables (esfuerzo). Estos mismos sujetos atribuyen el fracaso a determinantes internos inestables (“no me he esforzado bastante”), por lo que mantienen un elevado autocontrol de su comportamiento.
  - Los individuos con baja necesidad de logro, por el contrario, atribuyen sus éxitos a determinantes externos (suerte o facilidad de la tarea), mientras que hacen atribuciones internas de fracaso (falta de capacidad o esfuerzo), lo que contribuye a que realicen, a su vez, atribuciones estables de bajo autocontrol sobre los acontecimientos.

La elección y el rendimiento profesional, como cualquier otro tipo de logro, dependen en gran medida de la capacidad de atribuir éxitos y fracasos al propio autocontrol, única forma de confiar en que los resultados dependen de nosotros mismos y no de circunstancias ajenas.

- El logro profesional depende, sobre todo, de la presencia de un tipo de motivación orientada al éxito, frente a la motivación orientada hacia el temor al fracaso: “motivación al logro”.

El modelo motivacional que mejor concuerda con la motivación vocacional es el del “motivo de logro” de Mc Clelland y Atkinson (1953). Adaptándolo a la conducta vocacional, podemos decir que ésta es función del motivo de rendimiento profesional por la esperanza de alcanzarlo en el marco de un área profesional concreta. Según esto, el “motivo de logro” se refiere a la variable energética de la motivación (la fuerza del impulso) y determina el “nivel de aspiraciones vocacionales”. El valor del incentivo representa la dimensión direccional de la motivación, es decir, el “campo” o área profesional preferida (los intereses vocacionales). La esperanza de éxito alude a la dimensión cognoscitiva de la motivación, esto es, a la probabilidad subjetiva de alcanzar el nivel de éxito aspirado dentro del campo ocupacional preferido.

Los resultados de las investigaciones apuntan en la dirección de que los individuos motivados por el éxito tienden a ser más realistas en sus decisiones vocacionales, a hacer elecciones hacia profesiones de mayor prestigio siempre y cuando se hallen dentro de los límites de sus posibilidades reales, a asumir riesgos razonables y a obtener un mayor rendimiento en los cursos académicos. Por el contrario, los individuos motivados por el “temor al fracaso” tienden a tomar decisiones menos equilibradas (por encima o por debajo de sus posibilidades reales), a evitar la información vocacional y la competencia profesional, a preferir trabajos rutinarios y estables y a lograr menor rendimiento en los cursos académicos.

- La elección y el éxito vocacional dependen de la congruencia entre el concepto que se tiene de sí mismo y la percepción de la profesión elegida: “autoconcepto vocacional”.

Siguiendo a Super (1951; reimpresso en Super, 1988:356), “en la elección de una ocupación, la persona en realidad, está eligiendo los medios para llevar a la práctica su autoconcepto”.

En opinión de Rodríguez, M.L. (1995), los elementos básicos del concepto de sí mismo en términos vocacionales son:

- Formación del concepto de sí mismo.
- Exploración.
- Diferenciación de sí mismo.
- Identificación.
- Desempeño de papeles (role-playing).
- Evaluación de la realidad.
- Traducción del concepto de sí mismo a términos ocupacionales.
- Puesta en práctica de los conceptos de uno mismo.

Super distingue entre dimensiones y metadimensiones del autoconcepto (Super, 1963b;1990). Las dimensiones se refieren a la personalidad, a la lista de rasgos que las personas se atribuyen a sí mismas o a otras personas; mientras que las metadimensiones son las dimensiones de las dimensiones, esto es, las características que se aplican a los rasgos de personalidad.

De acuerdo con Super (1953), “el proceso de desarrollo vocacional consiste, esencialmente, en el desarrollo del concepto de sí mismo”. Añade además este autor que, al llegar a la adolescencia, la elección profesional depende de la capacidad del joven de trasladar el concepto que tiene de sí mismo a la imagen que posee de la profesión elegida.

En este sentido, la traslación del autoconcepto a los roles profesionales tiene lugar poco a poco. Cuando la persona experimenta un rol y descubre que lo desempeña bien, da un paso más y sigue profundizando en el ejercicio de ese rol, tomando decisiones que cada vez refuerzan y completan más su autoconcepto. En ocasiones, la identificación

con una persona adulta conduce al deseo de desempeñar el rol profesional de ésta y, sin embargo, cuando el sujeto contrasta ese rol con la realidad acaba desechándolo completamente. Otras veces, experimentar un rol que le ha sido asignado conduce a una traslación vocacional del autoconcepto que, inesperadamente, le agrada y congenia consigo mismo. También puede ocurrir que, siendo consciente de sus atributos y sabiendo que éstos son valiosos e importantes en un campo profesional determinado, el adolescente empiece a buscar este tipo de ocupaciones y confirme, a través de esta investigación, las expectativas en torno a ese rol ocupacional descubriendo que él lo ejerce adecuadamente y disfruta con él.



### **LA SATISFACCIÓN LABORAL DEL DOCENTE.**

#### **INTRODUCCIÓN.**

La satisfacción es un constructo que puede ser definido como la confianza o seguridad de ánimo de una persona de haber cumplido sus deseos. El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española considera el término satisfacción como ‘cumplimiento del deseo o del gusto’ (*DRAE*, 6ª acep. ).

La satisfacción de las personas se considera una variable de éxito en sus vidas. El bienestar y, más específicamente, la satisfacción, son conceptos importantes porque resumen, en primer lugar, la calidad de vida de un individuo y, en segundo lugar, porque están relacionados estrechamente con otras variables como autoestima, depresión, locus de control, etc.

Hasta épocas recientes, sin embargo, no se ha dado mucha importancia, en el ámbito laboral, a la satisfacción en el ejercicio de la profesión, y la mayoría de las veces que se ha estudiado lo ha sido desde la óptica de la insatisfacción, analizando las causas y patologías que están en el origen de ella. Sin embargo, para que un sistema y, más concretamente el educativo, pueda funcionar las personas que lo integran deben sentirse a gusto en su profesión y en las tareas que la constituyen.

Algunas consecuencias de la insatisfacción serían: la falta de motivación en el trabajo, el desinterés por su propio perfeccionamiento, la oposición a toda innovación impuesta, el abandono de la profesión, etc.

Por los estudios revisados, hemos comprobado que existe un acuerdo generalizado entre los investigadores, acerca de que si se pregunta directamente a los trabajadores sobre su satisfacción profesional se comprueba que mayoritariamente se manifiestan satisfechos. Algunos estudiosos del tema argumentan que si las personas contestan de esta manera es porque tratan de superar la disonancia cognoscitiva. Así, nos dice López Pintor (1986), “el trabajador, dado que dedica una buena parte de su tiempo al trabajo, se verá impulsado por respeto a sí mismo a declarar que está satisfecho”.

Antes de abordar específicamente el tema de la satisfacción docente, es necesario describir, siquiera brevemente, la trayectoria socio-profesional del maestro, como agente importante de un sistema educativo cambiante.

El maestro es entendido hoy día como un profesional que debe , como en cualquier otra profesión, estar abierto a los cambios rápidos que la sociedad del siglo XXI le exige, y esto requiere una gran capacidad de adaptación para asumirlos.

Su influencia en la sociedad está definida por ser un agente importante del cambio social, cuya labor pedagógica está unida a otros muchos agentes sociales que también participan en el marco educativo de manera directa como son los padres, instituciones, ambiente cultural...

A pesar de la importancia del maestro como agente de cambio, a nivel social se sigue sin reconocer el verdadero papel del maestro. Ya hace años ponía de manifiesto Esteve (1987), “ paradójicamente, el profesor ha sufrido las consecuencias más negativas de los éxitos obtenidos por el sistema escolar en los últimos años, perdiendo el respeto y el apoyo social que constituían su retribución social más gratificante, frente a unos salarios que nunca fueron excesivos”.

Una de las cuestiones que se han manifestado de forma patente en la sociedad actual es el cambio en el apoyo dado a los educadores. Es evidente que el apoyo social al educador ha cambiado y, como consecuencia, la imagen que se tiene de él.

Hasta hace unos treinta años, existía un consenso sobre la educación que mantenía unidas a las autoridades educativas, a los padres y educadores, y éste se rompe a principios de los años setenta.

Antes de que ocurriera este hecho , la sociedad creía unánimemente en la educación. En el ámbito productivo se la consideraba una inversión rentable y un impulso del desarrollo económico. Socialmente se pensaba en la educación como la vía única para promover la movilidad y una mayor igualdad entre las clases sociales. Individualmente los padres tenían la certeza de que, una vez superados todos los

escalones selectivos, el futuro de sus hijos quedaría asegurado al obtener la titulación correspondiente.

En esos años aún quedaban niños sin escolarizar, y de la enseñanza primaria a la secundaria no llegaba sino a un porcentaje muy reducido. La meta prioritaria era extender la educación, pensando en el horizonte mítico de la escolarización plena como una solución a todos los males. Se crearon unas expectativas demasiado optimistas sobre el poder de la educación, y cuando se alcanzó la escolarización del cien por cien de los niños, la sociedad descubrió desencantada que este éxito histórico no modificaba nada sustancial.

Efectivamente, pese a ser un logro la escolarización plena, se vio enturbiada por los siguientes hechos:

En primer lugar, la crisis económica obligó a desviar una importante cantidad de recursos sociales para hacer frente al desempleo, quedándose la educación menguada en sus presupuestos.

En segundo lugar, aparecieron críticas al tipo de un modelo de enseñanza fundamentalmente humanista, que no respondía en absoluto a las demandas de una sociedad tecnificada y en rápida transformación.

En tercer lugar, desde el punto de vista social, se consideró al sistema escolar como reproductor de desigualdades ya que si bien había aumentado el nivel cultural de la población, no se habían conseguido las metas esperadas respecto a la movilidad social o la desaparición de las diferencias entre clases sociales.

En cuarto lugar, las familias de los alumnos perdieron la confianza en el sistema educativo. Al extenderse y masificarse la enseñanza, ya no podía asegurar a sus hijos que, tras largos años de esfuerzo por la obtención de un título, éste fuera a garantizar en el futuro un trabajo acorde a su nivel de titulación. Todo ello llevó a que se produjera un sentimiento de frustración en los padres que, tras haber invertido años y recursos económicos intentando asegurar el futuro de sus hijos, se veían decepcionados

en sus expectativas, lo que acabó traducándose en una agresividad más o menos contenida hacia el sistema escolar y en la crítica indiscriminada hacia sus responsables más visibles: los profesores.

Por último, de la masificación del sistema de enseñanza surge la necesidad de atender cada año a miles de nuevos niños, lo que produjo un crecimiento desequilibrado en el que los criterios de calidad fueron pospuestos por las urgencias del momento y en el que se fueron acumulando deficiencias de todo tipo que, de manera muy especial, repercutieron en la formación inicial del profesorado.

También, los profesores más veteranos, sometidos en su día a fuertes procesos selectivos, consideraron que sus esperanzas se desvanecían al ver masificarse los cuerpos de profesores donde se incorporaron miles de nuevos enseñantes, con sus carreras recién terminadas y faltos de experiencia práctica, para atender la docencia que se les encomendaba.

Por otra parte, la distinta sensibilidad hacia el cambio social y hacia la necesidad de modificar los contenidos, los objetivos y metodologías del sistema de enseñanza crearon la división en los claustros. Así, la crítica se hizo interna y se instaló en la entraña misma del trabajo cotidiano de los centros de enseñanza y la división acabó haciéndose patente al resto de la sociedad.

Como consecuencia, el profesorado se convirtió en una masa dividida en la concepción misma de su trabajo y en el planteamiento de cualquier reivindicación laboral social, lo cual, les convirtió en un colectivo con escasa audiencia social. Faltos de la necesaria cohesión para hacer oír sus voces divididas en opiniones contrapuestas, perdieron la fuerza para defender su trabajo o su propia imagen ante la sociedad. Además, la masificación de los cuerpos de profesores, los más numerosos de la Administración del Estado, planteaba y plantea el problema de que cualquier pequeña subida salarial supone un alto coste en términos de gasto público.

Hoy se tiende a valorar las profesiones exclusivamente por su nivel de ingresos. Aplicando este baremo, muchas personas consideran que si alguien es profesor, y con los actuales niveles salariales continua siéndolo, es porque no sirve para otra cosa.

También algunos profesores, olvidando los ideales por los que eligieron esta profesión, optan por abandonarla. Otros se mantienen en ella, considerando injusta la pobre valoración social y salarial que la sociedad hace de su trabajo, y reducen en consecuencia sus niveles de dedicación. No obstante, todavía quedan profesores que, pese a todo, mantienen sus ideales e ilusiones, derrochando entusiasmo y energías en un trabajo que la sociedad tendría que valorar y reconocer antes de que todos acabemos aceptando como inevitable esta situación empobrecida e infravalorada.

Por todos estos motivos expuestos, la falta de consenso sobre la educación expone a los profesores a la crítica social y hace imposible definir un conjunto de valores educativos que cuente con un apoyo mayoritario.

Gran parte de ciudadanos, defraudados en mayor o menor medida, coinciden en criticar al sistema educativo y, naturalmente, a sus representantes inmediatos: los profesores. A ello se suma la postura de los padres, preocupados por el futuro de sus hijos y dispuestos a hacer del profesor el responsable universal de todos los males de la enseñanza.

A todo ello, hay que añadir que los maestros, en general, colocan su trabajo por debajo de las profesiones que social y objetivamente se estiman altas. Los docentes son muy conscientes de las carencias de su preparación y de los recursos materiales de que disponen.

En este sentido, Carbonero y otros (1996) afirman: “ Todo esto hace que los estudiantes de Magisterio tengan unas expectativas docentes y profesionales que están mediatizadas por los estereotipos que la carrera arrastra”

A pesar de la imagen desvalorizada que se ha presentado del profesor es esperanzador el gran número de investigaciones que se han preocupado por el estudio

del ejercicio docente. Los focos de interés son muy variados: la función social del docente, el rol de profesor, la evaluación del profesor, el pensamiento del profesor, el modelo ideal de profesor, la formación de profesores y, entre los aspectos más destacados, se está haciendo mucho hincapié en *la satisfacción del profesorado*.

### **3.1. CONCEPTO DE SATISFACCIÓN LABORAL.**

Entre las muchas definiciones que hemos recopilado sobre el concepto de satisfacción destacamos las siguientes:

La satisfacción como, “componente cognitivo del bienestar subjetivo” ( Veenhoven,1984, Gordillo, 1988), o como “una actitud” ( Argyle,1987; Strark,Argyle y Schwart,1991).

Carrión y otros ( 2000), afirman que se puede entender la satisfacción como una “ valoración cognitiva personal que realiza una persona de la vida y de los dominios de la misma, atendiendo a la calidad de su vida, a las expectativas y aspiraciones, a los objetivos conseguidos, basada en los propios criterios de la persona y que se realiza de forma favorable”.

La importancia que las expectativas tienen para las personas se puede entender tras la concepción de Argyle ( 1987) , para la cual “la satisfacción se puede predecir en función de la distancia que hay entre las condiciones actuales del individuo, en ese momento concreto, y las aspiraciones que el sujeto tiene”.

Son muchas las teorías que también concede un papel relevante a las aspiraciones de las personas, en cuanto a la satisfacción, en la medida en que compara lo que uno tiene con respecto a lo que aspira conseguir y sus expectativas de logro.

Adentrándonos en el término satisfacción laboral, ésta se puede definir como “un estado positivo o placentero resultante de la percepción subjetiva de las experiencias laborales del sujeto” (Dunnette, 1976). Podríamos considerar la satisfacción como el resultado de lo que el individuo espera obtener y de lo que obtiene realmente.

El planteamiento básico es que la satisfacción depende de la separación que existe entre lo que se desea (lo que espera obtener) y lo que se recibe (la experiencia en el trabajo o la respuesta del medio). Realmente, es la diferencia entre los niveles de aspiraciones y los resultados obtenidos lo que mide la satisfacción.

Pérez Rubio (1997), apunta que “existe un condicionamiento epistemológico en el estudio de la relación del hombre con su trabajo, sobre todo cuando lo que se trata es de conseguir su motivación y satisfacción sin poner en duda el sistema productivo en el que se desarrolla”. Según este autor debemos analizar este concepto desde la satisfacción con la tarea y desde los grupos de pertenencia y referencia del individuo.

- La satisfacción del entorno de la tarea.

Para Morse (1953) el índice de satisfacción dependía únicamente de lo que el trabajador recibiera como ventajas de la empresa, o sea de la respuesta del medio; sin embargo, esto no explicaba que ciertos empleados que gozan de un estatus y de un salario elevado estuvieran menos satisfechos que otros trabajadores carentes de esa ventaja, y que ciertos individuos se contentaran con un trabajo rutinario y mal pagado, mientras que otros no aceptaban esta situación. Morse estableció que “la satisfacción está unida a las aspiraciones del individuo y a la medida en que éstas se realizan”.

Gowler y Legge (1972) destacaron cuatro elementos básicos en la estructura del rol profesional que intervienen en la definición de la satisfacción en los trabajadores, pudiéndose establecer una doble intersección para medirla. Por un lado, *las expectativas y las contribuciones con las exigencias de la organización y de los grupos* (exigencias formales que todo puesto de trabajo o empleo requiere tal como vienen definidas por la empresa o las que vienen marcadas por las interacciones con otros trabajadores en sus lugares de trabajo) y *las expectativas del pasado* (la experiencia de empleo produce evaluaciones y sentimientos retrospectivos de quien desempeña el rol. Por otro lado, *las expectativas del trabajador en relación con el salario, promoción, etc., y el grado de cumplimiento en la tarea que su rol profesional le exige.*

Resumiendo, se puede decir que la satisfacción habría que ponerla en relación no sólo con las expectativas y las contribuciones con las exigencias de la organización y de los grupos, sino, y esta es la novedad, con las *experiencias del pasado*.

- La importancia de la pertenencia social y de los grupos de referencia en la satisfacción.

Desde el punto de vista de los trabajadores, la satisfacción está influenciada por el conjunto de pertenencias y referencias dentro de una estructura social dada; de esta forma, se emplaza al individuo en el sistema de las relaciones sociales encuadradas o delimitadas por grupos sociales. En consecuencia, tanto las actitudes como ideas o creencias en torno al trabajo, como las propias condiciones de trabajo, están enmarcadas por los grupos de pertenencia y de referencia. La intensidad de las pertenencias y referencias determina el volumen y la amplitud de las comparaciones, tanto en el ámbito espacial como temporal, ya sea fuera o dentro de la empresa, es decir, la estructura social que condiciona las aspiraciones de los individuos no está solamente definida por el origen social de éstos, sino también por los grupos de destino o, lo que es lo mismo, por los grupos a los que todavía no se pertenece ( y a los cuales no se tiene que pertenecer en el futuro). Estos grupos sirven de modelo para la conducta; a partir de ellos se toman las medidas para la conducta y se compara y juzga la propia situación de trabajo; las referencias no se encuentran necesariamente en el interior de la empresa, se pueden encontrar también en el mercado de trabajo y en la actividad social de los trabajadores. Pueden ser intertemporales e interespaciales, como nos muestra Sayles ( 1958) y Goldthorpe ( 1968), siendo así que “ un individuo puede juzgar su situación presente en relación con su situación anterior o con una hipotética situación futura si tiene posibilidades de trabajo”.

También se puede comparar su situación en función de la que desarrollan otros trabajadores en esta empresa, en otro sector o en otra región; es decir, compara su situación con roles en grupos e instituciones interiores o exteriores a su ámbito laboral. De esta forma, se establece un balance de ventajas e inconvenientes de la situación propia en el trabajo y aquella en que se encuentran los otros.



Aparte de las referencias, el trabajador está condicionado por las pertenencias o dependencias que conlleva por naturaleza todo individuo (clase, edad, sexo, raza, religión, familia, etc) y sus pertenencias singulares, que pueden ser elegidas por el trabajador ( empresa, sindicato, ideología, etc.). Se entiende, por tanto, que estos grupos de pertenencia tienen orientaciones y valores que producen un continuo cambio en la modificación de ideas y juicios de los trabajadores y, como consecuencia, un cambio en su satisfacción.

Los estudios sobre satisfacción profesional constituyen uno de los ejes centrales de la Sociología Industrial y del Trabajo.

Una de las investigaciones más representativas, realizadas en España, sobre satisfacción profesional es la de Gordillo (1988). En esta investigación, hizo una revisión muy completa del término, y puso de manifiesto la ambivalencia del concepto *satisfacción laboral* por los diversos usos que se le han dado, destacando los siguientes:

- Como estado emocional (Hoppock, 1935; Brown, 1966; Locke, 1969).
- Como actitud (Bullock, 1953; Smith, 1967; Yukl y Wexley, 1971).
- Como motivación (Herzberg y otros, 1957; Neuberger, 1974).

Respecto a la satisfacción profesional docente, Gordillo (1988) consideró que se puede entender a dos niveles:

- a) Personal : A través del trabajo, el individuo satisface gran parte de sus necesidades y su influencia se extiende a todos los aspectos de la vida.
- b) Social: La satisfacción en el trabajo, pone de manifiesto las relaciones de la persona con otros y con todo lo que corresponde a su entorno. No es expresión sólo de una vivencia subjetiva, es un índice de la calidad de vida en nuestra sociedad.

### 3.2. MEDIDA DE LA SATISFACCIÓN LABORAL.

Según Gordillo (1988) ,(Argyle,1987; Strark,Argyle y Schwart,1991; Robinson, 1991) apoyan la validez de las medidas subjetivas cuando se intenta medir la satisfacción, bienestar y felicidad. Las razones que aducen son:

1. Cuando se trata de saber si nos encontramos o no satisfechos, felices o no; nadie puede saberlo mejor que nosotros mismos. Son conceptos que aluden directamente a nuestras vivencias.

No obstante, hay que admitir lo expuesto por Gordillo, (1988), cuando señala “ en estas medidas suele existir una tendencia a sobrevalorar el propio bienestar ”

2. Por otra parte, hasta hoy, las condiciones de laboratorio son ineficaces para medir la felicidad o satisfacción y en muchos casos nos llevarían a situaciones no éticas, si tratáramos de provocar la insatisfacción o fenómenos de desdicha en los sujetos.

Lucas Martín (1982) ha descrito los siguientes métodos de investigación para estudiar los componentes de la satisfacción:

- El método directo, de análisis de las actitudes expresadas. Interroga mediante preguntas directas y cerradas sobre cuatro dimensiones de la satisfacción: satisfacción en la tarea; satisfacción por la pertenencia a la organización; satisfacción por el sueldo y las características profesionales; y, por último, la satisfacción en el grupo de trabajo.
- El método indirecto, se funda en el análisis de los buenos y malos recuerdos. Se solicita a los entrevistados que relaten situaciones en las que se han encontrado especialmente satisfechos o insatisfechos en su trabajo.

- El método comparativo, profundiza en la medida de los componentes de la satisfacción mediante la comparación individual, social, y de tipo organizativo. Las investigaciones realizadas con este método han basado sus análisis en la comparación de tres grupos de variables: las distintas profesiones, las características individuales y los diversos sectores de la organización. Este autor apoyándose en una revisión de diversos autores destaca, entre otras, las siguientes conclusiones sobre la satisfacción en el trabajo:

- “La satisfacción es una función del grado en que las necesidades personales del individuo están cubiertas en la situación laboral” (Teoría de las necesidades sociales).

- “La satisfacción laboral es función del grado en que las características del puesto de trabajo se ajustan a las normas y deseos de los grupos que el individuo considera como guía para su evolución del mundo y para su definición de la realidad social” (Teoría del grupo de referencia social).

Por su parte, Lofquist y Dawis (1969) plantean un modelo en que el trabajo es algo más que la realización de un conjunto de tareas; es también un lugar para la interacción humana y el reforzamiento psicológico. De tal forma que la satisfacción laboral y el ajuste al trabajo sobreviene a partir de la correspondencia entre la persona y el ambiente. Si, de entrada, se da una correspondencia razonable entre las capacidades laborales de un trabajador (aptitudes ocupacionales) y las demandas de un trabajo concreto (demandas profesionales) y si, además, se da una correspondencia razonable entre las necesidades laborales individuales del trabajador (necesidad de usar sus capacidades, de ver compensados sus esfuerzos, de ser reconocido socialmente, de relacionarse con sus compañeros de trabajo, etc.) y el grado en que el trabajo satisface esas necesidades (el sistema reforzador de esas necesidades) se podría describir a un sujeto como *ser poseedor de un grado mensurable de satisfacción laboral*.

Este modelo hace una serie de propuestas, entre ellas destacamos las siguientes:

- Cada persona busca conseguir y mantener la correspondencia con su ambiente.

- El trabajo representa un ambiente principal al cual se remiten la mayoría de las personas.
- La satisfacción en el trabajo puede describirse como, la satisfacción por parte de la persona de los requisitos del ambiente laboral y el cumplimiento del ambiente laboral de los requisitos de la persona.
- El ajuste laboral es el proceso de continua búsqueda y mantenimiento de la correspondencia entre una persona y su ambiente de trabajo.
- La satisfacción laboral representa la valoración que hace la persona del grado en que el ambiente del trabajo satisface sus requisitos.

Desde otro enfoque, incidiendo en las características de la personalidad, tenemos la teoría de Holland (1973), quien sostiene que la satisfacción laboral -así como la elección de una profesión- está determinada por lo que él denomina *congruencia*, que se refiere al ajuste entre las características de la personalidad de un individuo y las características de un determinado ambiente de trabajo. Así, si un trabajo es congruente con las características de la personalidad de un individuo, se supone que éste estará satisfecho y realizado. En caso contrario, se sentirá frustrado y descontento, hasta tal punto que si esta insatisfacción alcanza valores muy altos, la persona buscará un nuevo empleo aunque esto implique un cierto nivel de riesgo y esfuerzo para ella.

Por su parte Crites (1976) insiste en la importancia de que el sujeto busque un equilibrio, para ello propone un modelo de ajuste y satisfacción laboral. Desde él, el trabajador está motivado a conseguir ciertas metas en su ambiente. Si encuentra impedimentos, necesita desarrollar respuestas de ajuste para cubrir sus necesidades. Si consigue este ajuste, se reduce su tensión o ansiedad y consigue la satisfacción y el éxito profesional. En caso contrario, no se produce la adaptación.

### **3.3. VARIABLES RELACIONADAS CON LA SATISFACCIÓN.**

Son muchas las variables relacionadas con la satisfacción. Entre ellas las variables demográficas, como: nivel de estudios, tipo de trabajo, número y edad de los hijos, estado civil...

Algunos estudios han puesto de manifiesto la incidencia de determinadas variables:

Sus resultados apuntan a que :

- La satisfacción familiar y la satisfacción laboral están positiva y significativamente relacionadas.
  
- Se pone de manifiesto la relación de la satisfacción familiar con la edad de los hijos ( más satisfacción con hijos pequeños) y con el nivel de estudios de estos ( la satisfacción es mayor con los niveles inferiores ( estudios primarios).
  
- La satisfacción se relaciona positivamente con la edad, de tal forma que a mayor edad mayor satisfacción laboral.

Otras investigaciones encuentran una correlación negativa o inversa entre la edad y la satisfacción ( Fernández Ballesteros,1997; García de León, García de Cotaza y Ortega, 1996; Sánchez, 1995 ).

El que la satisfacción con la vida disminuya con la edad puede ser explicado a partir de diferentes aspectos. Cabría mencionar que la satisfacción y los juicios sobre la misma son elaborados por las personas en base a tres aspectos: la calidad de vida, la cual se espera que sea más baja en las personas de más edad, en la medida que presentan una salud peor; las expectativas y aspiraciones, mayores entre los más jóvenes; y en los logros obtenidos.

Es en las aspiraciones y expectativas en la vida de una persona en donde debemos basarnos en mayor medida para explicar la menor o mayor satisfacción. “ Los cambios que espera una persona, las oportunidades y el progreso, son mucho mayores entre las personas jóvenes, y a su vez son también estos los más optimistas con respecto al futuro”.

Por otra parte, analizando la relación entre satisfacción y rendimiento, Gordillo (1988) recopiló de la bibliografía sobre el tema tres modelos:

- 1.-“la satisfacción como causa del rendimiento ( Herberg y otros, 1957).O por el contrario, la insatisfacción como causa del bajo rendimiento( Simon y March,1958).
- 2.-El rendimiento lleva a la satisfacción (Porter y Lawler,1965).
- 3.-El rendimiento y la satisfacción no están en una relación de dependencia recíproca, sino que ambos dependen de un tercero ( Davis y otros,1968)”.

Pero la satisfacción no se relaciona solamente con el rendimiento o la productividad, sino que también influyen otros aspectos del trabajo y la organización (Peiró, 1986).

Asher (1971) encontró una relación significativa entre la satisfacción de los profesores y su comportamiento pedagógico o la capacidad de adaptarse a los alumnos.

En el contexto educativo, un Centro puede ser entendido como una organización, de acuerdo con Mayntz (1972) -citado por Zurriaga (1993)- porque cumple una serie de características, tales como el ser entes sociales compuestos por muchos miembros que desempeñan funciones diferentes, persiguen unos objetivos concretos y se estructuran de tal manera que estos puedan ser alcanzados -departamentos, unidades, servicios, etc-. Además, se necesita una buena coordinación, continuidad y permanencia debido a las características de sus servicios y el cariz de sus objetivos (fundamentalmente la formación).

Otras teorías clásicas, como la Maslow (1951) y de su Escuela, aluden a que la satisfacción depende más de los valores del profesor que de sus necesidades. Frente a estas teorías, hay autores que propone una explicación diferente y más adecuada al mundo del profesorado, según ellos, son las necesidades las que influyen de manera decisiva en la satisfacción. Las necesidades pueden diferir en intensidad, pero básicamente son las mismas para todos los individuos. Los valores, en cambio, difieren ampliamente tanto en intensidad como en contenido.

Las diversas teorías sobre el tema de la satisfacción laboral del docente no permiten una explicación total, por lo que más que sustituirse se puede decir que se complementan.

En cualquier caso, como ya pusimos de manifiesto anteriormente, sí parece claro que se trata de una comparación entre las características de la situación laboral ( lo que es) y las necesidades y expectativas profesionales de cada individuo ( lo que debería ser).

### **3.4 . SATISFACCIÓN Y CALIDAD.**

Una variable relacionada con la satisfacción y de una gran actualidad en el sistema educativo es la calidad.

En la Administración Pública siempre se ha buscado la calidad de los servicios prestados. Según Pérez Sánchez (2000), la Administración siempre ha pretendido responder a las necesidades y demandas de la población, para lo cual se ha guiado por distintos modelos que le proporcionaban la posibilidad de cambiar y mejorar (postgarantista, postburocrático, neweuberiano, etc).

Sigue afirmando Pérez Sánchez, que “la Administración es una organización que presta servicios”, por lo cual en cada uno de sus ámbitos el primer paso a dar es responder cuáles son los servicios que ofrece. Por tanto, el ciudadano es concebido como un “cliente” de estas prestaciones.

Para Rodríguez Fernández ( 2000), esta nueva concepción del ciudadano como cliente o usuario ha supuesto un impulso al trabajo colaborativo e implicación de gestores y profesionales en pro del incremento de la calidad. Además, este cliente podrá tomar parte en las decisiones en un “nivel micro” del servicio que recibe, respondiendo a cuestiones relacionadas con su satisfacción acerca del sistema, el tipo de trato recibido, el funcionamiento..., en este caso, la Institución que estamos analizando es de

carácter organizacional educativo, por tanto, conceptos como calidad, servicio, cliente, satisfacción, etc. están altamente correlacionados.

Según Pérez Sánchez (2000), la existencia de un cliente importa a una organización y debe prestarle servicios y proporcionarle bienes.

Una escuela tiene distintos clientes; los más frecuentes son: alumnos, profesionales docentes y profesionales de servicios.

En este sentido, Sanz (2001) afirma que “una organización tiene éxito sólo si sus usuarios están satisfechos.

Esto nos lleva a preguntarnos ¿qué se entiende por calidad?

Rodríguez Fernández (2000) la define como “conseguir la satisfacción del usuario de forma continuada a la vez que la de la Administración mediante el trabajo bien hecho”. Según este autor, la calidad, además, significaría darle al ciudadano lo que necesita, satisfacer sus necesidades, mediante una mejora constante de los servicios, de tal modo que esta acción repercutiría positivamente en la imagen de la institución, en el trabajo en equipo y en la relación entre los distintos miembros que la componen. Esto supone conocer bien a los “clientes” y sus demandas.

Lacasta (1999) expone una serie de criterios para identificar servicios de calidad:

- “ Promueven la calidad de vida mediante la educación, el empleo, el ocio o la mentalización social.
- Los procesos principales son orientados al cliente; esta situación favorece que la organización nunca “pierda de vista” a su cliente.
- La calidad del proceso conlleva calidad en el resultado.
- Persiguen una mejora continua, donde el profesional al recibir un feed-back inmediato acerca de la satisfacción del cliente/ calidad de su trabajo o no, puede actuar de manera proactiva.
- Se tiene en cuenta, de forma continua, las necesidades del cliente y se organizan cambios y mejoras para lograr su satisfacción.



- Los derechos de los clientes son fundamentales.
- La organización entraña una serie de valores que son asumidos por los distintos profesionales.
- Se organizan acciones en redes.
- Los profesionales deben definir las necesidades de los clientes.
- La autoevaluación ofrece resultados importantes acerca de la calidad, como por ejemplo, mediante la medida de la satisfacción de sus clientes”.

Lacasta (1999) por su parte, establece una serie de criterios para dar una respuesta adecuada a los clientes. Entre otros destacamos:

- “ Garantizar óptimas condiciones para las organizaciones, servicios, profesionales, etc. que permitan resultados de calidad.
- Identificar procesos críticos e intervenir sobre ellos.
- Actuar teniendo presente el objetivo de la organización.
- Orientarse al cambio y a la mejora (continua).
- Abrirse al aprendizaje.
- Tomar conciencia de la complejidad, posibilitando la creatividad y los errores y aprendiendo del trabajo en equipo en lugar de desmotivarse por fallos personales.
- Buscar la calidad a través de estrategias globales de la institución, revisando los distintos procesos y contando con la participación de la dirección.
- A través de la calidad de los procesos de gestión se obtiene calidad en los procesos de producción.
- Fomentar la posibilidad de participación del personal en la calidad de los procesos.
- Concienciar a los distintos integrantes de las organizaciones de su capacidad de aportación de mejoras, dado que pierden importancia las estructuras jerárquicas y priman los procesos.
- Permitir reclamar y sugerir; de esta manera se crea un feed-back continuo que aporta información sobre la satisfacción de los clientes.
- Introducción a la cultura de evaluación”.

El tema de la calidad en la educación es un aspecto controvertido, de plena actualidad debido a la recién aprobada Ley de la Calidad de la Educación. No obstante, siempre ha sido una cuestión muy relevante.

De Miguel (1997a, 1997b) apunta que en el tema de la calidad de la educación existen diversos enfoques:

- 1) “Calidad como prestigio/ excelencia”. Tiene calidad aquel centro que acredita prestigio académico y social.
- 2) “Calidad en función de los recursos”. Hace referencia a calidad de estudiantes, profesionales, productividad y equipamiento.
- 3) “Calidad como resultados”. Los buenos resultados obtenidos determinan la calidad de las instituciones.
- 4) “Calidad como cambio (valor añadido)”. En este caso, la calidad de las enseñanzas repercute en los alumnos a nivel académico, personal y vocacional/ profesional.
- 5) “Calidad como adecuación a propósitos”. Identificación de calidad con algo bueno o adecuado.
- 6) “Calidad como perfección o mérito”. Adquiere relevancia un trabajo bien hecho tanto en su proceso como el producto, frente a un “valor”.
- 7) “La calidad total como una meta”. Integra diversos enfoques y apuesta no sólo por una teoría de calidad, sino también por una práctica con las mismas condiciones”.

Sanz (2001), desde el punto de vista de la escuela, define la calidad como la capacidad de “satisfacer e incluso rebasar las demandas de los usuarios”. Considera que cada Centro debe definir su propio concepto de calidad, fomentarla y dinamizar las relaciones de sus equipos de trabajo con el fin de favorecerla...“ Para una organización de calidad, el usuario es siempre lo primero (orientación al cliente)”.

Sanz defiende un trabajo colaborativo entre padres, profesionales, familias, gestores, empresas y el contexto de la organización educativa para lograr la calidad, y enumera seis estrategias para conseguir que la escuela adopte el modelo de calidad total :

- 1) “ Asumir nuevos roles por parte de todos los miembros de la organización dentro de una estructura de trabajo compartido.
- 2) Cambio de rol para el director que debe poner especial atención en los procesos críticos para su organización: si se obtienen malos resultados hay que revisar el proceso que les llevó a ellos.
- 3) Definir criterios y medidas estándares que conduzcan a resultados de calidad, lo cual requiere tomar medidas repetidas y no sólo al final del proceso.
- 4) Hacer hincapié en la formación del personal.
- 5) Comunicación fluida entre los distintos miembros de la organización, que contribuye en una toma de decisiones más acertada.
- 6) Reconocer el trabajo de los profesionales, que contribuirá en una aumento de la satisfacción laboral”.

A nivel legislativo, en el título IV de la L.O.G.S.E. (1990) dedicado a la calidad de la enseñanza, se establecen una serie de indicadores de la misma:

- La cualificación y formación del profesorado.
- La programación docente.
- Los recursos educativos y la función directiva.
- La innovación y la investigación educativa.
- La orientación educativa y profesional.
- La inspección educativa.
- La evaluación del sistema educativo.

Además, en el apartado primero del Art. 62, se van perfilando los destinatarios y objetivos de evaluación para la calidad (en cierto modo, se identifica “clientes” y demandas):

La evaluación del sistema educativo se orientará a la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas, y se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia Administración.

La ley de Reforma Universitaria ya contemplaba como un deber de las Instituciones el progresar en la mejora de la calidad persiguiendo entre otras, aumentar las competencias entre las Universidades españolas (preámbulo L.R.U.,1983). Sin embargo, el desarrollo práctico o real no arranca hasta mediados de los noventa con la publicación en el año 1995 del Plan Nacional de Evaluación Institucional de la Calidad de las Universidades (R.D. 1974/1995 de 1 de diciembre). Se inició la evaluación de la docencia a través de las encuestas al alumnado pero enseguida se plantea la necesidad de ampliar el objeto de evaluación y surge el I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades(1996). En el 2001 se inicia el II Plan de Calidad de la Universidad. La diferencia con respecto a lo que anteriormente se hacía es evidente; se pasa de evaluar sólo al profesorado a llevar a cabo una evaluación institucional donde las unidades de evaluación son las Titulaciones, los Departamentos para la investigación y Los Servicios y Gestión.

Actualmente, en el capítulo primero del título preliminar de la L.O.C.E. (2002) se establecen, incluso, diversos principios de calidad, tales como: la equidad, la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en las acciones del centro, la autonomía y potenciación de la función directiva de los centros, etc.

En el caso de la evaluación del sistema educativo, atienden a los mismos destinatarios que la anterior ley, pero además incluyen a la inspección educativa (Art. 95).

Por tanto, a partir de la entrada en vigor de este documento, existen diversos procesos evaluadores tanto internos como externos, y se realza la importancia del término “calidad”.

### **3.5.VARIABLES QUE INFLUYEN EN LA SATISFACCIÓN PROFESIONAL DOCENTE.**

Existen numerosas variables que inciden de manera muy especial en La satisfacción docente. Podemos agruparlas en:

### **3.5.1-VARIABLES AMBIENTALES.**

Las correlaciones encontradas entre distintas variables ambientales y el grado de satisfacción son las siguientes:

- Cuanto más elevado sea el nivel profesional mayor es la satisfacción.
- A mayor variación en la actividad mayor satisfacción.
- El liderazgo más participativo produce una mayor satisfacción laboral.
- El salario y la promoción laboral correlacionan positivamente con la satisfacción.
- La aceptación en el grupo de trabajo produce satisfacción.

### **3.5.2-VARIABLES PERSONALES.**

Las correlaciones encontradas entre distintas variables personales y el grado de satisfacción son las siguientes:

- No existen datos que indiquen la existencia de variación entre la satisfacción según el sexo del trabajador.
- Dentro del mismo nivel profesional a mayor nivel educativo menor satisfacción.
- La satisfacción se incrementa con la edad hasta pocos años antes de la jubilación.

Padrón (1992), después de analizar diferentes estudios sobre satisfacción / insatisfacción profesional de los docentes, recoge las siguientes variables como determinantes del grado de satisfacción:

- La personalidad del profesorado: El tipo de personalidad diagnosticado se considera en muchos estudios un determinante importante en la satisfacción. Parece ser que es el rasgo de “robustez o vigor” el que destaca en las personas con más resistencia y que afrontan el trabajo con mayor satisfacción.

Son muchos los autores que consideran la propia personalidad del individuo como un factor que predispone al fracaso y a la insatisfacción ante las exigencias de la futura profesión. En este sentido, Abraham (1987) manifiesta la importancia que tiene la formación de la personalidad de los profesores, ya que de no ser así, la práctica de la enseñanza le va a producir reacciones de decepción, ansiedad e insatisfacción.

Barkdoll (1991) señala que para el profesorado, la satisfacción laboral está más relacionada con recompensas intrínsecas que con las condiciones externas de su empleo. Variables tales como el afecto positivo, la disposición optimista y la autoestima están relacionadas con la motivación intrínseca, con el afrontamiento del estrés y con el incremento del compromiso o la implicación en el trabajo.

- En cuanto a las motivaciones que guían su elección profesional encontramos:

“La profesión docente se elige desde una concepción ideal, según la cual el aspirante a profesor se identifica con una imagen idílica”( Esteve 1987).

Otras razones de la elección que aparecen en diversos estudios son: razones altruistas y vocacionales (Varela y Ortega, 1984); razones de influencia familiar (Amiel, 1970); la seguridad que ofrece la situación de funcionario (Berger, 1976) e infantilismo y otras motivaciones latentes e inconscientes (León, 1980; Ranjanrd, 1984 y Heraud, 1984).

- Respecto a las condiciones en que ejerce su profesión y las especificaciones propias de la misma que inciden en el estrés y en la salud mental:

Entre los indicadores o factores que influyen en el malestar e insatisfacción de los docentes destacan entre otros la falta de recursos materiales y las condiciones de trabajo; la violencia en las instituciones escolares; el agotamiento docente y la acumulación de exigencias; la modificación producida en el rol del profesorado y de los agentes tradicionales de socialización; la modificación del apoyo del contexto social; los objetivos del sistema de enseñanza y del avance de los conocimientos.

Gosselin (1984) recoge cinco fuentes de tensión e insatisfacción en el profesorado: las relacionadas con la motivación para ejercer la docencia; las relacionadas con la interacción con los alumnos; distancia existente entre ideal y realidad; las originadas por la relación con los padres; y por último, las originadas por su relación con la autoridad.

Hemos podido comprobar que las variables que inciden en la satisfacción de los sujetos son muchas y variadas y, lógicamente, dentro de ellas para cada individuo su influencia será distinta. La satisfacción es algo muy subjetivo, pero no debemos olvidar que hay condiciones objetivas que pueden favorecerla o perjudicarla.

Siguiendo la orientación ecológica de Bronfenbrenner (1977), consideramos que podemos agrupar las variables señaladas en los sistemas que su teoría propone: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

<u>SISTEMAS</u>	<u>VARIABLES</u>
<u>microsistema</u>	Personalidad, motivaciones, expectativas, edad, género, situación familiar.
<u>mesosistema</u>	Ambiente educativo, organización escolar, grado de implicación, status, condiciones del puesto de trabajo, localización geográfica del centro de trabajo, nivel económico.
<u>exosistema</u>	Leyes, salarios, imagen social de la profesión.
<u>macrosistema</u>	Situación política y religiosa, desarrollo económico, contexto geográfico

### 3.6. INVESTIGACIONES ACERCA DE LA SATISFACCIÓN DEL DOCENTE

Parece ser que los estudios sobre satisfacción han derivado, la mayoría de las veces, hacia el malestar o insatisfacción docente. Así, diversas investigaciones coinciden en distinguir la variedad de elementos que influyen en la insatisfacción de los docentes, como las de Polaino-Lorente (1982), Martínez (1984), Esteve (1981, 1984, 1987). Y en las tesis, defendidas en nuestro Departamento, de Núñez Píriz (1995), y Guerrero Barona (1998), Rubio Jiménez (2003).

En un estudio realizado por Molero Pintado (1983) se reflejó que la carrera de Magisterio se elige principalmente por ser una carrera corta y útil. También por la



relación con los niños, el gusto por la enseñanza y hacer algo por los demás. Aunque también un porcentaje significativo de alumnos constata que su elección ha sido debida a no poder ingresar en la Facultad deseada y/o por no tener posibilidades económicas para hacerlo. En cuanto a la satisfacción de elección, una mayoría se ratifican en su elección de la carrera de Magisterio, aun habiendo tenido la posibilidad de matricularse en otros estudios.

Estudios como los de Varela y Ortega (1984) y Vicente Castro (1995), en los que abordan características de los alumnos de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B., vienen a indicar que los alumnos que acceden a estos centros tienen un nivel de expectativas bajas.

Mack y Thomas (1983) señalan el empeoramiento del estatus del maestro en la sociedad americana. En consecuencia, las clases sociales más elevadas (generalmente blancos) se inclinaban hacia carreras más valoradas, no eligiendo Magisterio porque no les parecía interesante, por percepciones negativas del trabajo docente y porque, aun teniendo preparación cualificada, no se reconocía como tal” (Peterson, 1992).

Mack y Jackson (1990), aseguran que “los que están interesados en la educación se inclinan por niveles de enseñanza más altos”, por lo tanto, quedan vacantes las plazas de maestros, que están siendo elegidas y ocupadas por minorías.

Según King (1992), la profesión de maestro es atrayente para las clases menos privilegiadas por las relaciones interpersonales que se establecen en la escuela, que ayudan a compensar la carencia afectiva y el bajo reconocimiento social que sufren las minorías. Profesión que, además, es un medio para transmitir los derechos que legalmente tienen y no son respetados.

Esto es perfectamente asumible en nuestro país como lo indican los trabajos realizados por autores como Esteve (1987); Vera (1988); Zubieta y Susinos (1992).

Los factores que hacen que la profesión docente no sea atractiva son, entre otros, el sueldo, los problemas de disciplina y las condiciones de trabajo (Page y Page, 1994).

Sultana y Wirtz (1992) señalan en un estudio comparativo realizado en Kentucky (EE.UU.), entre dos grupos de estudiantes de Magisterio, uno de 1985 y otro de 1991, que no encontraron diferencias respecto a sus capacidades y habilidades. Sí las encontraron en las razones de elección de la profesión docente, como prueba el hecho de que los alumnos de 1985 la elegían con vistas a una proyección social, para ayudar a los demás, mientras que no aparecía esta elección en los alumnos de 1991.

Para mejorar la calidad de aquellos que aspiran a la profesión docente, la Universidad del Estado de Kent, Ohio (E.E.U.U., 1989) propuso el establecimiento de un plan sistemático de selección de los candidatos a docentes, creación de seminarios informativos, establecimiento de prácticas guiadas por profesores experimentados y enseñanza individualizada.

Con el intento de que la carrera de Magisterio sea atractiva para aquellos alumnos que no han optado todavía por ninguna carrera, Dueck y Haslett (1984) recomiendan el sistema llevado a cabo por la Universidad de Calgary (Alberta, Canadá), consistente en visitas a escuelas para conocer la práctica docente, potenciando la vivencia de múltiples experiencias en este campo.

En España, como resultado de la investigación “*Significación sociológica de la angustia colectiva entre los enseñantes*”, realizada para el INCIE (1983), se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- La satisfacción profesional de los profesores no es menor que la de otros grupos profesionales.
- Del conjunto de la actividad profesional, los aspectos de mayor insatisfacción son los referidos a la retribución económica, a la imagen social y al estrés. Mientras que la actividad, la dirección y las relaciones con los colegas obtienen niveles de satisfacción más elevados. La satisfacción general es superior a la satisfacción que se observa en los aspectos concretos de la profesión. (El 80% señala no estar descontento con la profesión).
- Los años de experiencia aumentan la satisfacción.

- Al aumentar la ansiedad disminuye la satisfacción.
- No hay diferencias significativas entre los que trabajan en centros pequeños (menos de 500) y los que lo hacen en grandes.

El Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) realizó en 1984 una encuesta a 3.423 profesores de EGB, BUP y FP de toda España. Entre las preguntas realizadas existen varias referidas a la satisfacción de los docentes, de las que se establecieron las siguientes conclusiones:

- El 80% de los profesores consultados se manifiestan, “bastante” o “muy satisfecho” con su trabajo, considerado en términos generales. Únicamente el 4% dice estar “poco” o “nada” satisfecho.
- Un 51% de los consultados indica que le gustaría que un hijo suyo quisiera dedicarse a la docencia. Únicamente un 6% se disgustaría por tal decisión.
- Un porcentaje mayoritario de los profesores entrevistados opina que, si se compara la enseñanza pública con la privada, los docentes de centros públicos gozan de una mejor situación con respecto a “la seguridad en el empleo”. Los funcionarios también disfrutaban de mejores condiciones en las vacaciones y el horario. Según el profesorado, no existen diferencias entre la enseñanza pública y la privada en lo referido a “relación con los alumnos”, “relación con los colegas” y “prestigio profesional”.
- Un 44% del profesorado señala que la formación que en su día recibió en cuanto a contenidos fue “muy buena” o “buena”. Esas mismas categorías son señaladas únicamente por el 21% cuando se pregunta por la formación recibida sobre métodos pedagógicos.
- El 63% de los consultados opina que el Ministerio de Educación hace “poco” o “nada” por “mejorar las condiciones del profesorado”. Un 64% indica, asimismo, que hace “poco” o “nada” por “elevar la calidad de la enseñanza”.

Otro estudio, realizado por Fernández de Castro (1986), denominado “*Análisis de la actividad de rechazo de los alumnos al sistema educativo y de su incidencia en las Enseñanzas Medias*”, puso de relieve que:

- Los profesores sienten nostalgia del protagonismo social y político que otra vez tuvo la actividad docente y que ahora ha perdido.
- Muchos enseñantes imparten una educación con la que no están de acuerdo. Opinan que debería promoverse la capacidad crítica de los alumnos, en lugar de la pasividad y el conformismo que muchas veces se refleja en la sociedad, la familia y la escuela actual.
- El profesor está desencantado, se siente impotente para conseguir que las cosas cambien y este descontento revierte en los alumnos a los que ve apáticos, aburridos y conformistas.
- Los docentes perciben que la autoridad que descansaba sobre la relación que se establece entre el que sabe y el que ignora, ahora es cuestionada.
- Los profesores comprenden que su actividad no consiste en la transmisión de una cultura, sino que se ha convertido en “la doma disciplinaria de los alumnos para hacerlos dóciles”. En el ámbito de esta domesticación general, la represión de los alumnos en la escuela se explica porque las materias que se imparten carecen de interés para ellos.

J.M.Esteve en 1988 realizó una investigación acerca de *“El estrés de los profesores: propuestas de intervención para su control”*. Los resultados indican que las bajas van incrementándose a medida que se suceden los meses del curso académico. Para evitar que se produzcan situaciones de estrés en el profesorado, Esteve propone diversas actuaciones tanto en la formación inicial del profesorado como en la formación permanente.

J. González y M<sup>a</sup> J. Lobato (1988) en su trabajo, *“El malestar de los enseñantes en el País Vasco”*, realizan un análisis de las licencias de baja de los profesores de enseñanza no universitaria de Vizcaya y un estudio sobre los principales factores de tensión en la profesión docente, sobre una muestra de profesores de EGB, EE.MM. y Universidad.

Núñez Píriz ( 1999) confirma también estos datos, en un estudio realizado en la Universidad de Extremadura.

Con respecto al análisis de las licencias de baja detectan que, confirmando las aportaciones de Esteve, la época de mayor número de bajas es el segundo cuatrimestre. Se comprueba que el porcentaje de bajas es mayor en EGB que en EE.MM. La explicación que dan los autores es que los profesores de EGB tienen un mayor número de horas semanales de clase y un mayor contacto con los alumnos lo que supondría una mayor tensión y cansancio.

Coincidiendo con esto datos, Núñez Píriz (1999) declara, , en la tesis realizada en nuestro Departamento, que las bajas se acumulan en los meses anteriores a las vacaciones.

En cuanto al estudio sobre los factores que producen tensión en la profesión docente, destacan, los autores citados, los siguientes: las relaciones alumno-profesor, las relaciones con los compañeros, las funciones propias de la tarea docente, la desvalorización social de su trabajo, las limitaciones impuestas por la institución educativa a los deseos de renovación y creatividad.

La investigación no indica el tamaño de la muestra ni las diferencias existentes entre los distintos subgrupos de profesores.

Julio Vera Vila (1988) realizó una importante investigación sobre *“El profesor principiante: las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza”*. De este trabajo se desprende que tres son los principales modelos de investigación empleados en el estudio de los profesores principiantes: el enfoque evolutivo, el enfoque cognitivo y el sociológico. Los dos primeros, inspirados en la Psicología, aportan una descripción de las etapas que el sujeto ha de atravesar, del mecanismo de cómo el cambio tiene lugar y proporcionan instrumentos para explicar las diferencias individuales y el porqué ciertos docentes, en un determinado nivel, pueden experimentar más problemas que los demás. Estos modelos psicológicos insisten mucho en el desarrollo evolutivo, en el aprendizaje y en los métodos de enseñanza, pero dejan de lado los aspectos sociológicos, antropológicos y culturales, y que inciden en el funcionamiento actual de la escuela como subsistema de un sistema social más amplio.

Las investigaciones llevadas a cabo desde el enfoque sociológico indican que en los comienzos de la adaptación y personalización del rol, aparecen necesidades específicas: la necesidad de ser respetado, la necesidad de gustar a otros, la necesidad de sentirse competente. Además, otros estudios muestran que los profesores siguen, desde el ingreso en la institución escolar, un proceso de adquisición de estrategias sociales bien diferenciadas, con relación a la manera de integrarse en la microcultura establecida por la comunidad escolar.

J. Vera concluye la revisión teórica indicando que existen tres fuentes de malestar: “aspectos de la personalidad del profesor, motivaciones y formación inicial y, contexto socio-educativo y escolar”. Por último, propone el uso en la investigación de enfoques sistémico-cibernéticos por ser los que pueden contemplar un mayor número de variables.

El “periodo de exploración” con el primer empleo suele representar para el individuo un alto nivel de ansiedad, e incluso de estrés, que llega a producir en muchos casos el abandono y la búsqueda de otro empleo, al menos en los países con un mercado laboral amplio y flexible (Peiró, 1989).

“Usar la propia iniciativa” en el trabajo es una consecuencia directa de la autonomía profesional, definida como la capacidad del profesional para tomar sus propias decisiones sin presiones externas procedentes de sus clientes, de los que no son miembros de la profesión y la organización que le ha ofrecido un empleo.

No es fácil identificar con qué tipo de desarrollo profesional están contentos o descontentos los profesores. En este sentido, las tres perspectivas ideológicas dominantes en el discurso teórico y en el desarrollo práctico de la formación y el desarrollo profesional de los profesores han sido las siguientes:

- La perspectiva tradicional, que concibe la enseñanza como una actividad artesanal y al profesor como un artesano.
- La perspectiva técnica, que concibe la enseñanza como una ciencia aplicada y al profesor como un técnico.

- La perspectiva radical, que concibe la enseñanza como una actividad crítica y al profesor como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre la práctica.

Estas tres perspectivas han estado en conflicto a lo largo de la historia en la mayoría de los programas formalizados de formación de los profesores. Según Pérez Gómez (1991), aunque las tres perspectivas han estado presentes en el debate teórico, o ha sido así en la realización práctica. La perspectiva radical es de reciente aparición en el debate teórico, y de nula presencia en el campo de la práctica. La perspectiva tradicional, aunque sus planteamientos teóricos parezcan obsoletos, sigue siendo un enfoque vivo que ejerce notable influencia en el pensar común de la sociedad y en el pensar y hacer de los propios maestros.

Dentro de la perspectiva técnica, basada en la racionalidad técnica, se ha desarrollado a lo largo de todo el siglo XX y, en particular en los últimos treinta años, la mayor parte de la investigación, la práctica y la formación del profesional en el ámbito educativo. Algunos indicadores de la amplitud temporal y espacial del modelo de racionalidad técnica son los siguientes:

- La concepción de la enseñanza como intervención tecnológica.
- La investigación sobre la enseñanza dentro del paradigma proceso-producto.
- La concepción del profesor como técnico.
- La formación del docente dentro del modelo del entrenamiento basado en las competencias.

En cuanto a su propia consideración social, algunos profesores opinan que esta consideración es, en general, positiva pero, a la vez, reconocen que se les echa en cara el tener muchas vacaciones, el tener un buen sueldo y un horario reducido. Otros sienten que los padres les tratan con respeto cuando hablan con ellos, pero se sienten criticados de puertas afuera. En general parece haber acuerdo respecto a que el profesor está mejor considerado en los pueblos pequeños que en las zonas urbanas con mayor densidad de población.

En el trabajo llevado a cabo por Zubieta y Susinos (1991), *“Las satisfacciones e insatisfacciones de los docentes”*, los resultados más destacables del estudio coinciden con otros en que la satisfacción de los profesores con su trabajo es alta. Esta satisfacción es mayor con los factores internos de la profesión (relación con los demás, con la dirección, la libertad para dar las clases) que con los externos (salario, consideración social, carrera profesional, etc.). El colectivo de profesores menos satisfecho es el de la Enseñanza Secundaria, mostrando como aspectos negativos el poco interés del alumno, el escaso reconocimiento social y la falta de claridad de objetivos de la enseñanza. La opinión de la población en general y de los alumnos es que los profesores están satisfechos con su trabajo, bien considerado y remunerado.

Moreno, C, Oliver, C y Aragonés, A (1991) y realizaron una investigación sobre *“Burnout en profesores”*, en la que estudiaron este síndrome en profesores de bachillerato. Como conclusión muestran que el perfil del docente más afectado por problemas de salud es el de los profesores pertenecientes a centros de nivel socioeconómico bajo, con bastantes años de docencia. Los problemas que mayor estrés causan son los problemas con los alumnos, con la administración, con la falta de apoyo y desmotivación. Esta situación de estrés laboral se traduce y refleja en forma de apatía por la profesión, irritabilidad y cansancio, junto con los problemas de la voz como consecuencias más relevantes.

González-Blasco y González, M y otros (1993), en su estudio *“El profesor en la España actual”*, hacen alusión a la satisfacción del profesor no universitario del siguiente modo: *“los profesores españoles serían el grupo de profesionales más satisfecho de nuestra geografía ocupacional, si la Administración elevara sus magros sueldos, los directores pudieran diseñar carreras profesionales con frecuentes escalas profesionales, la sociedad les tuviera mayor estima, y las leyes consiguieran que los padres de los alumnos colaboraran con mayor entusiasmo y prohibieran la entrada en el centro educativo a los padres no motivados o a los motivados “en exceso”, tan peligrosos como los anteriores”*.

En la investigación realizada por González (1995), *“Evaluación del profesor de Educación Secundaria Obligatoria”*, se subraya que a las mujeres les satisfacen más que



a los varones los intercambios humanos con compañeros, y les insatisface la falta de interés de los alumnos. A ellos les disgustan más que a ellas las retribuciones insuficientes.

La investigación realizada por Carbonero y otros (1996), “Satisfacción personal y académica de los futuros profesores”, pone de relieve las siguientes conclusiones:

- La población de alumnos de la Facultad de Educación respecto a la distribución por sexos es de 4 a 1 a favor de las mujeres. Por tanto, en este sentido, no ha habido cambio con respecto a años anteriores.
- Respecto al estatus profesional, es de destacar el número de sujetos que en la mayoría de las especialidades manifiestan su interés por haber hecho otra carrera.
- Analizando la percepción de la consideración social de Magisterio, todas las especialidades la consideran muy baja.
- Es de destacar, respecto a la preparación de los estudios, como ésta es considerada menor según van pasando los cursos, a la vez que reseñar la insatisfacción respecto al plan de estudios en todas las especialidades.

García Llamas (1999) hace un análisis de la satisfacción del profesorado con su trabajo docente a través de las siguientes áreas: la satisfacción con el trabajo, la satisfacción con el puesto de trabajo y la satisfacción con el centro de trabajo, llegando, entre otras, a las siguientes conclusiones:

- El grado de satisfacción del profesorado de infantil y primaria es alto.
- La mayoría de los profesores se encuentran satisfechos con el puesto de trabajo que ocupan.
- La satisfacción es mayor a medida que aumenta la edad.
- El profesorado no está satisfecho con la renumeración, ni con el prestigio de la carrera.
- La satisfacción es mayor en el profesorado de los centros públicos que en los privados.

### **3.7. DIFICULTADES Y CONCLUSIONES EN EL ESTUDIO DE LA SATISFACCIÓN DOCENTE.**

Los estudios sobre la satisfacción de los profesores con su trabajo docente y con distintos aspectos del mismo plantean no pocas dificultades metodológicas. Hay dificultades referidas al contexto escolar y otras directamente al profesor.

Entre las primeras, hay que destacar que las escuelas varían mucho según la capacidad académica y la motivación para los estudios de los alumnos, y esto está determinado, en parte, por el contexto - geográfico, social y económico - donde la escuela está enclavada.

En una escuela frecuentada sobre todo por alumnos de bajo nivel académico, el profesor suele sentirse gratificado con disponer de una sola clase de estudiantes brillantes, lo que sería motivo de insatisfacción para el profesor que ejerce en una escuela con mayoría de alumnos estudiosos y motivados. La insatisfacción de los docentes debida al tipo de alumnos con los que tiene que tratar suele ser uno de los motivos fundamentales de la movilidad horizontal de los docentes, que "huyen" de las escuelas situadas en barrios o entornos poco favorecidos socioculturalmente; de bajas del profesorado; e incluso a veces de enfermedades psiquiátricas.

En segundo lugar, están aquellas circunstancias que dependen más del profesor, como son las expectativas de los profesores sobre la gratificación que esperan obtener de los diversos aspectos del trabajo docente: salario, estabilidad, influencia en la dirección de los asuntos escolares, etc. Éstas varían mucho entre profesor y profesor, según su personalidad, estatus socioeconómico, su situación familiar...

A pesar de dificultades metodológicas, la investigación sobre la satisfacción de los profesores ha llegado a conclusiones de notable interés, como en gran parte queda confirmado en el estudio de profesores no universitarios. Entre estas conclusiones destacan las siguientes:

- Como en el resto de las profesiones, la centralidad del trabajo es la nota característica de la profesión docente. Las tareas ocupacionales forman parte del modo de vida profesional, llenan la mayor parte de su tiempo, incluso el ocio, y proporcionan al profesional las satisfacciones más importantes del ejercicio de su trabajo, más que las recompensas materiales.
- Las satisfacciones o recompensas más relevantes en el mundo del profesorado son las “intrínsecas”, derivadas o implicadas en la realización de las tareas docentes: autonomía e iniciativa personales, actitud de los alumnos, resultados académicos del trabajo docente, ambiente mismo del centro. Asegura Lortie (1975) a este respecto que existe “una marcada tendencia del profesorado a conectar sus recompensas más importantes con acontecimientos en el aula”. El estudio de los profesores españoles confirma este hallazgo de Lortie.
- Las recompensas extrínsecas tienden a estar distribuidas desigualmente entre los profesores de cada nivel y, en cierta medida, a ser silenciadas. Según el razonamiento de Lortie “la cultura de los profesores y la estructura de las recompensas no enfatiza la obtención de recompensas extrínsecas”. Las tradiciones docentes hacen sospechosa a la gente que busca dinero, el prestigio o el poder; el estilo característico en la enseñanza pública aconseja silenciar la ambición personal. El ideal de servicio ha exaltado la virtud de dar más de lo que uno recibe.
- Las recompensas obtenidas del trato con los alumnos, los “clientes técnicos”, son, en general, positivas y forman parte del grupo de las recompensas intrínsecas.
- En las relaciones con los padres, la satisfacción de los profesores españoles con la colaboración de los padres tiende a ser más bien baja y más aun entre los profesores con mayor conciencia de su capacidad técnica, es decir, los que imparten su docencia en los niveles superiores de la enseñanza. Sea cual sea la frecuencia de relaciones de padres de alumnos con los profesores, la

satisfacción con la colaboración de los padres es muy superior en los centros privados confesionales que en los centros públicos.

### **3.8. CONSECUENCIAS DE LA INSATISFACCIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE**

García Álvarez (1993) considera que algunas consecuencias de la insatisfacción serían: la falta de motivación en el trabajo, el desinterés por su propio perfeccionamiento, la oposición a toda innovación impuesta, el abandono de la profesión, etc.

- La fuente primaria de satisfacción o insatisfacción es el trabajo mismo. El índice de insatisfacción aumenta con la edad. La insatisfacción puede generarse también por las circunstancias o condiciones concretas en que se realiza la enseñanza, es decir, el ambiente organizativo y el clima del centro y de la clase. Sin embargo, una amplia encuesta realizada con profesorado de Secundaria, Prick (1989), encuentra que la satisfacción del profesorado decrece con la edad, llegando a su punto más bajo entre los 51-55 años, aunque haya un posterior incremento (esto le induce a pensar que el estudio de la satisfacción debe enmarcarse en las teorías de la personalidad relativas al desarrollo del adulto).

- Otra fuente de insatisfacción se deriva de las características de la profesión: una profesión socialmente desprestigiada, mal remunerada, que tiene pocas posibilidades de promoción, cada día más exigente, sin contrapartidas de ningún tipo.

- Otro factor de insatisfacción son las circunstancias o condiciones en que se desarrolla la enseñanza: número de alumnos por aula, indisciplina, horarios sobrecargados, nuevas exigencias para las que no se sienten preparados, conflictiva relación con los compañeros y directores, etc. Es decir, el ambiente y clima del centro y de la clase.

En cambio, la causa más aducida por el profesorado como fuente de insatisfacción es la baja remuneración junto con la consecuente desvalorización social.

La pérdida de prestigio de la función docente ha sido estudiada por muchos autores como uno de los elementos fundamentales de insatisfacción profesional. Así, el clima social, la desconfianza sobre la influencia en la configuración de las trayectorias individuales ha repercutido, directamente y de forma muy poderosa, en la pérdida de consideración social de los docentes.

De acuerdo con Pereira (1988), *“la historia de los docentes españoles está repleta de elocuentes lecciones acerca de cómo éstos han concebido su trabajo, su profesión resultado de un largo proceso en muchos aspectos precario, sujeto a numerosas tensiones y luchas por configurar un espacio laboral y social propio frente a una realidad muy poco gratificante... Como en otros países, los docentes españoles nunca han disfrutado de una imagen y un prestigio social elevado”*.

¿Cuáles son las consecuencias profesionales de esta realidad?

1. En primer lugar, hay un hecho que, aunque tenga causas comunes, se relaciona con la insatisfacción: es el *estrés del profesorado*. Estrés y satisfacción se correlacionan negativamente en la mayoría de los estudios realizados: a mayor estrés, menos satisfacción (Borg y Riding, 1991). El estrés interfiere la tarea profesional por su negativa influencia.

2. Otra de las consecuencias es el *abandono de la profesión* cuando las circunstancias socioeconómicas permiten una mayor movilidad ocupacional, como está ocurriendo en el Reino Unido, donde un tercio del profesorado busca mejores trabajos (el 37%), movidos más por la insatisfacción en el trabajo (70%) que por razones de salario (14%) (Times Educational Supplement: 14-IV-88). Lo mismo ocurre en otros países, como Bélgica, donde un cierto número de docentes de calidad abandonan la profesión para proseguir sus actividades en empresas privadas (Conferencia de Estocolmo, 1990).

3. La consecuencia que más directamente afecta a nuestro caso se manifiesta en un *desinterés por su propia formación permanente* o en un rechazo manifiesto. Es

difícil pensar que un profesorado descontento esté dispuesto a responder positivamente a cualquier propuesta de formación, sea voluntaria u obligatoria. *La eficacia de tal formación está relacionada con las condiciones del trabajo y la satisfacción en el mismo.*

Los problemas percibidos en la formación inicial de los maestros y, como consecuencia, en su desarrollo profesional, que son fuentes de insatisfacción, son debidos principalmente a que la actividad docente es cambiante con el tiempo, y en ese marco temporal se modifican las expectativas, las condiciones, las circunstancias y las necesidades del individuo. Si a esto se une la poca valoración social de la carrera, donde se percibe una baja preparación profesional no acorde con la función básica que debe para la sociedad representar el educador, nos podemos encontrar con verdaderas contradicciones e incoherencias en algo tan crucial como la educación.

Para concluir este capítulo, y antes de adentrarnos en nuestro estudio empírico, nos servimos de nuevo de la idea reflejada por Sanz (2001) : “ Una organización tiene éxito sólo si sus usuarios están satisfechos”. Pero añadiríamos nosotros: la Institución Educativa tiene éxito si sus profesores están satisfechos, y a su vez, esta satisfacción repercutirá en todos los demás usuarios.

Hoy día, al profesorado se le pide que se aproxime al alumno, con todo lo que implica este término. Para que esto sea posible, se necesita de un profesorado que se encuentre en primer lugar a gusto consigo mismo, pues es la única manera de poder ofrecer una verdadera educación de calidad.

Si el profesorado está satisfecho, este estado de bienestar va a repercutir directamente en el alumno. Esto ocurre a todos los niveles, pero siempre con mucha más incidencia en los educadores de infantil y primaria.

En esta etapa educativa está el germen de lo que serán los demás ciclos educativos, donde se formarán los alumnos que siguiendo su itinerario vital, llegarán un día a nuestras aulas.

En consecuencia, un conocimiento del grado de satisfacción de los alumnos con la elección de la carrera y la formación recibida nos puede ayudar a prevenir el malestar docente y tomar medidas encaminadas a evitarlo, y así reducir la influencia que tiene en el sistema educativo (en los alumnos, en las relaciones entre profesores, con los padres..., en definitiva, en la calidad de la enseñanza).

Queremos, por último, hacer referencia a aquellos aspectos que nos parecen importantes para que la vida profesional de los sujetos pueda al menos tender hacia la satisfacción.

Entre los objetivos que deben perseguir las personas, al menos desde su propia iniciativa, para obtener en la medida de lo posible un desarrollo de la carrera satisfactorio, serían:

- Perseguir satisfacer sus aspiraciones.
- Desarrollar al máximo sus posibilidades tanto para sí mismos como para beneficio de la sociedad en que viven y trabajan.
- Capacitarse para aprender por sí mismos y tomar amplias decisiones sobre sus vidas.

Todo lo expuesto tiene que ver con la carrera del individuo, cómo evoluciona o transcurre a lo largo de su vida a través de los distintos roles siempre cambiantes.

Como educadores creemos que debemos actuar sobre la base de las necesidades de nuestros alumnos y de la sociedad a la que pertenecemos. Esto nos exige estar bien informados de las necesidades individuales, así como de las características del entorno en que nos encontramos, teniendo la certeza de que a partir de ellas podremos ser partícipes de otros cambios.

## **SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO**



# **DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: METODOLOGÍA, OBJETIVOS, MUESTRA, TRATAMIENTO DE DATOS Y RESULTADOS**

## **INTRODUCCIÓN**

A lo largo de este capítulo se ofrecerá una panorámica general sobre el proceso de investigación desarrollado.

En primer lugar, vamos a formular nuestro proyecto de investigación del cual derivaremos los diferentes objetivos e hipótesis que han guiado nuestro trabajo.

En segundo lugar, presentaremos las variables que hemos considerado en el estudio. Por último, describiremos el proceso general de la investigación, explicitando las fases que hemos ido cubriendo a lo largo del mismo.

A partir de aquí, iremos describiendo de manera más detallada cada una de las tareas apuntadas. Así, haremos referencia a los procedimientos de muestreo, a la determinación del tamaño y composición de la muestra, al proceso e instrumentos para la recogida de datos, a los procedimientos utilizados para el análisis de la investigación y, para finalizar este capítulo, expondremos las conclusiones a las que hemos llegado, referentes a los objetivos planteados.

## **I. METODOLOGÍA, OBJETIVOS, MUESTRA.**

### **4.1.FORMULACIÓN DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS**

La problemática descrita en los capítulos anteriores, referentes a la figura del profesor y su formación inicial, desarrollo de la carrera y a la satisfacción laboral, nos sirven de marco teórico a nuestra investigación sobre las variables de éxito en la Formación del Profesorado.

En nuestra tesis nos planteamos investigar el desarrollo profesional, la satisfacción y los recuerdos de los antiguos alumnos de la Escuela de Magisterio de Badajoz pertenecientes a tres décadas, teniendo como punto de partida los años 70. Para ello hemos analizamos aspectos de su carrera en el sentido más amplio (inicio, desarrollo y ocupación actual), y nos cuestionamos si la variable satisfacción está implicada en la evaluación que hacen de la misma.

Esto nos lleva a plantearnos los siguientes objetivos generales que especificamos a continuación.

### **OBJETIVOS GENERALES**

Podemos formular los objetivos de la investigación en los cuatro siguientes:

- Analizar los factores relacionados con la situación social de partida ( curriculares, motivacionales, estatus familiar o en relación con ellos) con la situación laboral actual.
- Describir en términos de proceso, es decir de itinerario, la historia ocupacional del entrevistado.
- Recoger su opinión sobre la utilidad de sus estudios de Magisterio.
- Comprobar en términos de producto, es decir, de resultados personales y académicos, la satisfacción de los sujetos y su relación con las demás variables de estudio.

Estos objetivos se traducen en los siguientes ámbitos de investigación que seguidamente se exponen.

### **OBJETIVOS OPERATIVOS**

Con ellos nos planteamos:

1. *Conocer las características sociodemográficas y académicas de nuestra muestra objeto de esta investigación.*
2. *Conocer qué número de antiguos alumnos de la Facultad de Educación de Badajoz, antes Escuela de Magisterio, desempeñan en la actualidad la labor*

*docente y conocer cuántos se dedican a otras actividades no relacionadas con la docencia.*

3. *Conocer la valoración sobre su formación inicial para el desempeño de su trabajo.*
4. *Averiguar el itinerario profesional de aquellos sujetos objeto de nuestro estudio dedicados a la docencia.*
5. *Averiguar el itinerario profesional de aquellos sujetos de nuestro estudio dedicados a otras actividades no docentes.*
6. *Conocer las motivaciones que llevaron a los sujetos de estudio a elegir la carrera de Magisterio.*
7. *Ver de qué manera se han cumplido sus expectativas al realizar los estudios de Magisterio.*
8. *Conocer el grado de satisfacción por haber realizado los estudios de Magisterio.*
9. *Plasmar la utilidad de las asignaturas cursadas para su desarrollo profesional y personal.*
10. *Conocer la valoración que hacen los sujetos de nuestro estudio sobre el periodo de prácticas.*
11. *Analizar el grado de satisfacción que tienen los sujetos objeto de nuestro estudio en su puesto de trabajo actual, respecto a cuestiones tales como salario y relaciones personales con sus alumnos, subordinados, y superiores.*
12. *Captar su satisfacción con el lugar de trabajo respecto a la higiene, limpieza y salubridad.*

13. *Conocer el grado de satisfacción con el status alcanzado, dependiendo de variables tales como el grado de supervisión que él ejerce, el grado de supervisión que practican sobre él y la frecuencia con que es supervisado.*
14. *Plasmar el grado de satisfacción con la promoción profesional.*
15. *Averiguar el grado de satisfacción con el reconocimiento profesional, a través del reconocimiento obtenido por su trabajo y la atención prestada a sus sugerencias por el entorno laboral.*
16. *Plasmar el grado de satisfacción con la responsabilidad del puesto de trabajo.*
17. *Analizar el grado de satisfacción con el desarrollo personal, dependiendo de variables como las oportunidades que le ofrece su puesto de trabajo para hacer lo que les gusta y la libertad para elegir el método de trabajo.*
18. *Plasmar el grado de satisfacción con el trabajo en sí mismo.*
19. *Conocer la satisfacción con el ritmo que le exige su puesto laboral.*
20. *Averiguar el grado de satisfacción por la especialización de su trabajo.*
21. *Conocer la evaluación global del trabajo, a través de las siguientes cuestiones:*
  - *Cómo evalúa el propio sujeto su trabajo.*
  - *Cómo, según él, lo evaluarían sus compañeros.*
  - *Cómo lo evaluaría, según su criterio, su familia.*
22. *Conocer los recuerdos significativos de su paso por la Escuela de Magisterio.*

## 4.2. HIPÓTESIS

### **1ª Hipótesis.**

*Existen diferencias significativas, en la satisfacción obtenida con los estudios de Formación Inicial del Profesorado en función de las variables sociodemográficas y académicas.*

### **2ª Hipótesis.**

*La satisfacción en los estudios es una variable predictora de la satisfacción laboral.*

### **3ª Hipótesis.**

*A mayor satisfacción con el periodo de prácticas mayor satisfacción con los estudios y mayor satisfacción profesional.*

### **4ª Hipótesis.**

*Los sujetos de nuestra investigación que se dedican a la profesión docente están más satisfechos que los sujetos que trabajan en otras profesiones.*

### **5ª Hipótesis.**

*La valoración de la utilidad recibida para el trabajo actual está relacionada con la satisfacción en el trabajo.*

### **6ª Hipótesis.**

*A mayor satisfacción con los estudios y con la utilidad de su formación, mejor es la evaluación del trabajo actual.*

### 4.3. METODOLOGÍA

En este apartado se describe el diseño técnico de la investigación realizada: el universo y la muestra, el trabajo de campo y el cuestionario.

#### 4.3.1. El universo y la muestra.

La población sobre la que se ha realizado la investigación está constituida por antiguos alumnos de la Escuela de Magisterio de Badajoz, hoy Facultad de Educación, pertenecientes a tres planes de estudio diferentes: el Plan 67, el Plan 71, el Plan 91.

Lo primero que queremos destacar es la dificultad encontrada para cuantificar este universo objeto de estudio. Nos hemos ceñido a datos oficiales publicados por la Universidad, recogidos en el libro “ 25 años de la Universidad de Extremadura”, referidos a alumnos matriculados a partir del curso 78/79. También nos ha servido, para completar los años anteriores, un estudio publicado en 1995 por profesores de este Centro en la revista “Campo Abierto”, con motivo de la celebración de los 150 años de la Escuela de Magisterio.

De acuerdo con las fuentes citadas, el universo se estima en 23.981 alumnos, distribuidos de la siguiente manera:

Curso	Alumnos	Curso	Alumnos
78/79	1.553	90/91	674
79/80	1.627	91/92	777
80/81	1.075	92/93	966
81/82	1.372	93/94	1.200
82/83	1.283	94/95	1.322
83/84	1.292	95/96	1.390
84/85	1.239	96/97	1.501
85/86	1.162	97/98	1.526
86/87	986	98/99	1.419
87/88	907	<b>Total</b>	<b>23.981</b>

Para la cuantificación del alumnado que cursó estudios antes del 78/79 y después del 70, hemos utilizado los archivos de la Facultad de Educación extrayendo los 6000 restantes, que junto con los 23.951 constituyen un total de 30.000 sujetos que conforman nuestra investigación.

Con estos datos de base promedio procedimos a identificar posibles sujetos de la muestra a quienes remitir el cuestionario.

La muestra fue extraída de entre el universo, mediante un proceso estratificado, por planes de estudio y estuvo formada por 2.500 sujetos a quienes se les envió el cuestionario. De entre ellos, el número de alumnos que han respondido adecuadamente al cuestionario se cifra en 585.

#### **4.3.2.El trabajo de campo.**

En el desarrollo de la investigación podemos distinguir 3 fases:

##### **Primera fase: Recogida de direcciones y contacto personal con los sujetos.**

Fue uno de los procesos más laboriosos de la investigación. Nos encontramos que los datos solamente estaban informatizados a partir del curso 1985/86 y que los datos de los primeros años, estaban bastante incompletos y erróneos. Esto dio lugar a tener que revisar los expedientes de los alumnos en los archivos de Secretaría para recoger sus nombres y direcciones desde el curso 1970/71 hasta el curso 1985/86.

Otra fuente importante para recabar direcciones actualizadas fue a través de la Dirección Provincial, enviando cartas a todos los colegios para que los directores nos dijeran qué número de profesores había en su Centro pertenecientes a la población objeto de nuestro estudio. (ver anexo).

Una vez obtenidas las direcciones por los archivos y por las respuestas de los colegios, elegimos de manera estratificada, por planes de estudio, el número de sujetos a los que íbamos a enviar los cuestionarios.

Para tener más certeza en las direcciones hicimos numerosos contactos personales, lo cual nos llevó a modificar muchas direcciones con la ayuda de datos aportados por familiares y, cuando nos encontramos a través de los contactos telefónicos con los interesados, aprovechamos para motivarles a participar en el estudio. Debemos hacer constar que siempre hubo una respuesta muy favorable, lo que nos animó a seguir en la investigación.

### **Segunda fase: Selección de la muestra.**

En la investigación empírica resulta muy difícil recoger datos de todos los sujetos cuando pertenecen a un periodo tan largo, en nuestro caso 30 años. Dada la amplitud y dispersión del colectivo, y ante la imposibilidad de llegar a todos ellos, se procuró seleccionar una muestra aleatoria estratificada, donde estuvieran representados los diferentes planes de estudio.

Para seleccionar la muestra se tuvieron en cuenta los siguientes criterios generales:

- Posibilidad de comparar diferentes planes de estudio.
- Diferentes años de experiencia.
- Sujetos pertenecientes a la profesión docente y no docente.

Una vez asumidos estos planteamientos generales, la muestra quedó configurada por 2.500 antiguos alumnos y estratificada dicha muestra de la siguiente manera:

- Plan 67: 500
- Plan 71: 1.200
- Plan 91: 800

### **Tercera fase: Envío del cuestionario.**

Se inició el 17 de febrero del curso 2001/2002, con el envío de 2.500 cuestionarios, de los cuales 1.630 se enviaron de manera individual a direcciones



particulares y los resto 870 restantes fueron enviados a colegios. En este último caso, el número asignado a cada Colegio venía determinado por el demandado previamente por los respectivos directores.

En sólo cinco días nos fueron devueltos 305 cuestionarios. Razones como errores en los datos informatizados, o la imposibilidad de actualizar muchas direcciones antiguas, explican este hecho, en principio, decepcionante.

Así el número de cuestionarios enviados con éxito quedó reducido a 2.195.

El día 29 de mayo se da por cerrada la recepción de cuestionarios, con un total de 585 válidos, lo que supone una tasa de respuesta del 26,41%. Esta tasa es algo más elevada que la que suele ser habitual en estudios postales, que, aproximadamente, es del 20%.

La dirección Provincial de la Consejería de Educación Ciencia y Tecnología de Badajoz, ha contribuido positivamente en esta tasa de respuesta, al enviarles una carta animándoles a participar en nuestra investigación.

#### **4.3.3. Instrumento de recogida de datos.**

Para obtener datos de calidad sobre los sujetos objeto del estudio, los instrumentos de recogida de datos deben cumplir aquellos requisitos que hagan posible la cuantificación o bien el análisis cualitativo de determinados rasgos, características o variables.

En base a los objetivos de nuestro trabajo, y teniendo en cuenta aspectos de tipo científico, técnico y práctico, nos decantamos por el cuestionario, toda vez que la dispersión de nuestra muestra haría difícil la utilización de otro método.

De acuerdo con García Llamas (1999), mediante el cuestionario podemos describir, clasificar y establecer relaciones de lo que opinan, sienten, creen, valoran,

piensan los sujetos sobre el hecho o fenómeno o bien sobre su comportamiento, ante situaciones concretas que se le plantean.

De esta forma, una vez definidos los objetivos de la investigación y los campos a ellos asociados, se formularon en las correspondientes preguntas de investigación.

El cuestionario que hemos utilizado ha sido elaborado por nosotros. Revisamos numerosos cuestionarios y recogimos un banco de ítems. A partir de la selección de ítems elaboramos un cuestionario y realizamos una aplicación, como estudio piloto, a un grupo de alumnos de 4º de psicopedagogía y a un grupo de maestros que en ningún caso, pertenecían a nuestra muestra. Se les dio una hoja adjunta para que indicaran las dificultades encontradas y valorasen la pertenencia de cada ítems de 0 a 5 puntos.

En cuanto a la validez del cuestionario hemos recurrido a la validez de contenido, por considerarlo el procedimiento más indicado para este tipo de estudios, puesto que se trata de un concepto (la educación) cuya naturaleza es de índole más cualitativa que cuantitativa. En realidad se trata de contrastar si los ítems recogidos en el instrumento son fiel reflejo de las conductas o fenómenos de la población de que forman parte. Así pues, en la validez de contenido, se asegura, por un lado, la significación de los rasgos, y por otro, la representatividad de los ítems seleccionados.

Para realizar el análisis del contenido hemos pedido a expertos en el tema - en nuestro caso: maestros, profesores de Universidad y a otros profesionales no relacionados con la educación- que nos indicaran si el número de ítems era adecuado para cada campo de estudio; asimismo, que nos valoraran cada ítem en una escala de 0 a 5, y, por último, una valoración global del cuestionario atendiendo a su claridad expositiva.

Una vez analizadas sus sugerencias y hechas las oportunas correcciones, procedimos a elaborar el cuestionario definitivo.

El cuestionario aplicado consta de cuatro partes, claramente diferenciadas.

La primera parte incluye variables de clasificación y a través de ellas se recogen datos personales, académicos y profesionales. De los primeros, se recaba información sobre género, edad, estado civil, estudios de la pareja, ocupación de la pareja, número de hijos, carrera cursada por los hijos si procede; de los académicos: año de inicio de los estudios del entrevistado, especialidad cursada, realización o no de otra carrera universitaria además de Magisterio; y, por último, en relación a lo profesional: opinión sobre el grado de formación alcanzado para desempeñar el trabajo actual, ejercicio o no de la docencia, años de experiencia profesional como maestro, tipo de centro en el que trabaja, modo de acceso al primer empleo como docente, si trabaja o no en la especialidad cursada de Magisterio, nivel educativo en el que principalmente desarrolla su actividad, si trabaja y reside en la misma localidad, ocupación actual (en el caso de no ejercer la docencia) y motivos por los que no se ha dedicado a la docencia.

La segunda parte del cuestionario tiene por objeto conocer la motivación y el grado de satisfacción obtenido al estudiar Magisterio: principales motivos por los que eligió esta carrera, si volvería a elegirla, grado de satisfacción al realizarla, tres asignaturas cursadas durante la carrera que más y menos le han servido, tanto a nivel profesional como personal, satisfacción con el periodo de prácticas, opinión sobre la duración de las prácticas y recuerdos, tanto de carácter positivo como negativo, de su paso por la Escuela de Magisterio.

En la tercera parte se incluyen cuestiones relativas a las características y condiciones de su puesto de trabajo, sobre las que se valora el grado de satisfacción: el trabajo en sí mismo, libertad para elegir método de trabajo, retribuciones económicas, promoción, etc.

En la cuarta y última parte del cuestionario aplicado se solicita de los entrevistados una evaluación global de su trabajo, tanto desde su punto de vista como desde el de sus superiores, subordinados, compañeros y entorno familiar.

#### 4.3.4. Análisis y tratamiento estadístico de los datos

El análisis de los datos configura una de las tareas fundamentales de toda investigación empírica, sirve para constatar hipótesis de trabajo, valoraciones, intuiciones y dar validez científica a nuestras conclusiones.

Nuestra investigación es un estudio comparativo descriptivo y analítico con enfoques cuantitativos y cualitativos.

**Enfoque cuantitativo:** Una vez recogidos los datos del cuestionario, llevamos a cabo una serie de operaciones que nos han permitido extraer la información más interesante de los mismos mediante la depuración, la información y la transformación de los mismos.

Hemos realizado con los datos análisis descriptivos e inferenciales; en concreto, se ha hecho uso de frecuencias y porcentajes. Además, para analizar la significación de las relaciones entre variables de naturaleza categórica se ha empleado en la tabulación el estadístico  $\text{Chi}^2$

**Enfoque cualitativo:** Captar todo el mundo de significados que los informantes de esta investigación dan a sus experiencias presenta mucha dificultad, por lo que observamos que en la mayoría de las investigaciones suelen utilizarse diferentes métodos de investigación que son contrastados entre sí. Debemos, pues, describir, conocer, justificar la acción de los protagonistas en la enseñanza o fuera de ella, respetando la situación en el espacio y el tiempo y sirviéndonos de todas las técnicas que puedan sernos útiles.

El proceso de investigación cualitativa puede criticarse por la dificultad que tienen las personas de informar con precisión de sí mismos, por ejemplo de sus procesos cognitivos. Y por eso, cuando las personas tenemos que hacerlo, basamos nuestras respuestas más en teorías implícitas que mantenemos o que hemos ido elaborando, que en la experiencia real que intenta analizar. No obstante, esta situación requiere por el

informante un proceso de reflexión importante sobre su propia experiencia, que nos ha parecido crucial para nuestro estudio.

Por otra parte, es interesante destacar que la etnología educativa acorta la distancia entre la investigación educativa y la práctica docente, aportando datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes. Esta captación de datos se da desde el interior del grupo y desde sus propias perspectivas. En consecuencia, podemos deducir el interés que la investigación cualitativa supone en toda investigación sobre la formación inicial del profesorado.

En nuestro caso, para el análisis de recuerdos, hemos utilizado a través del cuestionario el método de registro narrativo que nos señala descripciones detalladas de su experiencia a través del lenguaje escrito. El objetivo es comprender e identificar los factores que han incidido o están incidiendo en su conducta. Hemos analizado estos datos utilizando sistemas categoriales inducidos de los registros narrativos, porque nos parecía el más apropiado para nuestra investigación.

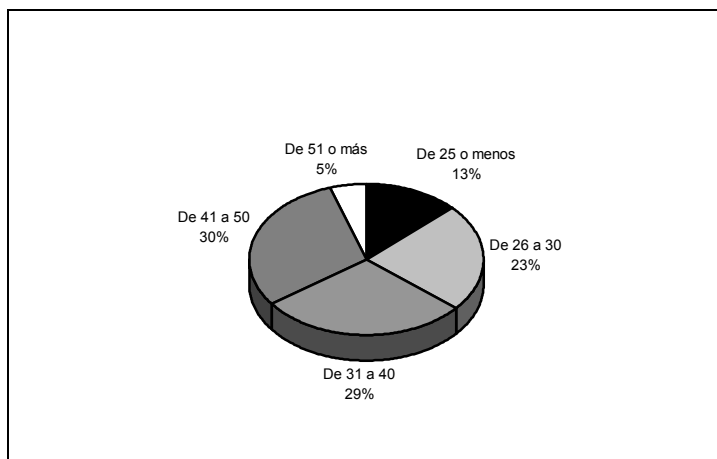
## II.DATOS Y RESULTADOS.

### 4.4. ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS

#### 4.4.1. El universo y la muestra.

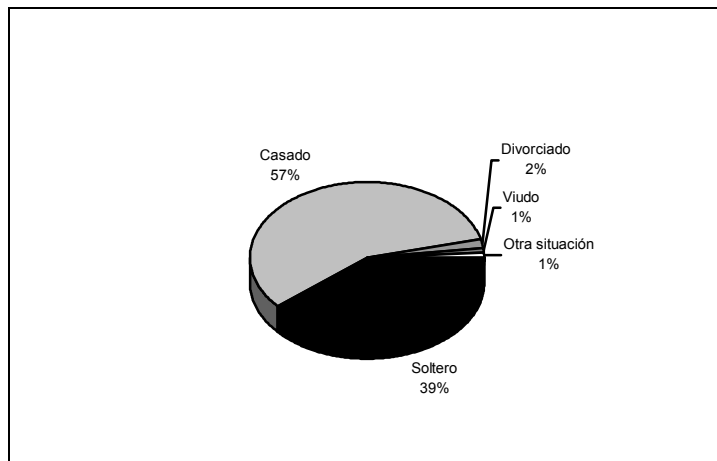
En este apartado vamos a describir la composición de la muestra resultante en distintos aspectos sociodemográficos (género, edad, estado civil y número de hijos), familiares (nivel de estudios, carreras universitarias cursadas y ocupación de la pareja, además de los estudios universitarios seguidos por los hijos) y académicos de los encuestados (año de inicio de sus estudios, especialidad cursada y realización de otros estudios universitarios). ( Véase gráfico 4-1)

Gráfico 4-1: Distribución por grupos de edad (en años).



La composición del colectivo según el estado civil señalado por los encuestados (en la que destaca, sobre todo, la proporción de casados) es la que se refleja en el gráfico 4-2.

Gráfico 4-2: Distribución según estado civil.



Por último, por lo que respecta al número de hijos, un 15% de los entrevistados no solteros no tienen ninguno. El 22% de los mismos tiene un hijo, el 45% tiene dos, el 16% tiene tres y el 2% restante tiene cuatro hijos o más.

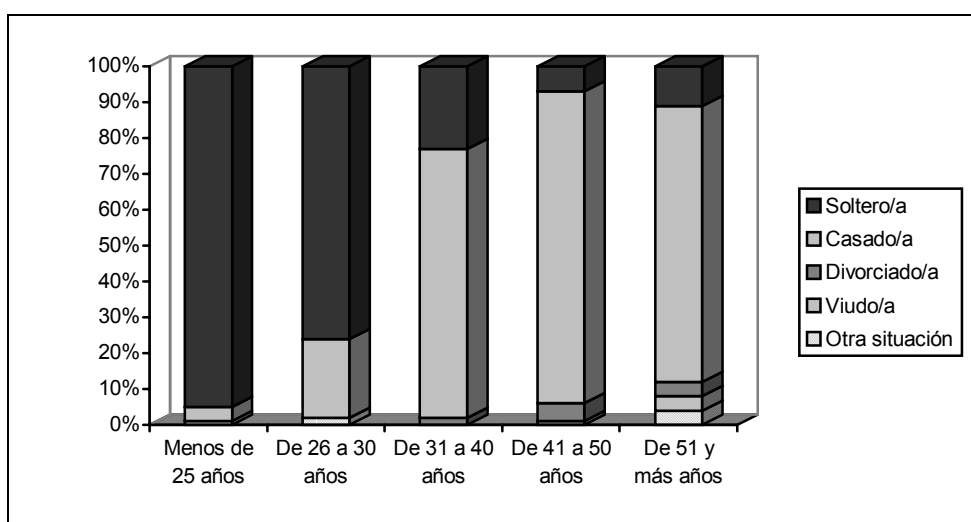
#### 4.4.2. Características familiares.

Prácticamente seis de cada diez miembros del colectivo de nuestro estudio tienen pareja en la actualidad (el 57% están casados).

Llama la atención el gran porcentaje de solteros hasta 31 años, lo que está de acuerdo con los estudios sociológicos donde la edad para el matrimonio o para vivir en pareja se acerca en la mayoría de la población española a los 30 años, a pesar de que en nuestra muestra una gran mayoría

de los sujetos están trabajando (el 90%), y siendo el trabajo uno de los factores que más repercuten en los jóvenes para poder independizarse. Como muestra el gráfico 4-3.

Gráfico 4-3: Estado civil según la edad.



En el caso de los que tienen pareja, dicha pareja cuenta también con estudios universitarios (53%). En menor medida la pareja ha llegado a un nivel de estudios secundarios (28%) o primarios (19%). Sólo el 1% señala que su pareja no tiene estudios. Es conveniente recordar que la inmensa mayoría de los entrevistados (el 70%) son mujeres, por lo que los datos reflejan, sobre todo, el nivel académico de varones.

Así, si analizamos la situación académica de la pareja en relación con el género de los entrevistados, no se aprecian diferencias dignas de mención, distribuyéndose de forma muy similar en ambos grupos. (Tabla 4-1)



Tabla 4-1 : Nivel de estudios de la pareja según género.

Nivel de estudios	Género	
	Varones	Mujeres
Sin estudios	1%	-
Primarios	14%	21%
Secundarios	30%	27%
Universitarios	55%	52%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En el caso de que la pareja haya cursado estudios universitarios, se ha preguntado por la carrera realizada. Entre las señaladas, destaca la de Magisterio (41%).

Agrupando las distintas carreras citadas, se observa un claro predominio del área Psicopedagógica sobre el resto. (Véase tabla 4-2)

Tabla 4-2: Carrera cursada por la pareja según áreas<sup>1</sup>.  
(Base: estudios universitarios).

Humanística .....	9%
Psicopedagógica.....	53%
Sociojurídica .....	1%
Económico-Empresarial .....	12%
Biosanitaria .....	10%
Científico-Tecnológica.....	16%
No contesta.....	2%

---

<sup>1</sup> El total es superior al 100% ya que se puede dar el caso de haber estudiado más de una carrera

En relación con la ocupación de la pareja, la situación es la siguiente, como figura en la tabla 4-3.

- ✓ En el 9% de los casos, se trata de población inactiva, bien sea por ser ama de casa o por estar en situación de jubilación.
- ✓ En el 91% restante, se trata de población activa. Dentro de este grupo, sólo un 2% señala que su pareja está desempleada.
- ✓ La ocupación más habitual es la de maestro y/o profesor (26%). El resto de ocupaciones se señalan con porcentajes inferiores al 10%.

Tabla 4-3: Ocupación actual de la pareja.  
(Base: tiene pareja)

Maestro, profesor .....	26%
Ama de casa .....	8%
Trabajadores de servicios.....	8%
Dirección de empresas y Administración .....	8%
Administrativos.....	7%
Funcionarios.....	7%
Técnicos y profesionales de apoyo .....	6%
Técnicos y profesionales científicos .....	5%
Trabajadores cualificados agricultura .....	5%
Fuerzas Armadas.....	4%
Trabajadores no cualificados .....	4%
Trabajadores cualificados industria.....	3%
Operadores de instalaciones.....	2%
Parado .....	2%
Jubilado.....	1%
No contesta .....	4%
<b>Total .....</b>	<b>100%</b>

Entre aquellos que tienen hijos universitarios (realizando la carrera o habiéndola terminado), y que supone el 17% de los encuestados, sus hijos se han decantado, sobre todo, por carreras del área Científico-Tecnológica (41%), lo que indica que los docentes de alguna manera no influyen a favor de que sus hijos elijan la docencia. ( Véase tabla 4-4).

Tabla 4-4: Carrera cursada por los hijos según áreas<sup>2</sup>.  
(Base: hijos universitarios)

Humanística .....	17%
Psicopedagógica .....	26%
Sociojurídica .....	14%
Económico-Empresarial .....	7%
Biosanitaria .....	34%
Científico-Tecnológica.....	41%

Los estudios de Magisterio han sido elegidos en el 21% de los casos.

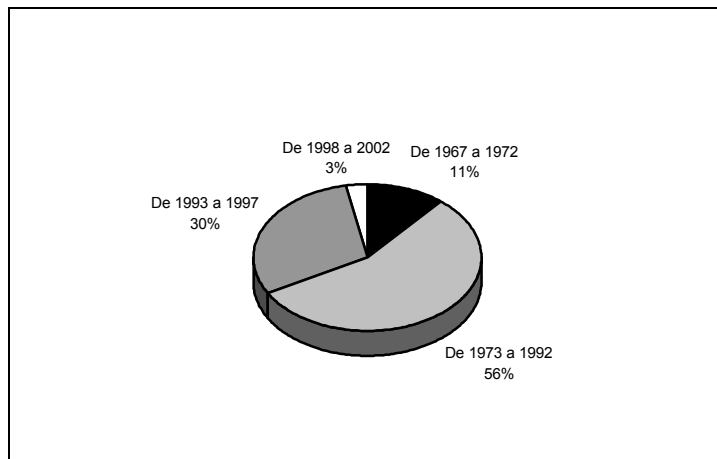
#### **4.4.3. Características académicas.**

El grupo más numeroso de entrevistados está formado por aquellos que han iniciado sus estudios universitarios entre los años 1973 y 1992. Como queda reflejado en el gráfico 4-4.

---

<sup>2</sup> El total es superior al 100% ya que se puede dar el caso de tener más de un hijo que estudian o han estudiado distintas carreras.

Gráfico 4-4: Año que inició sus estudios.



Por lo que se refiere a la especialidad de Magisterio cursada, destacan, por ser las más elegidas, las de Humanas y Filología (21% en ambos casos). En el polo opuesto figura la especialidad de Educación Musical (1%).(Véase tabla 4-5)

Tabla 4-5: Especialidad de Magisterio cursada.

Ciencias.....	12%
Humanas .....	21%
Primaria.....	9%
Preescolar.....	6%
Educación Especial .....	8%
Educación Física .....	6%
Infantil.....	11%
Musical .....	1%
Filología.....	21%
Sin especialidad .....	2%
No contesta .....	3%
<b>Total .....</b>	<b>100%</b>

Atendiendo al género, los varones pertenecen a la especialidad de humanas, filología y educación física, y las mujeres a filología y humanas, tal como se recoge en la tabla 4-6.

Tabla 4-6: Especialidad cursada según género.

Especialidad	Género del entrevistado	
	Varones	Mujeres
Ciencias	15%	11%
Humanas	25%	18%
Primaria	10%	9%
Preescolar	1%	9%
Educación Especial	2%	11%
Educación Física	12%	3%
Infantil	5%	13%
Musical	1%	2%
Filología	23%	20%
Sin especialidad	4%	1%
No contesta	2%	3%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Si se analiza la especialidad cursada en función de la edad, como se muestra en la tabla 4-7, se observa que:

- ✓ La especialidad de Ciencias ha sido más elegida entre el colectivo de mayores a partir de 41 años.
- ✓ La de Humanas fue la preferida por aquellos que tienen entre 41 y 50 años.

- ✓ Por las especialidades de Primaria, Educación Especial y Educación Física han optado, en mayor medida, los más jóvenes (hasta 30 años). Antes no podían optar por el plan de estudios.
- ✓ La de Infantil resulta más relevante en el grupo de entrevistados de menos de 25 años.
- ✓ La ausencia de especialidad se da, sobre todo, en el grupo de 51 y más años.

Vemos, pues, que la muestra viene determinada por los planes de estudio a los que pertenecen.

Tabla 4-7: Especialidad cursada según la edad.

Especialidad	Grupos de edad (en años)				
	Menos de 25	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 y más
Ciencias	-	3%	15%	20%	27%
Humanas	-	-	23%	44%	15%
Primaria	20%	23%	2%	1%	12%
Preescolar	-	4%	17%	2%	-
Educación Especial	20%	21%	2%	1%	-
Educación Física	15%	14%	2%	1%	-
Infantil	19%	9%	17%	3%	-
Musical	3%	3%	-	-	-
Filología	22%	23%	22%	19%	19%
Sin especialidad	-	-	-	4%	12%
No contesta	1%	-	-	5%	15%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Como se refleja en la tabla 4-8 la especialidad de Humanas fue la más cursada por aquellos que iniciaron su carrera entre los años 1973 y 1992, mientras que la de Primaria lo es entre los alumnos que más recientemente se han incorporado a la Facultad. Esto indica que la especialidad de Humanas era similar a lo que es Primaria (maestros más generalistas).

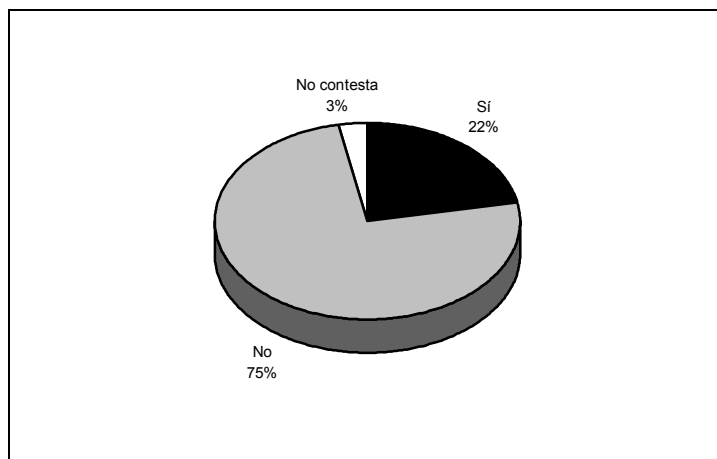
La especialidad de Preescolar sólo destaca entre los que empezaron a estudiar en el periodo 1973-1992, y las de Educación Especial y Educación Física en el grupo que inició los estudios entre 1993 y 1997.

Tabla 4- 8: Especialidad cursada según año de inicio de los estudios.

Especialidad	Año de inicio			
	1967-1972	1973-1992	1993-1997	1998-2002
Ciencias	26%	16%	1%	12%
Humanas	15%	33%	1%	6%
Primaria	6%	2%	22%	25%
Preescolar	3%	10%	2%	-
Educación Especial	-	2%	21%	19%
Educación Física	-	3%	14%	6%
Infantil	-	12%	12%	13%
Musical	-	-	3%	-
Filología	19%	20%	23%	19%
Sin especialidad	17%	-	-	-
No contesta	14%	2%	1%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

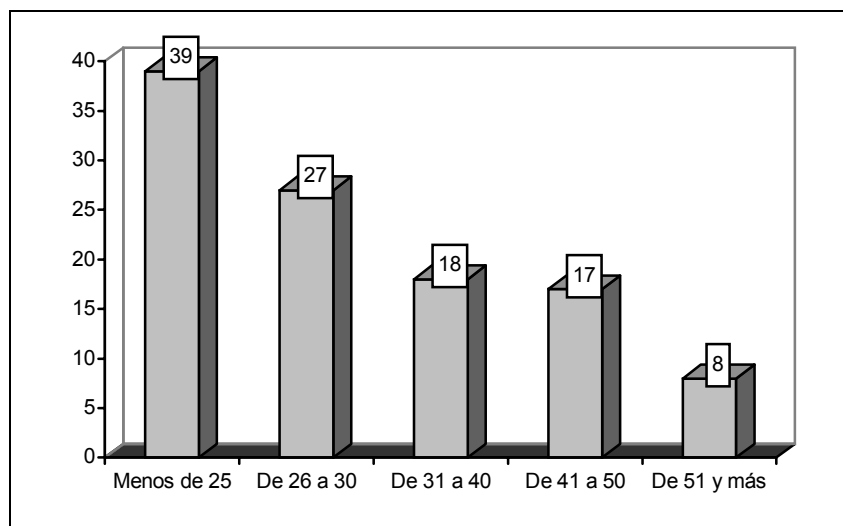
Entre las personas que han sido objeto de estudio, lo más habitual es haber cursado sólo estudios de Magisterio: las tres cuartas partes del colectivo no han realizado otra carrera universitaria. Como refleja el gráfico 4-5.

Gráfico 4-5: ¿Ha realizado otra carrera universitaria además de Magisterio?.



En función de la edad, como recoge el gráfico 4-6, se aprecia una relación inversa entre ambas variables: a mayor edad, desciende la proporción de entrevistados que han cursado otros estudios universitarios.

Gráfico 4-6: Porcentaje de entrevistados que han realizado otra carrera universitaria Según la edad (en años)





Los que han realizado otra carrera, han optado, sobre todo, por la de Pedagogía (45%).

Agrupadas las carreras por áreas, destaca, lógicamente, el área Psicopedagógica (80%), seguida, a mucha distancia, del resto: un 16% ha realizado carreras del área Humanística, un 4% ha optado por las de la rama Biosanitaria, un 2% ha realizado estudios del área Científico-Tecnológica y un 1% se ha decantado por cursar carreras del área Económico-Empresarial.

Hasta aquí hemos estudiado (con mayor o menor nivel de análisis, en función de los objetivos perseguidos) las principales características que definen al colectivo estudiado. En síntesis, éste presenta la siguiente composición:

- ✓ Predominio de mujeres, con edades comprendidas entre los 31 y los 50 años, casadas y con un máximo de dos hijos.
- ✓ Mayoritariamente, son personas que iniciaron sus estudios de Magisterio entre los años 1971 y 1990, en la especialidad de Filología y Humanas.
- ✓ Por lo general, no han realizado otra carrera universitaria además de Magisterio.

#### 4.5. SITUACIÓN PROFESIONAL ACTUAL

Un objetivo básico del estudio ha sido conocer qué número de antiguos alumnos de la Facultad de Educación de Badajoz desempeña, en la actualidad, la labor docente.

Según los resultados de la investigación realizada, el 75% de los entrevistados ejerce como docente y el 25% restante no lo hace.

En función del género no hay variación alguna, manteniéndose la misma distribución del ejercicio de la docencia tanto en el grupo de los varones como en el de las mujeres. (75% frente a 25%, en ambos casos).

Atendiendo a la edad, observamos que, a medida que ésta aumenta, se eleva también la proporción de encuestados que ejercen la docencia. En cualquier caso, esta situación es mayoritaria en todos los grupos de edad considerados. Estos datos quedan reflejados en la tabla 4-9.

Tabla 4-9: Ejercicio de la docencia según la edad.

Ejerce como docente	Edad ( en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	51 o más
Sí	53%	61%	77%	92%	92%
No	47%	39%	23%	8%	8%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

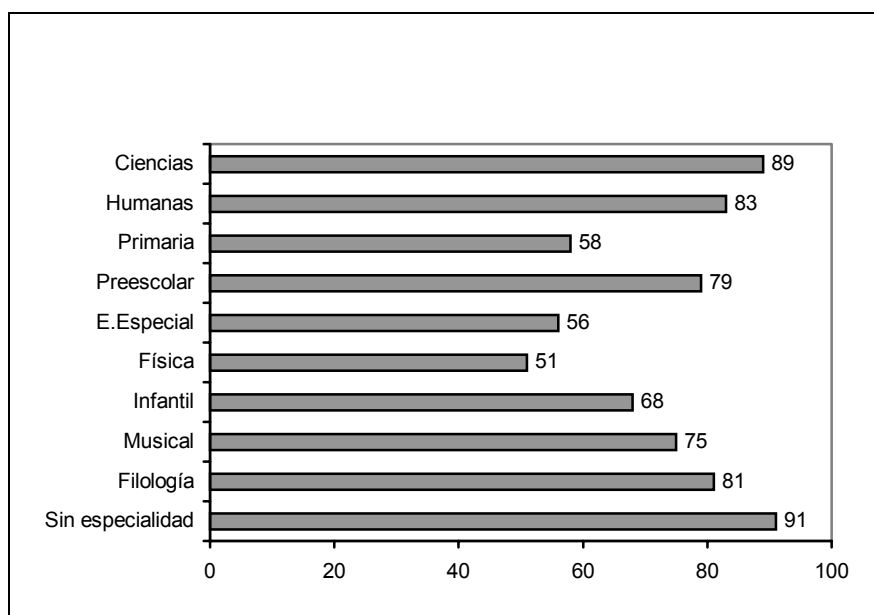
Si atendemos al año de inicio de los estudios, observamos que, en todos los grupos considerados, son mayoría los entrevistados que ejercen como docentes. Es de destacar, no obstante, que cuando la carrera se inició en el periodo 1993-1997, el ejercicio de la docencia está menos extendido.

Tabla 4-10: Ejercicio de la docencia según el año de inicio de los estudios.

Ejerce como docente	Año de inicio de los estudios			
	1967-1972	1973-1992	1993-1997	1998-2002
Sí	97%	83%	55%	63%
No	3%	17%	45%	37%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Por último, cabe señalar que, en cualquiera de las especialidades cursadas, la mayor parte de los entrevistados ejercen la docencia. Destacan, no obstante, por ser las especialidades donde en menor medida se trabaja como docente, las de Educación Física, Educación Especial, Primaria e Infantil. (Véase Gráfico 4-7).

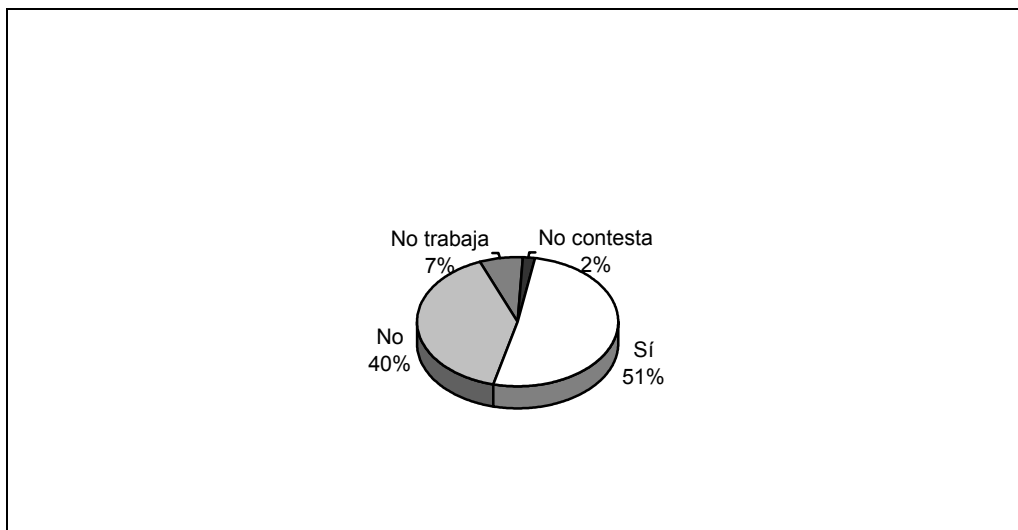
Gráfico 4- 7: Porcentaje de encuestados que ejercen la docencia según especialidad cursada.



En líneas generales, son mayoría del conjunto de profesores quienes creen que sus estudios le han dado una formación suficiente para el trabajo que realizan, si bien un grupo importante del colectivo (cuatro de cada diez)

opina, por el contrario, que estos estudios no han sido suficientes. ( Véase gráfico 4-8)

Gráfico 4-8: ¿Cree que sus estudios le han dado una suficiente formación para el trabajo que realiza?.



La variable género no supone la existencia de diferencias a la hora de valorar la suficiencia de la formación adquirida para desempeñar el trabajo. Tan sólo cabe destacar una proporción ligeramente más alta de mujeres que, ante esta cuestión, han señalado que no trabajan.(Tabla 4-11).

Tabla 4-11: ¿Cree que sus estudios le han dado una suficiente formación para el trabajo que realiza? Según género.

Formación suficiente para el trabajo	Género	
	Varones	Mujeres
Sí	52%	51%
No	41%	40%
No trabaja	5%	8%
No contesta	2%	1%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Atendiendo a la edad, cuyos datos se reflejan en la tabla 4-12, observamos que en el grupo de profesores de 25 o menos años se recoge el porcentaje más bajo de quienes creen que los estudios le han dado una suficiente formación y, al mismo tiempo, el más alto de los que señalan que no trabajan en la actualidad.

En el grupo de edades comprendidas entre los 26 y los 40 años predomina, si bien muy ligeramente, la creencia de que la formación adquirida no ha sido suficiente.

Entre los encuestados mayores de 41 años, por el contrario, son clara mayoría los que piensan que sus estudios les han formado suficientemente para desarrollar su labor.

Tabla 4-12: ¿Cree que sus estudios le han dado una suficiente formación para el trabajo que realiza? Según la edad.

Formación suficiente para el trabajo	Edad ( en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
Sí	36%	42%	45%	65%	88%
No	43%	44%	48%	33%	8%
No trabaja	21%	12%	5%	1%	4%
No contesta	-	2%	2%	1%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En relación con el año de inicio de los estudios, los resultados de la tabla 4-13, reflejan que la inmensa mayoría de los alumnos que empezaron a estudiar entre 1967 y 1972 consideran que se formaron suficientemente. Esta opinión es también mayoritaria en el resto de los grupos, excepción hecha en el de aquellos alumnos de los planes de 1993 a 1997, donde el 43% creen que sus estudios no les han dado la suficiente formación. Por lo

que respecta al grupo 1998-2002, es necesario destacar que la cuarta parte de los entrevistados no trabaja. Conforme la sociedad evoluciona, los planes de estudio no cumplen las expectativas y formación que el alumno necesita. Todo ello está aumentado por la dificultad de encontrar trabajo.

Tabla 4-13: ¿Cree que sus estudios le han dado una suficiente formación para el trabajo que realiza? Según año de inicio de los estudios.

Formación suficiente para el trabajo	Año de inicio estudios			
	1967-1972	1973-1992	1993-1997	1998-2002
Sí	81%	51%	41%	44%
No	17%	44%	43%	31%
No trabaja	2%	3%	15%	25%
No contesta	-	2%	1%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Como cabría esperarse, el ejercicio o no de la docencia implica una valoración diferente de la formación adquirida. Así, mientras que en el grupo de los que ejercen, más de la mitad de los encuestados cree que sus estudios les han proporcionado una formación suficiente, en el grupo de los que no ejercen esta creencia apenas es compartida por cuatro de cada diez encuestados. Entre estos últimos, una proporción considerable indica que no trabaja, en términos cuantitativos muy similares a los de aquellos que no se consideran suficientemente formados, tal como se recoge en la tabla 4-14.

Tabla 4-14: ¿Cree que sus estudios le han dado una suficiente formación para el trabajo que realiza? Según ejercicio de la docencia.

Formación suficiente para el trabajo	Ejercicio de la docencia	
	Ejerce	No ejerce
Sí	56%	38%
No	43%	31%
No trabaja	-	29%
No contesta	1%	2%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

### **Grado de satisfacción.**

Si analizamos la opinión manifestada sobre la suficiencia de la formación adquirida para realizar el trabajo en función del grado de satisfacción que se obtuvo al realizar sus estudios, obtenemos resultados radicalmente diferentes en función de esa variable. Así, entre aquellos maestros que tienen una satisfacción alta (señalan que su grado de satisfacción es muy o bastante satisfactorio), seis de cada diez creen que sus estudios le han dado una suficiente formación. En esta misma proporción opinan, pero en sentido contrario, los que expresan una satisfacción baja con la realización de sus estudios (algo, poco o nada satisfactorio), manteniendo que dichos estudios no les han formado para el trabajo. Es decir, el grado de satisfacción va correlacionado con la preparación académica, como lo demuestran los datos recogidos en la tabla 4-15.

Tabla 4-15: ¿Cree que sus estudios le han dado una suficiente formación para el trabajo que realiza? Según satisfacción con los estudios.

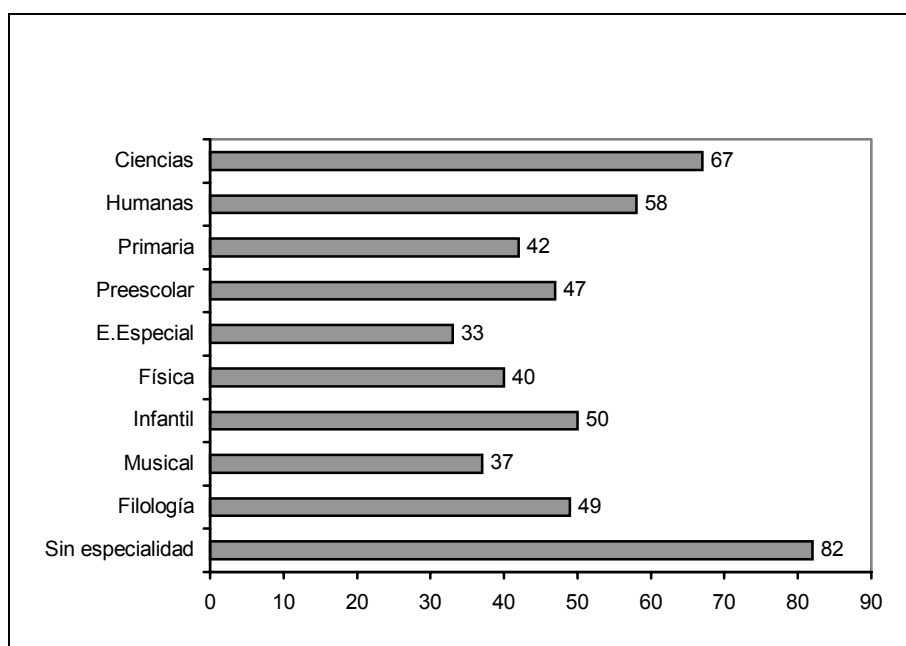
Formación suficiente para el trabajo	Grado de satisfacción con los est.		Significación
	Alto	Bajo	
Sí	62%	28%	$X^2 = 2,15$ $P = 0,138$ $dt = 1$
No	30%	62%	
No trabaja	7%	8%	
No contesta	1%	2%	
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	

Una última cuestión, antes de pasar a otros temas, es la relación que existe entre la opinión sobre la formación obtenida de cara al desempeño del trabajo y la especialidad cursada.

A este respecto, y según se puede comprobar en el gráfico 4-9, los alumnos que han cursado la carrera de Magisterio en el plan 67 y los que han hecho la especialidad de Ciencias en el plan 71 son, comparativamente, los que en mayor medida creen que sus estudios les han formado suficientemente para trabajar.

En el polo opuesto, destacan los entrevistados que han cursado la especialidad de Educación Musical y aquellos que lo han hecho en la de Educación Especial. En el primer caso, hay que recordar que se trata de un grupo muy poco numeroso (el 1% del total de entrevistados).

Gráfico 4-9: Porcentaje de entrevistados que cree que sus estudios le han dado suficiente formación para el trabajo que realiza. Según especialidad cursada.



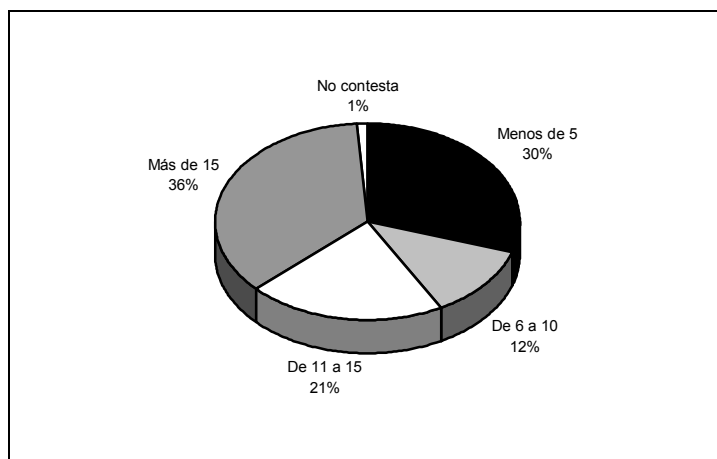


#### 4.5.1. Desarrollo profesional docente.

Aspectos como la experiencia profesional, el tipo de centro en el que desarrolla su trabajo, el modo de acceso al primer trabajo como docente, estar o no trabajando en la especialidad cursada en Magisterio, el nivel educativo en el que desarrolla su actividad y el hecho de trabajar y residir en la misma localidad, son características básicas que nos permiten conocer cómo se desarrolla la docencia. Analizamos esta cuestión en aquél grupo de entrevistados que, actualmente, ejercen de maestros (que, recordemos, suponen el 75% del total de la muestra, esto es, 439 de las 585 personas entrevistadas).

El grupo más numeroso de entrevistados (el 57%, que corresponde a la suma de los que llevan de 11 a 15 años ejerciendo y los que llevan más de 15) cuenta con una experiencia de más de 10 años de labor docente.

Gráfico 4-10: Experiencia profesional (en años).  
(Base: docentes).



Atendiendo ahora al género de estos docentes observamos que los varones cuentan con una experiencia laboral más amplia que las mujeres:

- ✓ La proporción de profesores con menos de 5 años de experiencia es doce puntos porcentuales más alta en el caso de las mujeres.
- ✓ El número de docentes que lleva más de 15 años trabajando es mucho más elevado en el grupo de los varones que en el de las mujeres. Puede ser indicativo de la mayor afluencia de mujeres a los estudios, en los últimos años.

Tabla 4-16: Experiencia profesional según género.  
(Base: docentes).

Años de experiencia	Género	
	Varones	Mujeres
Menos de 5	21%	33%
De 6 a 10	8%	14%
De 11 a 15	17%	22%
Más de 15	52%	30%
No contesta	2%	1%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Obviamente, la experiencia laboral está muy relacionada con la edad. Como se puede comprobar en la tabla 4-17, a menos edad, menos experiencia docente.

Tabla 4-17: Experiencia profesional según edad.  
(Base: docentes).

Años de experiencia	Edad (en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
Menos de 5	93%	82%	13%	5%	-
De 6 a 10	2%	17%	24%	5%	-
De 11 a 15	-	1%	52%	13%	-
Más de 15	-	-	11%	76%	100%
No contesta	5%	-	1%	1%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

La relación entre el año de inicio de los estudios y la experiencia docente figura en la tabla 4-18, en la que queda patente que, como no podría ser de otra forma, a mayor antigüedad en el año de inicio de los estudios, mayor es la experiencia como docente.

Tabla 4-18 : Experiencia profesional según año de inicio de los estudios.  
(Base: docentes).

Años de experiencia	Año de inicio estudios			
	De 1967 a 1970	De 1971 a 1990	De 1991 a 1997	De 1998 a 2002
Menos de 5	2%	12%	91%	100%
De 6 a 10	-	18%	6%	-
De 11 a 15	2%	33%	1%	-
Más de 15	95%	37%	-	-
No contesta	1%	-	2%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Por otra parte si atendemos al grado de satisfacción sentida con los estudios y su relación con la experiencia profesional, observamos que cuando éste es alto, la experiencia laboral es mayor. Y al revés: la menor satisfacción con los estudios cursados implica menor experiencia laboral y/o menos años de permanencia en el trabajo.

Lo que indica que se mezcla la variable satisfacción / experiencia y estudio, (Véase tabla 4-19).

Tabla 4-19 : Experiencia profesional según satisfacción con los estudios.  
(Base: docentes).

Años de experiencia	Grado de satisfacción		Significación
	Alto	Bajo	
Menos de 5	25%	39%	$X^2 = 2,56$ $P = 0,105$ $dt = 1$
De 6 a 10	12%	11%	
De 11 a 15	21%	20%	
Más de 15	41%	29%	
No contesta	1%	1%	
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	

En las tablas 4-20 y 4-21 se recoge la experiencia laboral según la especialidad cursada según los planes (67, 71 91). De los resultados que figuran en ambas, se concluye que:

- ✓ La mayor experiencia laboral (más de 15 años ejerciendo como docentes) se da en el grupo de los que realizaron la carrera con el plan 67 y en los de quienes la cursaron en las especialidades de Humanas y de Ciencias del plan 71.
- ✓ Menor experiencia tienen quienes estudiaron las especialidades de Educación Especial y de Educación Física del plan 91.

Va paralelo a la edad de los sujetos de la muestra.

Tabla 4-20: Experiencia profesional según especialidad (I).  
(Base: docentes).

Años de experiencia	Especialidad				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Educación Especial
Menos de 5	8%	6%	75%	13%	89%
De 6 a 10	17%	9%	6%	30%	11%
De 11 a 15	22%	29%	3%	40%	-
Más de 15	53%	55%	13%	13%	-
No contesta	-	1%	3%	4%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

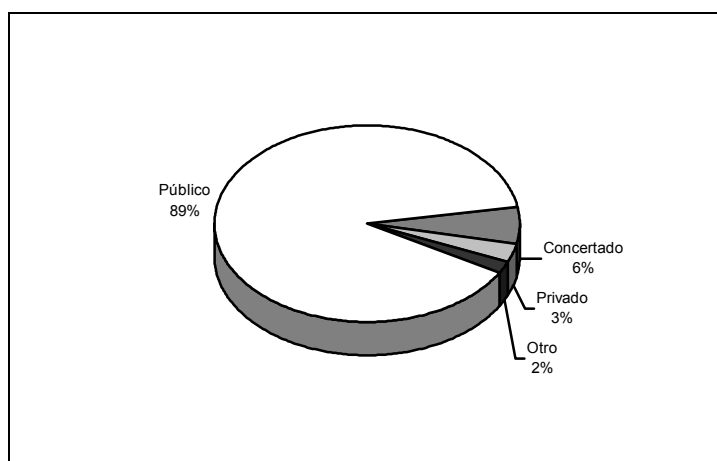
Tabla 4-21: Experiencia profesional según especialidad (II).  
(Base: docentes).

Años de experiencia	Especialidad				
	E.Física	Infantil	E.Musical	Filología	Sin especialidad
Menos de 5	67%	38%	50%	34%	-
De 6 a 10	11%	19%	33%	8%	-
De 11 a 15	11%	29%	-	22%	-
Más de 15	6%	14%	17%	36%	100%
No contesta	5%	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

La mayoría de la muestra de los docentes desarrollan su labor profesional en centros educativos de carácter público. En mucha menor medida lo hacen en centros concertados y privados, como se refleja en el gráfico 4-11.

Esto está relacionado con la contestación a los cuestionarios, motivados los centros públicos por la influencia de la Dirección Provincial.

Gráfico 4-11: Tipo de centro en el que trabaja.  
(Base: docentes).



Un 2% ejerce la docencia en centros de otro tipo, si bien esta proporción apenas es representativa (se trata de 7 de los 439 entrevistados que, en la actualidad, ejercen la docencia). Los centros señalados por este grupo muestran que el colectivo de maestros formados en nuestra Universidad ha encontrado también una salida laboral en la Administración Local (43%), en la educación de adultos (29%), en un centro ocupacional (14%) o como profesor particular (14%), lo que demuestra que los estudios a pesar de no haber plazas en las oposiciones, abren vías de otro tipo dentro de la docencia. (Véase tabla 4-22).

El género de los profesores no incide en el tipo de centro en el que trabajan: varones y mujeres ejercen, mayoritariamente, en centros públicos. Cabe destacar, no obstante que la docencia en este tipo de centros es más elevada en el caso de los primeros.

Se manifiesta cierta tendencia de los centros privados a elegir a mujeres.

Tabla 4- 22: Tipo de centro en el que trabaja según género.  
(Base: docentes).

Tipo de centro	Género	
	Varones	Mujeres
Público	94%	87%
Concertado	5%	7%
Privado	1%	4%
Otro	-	2%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

También son clara mayoría en todos los grupos de edad los encuestados que trabajan en colegios públicos. El grupo de los más jóvenes (de 25 o menos años) destaca, en relación con el resto, por ser en donde más se ha accedido al empleo en centros concertados y privados.(Véase tabla 4-23).

Tabla 4-23: Tipo de centro en el que trabaja según edad.  
(Base: docentes).

Tipo de centro	Edad (en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
Público	75%	87%	92%	91%	96%
Concertado	10%	5%	4%	8%	4%
Privado	10%	3%	4%	1%	-
Otro	5%	5%	-	-	-
No contesta	-	-	-	1%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

El centro público es, el más habitual, con independencia del año de inicio de los estudios. Los centros de carácter concertado adquieren una cierta relevancia para los docentes que comenzaran sus estudios entre los años 1998 y 2002, lo que puede indicar que son un primer paso para entrar en el mundo del trabajo.(Véase tabla 4-24).

Tabla 4-24: Tipo de centro en el que trabaja según año de inicio de los estudios.  
(Base: docentes).

Tipo de centro	Año de inicio estudios			
	De 1967 a 1972	De 1973 a 1992	De 1993 a 1997	De 1998 a 2002
Público	94%	90%	82%	90%
Concertado	6%	6%	6%	10%
Privado	-	3%	6%	-
Otro	-	1%	6%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

La especialidad cursada tampoco marca diferencia a la hora de trabajar en un determinado tipo de centro, predominando, en todos los grupos, el centro público, en especial en los de Ciencias y Humanas.(Véanse tablas 4-25 y 4-26).

Tabla 4-25: Tipo de centro en el que trabaja según especialidad (I).  
(Base: docentes).

Tipo de centro	Especialidad				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Educación Especial
Público	95%	96%	88%	80%	78%
Concertado	3%	3%	6%	10%	8%
Privado	2%	1%	3%	10%	7%
Otro	-	-	3%	-	7%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4- 26: Tipo de centro en el que trabaja según especialidad (II).  
(Base: docentes).

Tipo de centro	Especialidad				
	E.Física	Infantil	E.Musical	Filología	Sin especialidad
Público	88%	81%	83%	88%	90%
Concertado	6%	12%	17%	6%	10%
Privado	6%	2%	-	4%	-
Otro	-	5%	-	2%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Como se refleja en el gráfico siguiente, 4-12, la oposición ha sido la vía utilizada por algo más de la mitad de los entrevistados que están ejerciendo actualmente para acceder a su primer empleo como docentes.

Hay que tener en cuenta que la mayoría pertenecen a promociones donde el número de plazas en las oposiciones era mayor y, por otra parte, han tenido la posibilidad de presentarse a las oposiciones más veces.

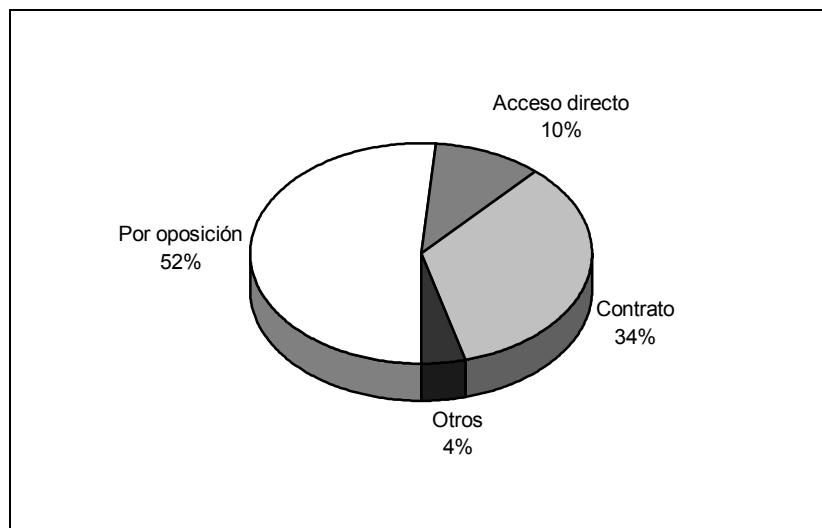
Un 34% consiguió su primer empleo como profesor mediante contrato, y un 10% lo hizo a través del ya desaparecido acceso directo.

El 4% restante que señala otro modo de acceder a su primer trabajo como docente apunta que lo logró a través de la interinidad (31%), autónomo (6%), mediante concurso (6%), trabajando sin contrato (6%), gracias a una beca de formación (6%), por currículo (6%), o a través de



otros medios (19%). Un 13% no ha especificado cómo accedió a su primer empleo como docente.

Gráfico 4-12: A su primer trabajo como docente accedió...  
(Base :docentes).



En la tabla que sigue, 4-27, podemos observar que los varones consiguieron su primer trabajo a través de las oposiciones en mayor medida que las mujeres.

Vemos también que el acceso directo resultó más efectivo entre los varones, mientras que el contrato ha sido una vía de mayor éxito para las mujeres a la hora de acceder a su primer empleo como docentes.

Tabla 4-27: Modo de acceso al primer empleo como docente según género.  
(Base: docentes).

Modo de acceso	Género	
	Varones	Mujeres
Por oposición	60%	48%
Acceso directo	14%	9%
Contrato	22%	39%
Otros	4%	3%
No contesta	-	1%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

La mayor parte de los docentes con edades comprendidas entre 26 y los 30 años tuvieron que opositar para comenzar a ejercer su labor docente.

Esta vía es también la más extendida entre quienes tienen 25 años o menos y en el grupo de los más mayores.

Para ellos no existía la posibilidad de acceso directo como ocurrió con el plan 71.

Centrándonos ahora en el colectivo docente de 31 a 40 años, puede apreciarse que el contrato supera ligeramente a la oposición (tan solo hay una diferencia de tres puntos porcentuales) como forma de acceso al primer empleo. Así se refleja en los datos de la tabla 4-28.

Tabla 4- 28: Modo de acceso al primer empleo como docente según edad.  
(Base: docentes).

Modo de acceso	Edad (en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
Por oposición	55%	68%	45%	47%	54%
Acceso directo	-	-	4%	21%	25%
Contrato	38%	25%	48%	29%	21%
Otros	7%	6%	3%	2%	-
No contesta	-	1%	-	1%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Si analizamos los datos recogidos en la tabla que sigue, 4-29, el modo de acceso al primer empleo docente en función del año que se iniciaron los estudios de Magisterio observamos que la oposición es la vía más extendida en todos los grupos considerados (de forma más notable, en el que abarca los años 1993 a 1997), a excepción del colectivo de entrevistados que han comenzado su carrera universitaria en el periodo comprendido entre 1998 y

2002, grupos en los que el 70% ha accedido a su primer trabajo como docentes a través de un contrato o interinidad.

Esta vía ha resultado también importante en el caso de los docentes que iniciaron sus estudios entre los años 1973 y 1992 (cerca del 40% consiguieron su primer empleo por contrato). (Véase tabla 4.29).

Tabla 4- 29: Modo de acceso al primer empleo como docente según año de inicio de los estudios. (Base: docentes).

Modo de acceso	Año de inicio estudios			
	De 1967 a 1972	De 1973 a 1992	De 1993 a 1997	De 1998 a 2002
Por oposición	56%	48%	62%	20%
Acceso directo	25%	11%	-	-
Contrato	17%	38%	31%	70%
Otros	2%	3%	6%	10%
No contesta	-	-	1%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En las tablas 4- 30 y 4-31 figura el modo de acceso al primer empleo como docente en función de la especialidad estudiada. Los resultados que en ellas se recogen ponen de manifiesto que:

- ✓ La oposición ha sido la vía menos seguida en el caso de los docentes que cursaran la especialidad de Ciencias. En este grupo, cerca de la mitad de los entrevistados han obtenido su primer empleo por contrato.
- ✓ El acceso directo resulta más significativo en el colectivo de la especialidad de Humanas.
- ✓ El 16% de la especialidad de Primaria que señala otros modos de acceso, específica, que obtuvo su primer empleo como docente mediante concurso, (20%) como socio en una Sociedad Laboral (20%) o mediante una beca de formación (20%), principalmente.

- ✓ En la especialidad de Preescolar se recoge la proporción más alta de docentes que han accedido al primer empleo por contrato (m 53%), seguida de la de Infantil (50%).
  
- ✓ Los porcentajes más elevados de entrevistados que los consiguieron opositando los encontramos en las especialidades de Educación Especial (74%), de Educación Musical (67%) y de Filología (66%). En este último grupo es también destacable el hecho de que sólo un 24% ha accedido al trabajo por contrato.

Tabla 4-30: Modo de acceso al primer empleo como docente según especialidad (I).  
(Base: docentes).

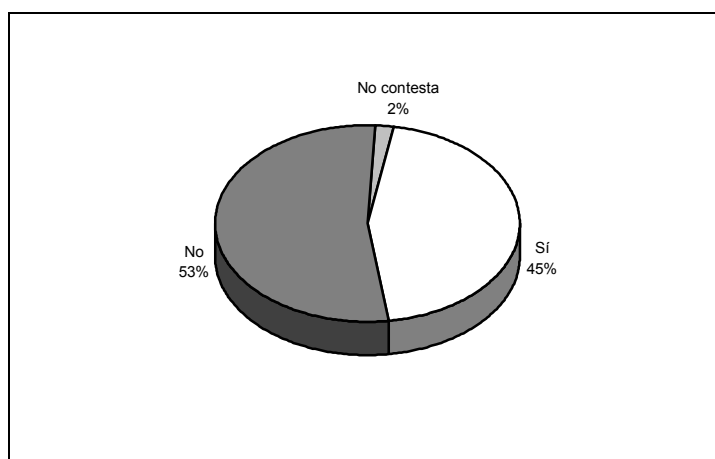
Modo de acceso	Especialidad				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Educación Especial
Por oposición	36%	48%	47%	37%	74%
Acceso directo	16%	18%	-	7%	-
Contrato	47%	31%	34%	53%	26%
Otros	1%	3%	16%	3%	-
No contesta	-	-	3%	-	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-31: Modo de acceso al primer empleo como docente según especialidad (II).  
(Base: docentes).

Modo de acceso	Especialidad				
	E.Física	Infantil	E.Musical	Filología	Sin especialidad
Por oposición	72%	41%	67%	66%	60%
Acceso directo	-	7%	-	5%	30%
Contrato	22%	50%	33%	24%	10%
Otros	6%	2%	-	5%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Por otro lado, una parte significativa (53%) de los docentes entrevistados trabaja en la actualidad en una especialidad distinta de la estudiada. (Véase Gráfico 4-13).

Gráfico 4- 13: ¿Trabaja actualmente en la especialidad cursada en Magisterio?.  
(Base: docentes).



Esta situación se mantiene, tanto en el caso de los varones como de las mujeres; en ambos grupos, la mayor parte de los docentes no trabajan actualmente en la especialidad cursada.

Es de destacar que son más las mujeres que los varones que, por el contrario, trabajan en la misma especialidad en la que se han formado.

Tabla 4-32: ¿Trabaja actualmente en la especialidad cursada?. Según género. (Base: docentes).

Trabaja en la especialidad	Género	
	Varones	Mujeres
Sí	38%	48%
No	58%	51%
No contesta	4%	1%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En función de la edad de los docentes, esta cuestión presenta las siguientes características más relevantes. Como se refleja en la tabla 4-33.

- ✓ En el grupo más joven (profesores de 25 años o menos) se recoge la proporción más alta de quienes trabajan actualmente en la especialidad cursada y, en consecuencia, la más baja de quienes trabajan en una especialidad distinta.
- ✓ También un número significativo de docentes con edades comprendidas entre los 26 y los 30 años (casi un 60%) trabajan en la especialidad que han estudiado.
- ✓ En el grupo de docentes de 41 a 50 años, por el contrario, se recoge el porcentaje más alto de entrevistados que en la actualidad no trabajan en la especialidad cursada.

Tabla 4- 33: ¿Trabaja actualmente en la especialidad cursada?. Según edad .  
(Base: docentes).

Trabaja en la especialidad	Edad (en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
Sí	75%	57%	47%	30%	37%
No	25%	43%	53%	66%	46%
No contesta	-	-	-	4%	17%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Al analizar esta pregunta, según años de inicio de los estudios, podemos comprobar como nos muestran los datos y que reflejamos en la tabla 4-34, que la relación especialidad cursada y desarrollada profesionalmente se da, sobre todo, en el caso de aquellos docentes que empezaron la formación entre 1991 y 1997.

En el polo opuesto destaca el grupo de aquellos que iniciaron sus estudios entre 1973 y 1992: un 60% de estos docentes no trabajan en la especialidad cursada.

Igualmente, es muy reducida la proporción de entrevistados que iniciaron la carrera de Magisterio entre 1967 y 1972 y en la actualidad no trabajan en la especialidad cursada.

Tabla 4-34: ¿Trabaja actualmente en la especialidad cursada?. Según año de inicio de los estudios. (Base: docentes).

Trabaja en la especialidad	Año de inicio estudios			
	De 1967 a 1972	De 1973 a 1992	De 1993 a 1997	De 1998 a 2002
Sí	49%	38%	60%	30%
No	40%	61%	40%	60%
No contesta	11%	1%	-	10%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Los resultados obtenidos al cruzar la cuestión de si trabaja en la especialidad cursada se reflejan en los datos de las tablas 4-35 y 4-36.

Los grupos en los que en mayor medida la especialidad en la que actualmente se trabaja coinciden con la que se ha cursado en Magisterio son los de Preescolar, Educación Especial e Infantil, por este mismo orden.

Por el contrario, en las especialidades de Humanas y de Ciencias la inmensa mayoría de los docentes no trabaja actualmente en dicha especialidad.

Tabla 4- 35: ¿Trabaja actualmente en la especialidad cursada?. Según especialidad (I).  
(Base: docentes).

Trabaja en la especialidad	Especialidad				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Educación Especial
Sí	23%	15%	41%	83%	70%
No	74%	83%	59%	17%	30%
No contesta	2%	2%	-	-	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

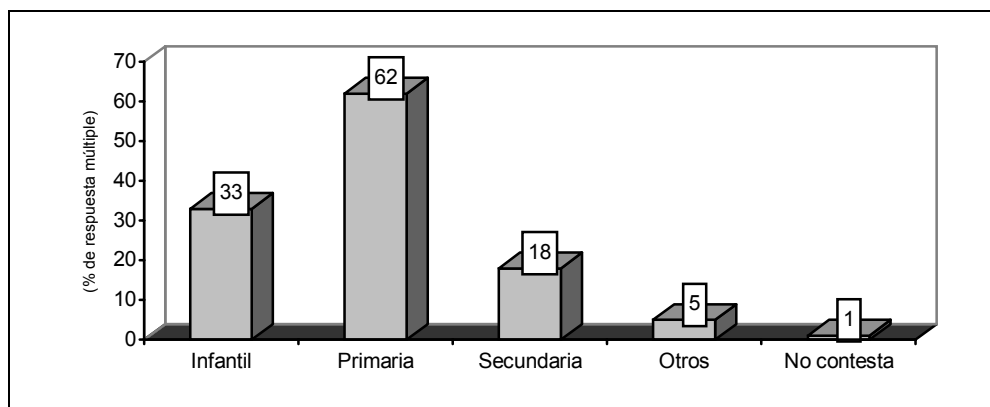
Tabla 4-36: ¿Trabaja actualmente en la especialidad cursada?. Según especialidad (II).  
(Base: docentes).

Trabaja en la especialidad	Especialidad				
	E.Física	Infantil	E.Musical	Filología	Sin especialidad
Sí	48%	67%	83%	49%	80%
No	22%	33%	17%	51%	-
No contesta	-	-	-	-	20%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Como se refleja en el gráfico 4-14, aproximadamente, seis de cada diez docentes desarrollan su actividad en el nivel educativo de primaria, tres lo hacen en el nivel infantil y los dos restantes en el de secundaria. (Véase gráfico 4-14).



Gráfico 4-14: ¿En qué nivel educativo desarrolla su actividad?  
(Base: docentes).



Un 5% de encuestados que señala otros niveles educativos, especificando los de necesidades educativas especiales (65%), Educación Especial (15%) y otros (20%).

En la tabla 4-37 se recogen los datos de las diferencias por género:

- ✓ El nivel de infantil es más desarrollado por las mujeres que por los varones.
- ✓ El de primaria (nivel educativo en el que la mayor parte de los dos grupos desarrolla su actividad) es más desarrollado por los varones que por las mujeres, al igual que cuando se trata del nivel de secundaria.

Tabla 4-37: Nivel educativo en el que desarrolla su actividad. Según género.  
(Base: docentes).

Nivel educativo	Género	
	Varones	Mujeres
Infantil	14%	41%
Primaria	74%	57%
Secundaria	25%	15%
Otros	5%	5%
No contesta	-	1%

En relación con la edad, el nivel educativo de primaria es el más desarrollado en todos los grupos considerados, especialmente en el de 51 o más años, si bien en el de edades comprendidas entre los 31 y los 40 son algunos más los docentes que desarrollan su actividad en el nivel de infantil.

Tabla 4-38: Nivel educativo en el que desarrolla su actividad según edad.  
(Base: docentes).

Nivel educativo	Edad (en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
Infantil	30%	31%	53%	21%	13%
Primaria	60%	68%	50%	68%	71%
Secundaria	28%	19%	17%	17%	13%
Otros	10%	8%	2%	3%	8%
No contesta	-	-	1%	1%	-

Por los datos de la tabla 4-39, observamos que en todos los grupos establecidos en función del año de inicio de los estudios predomina el nivel educativo de primaria como el más desarrollado en la actividad profesional de los docentes consultados. Lo cual es lógico, por ser el tramo de escolaridad más largo.

Cabe señalar que la proporción más baja de profesores que desarrollan su actividad en el nivel de infantil son los que comenzaron a estudiar con el plan 67. El trabajo con niños pequeños requiere un esfuerzo motriz grande, por lo que no es lo más adecuado para las personas de mayor edad.

El desarrollo profesional en el nivel de secundaria más bajo se detecta en el periodo de inicio de los estudios comprendido entre los años 1973 y 1992, además del que abarca de 1998 a 2002.

En el grupo formado por aquellos docentes que empezaran la carrera de Magisterio entre los años 1993 y 1997 se recoge el porcentaje más alto de quienes desarrollan su actividad en el nivel de secundaria.

Tabla 4-39: Nivel educativo en el que desarrolla su actividad según año de inicio de los estudios. (Base: docentes).

Nivel educativo	Año de inicio estudios			
	De 1967 a 1972	De 1973 a 1992	De 1993 a 1997	De 1998 a 2002
Infantil	11%	40%	29%	10%
Primaria	70%	59%	62%	80%
Secundaria	21%	14%	28%	10%
Otros	3%	3%	9%	10%
No contesta	-	-	1%	-

El nivel educativo de infantil es en el que desarrollan su actividad la mayor parte de los docentes que han cursado la especialidad de Preescolar (ver tabla 4-40) y, lógicamente, de Infantil (ver tabla 4-41).

En el resto de los grupos, predominan los entrevistados que desarrollan su actividad en el nivel educativo de primaria.

Tabla 4- 40: Nivel educativo en el que desarrolla su actividad. Según especialidad (I). (Base: docentes).

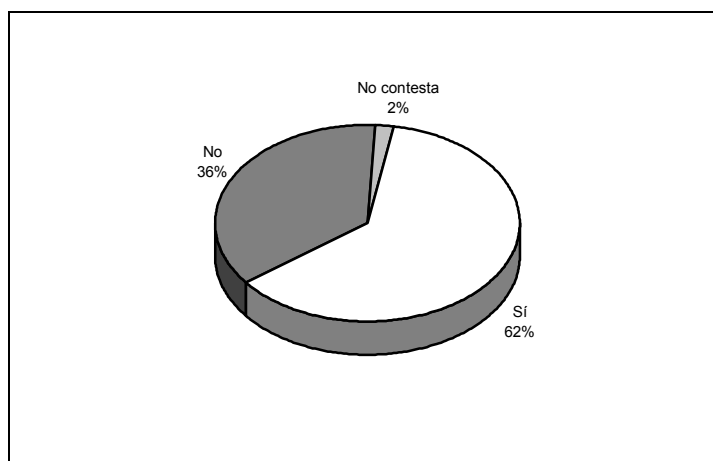
Nivel educativo	Especialidad				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Educación Especial
Infantil	20%	30%	16%	73%	30%
Primaria	69%	63%	59%	20%	57%
Secundaria	16%	16%	19%	10%	19%
Otros	3%	4%	13%	-	22%
No contesta	-	-	3%	-	-

Tabla 4-41: Nivel educativo en el que desarrolla su actividad. Según especialidad (II).  
(Base: docentes).

Nivel educativo	Especialidad				
	E.Física	Infantil	E.Musical	Filología	Sin especialidad
Infantil	11%	71%	17%	30%	-
Primaria	89%	29%	83%	78%	70%
Secundaria	28%	10%	50%	24%	40%
Otros	-	2%	-	3%	-

Entre los docentes entrevistados, lo más habitual es trabajar y residir en la misma localidad. No obstante, y como se puede observar en el gráfico 4-15, un grupo bastante numeroso (el 36%) reside en una localidad distinta de la de su trabajo.

Gráfico 4-15: ¿Trabaja y reside en la misma localidad?.  
(Base: docentes).



Como queda reflejado en los datos de la tabla 4-42, son más los varones que las mujeres que trabajan en una localidad distinta a aquélla en la que residen.

Tabla 4-42: ¿Trabaja y reside en la misma localidad?. Según género.  
(Base: docentes).

Trabaja y reside	Género	
	Varones	Mujeres
Sí	56%	65%
No	42%	34%
No contesta	2%	1%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Comparando los distintos grupos de edad, en la tabla 4-43 queda reflejado que el número más elevado de docentes que trabajan y residen en diferentes localidades se encuentra en el grupo con edades comprendidas entre los 26 y los 30 años. Lo que es lógico hasta que consigan una plaza fija. En el resto, la mayor parte reside en la misma localidad en la que trabaja.

Tabla 4-43: ¿Trabaja y reside en la misma localidad?. Según edad.  
(Base: docentes).

Trabaja y reside	Edad (en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
Sí	52%	41%	63%	74%	75%
No	45%	58%	37%	24%	25%
No contesta	3%	1%	-	2%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Respecto al año de inicio de los estudios, cabe señalar que la mayor parte de los que los empezaron entre 1993 y 1997 trabajan y residen en localidades distintas. En el resto de los grupos analizados se da, mayoritariamente, la circunstancia de trabajar y residir en la misma localidad. Con la edad se va estabilizando el trabajo.(Véase tabla 4-44).

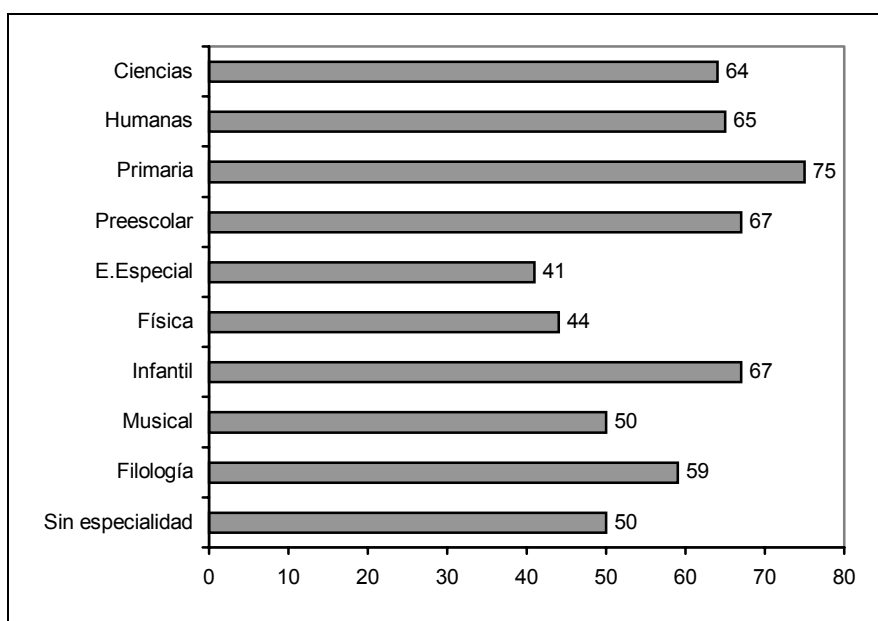
Tabla 4-44: ¿Trabaja y reside en la misma localidad?. Según año de inicio de los estudios.  
(Base: docentes).

Trabaja y reside	Año de inicio estudios			
	De 1967 a 1972	De 1973 a 1992	De 1993 a 1997	De 1998 a 2002
Sí	79%	66%	42%	70%
No	19%	33%	56%	30%
No contesta	2%	1%	2%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Atendiendo, por último, a la especialidad cursada, la mayor movilidad para acudir al trabajo se recoge entre los docentes que han estudiado la carrera en las especialidades de Educación Especial y

Educación Física, según se puede observar en el gráfico 4-16. Es lógico, puesto que no hay tantas plazas por ocupar en los centros.

Gráfico 4-16: Porcentaje de entrevistados que trabajan y residen en la misma localidad .  
(Base: docentes).



#### 4.5.2. El desarrollo profesional no docente.

Como ya se ha comentado anteriormente, 146 de los 585 entrevistados (es decir, la cuarta parte de las personas que han participado en el estudio) no ejercen actualmente como docentes.

Se trata de un grupo ocupado, sobre todo, como técnicos y profesionales de apoyo (categoría que engloba ocupaciones del tipo de educador, traductor de la lengua de signos, monitor, etc.), trabajadores de servicios de restauración, protección y vendedores de los comercios y como administrativos. En la tabla 4-45 se recoge la distribución ocupacional de este colectivo no docente, en la que destaca, además de las ocupaciones más

habituales arriba señaladas, que el 9% está en situación de desempleo y que un 21% en población inactiva desde un punto de vista laboral (estudiante y ama de casa), como se recoge en los datos de la tabla 4-45.

Tabla 4-45: Ocupación actual.  
(Base: no docentes).

Técnicos y profesionales de apoyo .....	20%
Trabajadores de servicios.....	16%
Administrativos.....	12%
Técnicos y profesionales científicos .....	7%
Trabajadores no cualificados .....	5%
Dirección de empresas y Administración .....	3%
Funcionarios.....	3%
Trabajadores cualificados agricultura .....	1%
Fuerzas Armadas.....	1%
Trabajadores cualificados industria.....	1%
Parado .....	9%
<b>Total activos.....</b>	<b>78%</b>
Estudiante .....	14%
Ama de casa .....	7%
<b>Total inactivos .....</b>	<b>21%</b>
No contesta .....	1%
<b>Total .....</b>	<b>100%</b>

Atendiendo al género del colectivo, se observa que aunque el porcentaje de inactivos es mayor entre las mujeres, en ambos grupos predomina la población activa.

Las ocupaciones más desarrolladas por los varones son las de administrativo, técnico y profesional de apoyo y trabajador del sector servicios, mientras que las mujeres están empleadas, sobre todo, como técnicos y profesionales de apoyo y como trabajadores de servicios.(Véase tabla 4-46).

Tabla 4-46: Ocupación actual según género.  
(Base: no docentes).

Ocupación	Género	
	Varones	Mujeres
Técnicos y profesionales de apoyo	18%	21%
Trabajadores de servicios	16%	17%
Administrativos	20%	9%
Técnicos y profesionales científicos	7%	7%
Trabajadores no cualificados	4%	6%
Dirección de empresas y Administración	4%	2%
Funcionarios	7%	1%
Trabajadores cualificados agricultura	2%	-
Fuerzas Armadas	2%	-
Trabajadores cualificados industria	-	1%
Parado	9%	9%
<b>Total activos</b>	<b>89%</b>	<b>71%</b>
Estudiante	11%	16%
Ama de casa	-	9%
<b>Total inactivos</b>	<b>11%</b>	<b>25%</b>
No contesta	-	2%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En función de la edad, como se refleja en los datos de la tabla 4-47, la situación ocupacional de los no docentes presenta las siguientes características:

- ✓ El grupo de 25 años o menos destaca por el alto porcentaje de población inactiva (el 34% está estudiando) respecto del resto.
- ✓ En el grupo de 26 a 30 años, la mitad de los entrevistados se encuentra repartida entre los técnicos y profesionales de apoyo (25%) y los



trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores de los comercios (24%).

- ✓ La ocupación de administrativo es la más extendida, tanto entre los no docentes con edades comprendidas entre los 31 y los 40 años (23%) como entre aquellos que tienen de 41 a 50 años (33%).

Tabla 4-47: Ocupación actual según edad.  
(Base: no docentes).

Ocupación	Edad (en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
Técnicos y profesionales de apoyo	28%	25%	13%	7%	-
Trabajadores de servicios	14%	24%	13%	7%	-
Administrativos	3%	4%	23%	33%	50%
Técnicos y profesionales científicos	-	6%	15%	7%	-
Trabajadores no cualificados	7%	6%	7%	-	-
Dirección de empresas y Administración	-	2%	2%	13%	-
Funcionarios	-	2%	5%	7%	-
Trabajadores cualificados agricultura	-	-	-	7%	-
Fuerzas Armadas	3%	-	-	-	-
Trabajadores cualificados industria	-	2%	-	-	-
Parado	11%	11%	7%	-	-
<b>Total activos</b>	<b>66%</b>	<b>82%</b>	<b>85%</b>	<b>81%</b>	<b>50%</b>
Estudiante	34%	17%	-	-	-
Ama de casa	-	4%	15%	6%	50%
<b>Total inactivos</b>	<b>34%</b>	<b>18%</b>	<b>15%</b>	<b>6%</b>	<b>50%</b>
No contesta	-	-	-	13%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Atendiendo al año de inicio de los estudios, los resultados que se recogen en los datos de la tabla 4-48, y que hacen referencia a los no docentes que empezaron la carrera entre 1967 y 1972 y en el periodo 1998-

2002, apenas son significativos, dado el escaso número de entrevistados (2 y 6, respectivamente).

Respecto al resto de los grupos analizados cabe señalar que la mayor parte de los que iniciaron sus estudios entre 1973 y 1992 y no ejercen la docencia trabajan como administrativos. Por lo que se refiere a aquellos que comenzaron a estudiar la carrera entre los años 1993 y 1997, las ocupaciones más habituales son la de técnico y profesional de apoyo y la de trabajador de servicios, profesiones de nueva creación y gran auge en la sociedad actual.

Tabla 4-48: Ocupación actual según año de inicio de los estudios.  
(Base: no docentes).

Ocupación	Año de inicio			
	De 1967 a 1972	De 1973 a 1992	De 1993 a 1997	De 1998 a 2002
Técnicos y profesionales de apoyo	-	14%	24%	17%
Trabajadores de servicios	-	9%	24%	-
Administrativos	-	26%	4%	-
Técnicos y profesionales científicos	-	12%	4%	-
Trabajadores no cualificados	-	7%	4%	17%
Dirección de empresas y Administración	-	4%	3%	-
Funcionarios	-	5%	1%	-
Trabajadores cualificados agricultura	50%	-	-	-
Fuerzas Armadas	-	-	1%	-
Trabajadores cualificados industria	-	-	1%	-
Parado	-	5%	12%	-
<b>Total activos</b>	<b>50%</b>	<b>82%</b>	<b>78%</b>	<b>34%</b>
Estudiante	-	2%	20%	66%
Ama de casa	50%	12%	2%	-
<b>Total inactivos</b>	<b>50%</b>	<b>14%</b>	<b>22%</b>	<b>66%</b>
No contesta	-	4%	-	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En las tablas 4-49 y 4-50 que figuran a continuación se recogen los datos de la ocupación actual de los no docentes según la especialidad que cursaran en sus estudios de Magisterio.

Cabe señalar lo siguiente:

- ✓ Entre los que estudiaron la especialidad de Ciencias, un 23% es técnico y profesional de apoyo y un 22% es funcionario.
- ✓ Las ocupaciones más habituales entre los no docentes que cursaron Humanas son la de administrativo 24% y la de técnico y profesional científico 24%.
- ✓ El 26% de quienes se forman en la especialidad de Primaria está en paro.
- ✓ En el caso de aquellos que estudiaron la de Preescolar, el 25% trabaja como técnico y profesional de apoyo, proporción idéntica a la de quienes, en la actualidad, son amas de casa.
- ✓ Dentro del grupo de no docentes que cursaron Educación Especial, el porcentaje más elevado (29%) corresponde a los que, en la actualidad, siguen estudiando.
- ✓ En el caso de los que estudiaron la especialidad de Educación Física, casi la mitad está ocupada como técnico y profesional de apoyo (23%) o como trabajador de servicios (23%).

- ✓ Por su parte, los no docentes que se formaron en la de Infantil son, en su mayoría, técnicos y profesionales de apoyo (20%) o trabajadores no cualificados (20%).
  
- ✓ Los dos entrevistados que no ejercen la docencia y que cursaron la especialidad de Educación Musical trabajan en la actualidad como técnico y profesional de apoyo.
  
- ✓ Esta ocupación que acabamos de mencionar y la de administrativo (26%), son , en ambos casos, las más habituales entre los que se formaron en la carrera en la especialidad de Filología.
  
- ✓ Por último, el único entrevistado no docente que no cuenta con especialidad alguna es administrativo.

Tabla 4-49: Ocupación actual según especialidad (I).  
(Base: no docentes).

Ocupación	Especialidad				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Educ. Especial
Técnicos y profesionales de apoyo	23%	10%	9%	25%	23%
Trabajadores de servicios	11%	14%	22%	-	24%
Administrativos	11%	24%	5%	13%	9%
Técnicos y profesionales científicos	-	24%	4%	-	5%
Trabajadores no cualificados	-	5%	-	12%	-
Dirección de empresas y Administración	-	9%	4%	13%	-
Funcionarios	22%	-	-	-	-
Trabajadores cualificados agricultura	11%	-	-	-	-
Fuerzas Armadas	-	-	-	-	-
Trabajadores cualificados industria	-	-	4%	-	-
Parado	11%	5%	26%	12%	5%
<b>Total activos</b>	<b>89%</b>	<b>90%</b>	<b>78%</b>	<b>75%</b>	<b>66%</b>
Estudiante	-	-	26%	-	29%
Ama de casa	11%	5%	-	25%	5%
<b>Total inactivos</b>	<b>11%</b>	<b>5%</b>	<b>26%</b>	<b>25%</b>	<b>34%</b>
No contesta	-	5%	-	-	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

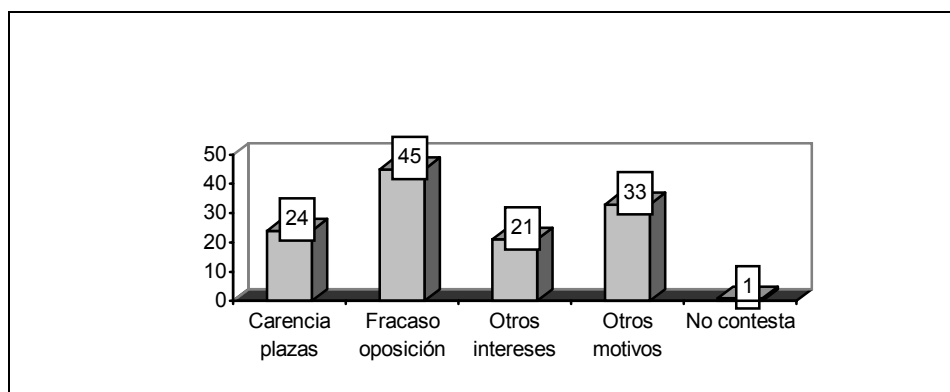
Tabla 4-50: Ocupación actual según especialidad (II).  
(Base: no docentes).

Ocupación	Especialidad				
	Educ. Física	Infantil	E.Musical	Filología	Sin especialidad
Técnicos y profesionales de apoyo	23%	20%	100%	26%	-
Trabajadores de servicios	23%	10%	-	18%	-
Administrativos	-	5%	-	26%	100%
Técnicos y profesionales científicos	12%	5%	-	-	-
Trabajadores no cualificados	6%	20%	-	4%	-
Dirección de empresas y Administración	-	-	-	-	-
Funcionarios	12%	-	-	-	-
Trabajadores cualificados agricultura	-	-	-	-	-
Fuerzas Armadas	6%	-	-	-	-
Trabajadores cualificados industria	-	-	-	-	-
Parado	12%	5%	-	-	-
<b>Total activos</b>	<b>94%</b>	<b>65%</b>	<b>100%</b>	<b>73%</b>	<b>100%</b>
Estudiante	6%	15%	-	22%	-
Ama de casa	-	15%	-	4%	-
<b>Total inactivos</b>	<b>6%</b>	<b>30%</b>	<b>-</b>	<b>26%</b>	<b>-</b>
No contesta	-	5%	-	-	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Como se recoge en el gráfico 4-17, la situación de no ejercicio de la docencia que estamos analizando en este punto está relacionada, en la mayoría de los casos, con un fracaso en las oposiciones.

En menor medida, los que no ejercen la docencia señalan otros motivos como la carencia de plazas o que le movían otros intereses.

Gráfico 4-17: Motivos para no dedicarse a la docencia.  
(Base: no docentes).



Un 33% señala otras razones para no haberse dedicado a la docencia. Entre éstas destacan el hecho de haber encontrado una oportunidad laboral (23%), las necesidades económicas (10%), no haber opositado (8%), no haber terminado la carrera (8%), el sistema de oposición (6%), la falta de expectativas laborales (6%), la situación familiar (4%), el abandono de la docencia (4%) y el hecho de estar preparando las oposiciones (4%).

Tanto en el caso de los varones y, en especial, en el de las mujeres, el fracaso en las oposiciones es el motivo más señalado para no ejercer la docencia. Como figura en los datos de la tabla 4-51.

Tabla 4-51: Motivos para no dedicarse a la docencia según género.  
(Base: no docentes).

Motivos	Género	
	Varones	Mujeres
Carencia de plazas	22%	25%
Fracaso oposición	36%	50%
Otros intereses	31%	17%
Otros motivos	36%	32%
No contesta	4%	-

Los varones que apuntan otros motivos, señalan, sobre todo, el haber tenido una oportunidad para trabajar (25%) y el no haber opositado (13%).

Las mujeres que señalan que el no ejercer la docencia ha estado relacionado con otros motivos, especifican, en su mayoría, que tuvieron una oportunidad laboral (22%) y necesidades económicas (13%).

Por otra parte, en todos los grupos de edad analizados (y, en especial, en el de 26 a 30 años), el hecho de no dedicarse a la docencia está relacionado con el fracaso en las oposiciones, de forma mayoritaria. (Véase tabla 4-52).

Tabla 4-52: Motivos para no dedicarse a la docencia según edad.  
(Base: no docentes).

Motivos	Edad (en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
Carencia de plazas	23%	28%	23%	13%	50%
Fracaso oposición	46%	54%	33%	40%	100%
Otros intereses	20%	19%	25%	27%	-
Otros motivos	37%	26%	38%	33%	50%
No contesta	5%	4%	-	-	-

Otros motivos también señalados, como figura en la tabla 4-53, son en el caso de los que tienen 25 o menos años, las necesidades económicas (15%).

En el grupo de 26 a 30 años se señalan, entre otros motivos, la oportunidad laboral (14%), haber aprobado sin plaza (14%), las necesidades económicas (14%) y no haber terminado la carrera (14%).



La oportunidad laboral ha sido también un motivo importante para los no docentes con edades comprendidas entre los 31 y los 41 años (lo señala el 46%) y entre 41 y 50 (lo menciona el 40%).

Atendiendo al año de inicio de los estudios, de nuevo es el fracaso en las oposiciones la razón más señalada en todos los grupos.

Otros motivo apuntado por los que no ejercen la docencia y comenzaron su carrera entre 1973 y 1992 es haber tenido una oportunidad laboral (48%). Entre los que iniciaron sus estudios en un periodo posterior (1993-1997) se cita, sobre todo las necesidades económicas.

Tabla 4-53 Motivos para no dedicarse a la docencia según año de inicio de los estudios.  
(Base: no docentes).

Motivos	Año de inicio estudios			
	De 1967 a 1972	De 1973 a 1992	De 1993 a 1997	De 1998 a 2002
Carencia de plazas	-	21%	27%	17%
Fracaso oposición	50%	39%	47%	83%
Otros intereses	50%	26%	17%	17%
Otros motivos	50%	37%	32%	-
No contesta	-	-	3%	-

Atendiendo, por último, a la especialidad cursada, como se refleja en las tablas 4-54 y 4.55, observamos lo siguiente:

- ✓ El hecho de no haberse dedicado a la docencia y haber cursado la especialidad de Ciencias se relaciona, sobre todo, con la carencia de plazas.
- ✓ Cuando se ha cursado la especialidad de Humanas se argumenta, principalmente, que los intereses iban en otra dirección.

- ✓ El fracaso en las oposiciones es el motivo más señalado entre los no docentes que han cursado las especialidades de Primaria y Educación Especial.
- ✓ En el caso de quienes cursaron la de Preescolar se mencionan otros motivos, como haber tenido una oportunidad laboral (40%), la situación familiar (20%) y la falta de expectativas.

Tabla 4-54: Motivos para no dedicarse a la docencia según especialidad (I).  
(Base: no docentes).

Motivos	Especialidad				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Ed. Especial
Carencia de plazas	44%	10%	30%	25%	33%
Fracaso oposición	33%	33%	48%	38%	43%
Otros intereses	22%	38%	17%	-	14%
Otros motivos	22%	33%	43%	63%	29%
No contesta	-	-	4%	-	-

En el resto de especialidades, el no ejercicio de la docencia se relaciona mayoritariamente con el fracaso en las oposiciones.

Tabla 4-55: Motivos para no dedicarse a la docencia según especialidad (II).  
(Base: no docentes).

Motivos	Especialidad				
	E. Física	Infantil	E.Musical	Filología	Sin especialidad
Carencia de plazas	18%	40%	-%	4%	-
Fracaso oposición	47%	65%	50%	39%	100%
Otros intereses	18%	15%	-	35%	-
Otros motivos	35%	15%	50%	30%	100%
No contesta	-	-	-	4%	-

## **4.6. OPINIÓN SOBRE LOS ESTUDIOS CURSADOS**

En este capítulo trataremos de analizar una serie de aspectos relacionados con los estudios cursados de Magisterio, desde un triple enfoque: conocer los motivos que indujeron a los encuestados a realizar esta carrera, medir el grado de satisfacción obtenido con dichos estudios y constatar o verificar la utilidad de las asignaturas o materias cursadas.

### **4.6.1. Variables de ingreso en la carrera.**

Con el fin de conocer las razones por las que se optó en su momento por estudiar la carrera de Magisterio, se presentó a los entrevistados una serie de motivos de carácter personal, social y laboral, de manera que eligieran tres de ellos, indicando el orden de preferencia (1º, 2º y 3º). En la tabla 4-56 se recogen los resultados obtenidos, indicando en la última columna (“Total”) la suma (en términos relativos) de los tres órdenes de preferencia para cada uno de los motivos a calificar.

En términos generales, dos son los motivos mayoritariamente aducidos para haber elegido en su día estudiar Magisterio: la predisposición a dedicarse profesionalmente a la infancia y la vocación sentida.

Tabla 4-56: ¿Cuáles fueron los motivos principales por los que eligió la carrera de Magisterio?.

Motivos	Orden de preferencia			
	1°	2°	3°	Total
Mi familia quería que me hiciera maestro	4%	5%	7%	16%
Era una carrera fácil	6%	7%	10%	23%
Tenía vocación	37%	17%	6%	60%
Me gustaba tratar con niños	23%	33%	9%	65%
Era una profesión socialmente valorada	1%	4%	4%	9%
Falta de recursos económicos para cursar estudios más largos	9%	4%	7%	20%
Profesión a través de la cual puede mejorarse la sociedad	3%	9%	15%	27%
Suponía una base segura para una promoción posterior	4%	6%	8%	18%
No tenía que salir de mi ciudad	5%	5%	10%	20%
No pude entrar en otra carrera	3%	1%	1%	5%
Otros motivos	2%	1%	3%	6%

El gusto por tratar con niños y la vocación son, igualmente, las dos razones más señaladas por las mujeres. En el caso de los varones, estos motivos son también los más señalados, aunque en menor proporción que entre el colectivo femenino. Cabe señalar que un tercio de los varones entrevistados eligieron cursar estudios de Magisterio por considerar que se trataba de una carrera fácil.

Tabla 4-57: ¿Cuáles fueron los motivos principales por los que eligió la carrera de Magisterio?. Según género.

Motivos	Género							
	Varones				Mujeres			
	Orden de preferencia			Total	Orden de preferencia			Total
	1º	2º	3º		1º	2º	3º	
Mi familia quería que me hiciera maestro	6%	6%	9%	<b>21%</b>	3%	5%	6%	<b>14%</b>
Era una carrera fácil	10%	10%	11%	<b>31%</b>	4%	6%	10%	<b>20%</b>
Tenía vocación	32%	10%	7%	<b>49%</b>	39%	19%	6%	<b>64%</b>
Me gustaba tratar con niños	14%	25%	9%	<b>48%</b>	26%	36%	9%	<b>71%</b>
Era una profesión socialmente valorada	1%	7%	6%	<b>14%</b>	1%	2%	3%	<b>6%</b>
Falta de recursos económicos para cursar estudios más largos	17%	5%	6%	<b>28%</b>	6%	4%	8%	<b>18%</b>
Profesión a través de la cual puede mejorarse la sociedad	1%	8%	14%	<b>23%</b>	4%	9%	16%	<b>29%</b>
Suponía una base segura para una promoción posterior	6%	8%	9%	<b>23%</b>	3%	5%	8%	<b>16%</b>
No tenía que salir de mi ciudad	2%	7%	10%	<b>19%</b>	6%	4%	10%	<b>20%</b>
No pude entrar en otra carrera	4%	1%	2%	<b>7%</b>	3%	1%	1%	<b>5%</b>
Otros motivos	2%	1%	1%	<b>4%</b>	2%	1%	3%	<b>6%</b>

Altruismo y principio de realidad quedan reflejados a la hora de analizar la variable edad.(Véase tabla 4-58). La posibilidad de mejorar la sociedad estudiando Magisterio se hace más patente en el colectivo más joven (de 25 años o menos), reduciéndose la proporción de los que citan este motivo cuanto mayor se es. Por el contrario, a mayor edad,( ver tabla 4-59), se reconoce que la escasez de recursos económicos imposibilitó el poder estudiar una carrera más larga. Esta razón descende con la edad dado que, actualmente, se cuenta con más becas y más facilidades para estudiar.

Tabla 4-58: ¿Cuáles fueron los motivos principales por los que eligió la carrera de Magisterio?. Según la edad (I).

Motivos	Edad (en años)											
	25 o menos				De 26 a 30				De 31 a 40			
	Orden de preferencia			Total	Orden de preferencia			Total	Orden de preferencia			Total
	1°	2°	3°		1°	2°	3°		1°	2°	3°	
Mi familia quería que me hiciera maestro	1%	-	3%	<b>4%</b>	4%	2%	2%	<b>8%</b>	6%	7%	9%	<b>22%</b>
Era una carrera fácil	1%	7%	9%	<b>17%</b>	4%	5%	12%	<b>21%</b>	8%	5%	11%	<b>24%</b>
Tenía vocación	39%	20%	8%	<b>67%</b>	35%	18%	4%	<b>57%</b>	36%	13%	6%	<b>55%</b>
Me gustaba tratar con niños	29%	37%	9%	<b>75%</b>	24%	39%	6%	<b>69%</b>	22%	32%	9%	<b>63%</b>
Era una profesión socialmente valorada	-	-	5%	<b>5%</b>	-	4%	2%	<b>6%</b>	-	6%	4%	<b>10%</b>
Falta de recursos económicos para cursar estudios más largos	4%	1%	4%	<b>9%</b>	7%	2%	5%	<b>14%</b>	6%	3%	8%	<b>17%</b>
Profesión a través de la cual puede mejorarse la sociedad	4%	13%	27%	<b>44%</b>	5%	9%	21%	<b>35%</b>	3%	9%	9%	<b>21%</b>
Suponía una base segura para una promoción posterior	4%	7%	5%	<b>16%</b>	2%	7%	8%	<b>17%</b>	6%	8%	12%	<b>16%</b>
No tenía que salir de mi ciudad	8%	4%	9%	<b>21%</b>	5%	6%	13%	<b>24%</b>	5%	6%	11%	<b>22%</b>
No pude entrar en otra carrera	1%	-	1%	<b>2%</b>	7%	2%	2%	<b>11%</b>	4%	1%	1%	<b>6%</b>
Otros motivos	3%	3%	5%	<b>11%</b>	3%	1%	3%	<b>7%</b>	1%	-	2%	<b>3%</b>

Tabla 4-59: ¿Cuáles fueron los motivos principales por los que eligió la carrera de Magisterio?. Según la edad (II)

Motivos	Edad (en años)							
	De 41 a 50				De 51 o más			
	Orden de preferencia			Total	Orden de preferencia			Total
	1°	2°	3°		1°	2°	3°	
Mi familia quería que me hiciera maestro	5%	7%	10%	<b>22%</b>	4%	12%	12%	<b>28%</b>
Era una carrera fácil	8%	13%	9%	<b>30%</b>	-	4%	4%	<b>8%</b>
Tenía vocación	38%	18%	7%	<b>63%</b>	39%	12%	8%	<b>59%</b>
Me gustaba tratar con niños	21%	27%	11%	<b>59%</b>	12%	27%	8%	<b>47%</b>
Era una profesión socialmente valorada	2%	3%	6%	<b>11%</b>	-	4%	4%	<b>8%</b>
Falta de recursos económicos para cursar estudios más largos	15%	8%	10%	<b>33%</b>	23%	8%	8%	<b>39%</b>
Profesión a través de la cual puede mejorarse la sociedad	1%	7%	13%	<b>21%</b>	-	4%	8%	<b>12%</b>
Suponía una base segura para una promoción posterior	3%	3%	7%	<b>13%</b>	-	4%	12%	<b>16%</b>
No tenía que salir de mi ciudad	3%	3%	7%	<b>13%</b>	-	4%	8%	<b>12%</b>
No pude entrar en otra carrera	1%	1%	1%	<b>3%</b>	-	-	4%	<b>4%</b>
Otros motivos	2%	-	2%	<b>4%</b>	-	-	-	<b>-</b>

Atendiendo al año en que se comenzó a estudiar la carrera de Magisterio, entre los más veteranos (es decir los que la iniciaron de 1967 a 1972) predomina el hecho de que no pudieran hacer carreras más largas por falta de recursos económicos. (Véase tabla 4-60).

Tabla 4-60: ¿Cuáles fueron los motivos principales por los que eligió la carrera de Magisterio?. Según año de inicio de los estudios.

	Año de inicio de los estudios															
	1967-1972				1973-1992				1993-1997				1998-2000			
	Orden de preferencia			Total	Orden de preferencia			Total	Orden de preferencia			Total	Orden de preferencia			Total
	1º	2º	3º		1º	2º	3º		1º	2º	3º		1º	2º	3º	
Mi familia quería que me hiciera maestro	3%	11%	14%	<b>28%</b>	6%	7%	8%	<b>21%</b>	2%	1%	3%	<b>6%</b>	-	6%	6%	<b>12%</b>
Era una carrera fácil	8%	14%	5%	<b>27%</b>	6%	7%	11%	<b>24%</b>	5%	6%	11%	<b>22%</b>	-	6%	13%	<b>19%</b>
Tenía vocación	29%	14%	3%	<b>46%</b>	39%	16%	7%	<b>62%</b>	34%	19%	7%	<b>60%</b>	44%	19%	-	<b>63%</b>
Me gustaba tratar con niños	12%	20%	12%	<b>44%</b>	24%	32%	8%	<b>64%</b>	24%	39%	9%	<b>72%</b>	25%	31%	13%	<b>69%</b>
Era una profesión socialmente valorada	-	3%	6%	<b>9%</b>	1%	5%	5%	<b>11%</b>	-	2%	2%	<b>4%</b>	-	-	6%	<b>6%</b>
Falta de recursos económicos para cursar estudios más largos	29%	11%	9%	<b>49%</b>	7%	5%	8%	<b>20%</b>	7%	1%	5%	<b>13%</b>	6%	-	6%	<b>12%</b>
Profesión a través de la cual puede mejorarse la sociedad	2%	5%	8%	<b>15%</b>	2%	9%	12%	<b>23%</b>	5%	10%	25%	<b>40%</b>	-	19%	19%	<b>38%</b>
Suponía una base segura para una promoción posterior	2%	5%	11%	<b>18%</b>	4%	5%	9%	<b>18%</b>	3%	8%	8%	<b>19%</b>	6%	-	-	<b>6%</b>
No tenía que salir de mi ciudad	3%	2%	6%	<b>11%</b>	4%	5%	10%	<b>19%</b>	7%	6%	12%	<b>25%</b>	-	-	6%	<b>6%</b>
No pude entrar en otra carrera	-	-	3%	<b>3%</b>	3%	1%	1%	<b>5%</b>	5%	1%	1%	<b>7%</b>	-	-	-	<b>6%</b>
Otros motivos	-	-	-	-	1%	-	3%	<b>4%</b>	4%	2%	4%	<b>10%</b>	-	-	-	-



El carácter vocacional y el trato con los niños se muestra más patente entre los que se dedican a la enseñanza que entre los que no trabajan como profesores. Sin embargo, entre estos últimos se aprecia más que entre los primeros el percibir la docencia como una profesión útil para la sociedad, como puede comprobarse en los datos de la tabla 4-61.

Tabla 4 61: ¿Cuáles fueron los motivos principales por los que eligió la carrera de Magisterio?. Según ejercicio de la docencia.

Motivos	Ejercicio de la docencia							
	Ejerce				No ejerce			
	Orden de preferencia			Total	Orden de preferencia			Total
	1º	2º	3º		1º	2º	3º	
Mi familia quería que me hiciera maestro	4%	6%	8%	<b>18%</b>	5%	1%	3%	<b>9%</b>
Era una carrera fácil	5%	8%	10%	<b>23%</b>	8%	6%	11%	<b>25%</b>
Tenía vocación	39%	17%	5%	<b>61%</b>	32%	14%	9%	<b>55%</b>
Me gustaba tratar con niños	24%	32%	10%	<b>66%</b>	20%	36%	7%	<b>63%</b>
Era una profesión socialmente valorada	1%	3%	5%	<b>9%</b>	-	4%	3%	<b>7%</b>
Falta de recursos económicos para cursar estudios más largos	11%	6%	9%	<b>26%</b>	5%	1%	3%	<b>9%</b>
Profesión a través de la cual puede mejorarse la sociedad	2%	8%	14%	<b>24%</b>	6%	12%	21%	<b>32%</b>
Suponía una base segura para una promoción posterior	3%	5%	8%	<b>16%</b>	6%	10%	10%	<b>26%</b>
No tenía que salir de mi ciudad	4%	4%	9%	<b>17%</b>	8%	6%	12%	<b>26%</b>
No pude entrar en otra carrera	3%	1%	1%	<b>5%</b>	3%	-	1%	<b>4%</b>
Otros motivos	1%	1%	2%	<b>4%</b>	4%	-	3%	<b>7%</b>

Entre el colectivo de maestros que muestran una satisfacción alta por los estudios realizados (indican que su grado de satisfacción es muy o bastante satisfactorio), algo más de seis de cada diez citan la vocación y la posibilidad de tratar con la infancia como los principales motivos que les instaron a elegir la carrera de Magisterio, relación que baja a cinco de cada diez, en el caso de los que sienten una satisfacción baja (algo, poco o nada satisfactorio). (Véase tabla 4-62).

Tabla 4-62: ¿Cuáles fueron los motivos principales por los que eligió la carrera de Magisterio?. Según satisfacción con los estudios

Motivos	Grado de satisfacción							
	Alto				Bajo			
	Orden de preferencia			Total	Orden de preferencia			Total
	1º	2º	3º		1º	2º	3º	
Mi familia quería que me hiciera maestro	3%	5%	7%	<b>15%</b>	6%	6%	7%	<b>19%</b>
Era una carrera fácil	5%	5%	10%	<b>20%</b>	7%	12%	9%	<b>28%</b>
Tenía vocación	40%	18%	6%	<b>64%</b>	29%	13%	6%	<b>48%</b>
Me gustaba tratar con niños	24%	35%	10%	<b>69%</b>	19%	28%	7%	<b>54%</b>
Era una profesión socialmente valorada	-	4%	5%	<b>9%</b>	1%	3%	2%	<b>6%</b>
Falta de recursos económicos para cursar estudios más largos	9%	5%	7%	<b>21%</b>	11%	4%	8%	<b>23%</b>
Profesión a través de la cual puede mejorarse la sociedad	3%	10%	17%	<b>30%</b>	3%	7%	13%	<b>23%</b>
Suponía una base segura para una promoción posterior	3%	6%	9%	<b>18%</b>	5%	6%	9%	<b>20%</b>
No tenía que salir de mi ciudad	4%	4%	9%	<b>17%</b>	5%	7%	13%	<b>25%</b>
No pude entrar en otra carrera	3%	1%	1%	<b>5%</b>	4%	1%	6%	<b>11%</b>
Otros motivos	1%	1%	3%	<b>5%</b>	3%	1%	2%	<b>6%</b>

Tanto si se posee suficiente formación para el trabajo que desempeña como si no, el trato con la infancia y su carácter vocacional son las principales razones aducidas para haber estudiado Magisterio. (Véase tabla 4-63).

Tabla 4-63 ¿Cuáles fueron los motivos principales por los que eligió la carrera de Magisterio?. Según la formación recibida para el trabajo que desempeña actualmente.

Motivos	Suficiente formación							
	Sí				No			
	Orden de preferencia			Total	Orden de preferencia			Total
	1º	2º	3º		1º	2º	3º	
Mi familia quería que me hiciera maestro	3%	6%	8%	<b>17%</b>	6%	6%	7%	<b>19%</b>
Era una carrera fácil	6%	6%	8%	<b>20%</b>	5%	9%	12%	<b>26%</b>
Tenía vocación	38%	17%	6%	<b>61%</b>	35%	16%	6%	<b>57%</b>
Me gustaba tratar con niños	23%	32%	9%	<b>64%</b>	22%	33%	10%	<b>65%</b>
Era una profesión socialmente valorada	1%	5%	6%	<b>12%</b>	-	3%	3%	<b>6%</b>
Falta de recursos económicos para cursar estudios más largos	10%	4%	7%	<b>21%</b>	11%	5%	9%	<b>25%</b>
Profesión a través de la cual puede mejorarse la sociedad	3%	9%	16%	<b>28%</b>	3%	6%	14%	<b>23%</b>
Suponía una base segura para una promoción posterior	4%	5%	9%	<b>18%</b>	4%	6%	9%	<b>19%</b>
No tenía que salir de mi ciudad	4%	5%	11%	<b>20%</b>	6%	5%	7%	<b>18%</b>
No pude entrar en otra carrera	2%	1%	1%	<b>4%</b>	4%	1%	1%	<b>6%</b>
Otros motivos	1%	-	3%	<b>4%</b>	3%	1%	2%	<b>6%</b>

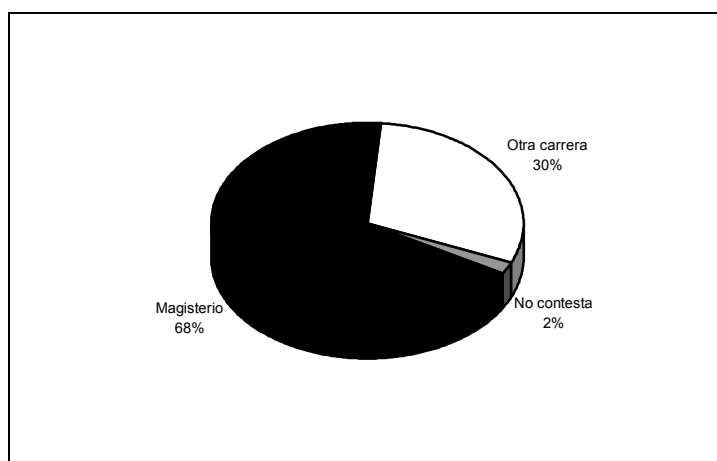
Hasta aquí hemos visto variable de ingreso en la carrera, es decir de los motivos que indujeron en su día a los encuestados a estudiar Magisterio.

#### 4.6.2. Variables de proceso.

Ahora analizaremos variables de proceso e indagaremos en la realidad más inmediata. En sí sus expectativas se han cumplido.

La gran mayoría asegura que volvería a estudiar esa carrera, si pudiera elegir de nuevo: siete de cada diez personas encuestadas así lo confirman.

Gráfico 4-18: Si con la experiencia que tiene pudiera volver a elegir de nuevo carrera ¿qué haría?.



Este sentimiento es predominante entre varones y mujeres (aunque más intensamente entre estas últimas), a cualquier edad y a cualquier año de iniciarse los estudios, como puede comprobarse en las tablas 4-64, 4-65 y 4-66.

Tabla 4- 64: Si con la experiencia que tiene pudiera volver y elegir de nuevo carrera ¿qué haría?. Según género.

¿Qué haría?	Género	
	Varones	Mujeres
Magisterio	60%	72%
Otra carrera	38%	26%
No contesta	2%	2%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4- 65: Si con la experiencia que tiene pudiera volver y elegir de nuevo carrera ¿qué haría?. Según la edad.

¿Qué haría?	Edad (en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
Magisterio	68%	69%	65%	69%	77%
Otra carrera	28%	29%	33%	29%	23%
No contesta	4%	2%	2%	2%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-66: Si con la experiencia que tiene pudiera volver y elegir de nuevo carrera ¿qué haría?. Según año de inicio de los estudios.

¿Qué haría?	Año de inicio de los estudios			
	1967-1970	1971-1990	1991-1997	1998-2002
Magisterio	71%	67%	70%	63%
Otra carrera	29%	31%	27%	37%
No contesta	-	2%	3%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Es importante señalar, como lo demuestran los datos, que el ejercicio o no de la docencia supone una opinión diferente al respecto. Así, mientras que en el grupo de los que ejercen, siete de cada diez encuestados reconocen que volverían a estudiar Magisterio, en el grupo de los que no ejercen esta relación se reduce a cinco de cada diez, tal como se recoge en la tabla 4-67.

Tabla 4-67: Si con la experiencia que tiene pudiera volver y elegir de nuevo carrera ¿qué haría?. Según ejercicio de la docencia.

¿Qué haría?	Ejercicio de la docencia	
	Ejerce	No ejerce
Magisterio	74%	52%
Otra carrera	24%	47%
No contesta	2%	1%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Si se analiza la opinión manifestada sobre la posibilidad de elegir de nuevo carrera según el grado de satisfacción que se obtuvo al realizar los estudios, observamos que entre aquellos maestros que sienten una satisfacción alta, casi ocho de cada diez aseguran que volverían a estudiar Magisterio, frente a cinco de cada diez de los que expresan una satisfacción baja con la realización de sus estudios. (Véase tabla 4-68).

Tabla 4- 68: Si con la experiencia que tiene pudiera volver y elegir de nuevo carrera ¿qué haría?. Según satisfacción con los estudios.

¿Qué haría?	Grado de satisfacción	
	Alto	Bajo
Magisterio	75%	54%
Otra carrera	24%	42%
No contesta	1%	4%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En cuanto a las especialidades cursadas, merece la pena comentar que, en términos relativos, los que más volverían a estudiar la carrera de maestro serían los que carecen de especialidad: ocho de cada diez encuestados de este último colectivo, pertenecientes al plan 67, así lo afirman. (Véanse tablas 4-69 y 4-70).

Tabla 4-69: Si con la experiencia que tiene pudiera volver y elegir de nuevo carrera ¿qué haría?. Según especialidad cursada (I).

¿Qué haría?	Especialidad cursada				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Educación Especial
Magisterio	70%	63%	73%	74%	73%
Otra carrera	29%	35%	27%	26%	25%
No contesta	1%	2%	-	-	2%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-70: Si con la experiencia que tiene pudiera volver y elegir de nuevo carrera ¿qué haría?. Según especialidad cursada (II).

¿Qué haría?	Especialidad cursada				
	Educación Física	Infantil	Educ. Musical	Filología	Sin Especialidad
Magisterio	60%	69%	75%	68%	82%
Otra carrera	37%	26%	25%	30%	18%
No contesta	3%	5%	-	2%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

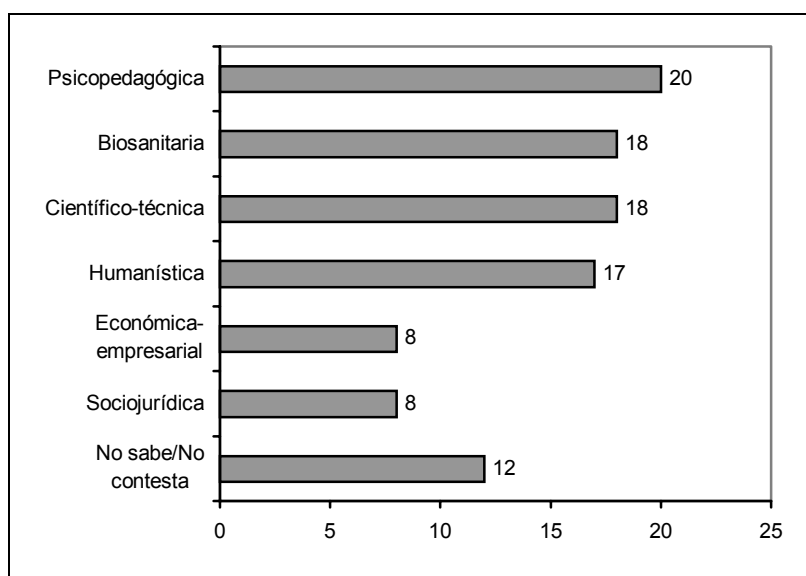
Por lo que respecta a la relación que existe entre la opinión sobre la formación recibida de cara al desempeño del trabajo y la posibilidad o no de volver a cursar Magisterio, los que admiten tener suficiente formación son más dados a realizar dicha carrera que los que no se consideran suficientemente formados. Casi ocho de cada diez, en el caso de los primeros citados, como puede apreciarse en la tabla 4-71.

Tabla 4-71: Si con la experiencia que tiene pudiera volver y elegir de nuevo carrera ¿qué haría?. Según formación recibida para el trabajo que desempeña actualmente.

¿Qué haría?	Suficiente formación	
	Sí	No
Magisterio	76%	61%
Otra carrera	23%	36%
No contesta	1%	3%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

De los que harían una carrera distinta a Magisterio, se dirigirían principalmente a las de las áreas psicopedagógica (20% de citas), biosanitaria (18%), científico-técnica (18%) o humanística (17%). Un pequeño grupo no ha sabido responder a esta cuestión (12%).

Gráfico 4-19: Porcentaje de entrevistados que harían otra carrera según áreas.  
(Base: harían otra carrera) -Respuesta múltiple-



Entre los que ejercen la docencia y elegirían otra carrera, optarían primordialmente por las de las áreas psicopedagógica (23%) y biosanitaria (20%). Una cuarta parte de los que no trabajan como profesores (25%) se dirigirían a carreras científico-técnicas. (Véase tabla 4-72).



Tabla 4-72: Porcentaje de entrevistados que harían otra carrera según áreas y ejercicio de la docencia. (Base: harían otra carrera) - Respuesta múltiple -

Áreas	Ejercicio de la docencia	
	Ejerce	No ejerce
Psicopedagógica	23%	16%
Biosanitaria	20%	16%
Científico-técnica	14%	25%
Humanística	18%	15%
Económicas/Empresariales	7%	9%
Sociojurídica	7%	4%
No sabe/no contesta	16%	6%

En definitiva los que optarían por otra carrera y se muestran altamente satisfechos con sus estudios, se dirigirían a carreras biosanitarias (20%).

Los que expresan una satisfacción baja con sus estudios, efectuarían principalmente estudios de carácter psicopedagógico (22%). (Véanse tablas 4-72 y 4-73)

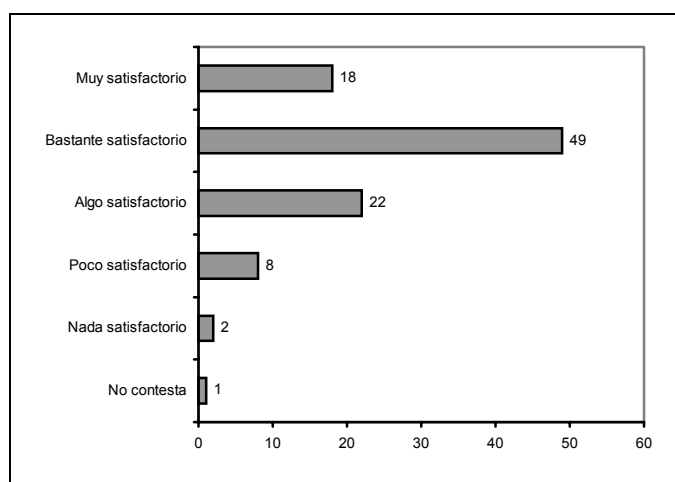
Tabla 4-73: Porcentaje de entrevistados que harían otra carrera según áreas y satisfacción con los estudios. (Base: harían otra carrera) - Respuesta múltiple -

Áreas	Grado de satisfacción	
	Alto	Bajo
Psicopedagógica	19%	22%
Biosanitaria	20%	17%
Científico-técnica	19%	18%
Humanística	17%	17%
Económicas/Empresariales	12%	3%
Sociojurídica	7%	4%
No sabe/no contesta	11%	14%

### 4.6.3. Variables de producto.

Analizaremos ahora el grado de satisfacción con los estudios realizados. Cuando se trata de indagar sobre la satisfacción obtenida por el hecho de haber realizado estudios de Magisterio, la respuesta es altamente satisfactoria: aproximadamente siete de cada diez entrevistados sienten una satisfacción alta, indicando que su grado de satisfacción es muy o bastante satisfactorio, como puede apreciarse en el gráfico 4-20. Los tres restantes expresan una satisfacción baja con la realización de sus estudios (algo, poco o nada satisfactorio).

Gráfico 4-20: ¿Podría indicar el grado de satisfacción que obtuvo al realizar sus estudios?.  
(En porcentaje).



Se detecta un mayor alto grado de satisfacción entre las mujeres que entre los varones: el 70% de las primeras se sienten altamente satisfechas, frente al 60% de los varones. (Véase tabla 4.-74).

Tabla 4- 74: ¿Podría indicar el grado de satisfacción que obtuvo al Realizar sus estudios?. Según género.

Grado de satisfacción	Género	
	Varones	Mujeres
Muy satisfactorio	11%	21%
Bastante satisfactorio	49%	49%
Algo satisfactorio	27%	20%
Poco satisfactorio	11%	7%
Nada satisfactorio	2%	2%
No contesta	-	1%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En cuanto a la edad, el grado de satisfacción es más alto a medida que aumenta la edad de los entrevistados, si bien esta tendencia desciende en el grupo de 51 o más años. (Véase tabla 4-75).

Tabla 4-75: ¿Podría indicar el grado de satisfacción que obtuvo al realizar sus estudios?. Según la edad.

Grado de satisfacción	Edad				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
Muy satisfactorio	19%	20%	10%	23%	23%
Bastante satisfactorio	43%	45%	51%	53%	50%
Algo satisfactorio	29%	23%	24%	18%	15%
Poco satisfactorio	8%	10%	10%	5%	12%
Nada satisfactorio	1%	2%	4%	1%	-
No contesta	-	-	1%	-	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Los que iniciaron sus estudios en planes más antiguos presentan un mayor grado de satisfacción: así, el 70% de los encuestados que los iniciaron en el periodo 1967-1972 se muestran altamente satisfechos, porcentaje que desciende hasta el 50%, en el caso de los que empezaron la carrera durante 1998-2002. (Véase tabla 4-76).

Tabla 4-76: ¿Podría indicar el grado de satisfacción que obtuvo al realizar sus estudios?. Según año de inicio de los estudios.

Grado de satisfacción	Año de inicio de los estudios				Significación
	1967-1972	1973-1992	1993-1997	1998-2002	
Muy satisfactorio	25%	16%	19%	25%	X <sup>2</sup> = 2,36 P= 0,120 dt= 1
Bastante satisfactorio	54%	52%	45%	25%	
Algo satisfactorio	12%	22%	25%	25%	
Poco satisfactorio	8%	7%	9%	19%	
Nada satisfactorio	1%	2%	1%	6%	
No contesta	-	1%	1%	-	
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	

Por otra parte, no se aprecian grandes diferencias porcentuales respecto al grado de satisfacción conseguido al realizar estudios de Magisterio, por el hecho de ejercer o no esta profesión, como queda indicado en la tabla 4-77.

Tabla 4- 77: ¿Podría indicar el grado de satisfacción que obtuvo al realizar sus estudios?. Según ejercicio de la docencia.

Grado de satisfacción	Ejercicio de la docencia	
	Ejerce	No ejerce
Muy satisfactorio	18%	18%
Bastante satisfactorio	50%	47%
Algo satisfactorio	22%	23%
Poco satisfactorio	8%	9%
Nada satisfactorio	1%	3%
No contesta	1%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

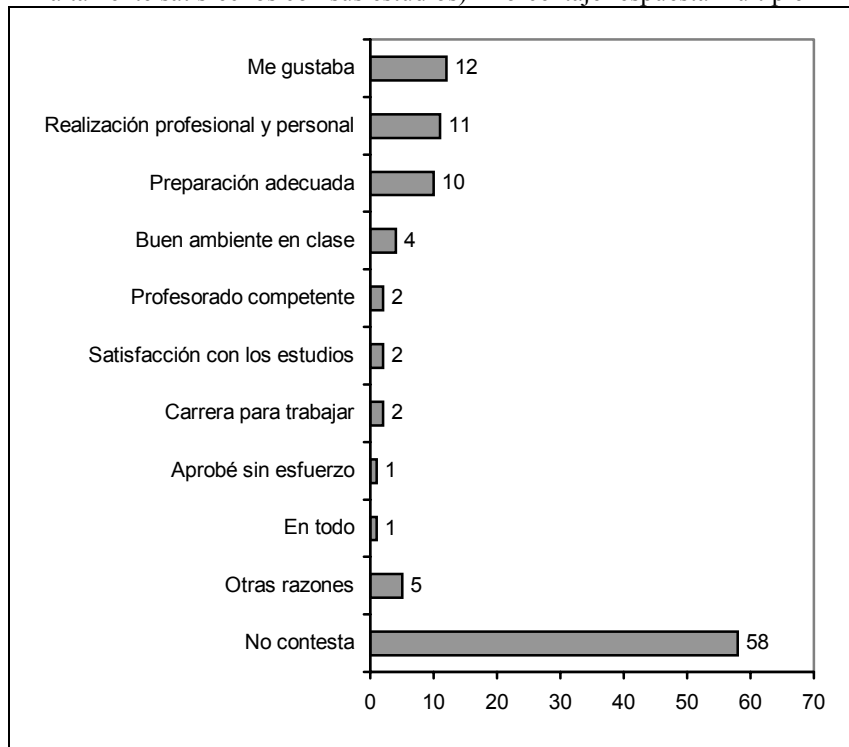
El grado de formación recibido está muy relacionado con el grado de satisfacción con los estudios realizados. Entre aquellos entrevistados que consideran poseer la suficiente formación para realizar su trabajo, ocho de cada diez se consideran altamente satisfechos con la carrera estudiada, relación que se reduce a cinco de cada diez, en el caso de los que aseguran que no tienen suficiente formación. (Véase tabla 4-78).

Tabla 4-78: ¿Podría indicar el grado de satisfacción que obtuvo al realizar sus estudios?. Según la formación recibida para el trabajo que desempeña actualmente.

Grado de satisfacción	Suficiente formación	
	Sí	No
Muy satisfactorio	23%	11%
Bastante satisfactorio	59%	39%
Algo satisfactorio	13%	32%
Poco satisfactorio	4%	13%
Nada satisfactorio	1%	4%
No contesta	-	1%
Total	100%	100%

Tres son las principales razones argumentadas para encontrarse satisfechos con los estudios realizados. La primera, de carácter genérico (me gustaba: 12% de datos); la segunda, alusiva a la realización profesional y personal (11%), y la tercera relacionada con una preparación adecuada (10%). Hay que destacar que el grado de abstención ha sido muy elevado ante esta cuestión, como se puede comprobar en el gráfico 4-21.

Gráfico 4- 21: Razones por las que están satisfechos al realizar sus estudios. (Base: están altamente satisfechos con sus estudios) - Porcentaje respuesta múltiple -

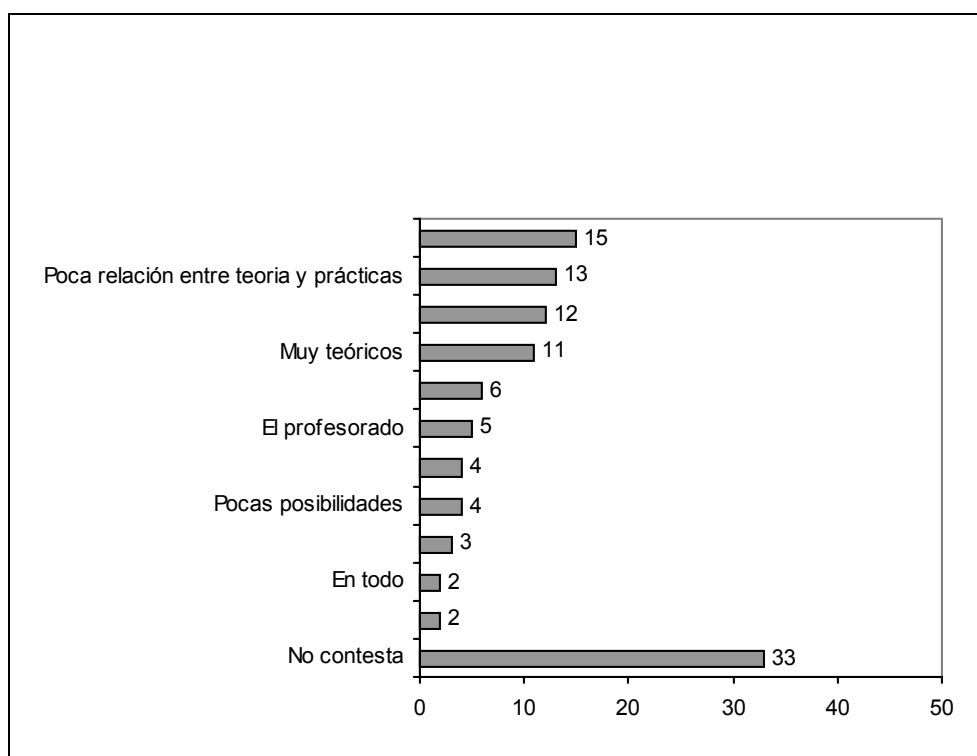


Las razones argumentadas para indicar su insatisfacción son:

Insuficiente preparación (15% de datos), insuficiente relación entre teoría y práctica (13%), contenidos (12%) y muy teóricas (11%) son las principales razones mencionadas para no encontrarse satisfechos con los estudios realizados.

Como se aprecia en el gráfico 4-22, el grado de abstención ante esta cuestión ha sido muy significativo.

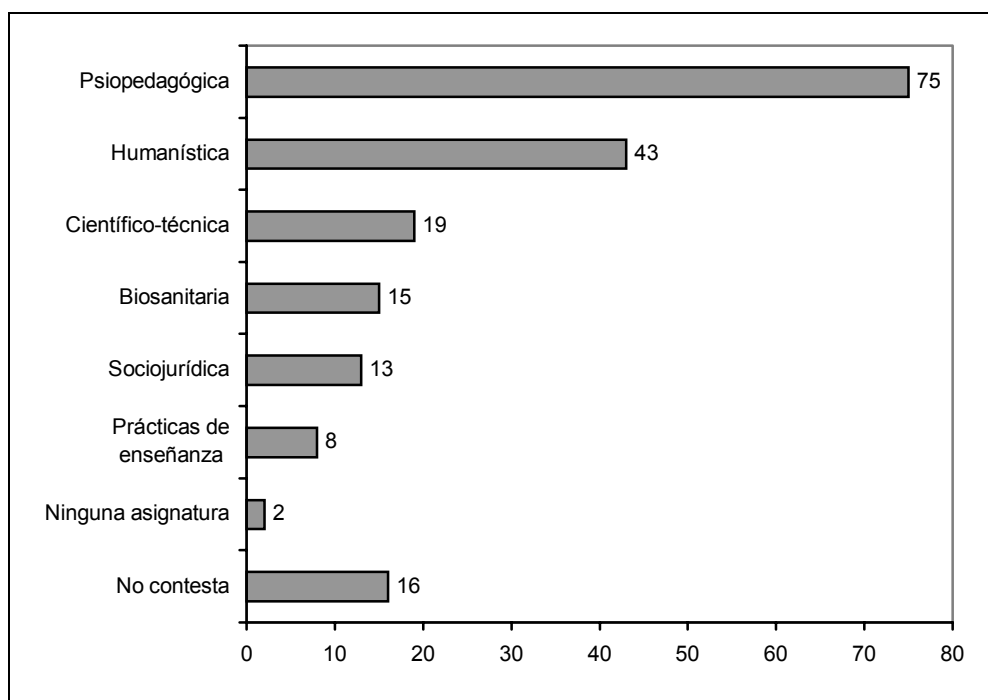
Gráfico 4-22: Razones por las que no están satisfechos al realizar sus estudios. (Base: No están altamente satisfechos con sus estudios) - Porcentaje de respuesta múltiple –



#### 4.6.4. Grado de utilidad de las asignaturas cursadas.

Cuando se requiere de los profesores que recuerden aquellas asignaturas que más les han servido para su desarrollo profesional, no cabe la menor duda que las más útiles se concentran mayoritariamente en las que conforman el área psicopedagógica (75%). En menor medida las científico-técnicas (19%), biosanitarias (15%) y sociojurídicas (13%), como puede verse en el gráfico 4-23.

Gráfico 4-23: Asignaturas más útiles para el desarrollo profesional según áreas de enseñanza.  
- Porcentaje de respuestas múltiples -



Si analizamos las asignaturas que han sido más útiles para el desarrollo profesional en función del grado de satisfacción que se obtuvo al realizar los estudios, no se aprecian diferencias porcentuales muy distintas. No obstante, podemos matizar que ocho de cada diez entrevistados que

consideran que sus estudios les han dado suficiente formación citan asignaturas del área de enseñanza psicopedagógica como las más útiles para el desarrollo profesional, relación que desciende a siete de cada diez, en el caso de los que admiten que no han recibido suficiente formación. La quinta parte de este colectivo no ha citado asignatura alguna. (Véase tabla 4-79).

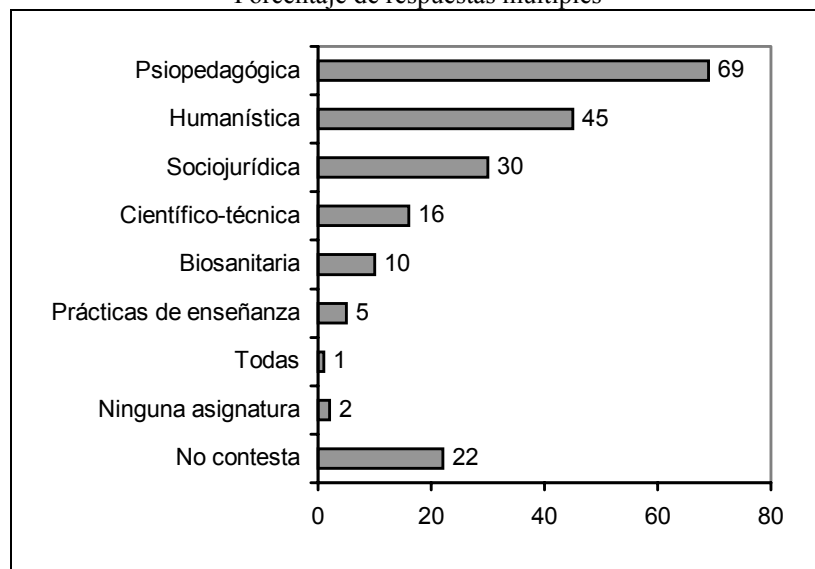
Tabla 4- 79: Asignaturas más útiles para el desarrollo profesional. Según áreas de enseñanza y la formación recibida para el trabajo que desempeña actualmente.  
- Porcentaje de respuesta múltiple -

Áreas	Suficiente formación	
	Si	No
Psicopedagógica	79%	70%
Humanística	44%	45%
Científico-técnica	24%	14%
Biosanitaria	16%	13%
Sociojurídica	12%	11%
Prácticas de enseñanza	6%	1%
Ninguna asignatura	1%	3%
No contesta	13%	20%

Desde el punto de vista del desarrollo personal, las asignaturas más citadas se corresponden también con las incluidas en el área psicopedagógica (69%). Además se citan principalmente las correspondientes al área humanística (45%) y sociojurídica (30%). Un grupo importante de los encuestados no se han definido ante esta cuestión, como queda de manifiesto en el siguiente gráfico. Además, alrededor de la quinta parte de los entrevistados no han citado ninguna asignatura al respecto.(Véase gráfico 4-24).



Gráfico 4-24: Asignaturas más útiles para el desarrollo personal. Según áreas de enseñanza.  
- Porcentaje de respuestas múltiples -



Al analizar las asignaturas que han resultado más útiles para el desarrollo personal desde la óptica del grado de formación adquirida para realizar el trabajo, no se detectan diferencias significativas, como se aprecia en los datos de la tabla 4-80. No obstante, cabe señalar que la cuarta parte de quienes consideran que sus estudios no les han formado para el trabajo no se han posicionado ante esta cuestión. Es de destacar la valoración muy baja que reciben las prácticas ( 5%), lo que puede ser indicativo del poco “peso” que se le concede en los planes de estudio.

Tabla 4-80: Asignaturas más útiles para el desarrollo personal. Según áreas de enseñanza y la formación recibida para el trabajo que desempeña actualmente.

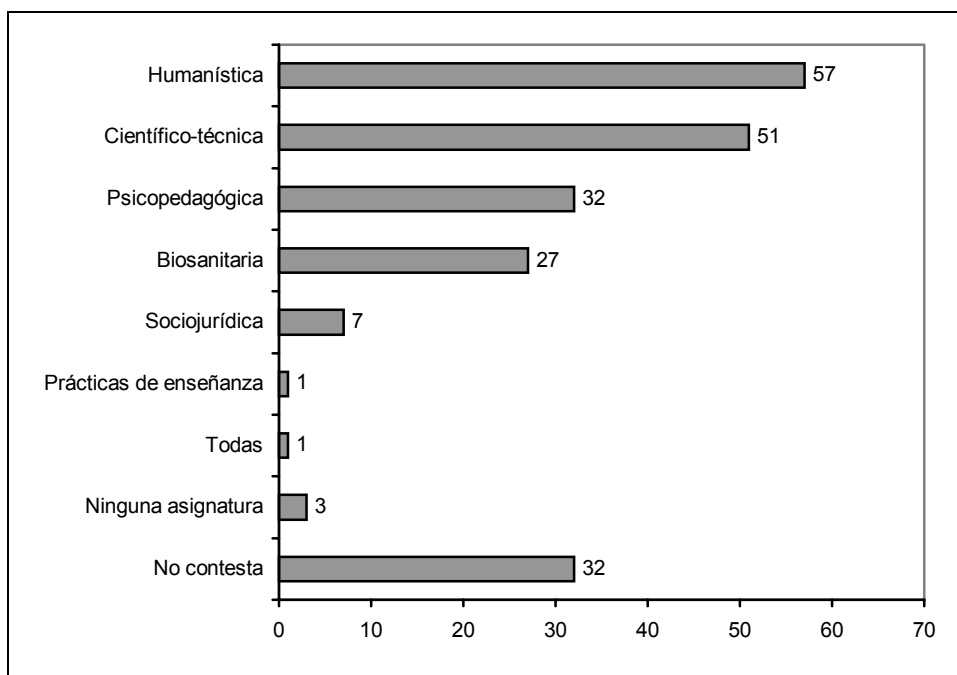
- Porcentaje de respuesta múltiple -

Áreas	Suficiente formación	
	Si	No
Psicopedagógica	71%	66%
Humanística	49%	42%
Sociojurídica	33%	26%
Científico-técnica	16%	16%
Biosanitaria	8%	11%
Prácticas de enseñanza	5%	5%
Todas	2%	1%
Ninguna asignatura	-	4%
No contesta	13%	25%

Por lo que respecta a las asignaturas que, según los profesores, les han sido menos útiles para su desarrollo profesional, se citan preferentemente las del área humanística (57%) y científico-técnica (51%). Aunque no con tanta intensidad, se citan asignaturas del área psicopedagógica (32%) y biosanitaria (27%), como puede apreciarse en el gráfico 4-25.

El nivel de abstención es elevado: casi la tercera parte de los entrevistados no se ha definido al respecto.

Gráfico 4-25: Asignaturas menos útiles para el desarrollo profesional. Según áreas de enseñanza- Porcentaje de respuesta múltiple –



En relación con el año de inicio de los estudios, en cualquier de ellos la mayoría asegura que las asignaturas menos útiles se centran en el área humanística, si bien aquellos que iniciaron sus estudios en el periodo 1998-2002 también citan mayoritariamente asignaturas de carácter científico-técnico. (Véase tabla 4-81).

Tabla 4-81: Asignaturas menos útiles para el desarrollo personal. Según áreas de enseñanza y el año de inicio de los estudios- Porcentaje de respuesta múltiple -

Áreas	Año de inicio estudios			
	1967-1972	1973-1992	1993-1997	1998-2002
Humanística	59%	54%	62%	69%
Científico-técnica	39%	54%	48%	63%
Psicopedagógica	19%	27%	46%	44%
Biosanitaria	29%	27%	25%	38%
Sociojurídica	-	7%	9%	-
Prácticas de enseñanza	-	-	2%	-
Todas	-	1%	-	-
Ninguna asignatura	6%	4%	2%	-
No contesta	40%	33%	26%	38%

En cuanto a la relación que existe entre las asignaturas menos útiles para el desarrollo profesional y la especialidad cursada, como se refleja en las tablas 4-82 y 4-83, pueden efectuarse los siguientes comentarios:

- Una gran mayoría de los que han cursado educación especial citan como menos útiles asignaturas del área psicopedagógica (67%).
- En la especialidad de preescolar citan preferentemente asignaturas de las áreas científico-técnica y psicopedagógica (53% de citas en cada área).
- La inmensa mayoría de los encuestados que no se han especializado citan como asignaturas menos útiles las del área humanística (82%).

Tabla 4-82: Asignaturas menos útiles para el desarrollo profesional. Según áreas de enseñanza y especialidad cursada (I)- Porcentaje de respuesta múltiple -

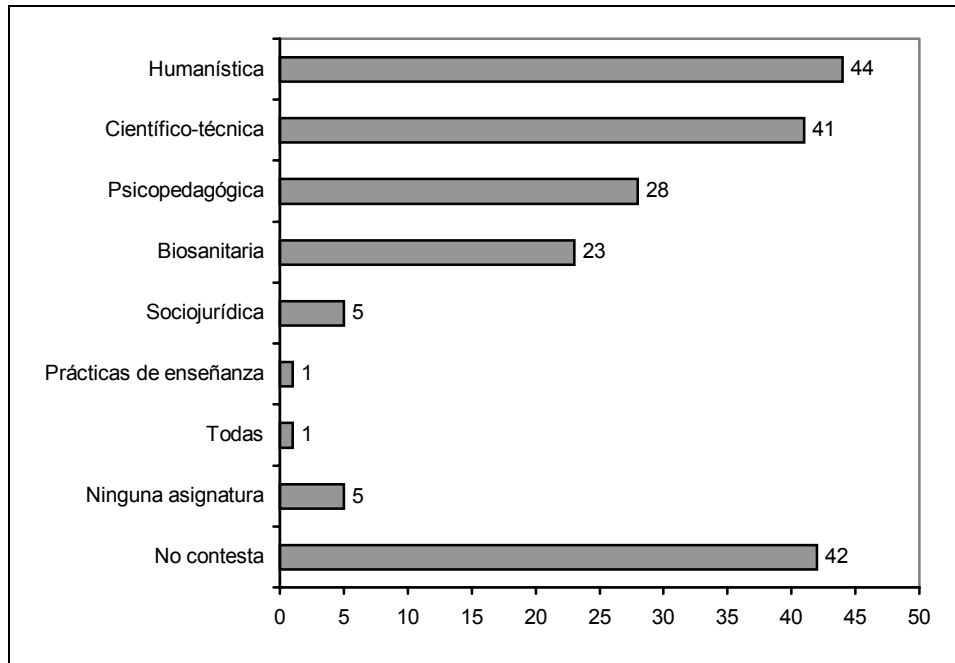
Áreas	Especialidad				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Educación Especial
Humanística	53%	65%	58%	40%	40%
Científico-técnica	53%	50%	47%	53%	44%
Psicopedagógica	16%	22%	44%	53%	67%
Biosanitaria	36%	25%	27%	13%	17%
Sociojurídica	7%	3%	-	8%	13%
Prácticas de enseñanza	-	-	2%	-	2%
Todas	1%	2%	-	-	-
Ninguna asignatura	1%	5%	9%	3%	4%
No contesta	37%	33%	24%	42%	27%

Tabla 4- 83: Asignaturas menos útiles para el desarrollo profesional. Según áreas de enseñanza y especialidad cursada (II)- Porcentaje de respuesta múltiple -

Áreas	Especialidad				
	E.Física	Infantil	E.Musical	Filología	Sin Especialidad
Humanística	60%	57%	75%	61%	82%
Científico-técnica	54%	58%	50%	49%	46%
Psicopedagógica	37%	40%	50%	21%	36%
Biosanitaria	20%	15%	63%	37%	46%
Sociojurídica	14%	11%	-	7%	-
Prácticas de enseñanza	-	2%	-	-	-
Todas	-	-	-	1%	-
Ninguna asignatura	-	2%	-	2%	-
No contesta	26%	42%	25%	28%	18%

Según los profesores, las asignaturas menos útiles para el desarrollo personal se centran principalmente en las áreas humanística (44%) y científico-técnica (41%). En menor medida, se citan también asignaturas de las áreas psicopedagógica (28%) y biosanitaria (23%), como puede apreciarse en el gráfico 4-26. Hay que añadir que cuatro de cada diez encuestados no se han definido ante esta cuestión.

Gráfico 4- 26: Asignaturas menos útiles para el desarrollo personal. Según áreas de enseñanza. - Porcentaje de respuesta múltiple –



Respecto al año en que iniciaron los estudios, la mitad de los que lo hicieron entre 1967 y 1972 o entre 1993 y 1997 citan como las menos útiles las del área de humanística. De los que comenzaron la carrera en el periodo 1973-1997, citan preferentemente asignaturas científico-técnicas y los que lo hicieron en el periodo 1998-2002, aluden primordialmente a asignaturas de las áreas humanística y científico-técnica.(Véase tabla 4-84).

Tabla 4- 84: Asignaturas menos útiles para el desarrollo persona. Según áreas de enseñanza y el año de inicio de los estudios. - Porcentaje de respuesta múltiple -

Áreas	Año de inicio estudios			
	1967-1972	1973-1992	1993-1997	1998-2002
Humanística	51%	39%	50%	44%
Científico-técnica	32%	42%	44%	44%
Psicopedagógica	17%	23%	40%	25%
Biosanitaria	26%	21%	27%	25%
Sociojurídica	-	4%	7%	-
Prácticas de enseñanza	-	1%	1%	-
Todas	-	2%	-	6%
Ninguna asignatura	6%	7%	3%	-
No contesta	45%	46%	35%	44%

Si asociamos las asignaturas menos útiles para el desarrollo personal con la especialidad cursada, (Véase tabla 4-85 y 4-86), se pueden constatar los siguientes aspectos:

La inmensa mayoría de los encuestados que no han cursado especialidad citan asignaturas de las áreas humanística y científico-técnica (plan 67).

Algo más de la mitad de los que se han especializado en Educación Física y un grupo considerable de Primaria, Filología, Ciencias y Humanas aluden a asignaturas humanísticas.

La mitad de los que se han especializado en Educación Musical y un porcentaje significativo de Infantil aluden a asignaturas científico-técnicas. También la mitad de los primeros citados mencionan asignaturas del área biosanitaria.

Cuatro de cada diez entrevistados de Preescolar nombran asignaturas científico-técnicas o psicopedagógicas.

Por último, poco más de la mitad de los que siguieron estudios de Educación Especial hacen referencia a asignaturas de carácter psicopedagógico.

Tabla 4- 85: Asignaturas menos útiles para el desarrollo personal. Según áreas de enseñanza y especialidad cursada (I) - Porcentaje de respuesta múltiple -

Áreas	Especialidad				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Educación Especial
Humanística	45%	44%	51%	37%	31%
Científico-técnica	36%	39%	40%	40%	46%
Psicopedagógica	22%	19%	33%	40%	54%
Biosanitaria	19%	21%	26%	8%	21%
Sociojurídica	3%	1%	-	5%	10%
Prácticas de enseñanza	-	1%	-	-	-
Todas	1%	2%	2%	-	-
Ninguna asignatura	4%	8%	7%	11%	2%
No contesta	51%	41%	35%	45%	40%

Tabla 4- 86: Asignaturas menos útiles para el desarrollo personal. Según áreas de enseñanza y especialidad cursada (II) - Porcentaje de respuesta múltiple -

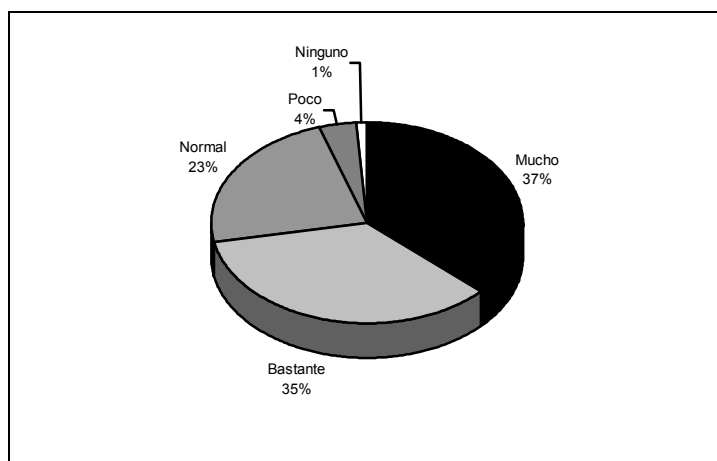
Áreas	Especialidad				
	Educ. Física	Infantil	Educ. Musical	Filología	Sin Especialidad
Humanística	54%	34%	38%	46%	73%
Científico-técnica	46%	42%	50%	43%	64%
Psicopedagógica	40%	31%	38%	19%	27%
Biosanitaria	20%	15%	50%	33%	55%
Sociojurídica	11%	7%	13%	7%	-
Prácticas de enseñanza	-	3%	-	1%	-
Todas	-	2%	-	2%	-
Ninguna asignatura	3%	5%	-	3%	-
No contesta	34%	50%	38%	43%	18%

#### 4.7. VALORACIÓN DEL PERIODO DE PRÁCTICAS

En este capítulo analizaremos la opinión expresada por los profesores sobre el periodo de prácticas realizado durante la carrera de Magisterio desde varios aspectos: grado de satisfacción con dicho periodo, momento adecuado para desarrollarlas y opinión sobre su duración. Empecemos a comentar el primer aspecto citado, es decir grado de satisfacción obtenido al respecto.

Es evidente que el colectivo guarda un grato recuerdo del periodo de prácticas: el grado de satisfacción es alto, en el sentido de sentirse mucho o bastante satisfechos con el mismo, como se comprueba en el gráfico 4-27.

Gráfico 4-27: Grado de satisfacción obtenido en el periodo de prácticas.



El alto grado de satisfacción es patente en las variables analizadas, como queda reflejado en los datos de las tablas 4-87; 4-88; 4-89; 4-90; 4-91;



4-92; 4-93 y 4-94, de las cuales seguidamente podemos efectuar algunos comentarios.

- No hay diferencias según el género.

- Atendiendo a la edad de los entrevistados, la mejor valoración se produce en las edades más avanzadas. Así, la inmensa mayoría de los que tienen 51 o más años de edad se encuentran altamente encantados con el periodo de prácticas: el 85% se muestra mucho (58%) o bastante satisfecho (27%) al respecto.

- En relación con la anterior variable analizada, según el año de inicio de los estudios de Magisterio, el mayor grado de satisfacción se produce entre los que primeramente comenzaron esta carrera: el 88% de los que lo hicieron en el periodo 1967-1972 reconocen estar mucho (52%) o bastante satisfechos (36%) con el periodo de prácticas.

Tabla 4- 87: Grado de satisfacción obtenido en el periodo de prácticas.  
Según género.

Grado de satisfacción	Género	
	Varones	Mujeres
Mucho	32%	38%
Bastante	39%	34%
Normal	24%	23%
Poco	5%	4%
Ninguno	-	1%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4- 88: Grado de satisfacción obtenido en el periodo de prácticas.  
Según la edad.

Grado de satisfacción	Edad (en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
Mucho	45%	38%	33%	31%	58%
Bastante	32%	36%	34%	39%	27%
Normal	19%	23%	28%	22%	11%
Poco	4%	3%	5%	5%	4%
Ninguno	-	-	-	3%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-89: Grado de satisfacción obtenido en el periodo de prácticas.  
Según año de inicio de los estudios.

Grado de satisfacción	Año de inicio estudios				Significación
	1967- 1972	1973 - 1992	1993 - 1997	1998 - 2002	
Mucho	52%	30%	41%	44%	X <sup>2</sup> = 2,28 P= 0,127 dt= 1
Bastante	36%	36%	36%	25%	
Normal	9%	27%	19%	31%	
Poco	3%	5%	4%	-	
Ninguno	-	2%	-	-	
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	

- El ejercicio o no de la docencia supone una distinta apreciación del periodo de prácticas: el 74% del grupo de los que ejercen aseguran encontrarse mucho (38%) o bastante satisfechos (36%), relación que desciende al 66% en el caso de los que no ejercen (32% muy satisfechos y 34%, bastante satisfechos).

- En cuanto a la variable “grado de satisfacción con los estudios”, el 77% de los que declaran estar altamente satisfechos con los estudios se muestran mucho (40%) o bastante satisfechos (37%), porcentaje que baja hasta el 61%, cuando el grado de satisfacción con los estudios es bajo: el 28% admite encontrarse muy satisfecho con las prácticas y el 33%, bastante satisfecho.

- Respecto a la especialidad cursada en Magisterio, los más entusiastas con las prácticas realizadas en la carrera se localizan entre los que han cursado el plan 67 (91%) o lo han hecho en la especialidad de Educación Física del plan 71 (86%); ambos grupos consideran estar bastante satisfechos con las mismas.

Tabla 4- 90: Grado de satisfacción obtenido en el periodo de prácticas.  
Según ejercicio de la docencia.

Grado de satisfacción	Ejercicio de la docencia	
	Ejerce	No ejerce
Mucho	38%	32%
Bastante	36%	34%
Normal	21%	28%
Poco	4%	6%
Ninguno	1%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4- 91: Grado de satisfacción obtenido en el periodo de prácticas.  
Según satisfacción con los estudios.

Grado de satisfacción	Grado de satisfacción	
	Alto	Bajo
Mucho	40%	28%
Bastante	37%	33%
Normal	19%	31%
Poco	3%	7%
Ninguno	1%	1%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-92: Grado de satisfacción obtenido en el periodo de prácticas.  
Según especialidad cursada (I).

Grado de satisfacción	Especialidad				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Educación Especial
Mucho	37%	31%	40%	42%	29%
Bastante	40%	31%	33%	21%	38%
Normal	19%	28%	20%	34%	25%
Poco	4%	7%	7%	3%	6%
Ninguno	-	3%	-	-	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4- 93: Grado de satisfacción obtenido en el periodo de prácticas.  
Según especialidad cursada (II).

Grado de satisfacción	Especialidad				
	E.Física	Infantil	E.Musical	Filología	Sin especialidad
Mucho	43%	43%	50%	32%	82%
Bastante	43%	29%	13%	47%	9%
Normal	14%	24%	25%	19%	9%
Poco	-	2%	12%	2%	-
Ninguno	-	2%	-	-	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

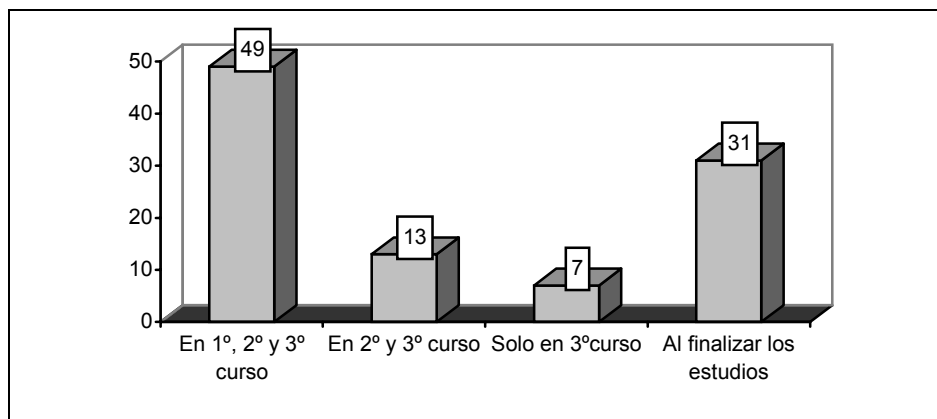
- Por lo que se refiere al grado de formación obtenido para el trabajo que actualmente desempeña, los que reconocen poseer la suficiente formación se muestran más entusiastas con las prácticas de carrera que aquellos que declaran no tener la suficiente formación para desarrollar las tareas habituales de su profesión. Así, el 76% de los primeros citados se muestran altamente satisfechos con el periodo de prácticas, frente al 67% de los segundos citados. Lo que indica que, Prácticas / Estudios, son variables altamente relacionadas:

Tabla 4- 94: Grado de satisfacción obtenido en el periodo de prácticas.  
Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña

Grado de satisfacción	Suficiente formación		Significación
	Sí	No	
Mucho	39%	33%	X <sup>2</sup> = 2,49 P= 0,110 dt= 1
Bastante	37%	34%	
Normal	20%	26%	
Poco	3%	6%	
Ninguno	1%	1%	
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	

Con la perspectiva de los años, y en términos generales, el colectivo de profesores considera que las prácticas de Magisterio deberían realizarse principalmente durante los cursos que dura la carrera (49%), como puede apreciarse en el gráfico siguiente. Otro grupo significativo considera que dichas prácticas se tendrían que desarrollar una vez acabados los estudios (31%). Son pocos los que aducen que en 2º curso y en 3º (13%) o sólo en 3º (7%).

Gráfico 4-28: Desde su experiencia ¿cuándo considera que deberían realizarse las prácticas?. (En porcentaje).



La variable género no supone la existencia de notables divergencias a la hora de expresar la época en que deberían realizarse las prácticas, como puede apreciarse en la tabla 4-95.

Tabla 4- 95: Desde su experiencia ¿cuándo considera que deberían realizarse las prácticas?. Según género.

¿Cuándo deberían realizarse las prácticas	Género	
	Varones	Mujeres
En 1º, 2º y 3º curso	52%	48%
En 2º y 3º curso	12%	13%
Sólo en 3º curso	8%	7%
Al finalizar los estudios	28%	32%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Atendiendo a la edad, observamos dos grupos diferenciados: los que tienen edades por debajo de los 41 años son partidarios de que las prácticas se realicen en los tres cursos de la carrera y los que superan los 40 años admiten principalmente que deberían efectuarse al terminar los estudios. (Véase tabla 4-96).

Tabla 4-96: Desde su experiencia ¿cuándo considera que deberían realizarse las prácticas?. Según la edad.

¿Cuándo deberían realizarse las prácticas	Edad (en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
En 1º, 2º y 3º curso	68%	61%	53%	31%	35%
En 2º y 3º curso	17%	9%	11%	17%	11%
Sólo en 3º curso	1%	7%	4%	12%	8%
Al finalizar los estudios	14%	23%	32%	40%	46%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En relación con el año de inicio (Véase tabla 4-97) de los estudios, los resultados reflejan que los partidarios de que se realicen en todos los cursos de carrera aumentan cuanto más próximos sean los años de haber comenzado la carrera. Así, sólo el 23% de los que iniciaron Magisterio en el

periodo 1967-1972 apuntan esta opinión, proporción que aumenta hasta el 69%, en el caso de los que comenzaron esta carrera entre 1998 y 2002.

Tabla 4- 97: Desde su experiencia ¿cuándo considera que deberían realizarse las prácticas?. Según el año de inicio de los estudios.

¿Cuándo deberían realizarse las prácticas	Año de inicio de los estudios			
	1967-1972	1973-1992	1993-1997	1998-2002
En 1º, 2º y 3º curso	23%	46%	62%	69%
En 2º y 3º curso	19%	13%	12%	19%
Sólo en 3º curso	17%	6%	5%	6%
Al finalizar los estudios	41%	35%	21%	6%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Respecto al ejercicio o no de la docencia, algo más de la mitad del grupo de los que no ejercen abogan porque las prácticas se desarrollen en todos los cursos (58%), no siendo tantos de esta misma opinión entre los que ejercen la docencia (46%). Entre estos últimos, un grupo considerable apuesta para que se realicen al acabar los estudios. (Véase tabla 4.98).

Tabla 4- 98: Desde su experiencia ¿cuándo considera que deberían realizarse las prácticas?. Según ejercicio de la docencia.

¿Cuándo deberían realizarse las prácticas	Ejercicio de la docencia	
	Ejerce	No ejerce
En 1º, 2º y 3º curso	46%	58%
En 2º y 3º curso	14%	11%
Sólo en 3º curso	7%	7%
Al finalizar los estudios	33%	24%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Si analizamos la opinión manifestada sobre el momento en que deberían desarrollarse las prácticas en función del grado de satisfacción que se obtuvo al realizar sus estudios, no se aprecian diferencias sustanciales. No obstante, podemos matizar que son algo más partidarios de que se realicen durante toda la carrera los que sienten una satisfacción baja (54%) que los que expresan una satisfacción alta (47%). (Véase tabla 4-99).

Tabla 4-99: Desde su experiencia ¿cuándo considera que deberían realizarse las prácticas?. Según satisfacción con los estudios.

¿Cuándo deberían realizarse las prácticas	Grado de satisfacción	
	Alto	Bajo
En 1º, 2º y 3º curso	47%	54%
En 2º y 3º curso	14%	11%
Sólo en 3º curso	8%	6%
Al finalizar los estudios	31%	29%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En cuanto a la especialidad cursada, como reflejan los datos de la tablas 4-100 y 4-101, los que lo han hecho en Educación Física, Infantil, Filología, Primaria, Preescolar y Educación Especial reconocen mayoritariamente que las prácticas se deberían desarrollar en los tres cursos de carrera. En Humanas y Educación Musical están equilibradas las proporciones de los que son partidarios de que se realicen en toda la carrera y de los que apuntan a que se hagan al finalizar la misma.

Los de Ciencias y los que no poseen especialidad alguna son partidarios principalmente de que se desarrollen al terminar la carrera (plan 67), como ellos hicieron.

Tabla 4-100: Desde su experiencia ¿cuándo considera que deberían realizarse las prácticas?. Según especialidad cursada (I).

¿Cuándo deberían realizarse las prácticas	Especialidad cursada				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Educación Especial
En 1º, 2º y 3º curso	27%	40%	64%	50%	54%
En 2º y 3º curso	18%	11%	9%	18%	15%
Sólo en 3º curso	10%	9%	7%	8%	2%
Al finalizar los estudios	45%	40%	20%	24%	29%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>



Tabla 4-101: Desde su experiencia ¿cuándo considera que deberían realizarse las Prácticas?. Según especialidad cursada (II).

¿Cuándo deberían realizarse las prácticas	Especialidad cursada				
	E.Física	Infantil	E.Musical	Filología	Sin Especialidad
En 1º, 2º y 3º curso	60%	55%	38%	62%	27%
En 2º y 3º curso	17%	13%	-	13%	9%
Sólo en 3º curso	6%	1%	25%	5%	18%
Al finalizar los estudios	17%	31%	37%	20%	46%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

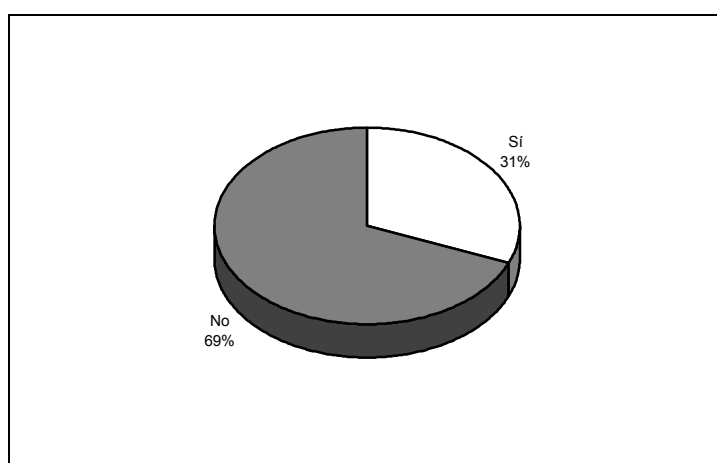
En cuanto a la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña, algo más de la mitad de los que consideran que no poseen suficiente formación abogan porque las prácticas se desarrollen en toda la carrera (52%), proporción que se reduce un poco cuando los que opinan son los que tienen suficiente formación (45%). (Véase tabla 4-102).

Tabla 4- 102: Desde su experiencia ¿cuándo considera que deberían realizarse las Prácticas?. Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña

¿Cuándo deberían realizarse las prácticas	Suficiente formación	
	Sí	No
En 1º, 2º y 3º curso	45%	52%
En 2º y 3º curso	16%	9%
Sólo en 3º curso	10%	5%
Al finalizar los estudios	29%	34%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Al recabar la opinión del colectivo sobre si les pareció correcto el tiempo dedicado a las prácticas, siete de cada diez admiten que no fue suficiente y los tres restantes que sí lo fue, como puede verse en el gráfico 4-29.

Gráfico 4- 29: ¿Consideró suficiente el tiempo dedicado a las prácticas?.



La variable género no supone la existencia de diferencias sustanciales a la hora de opinar sobre la suficiencia o no del tiempo dedicado a las prácticas. Tan sólo cabe comentar una proporción ligeramente más alta de mujeres que admiten que no hubo suficiente tiempo.(Véase tabla 4-103).

Tabla 4- 103: ¿Consideró suficiente el tiempo dedicado a las prácticas?. Según género.

Tiempo suficiente dedicado a las prácticas	Género	
	Varones	Mujeres
Sí	35%	29%
No	65%	70%
No contesta	-	1%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Respecto a la edad, se aprecia que la mayoría de los encuestados que tienen menos de 51 años opina que no fue suficiente el tiempo dedicado a las prácticas, no así entre los que tienen 51 o más años: la mayoría de estos últimos consideran que fue suficiente. (Véase tabla 4-104).

Tabla 4-104: ¿Consideró suficiente el tiempo dedicado a las prácticas?. Según la edad.

Tiempo suficiente dedicado a las prácticas	Edad (en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
Sí	29%	24%	23%	36%	89%
No	71%	76%	77%	63%	11%
No contesta	-	-	-	1%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En cuanto al año de inicio de los estudios, la mayoría de los profesores que empezaron a estudiar entre 1973 y 1992 admiten que no fue suficiente el tiempo dedicado a las prácticas, no así entre los que comenzaron a estudiar entre 1967 y 1972: la inmensa mayoría de este colectivo asegura que hubo el tiempo suficiente, como podemos apreciarlo en los datos de la tabla 4-105.

Tabla 4-105: ¿Consideró suficiente el tiempo dedicado a las prácticas?. Según año de inicio de los estudios.

Tiempo suficiente dedicado a las prácticas	Año de inicio de los estudios			
	1967-1972	1973-1992	1993-1997	1998-2002
Sí	86%	23%	23%	44%
No	14%	76%	77%	56%
No contesta	-	1%	-	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

El ejercicio o no de la docencia no supone significativamente una opinión diferente sobre el tiempo dedicado a las prácticas, al igual que si se analiza la variable “grado de satisfacción que se obtuvo al realizar los estudios”, como puede comprobarse en las tablas 4-106 y 4-107.

Tabla 4- 106: ¿Consideró suficiente el tiempo dedicado a las prácticas?.  
Según ejercicio de la docencia.

Tiempo suficiente dedicado a las prácticas	Ejercicio de la docencia	
	Ejerce	No ejerce
Sí	33%	25%
No	67%	74%
No contesta	-	1%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4- 107: ¿Consideró suficiente el tiempo dedicado a las prácticas?.  
Según satisfacción con los estudios.

Tiempo suficiente dedicado a las prácticas	Grado de satisfacción	
	Alto	Bajo
Sí	33%	27%
No	66%	73%
No contesta	1%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En relación con la especialidad cursada, hay que destacar que todos los entrevistados que no han cursado especialidad alguna admiten que hubo el tiempo suficiente dedicado a las prácticas (Véanse tablas 4-108 y 4-109).

Tabla 4-108: ¿Consideró suficiente el tiempo dedicado a las prácticas?.  
Según especialidad cursada (I).

Tiempo suficiente dedicado a las prácticas	Especialidad cursada				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Educación Especial
Sí	43%	23%	40%	34%	15%
No	56%	77%	60%	66%	83%
No contesta	1%	-	-	-	2%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-109: ¿Consideró suficiente el tiempo dedicado a las prácticas?.  
Según especialidad cursada (II).

Tiempo suficiente dedicado a las prácticas	Especialidad cursada				
	Educ. Física	Infantil	Educ. Musical	Filología	Sin especialidad
Sí	31%	21%	25%	28%	100%
No	69%	79%	75%	72%	-
No contesta	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

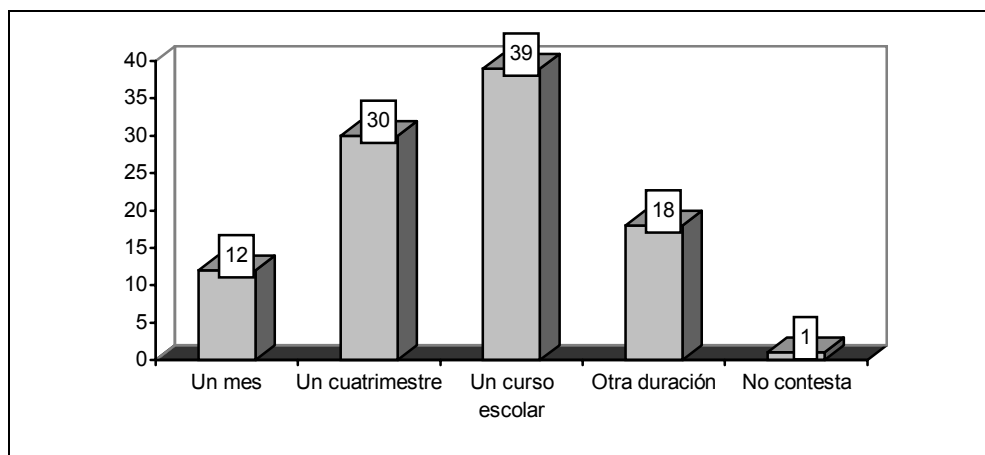
Respecto a la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña, ocho de cada diez profesores que admiten no tener suficiente formación consideran que no hubo el tiempo necesario dedicado a las prácticas, proporción que disminuye a seis de cada diez encuestados en el caso de los que admiten poseer suficiente formación. (Véase tabla 4-110).

Tabla 4-110: ¿Consideró suficiente el tiempo dedicado a las prácticas?.  
Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña.

Tiempo suficiente dedicado a las prácticas	Suficiente formación	
	Sí	No
Sí	38%	20%
No	62%	79%
No contesta	-	1%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En cuanto a la duración más idónea para desarrollar las prácticas, cuatro de cada diez entrevistados consideran que debería ser un curso escolar; otros tres apuntan que un cuatrimestre; y otro, que un mes. Los dos restantes responden que otra duración diferente a las anteriormente citadas.

Gráfico 4-30: Duración más idónea para el desarrollo de las prácticas (en porcentaje).



Entre los que han citado “otra duración”, algo más de la mitad opta porque dure un trimestre (27%) o dos meses (26%); el 15% opina que debería impartirse periódicamente durante la carrera y un curso al finalizar la misma; otro 11% que sea progresiva según los cursos y otro 7%, que dure un semestre.

La variable género no supone que haya diferencias a la hora de contestar sobre la idoneidad del desarrollo de las prácticas, como queda patente en los datos de la tabla 4-111.

Tabla 4-111: Duración más idónea para el desarrollo de las prácticas. Según género.

Duración idónea para el desarrollo de las prácticas	Género	
	Varones	Mujeres
Un mes	8%	14%
Un cuatrimestre	32%	30%
Un curso escolar	38%	39%
Otra duración	21%	16%
No contesta	1%	1%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Respecto a la edad, se observa que, cuantos más años se tiene, más se insiste en que la duración idónea se corresponde con un curso escolar: el 20% de los que tienen 25 años o menos, el 31% de los que tienen entre 26 y 30 años, el 34% de entre 31 y 40 años, el 54% de 41 a 50 años y el 62% con 51 o más años así lo han puesto de manifiesto. (Véase tabla 4-112).

Tabla 4- 112: Duración más idónea para el desarrollo de las prácticas.  
Según edad.

Duración idónea para el desarrollo de las prácticas	Edad (en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
Un mes	17%	12%	14%	8%	15%
Un cuatrimestre	40%	32%	33%	26%	12%
Un curso escolar	20%	31%	34%	54%	62%
Otra duración	23%	24%	18%	11%	11%
No contesta	-	1%	1%	1%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Respecto al año de inicio de los estudios, siete de cada diez veteranos (es decir los que comenzaron la carrera en el periodo 1967-1972) admiten que lo idóneo es que las prácticas se desarrollen durante un curso escolar, proporción que se reduce a cuatro de cada diez en el caso de los que empezaron entre 1973 y 1992; a tres de cada diez si se empezó a estudiar entre 1993 y 1997, y a dos de cada diez, para los que lo hicieron entre 1998 y 2002. (Véase tabla 4-113).

Tabla 4-113: Duración más idónea para el desarrollo de las prácticas Según el año de inicio de los estudios.

Duración idónea para el desarrollo de las prácticas	Año de inicio de los estudios			
	1967-1972	1973-1992	1993-1997	1998-2002
Un mes	9%	12%	13%	19%
Un cuatrimestre	9%	32%	35%	37%
Un curso escolar	69%	38%	30%	25%
Otra duración	11%	17%	21%	19%
No contesta	2%	1%	1%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Atendiendo al ejercicio de la docencia, un grupo considerable de los que trabajan como profesores se inclina porque las prácticas duren un curso escolar (42%). Los que no ejercen como docentes, se decantan preferentemente por dos opciones: que duren un cuatrimestre (38%) o un curso escolar (30%). (Véase tabla 4-114).

Tabla 4-114: Duración más idónea para el desarrollo de las prácticas. Según ejercicio de la docencia.

Duración idónea para el desarrollo de las prácticas	Ejercicio de la docencia	
	Ejerce	No ejerce
Un mes	12%	13%
Un cuatrimestre	28%	38%
Un curso escolar	42%	30%
Otra duración	17%	18%
No contesta	1%	1%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Desde la óptica del grado de satisfacción que se obtuvo al realizar los estudios, tanto los entrevistados que sienten una satisfacción alta como los que la sienten baja se decantan preferentemente por un cuatrimestre o un curso escolar. (Véase tabla 4-115).

Tabla 4-115: Duración más idónea para el desarrollo de las prácticas. Según satisfacción con los estudios.

Duración idónea para el desarrollo de las prácticas	Grado de satisfacción	
	Alto	Bajo
Un mes	13%	11%
Un cuatrimestre	32%	29%
Un curso escolar	40%	36%
Otra duración	14%	23%
No contesta	1%	1%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Consideran que las prácticas deberían ajustarse a un curso escolar el 82% de los que la realizaron de esta forma: los del plan 67.



Tabla 4- 116: Duración más idónea para el desarrollo de las prácticas.  
Según especialidad cursada (I).

Duración idónea para el desarrollo de las prácticas	Especialidad cursada				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Educación Especial
Un mes	16%	9%	14%	13%	13%
Un cuatrimestre	18%	34%	29%	27%	33%
Un curso escolar	51%	44%	31%	34%	27%
Otra duración	15%	13%	24%	26%	27%
No contesta	-	-	2%	-	-
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Tabla 4-117: Duración más idónea para el desarrollo de las prácticas.  
Según especialidad cursada (II).

Duración idónea para el desarrollo de las prácticas	Especialidad cursada				
	E.Física	Infantil	E.Musical	Filología	Sin especialidad
Un mes	14%	16%	12%	11%	9%
Un cuatrimestre	34%	31%	38%	37%	-
Un curso escolar	20%	39%	25%	37%	82%
Otra duración	29%	14%	25%	14%	9%
No contesta	3%	-	-	1%	-
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Por último, respecto a la formación recibida para el trabajo que actualmente se desempeña, no se aprecian diferencias porcentuales entre los que admiten que poseen suficiente formación y los que aseguran que no la tienen. (Véase tabla 4-118).

Tabla 4-118: Duración más idónea para el desarrollo de las prácticas.  
Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña

Duración idónea para el desarrollo de las prácticas	Suficiente formación	
	Sí	No
Un mes	13%	10%
Un cuatrimestre	30%	32%
Un curso escolar	40%	40%
Otra duración	16%	18%
No contesta	1%	-
Total	100%	100%

#### **4.8. GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL PUESTO DE TRABAJO**

Con objeto de pulsar la opinión de los entrevistados sobre su puesto de trabajo, se les presentó una serie de cuestiones referentes a las características y condiciones relativas al mismo, de forma tal que indicaran su grado de satisfacción, mediante la siguiente escala de categorías:

- Muy satisfactorio
- Bastante satisfactorio
- Algo satisfactorio
- Poco satisfactorio
- Nada satisfactorio

En las tablas y gráfico incluidos en este capítulo, los datos se presentan agrupados en dos conceptos:

- Grado de satisfacción alto  
Se unifican las respuestas de los entrevistados que señalan que su grado de satisfacción es muy satisfactorio o bastante satisfactorio.
- Grado de satisfacción bajo  
Se reúnen las respuestas de los entrevistados que indican que su grado de satisfacción es algo satisfactorio, poco satisfactorio o nada satisfactorio.

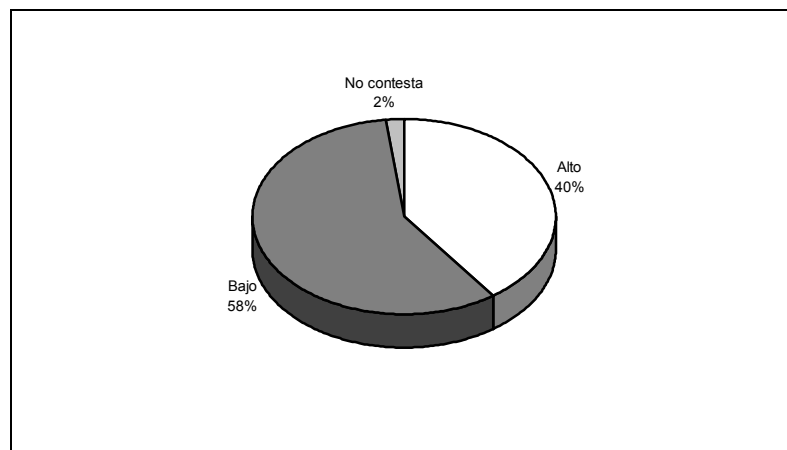
Por otra parte, las opiniones vertidas sobre las características y condiciones del puesto de trabajo se presentan en nueve bloques.

- 1) Grado de satisfacción con el salario percibido.
- 2) Grado de satisfacción con las relaciones interpersonales.
- 3) Grado de satisfacción con el lugar de trabajo.
- 4) Grado de satisfacción con el estatus alcanzado.
- 5) Grado de satisfacción con la promoción profesional.
- 6) Grado de satisfacción con el reconocimiento profesional.
- 7) Grado de satisfacción con la responsabilidad del puesto de trabajo.
- 8) Grado de satisfacción con el desarrollo personal.
- 9) Grado de satisfacción con el trabajo en sí mismo.

#### **4.8.1. Grado de satisfacción con el salario percibido.**

Se detecta un relativo pesimismo cuando se indaga sobre los emolumentos percibidos por el trabajo. En efecto, aproximadamente seis de cada diez entrevistados sienten una satisfacción baja y los cuatro restantes, una satisfacción alta, como se refleja en el gráfico siguiente.

Gráfico 4- 31: Grado de satisfacción con las retribuciones económicas de su trabajo.



Atendiendo al género de los entrevistados, la insatisfacción con el salario percibido es más patente entre los varones que entre las mujeres. (Véase tabla 4-119).

Tabla 4-119: Grado de satisfacción con las retribuciones económicas de su trabajo. Según género.

Grado de satisfacción con las retribuciones económicas	Género	
	Varones	Mujeres
Alto	32%	43%
Bajo	67%	54%
No contesta	1%	3%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En cuanto a la variable edad, en todos los grupos analizados (excepto en el de 26 a 30 años), y especialmente cuando se tiene entre 31 y 50 años, no se está satisfecho con las percepciones económicas de su trabajo. (Véase tabla 4-120).

Tabla 4-120: Grado de satisfacción con las retribuciones económicas de su trabajo. Según la edad.

Grado de satisfacción con las retribuciones económicas	Edad (en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
Alto	41%	51%	37%	33%	48%
Bajo	54%	46%	61%	66%	52%
No contesta	5%	3%	2%	1%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En relación con el año de inicio de los estudios, los que estudiaron en el plan 71, se muestran francamente insatisfechos con sus retribuciones económicas, no tanto entre los que empezaron a estudiar a partir del año 1993. (Véase tabla 4-121)

Tabla 4-121: Grado de satisfacción con las retribuciones económicas de su trabajo. Según año de inicio de los estudios.

Grado de satisfacción con las retribuciones económicas	Año de inicio estudios			
	1967 - 1972	1973 - 1992	1993 - 1997	1998 - 2002
Alto	34%	37%	46%	50%
Bajo	66%	61%	49%	50%
No contesta	-	2%	-	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

El ejercicio o no de la docencia supone una valoración distinta del salario cobrado. Así, mientras que la inmensa mayoría de los que no trabajan como profesores muestran una baja satisfacción, esta proporción disminuye a algo más de la mitad, en el caso de los que desarrollan la profesión docente. (Véase tabla 4-122).

Tabla 4- 122: Grado de satisfacción con las retribuciones económicas de su trabajo. Según ejercicio de la docencia.

Grado de satisfacción con las retribuciones económicas	Ejercicio de la docencia	
	Ejerce	No ejerce
Alto	43%	25%
Bajo	56%	68%
No contesta	1%	7%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Respecto a la satisfacción con los estudios, no se aprecian diferencias significativas en la valoración del aspecto que estamos analizando, como puede comprobarse en los datos de la tabla 4-123.

Tabla 4-123: Grado de satisfacción con las retribuciones económicas de su trabajo. Según satisfacción con los estudios.

Grado de satisfacción con las retribuciones económicas	Grado de satisfacción	
	Alto	Bajo
Alto	39%	40%
Bajo	58%	59%
No contesta	3%	1%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Por lo que respecta a la especialidad cursada, la insatisfacción correlaciona y es patente según pertenezcan a las especialidades de Educación Física, Infantil, Filología, Ciencias, Humanas, Preescolar y entre los que no poseen especialidad.

Las opiniones aparecen equilibradas, es decir se igualan o son muy semejantes los que sienten una satisfacción alta y los que expresan una satisfacción baja, en las especialidades de Educación Musical y Educación Especial, percibiéndose un relativo optimismo entre los que hicieron Primaria.

Tabla 4-124: Grado de satisfacción con las retribuciones económicas de su trabajo. Según especialidad cursada (I).

Grado de satisfacción con las retribuciones económicas	Especialidad				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Educación Especial
Alto	36%	39%	53%	32%	45%
Bajo	63%	61%	47%	65%	48%
No contesta	1%	-	-	3%	7%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-125: Grado de satisfacción con las retribuciones económicas de su trabajo. Según especialidad cursada (II).

Grado de satisfacción con las retribuciones económicas	Especialidad				
	E.Física	Infantil	E.Musical	Filología	Sin especialidad
Alto	29%	37%	50%	40%	20%
Bajo	65%	63%	50%	56%	80%
No contesta	6%	-	-	4%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

La insatisfacción se manifiesta según se tenga o no la formación adecuada para el trabajo que los entrevistados desarrollan actualmente. Un poco más acusada entre los que consideran que tienen suficiente formación

que entre quienes reconocen que no la tienen. Los primeros se sienten poco valorados, a pesar de considerarse competentes. (Véase tabla 4-126).

Tabla 4-126: Grado de satisfacción con las retribuciones económicas de su trabajo. Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña.

Grado de satisfacción con las retribuciones económicas	Suficiente formación	
	Sí	No
Alto	38%	42%
Bajo	61%	55%
No contesta	1%	3%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

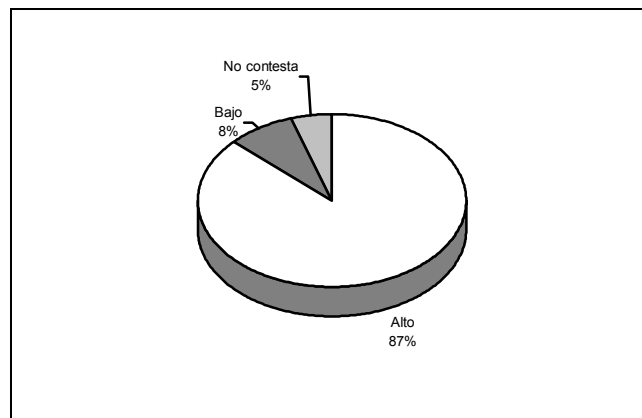
#### 4.8.2. Grado de satisfacción con las relaciones interpersonales.

En este bloque se analizan las opiniones emitidas por los profesores en torno al tema de sus relaciones con sus alumnos o subordinados, compañeros y sus superiores.

- Relaciones con los alumnos o subordinados.

Tanto si se dedican a la docencia como si se desarrollan profesionalmente en otro campo de actividad, las personas entrevistadas muestran un alto grado de satisfacción en relación con sus alumnos o subordinados. En efecto, nueve de cada diez así lo manifiestan, como se refleja en el gráfico 4- 32.

Gráfico 4-32: Grado de satisfacción con las relaciones con sus alumnos o subordinados.



Atendiendo a las variables analizadas, el alto grado de satisfacción es manifiesto en todas ellas, como puede apreciarse en las tablas 4-127 a 4-134, excepto en el grupo de los que iniciaron sus estudios de Magisterio en el periodo 1998-2002. Algo más de la mitad de este colectivo, en concreto el 58%, expresa un alto grado de satisfacción en sus relaciones con sus alumnos o personal a su cargo.

Tabla 4-127: Grado de satisfacción con las relaciones con sus alumnos o subordinados. Según género.

Grado de satisfacción con los alumnos o subordinados	Género	
	Varones	Mujeres
Alto	85%	87%
Bajo	11%	7%
No contesta	4%	6%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-128: Grado de satisfacción con las relaciones con sus alumnos o subordinados. Según la edad.

Grado de satisfacción con los alumnos o subordinados	Edad (en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
Alto	80%	81%	88%	92%	92%
Bajo	8%	12%	8%	6%	4%
No contesta	12%	7%	4%	2%	4%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-129: Grado de satisfacción con las relaciones con sus alumnos o subordinados. Según el año de inicio de los estudios.

Grado de satisfacción con los alumnos o subordinados	Año de inicio de los estudios			
	1967-1972	1973-1992	1993-1997	1998-2002
Alto	92%	90%	79%	58%
Bajo	6%	6%	11%	42%
No contesta	2%	4%	10%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>



Tabla 4-130: Grado de satisfacción con las relaciones con sus alumnos o subordinados.  
Según ejercicio de la docencia.

Grado de satisfacción con los alumnos o subordinados	Ejercicio de la docencia	
	Ejerce	No ejerce
Alto	92%	65%
Bajo	7%	11%
No contesta	1%	24%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4- 131: Grado de satisfacción con las relaciones con sus alumnos o subordinados.  
Según satisfacción con los estudios.

Grado de satisfacción con los alumnos o subordinados	Grado de satisfacción	
	Alto	Bajo
Alto	87%	85%
Bajo	7%	12%
No contesta	6%	3%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-132: Grado de satisfacción con las relaciones con sus alumnos o subordinados. Según especialidad cursada (I).

Grado de satisfacción con los alumnos o subordinados	Especialidad cursada				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Educación Especial
Alto	87%	91%	88%	94%	80%
Bajo	9%	6%	12%	3%	5%
No contesta	4%	3%	-	3%	15%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-133: Grado de satisfacción con las relaciones con sus alumnos o subordinados.  
Según especialidad cursada (II).

Grado de satisfacción con los alumnos o subordinados	Especialidad cursada				
	E.Física	Infantil	E.Musical	Filología	Sin Especialidad
Alto	84%	94%	75%	79%	100%
Bajo	6%	2%	25%	14%	-
No contesta	10%	4%	-	7%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

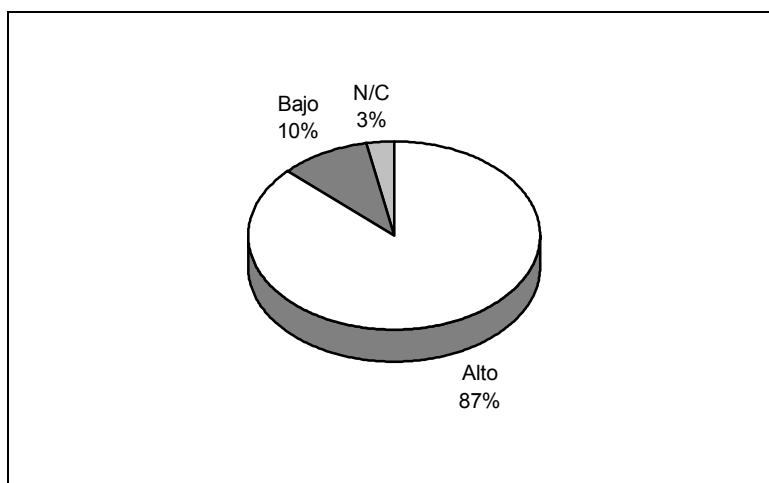
Tabla 4-134: Grado de satisfacción con las relaciones con sus alumnos o subordinados. Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña.

Grado de satisfacción con los alumnos o subordinados	Suficiente formación	
	Sí	No
Alto	88%	85%
Bajo	8%	8%
No contesta	4%	7%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

- Relaciones con los compañeros

En cuanto a las relaciones con sus compañeros de trabajo, también el alto grado de satisfacción es patente como queda expuesto en el gráfico 4-33, aproximadamente nueve de cada diez entrevistados así lo hacen saber.

Gráfico 4-33: Grado de satisfacción con las relaciones con sus compañeros.



En relación con las variables analizadas, el grado de satisfacción es muy alto en todas ellas, como se refleja en las tablas 4-135; 4-136; 4-137; 4-138; 4-139; 4-140; 4-141 y 4-142 que se presentan a continuación, a excepción de los que comenzaron la carrera de Magisterio durante el periodo 1998-2002: en este caso, la proporción se reduce a casi seis de cada diez.

Tabla 4- 135: Grado de satisfacción con sus compañeros.  
Según género.

Grado de satisfacción con los compañeros	Género	
	Varones	Mujeres
Alto	85%	89%
Bajo	13%	8%
No contesta	2%	3%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4- 136: Grado de satisfacción con las relaciones con sus compañeros.  
Según la edad.

Grado de satisfacción con los compañeros	Edad (en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
Alto	80%	82%	89%	91%	96%
Bajo	12%	14%	9%	8%	4%
No contesta	8%	4%	2%	1%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-137: Grado de satisfacción con las relaciones con sus compañeros.  
Según año de inicio de los estudios.

Grado de satisfacción con los compañeros	Año de inicio de los estudios			
	1967-1970	1971-1990	1991-1997	1998-2002
Alto	92%	90%	83%	58%
Bajo	6%	9%	10%	42%
No contesta	2%	1%	7%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-138: Grado de satisfacción con las relaciones con sus compañeros.  
Según ejercicio de la docencia.

Grado de satisfacción con los compañeros	Ejercicio de la docencia	
	Ejerce	No ejerce
Alto	89%	79%
Bajo	10%	9%
No contesta	1%	12%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-139: Grado de satisfacción con las relaciones con sus compañeros.  
Según satisfacción con los estudios.

Grado de satisfacción con los compañeros	Grado de satisfacción	
	Alto	Bajo
Alto	89%	83%
Bajo	8%	15%
No contesta	3%	2%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4- 140: Grado de satisfacción con sus compañeros.  
Según especialidad cursada (I).

Grado de satisfacción con los compañeros	Especialidad				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Educación Especial
Alto	91%	88%	88%	88%	80%
Bajo	8%	9%	12%	12%	13%
No contesta	1%	3%	-	-	2%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-141: Grado de satisfacción con las relaciones con su compañeros.  
Según especialidad cursada (II).

Grado de satisfacción con los compañeros	Especialidad				
	E.Física	Infantil	E.Musical	Filología	Sin especialidad
Alto	84%	93%	88%	86%	100%
Bajo	10%	7%	12%	9%	-
No contesta	6%	-	-	5%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

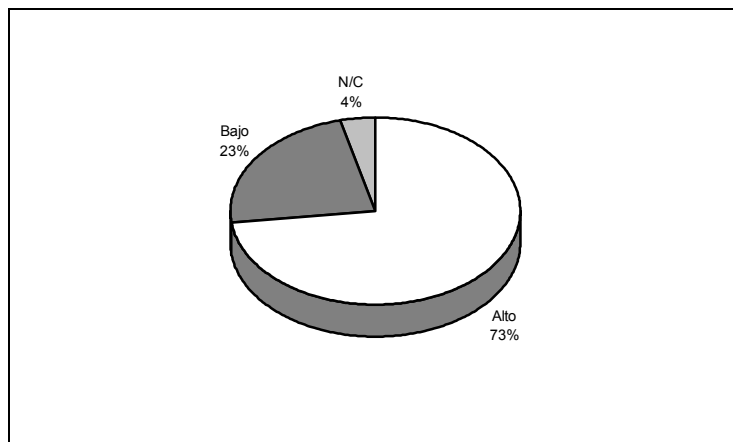
Tabla 4- 142: Grado de satisfacción con las relaciones con sus compañeros.  
Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña.

Grado de satisfacción con los compañeros	Suficiente formación	
	Sí	No
Alto	88%	87%
Bajo	9%	10%
No contesta	3%	3%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

- Relaciones con los superiores.

En cuanto a las relaciones con sus superiores, se detecta un alto grado de satisfacción, aunque no tan acusado como en el caso de las relaciones con alumnos, subordinados y compañeros: alrededor de siete de cada diez entrevistados así lo expresan. (Véase gráfico 4-34).

Gráfico 4-34: Grado de satisfacción con las relaciones laborales con sus superiores.



La variable género no supone la existencia de variaciones a la hora de valorar el grado de satisfacción de los entrevistados con sus jefes. Tan sólo cabe destacar una proporción ligeramente más alta de mujeres que se muestran altamente satisfechas al respecto. ( Véase tabla 4-143).

Tabla 4-143: Grado de satisfacción con las relaciones laborales con sus superiores.  
Según género.

Grado de satisfacción con los superiores	Género	
	Varones	Mujeres
Alto	70%	74%
Bajo	26%	22%
No contesta	4%	4%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En cuanto a la edad, observamos que existe una relación directamente proporcional entre esta variable y el grado de satisfacción con los superiores: a mayor edad, aumenta la proporción de los que se encuentran altamente satisfechos, como queda patente en la tabla. (Véase tabla 4-144).

Tabla 4-144: Grado de satisfacción con las relaciones laborales con sus superiores.  
Según edad.

Grado de satisfacción con los superiores	Edad (en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
Alto	61%	70%	72%	77%	80%
Bajo	31%	26%	24%	19%	20%
No contesta	8%	4%	4%	4%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En relación con el año de inicio de los estudios, es manifiesta la insatisfacción en el grupo de los que comenzaron en el periodo 1998-2002: aproximadamente siete de cada diez entrevistados de este colectivo expresan un bajo grado de satisfacción. (Véase tabla 4-145).

Tabla 4-145: Grado de satisfacción con las relaciones laborales con sus superiores.  
Según el año de inicio de los estudios.

Grado de satisfacción con los superiores	Año de inicio de los estudios			
	1967-1972	1973-1992	1993-1997	1998-2002
Alto	75%	76%	68%	33%
Bajo	22%	21%	25%	67%
No contesta	3%	3%	7%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En relación con el ejercicio de la docencia, el alto grado de satisfacción se refleja entre los que la ejercen, no así entre los que se no dedican a la enseñanza, como se refleja en los datos de la tabla 4-146.

Tabla 4- 146: Grado de satisfacción con las relaciones laborales con sus superiores.  
Según ejercicio de la docencia.

Grado de satisfacción con los superiores	Ejercicio de la docencia	
	Ejerce	No ejerce
Alto	78%	48%
Bajo	21%	36%
No contesta	1%	16%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Por lo que respecta al grado de satisfacción con los estudios realizados, no se aprecian diferencias sustanciales, si bien se detecta una proporción algo más elevada de entrevistados con un algo grado de satisfacción con los estudios que se muestran altamente satisfechos con sus superiores.(Véase tabla 4-147).

Tabla 4-147: Grado de satisfacción con las relaciones laborales con sus superiores.  
Según satisfacción con los estudios.

Grado de satisfacción con los superiores	Grado de satisfacción	
	Alto	Bajo
Alto	74%	68%
Bajo	22%	27%
No contesta	4%	5%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Atendiendo a la especialidad cursada, es mayoritario el alto grado de satisfacción en todas ellas, variando entre el 63% emitido por los que estudiaron Educación Especial hasta el 90% de los que no poseen especialidad. ( Véanse tablas 4-148 y 4-149).

Tabla 4-148: Grado de satisfacción con las relaciones laborales con sus superiores. Según especialidad cursada (I).

Grado de satisfacción con los superiores	Especialidad cursada				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Educación Especial
Alto	72%	78%	67%	71%	63%
Bajo	27%	17%	33%	26%	30%
No contesta	1%	5%	-	3%	7%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-149: Grado de satisfacción con las relaciones laborales con sus superiores. Según especialidad cursada (II).

Grado de satisfacción con los superiores	Especialidad cursada				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Sin especialidad
Alto	71%	74%	88%	72%	90%
Bajo	23%	26%	12%	21%	-
No contesta	6%	-	-	7%	10%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

- Formación recibida para el trabajo.

En fin, por lo que respecta a la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña, no hay diferencias relevantes, aunque podemos comentar la existencia de una proporción ligeramente más elevada de entrevistados que admiten tener suficiente formación que se muestran altamente satisfechos. Como queda reflejado en los datos de la tabla 4-150.

Tabla 4-150: Grado de satisfacción con las relaciones laborales con sus superiores Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña

Grado de satisfacción con los superiores	Suficiente formación	
	Si	No
Alto	74%	71%
Bajo	22%	24%
No contesta	4%	5%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

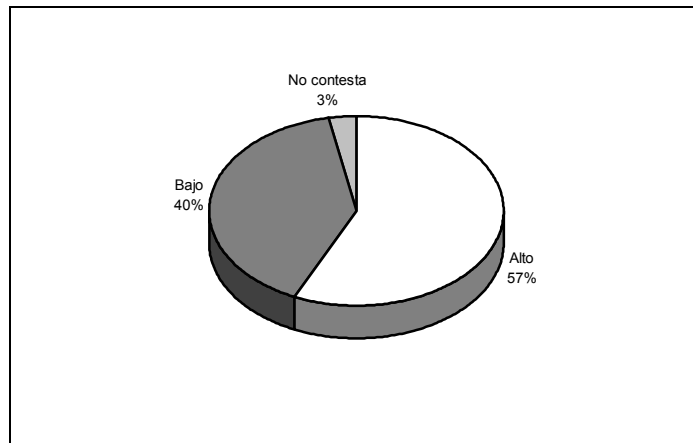


#### **4.8.3. Grado de satisfacción con el lugar de trabajo.**

En este apartado analizaremos las opiniones dadas sobre las condiciones de limpieza, higiene y salubridad del lugar en que se desarrolla el trabajo de los entrevistados.

Desde este punto de vista, aproximadamente seis de cada diez muestran una satisfacción alta y los cuatro restantes muestran una baja satisfacción, como puede apreciarse en el gráfico 4- 35.

Gráfico 4-35: Grado de satisfacción con el lugar de trabajo.



La variable género no supone diferencias sustanciales a la hora de valorar el lugar de trabajo. (Véase tabla 4-151).

Tabla 4-151: Grado de satisfacción con la limpieza, higiene y salubridad de su lugar de trabajo. Según género.

Grado de satisfacción con el lugar de trabajo	Género	
	Varones	Mujeres
Alto	58%	57%
Bajo	40%	40%
No contesta	2%	3%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-152: Grado de satisfacción con la limpieza, higiene y salubridad de su lugar de trabajo. Según la edad.

Grado de satisfacción con el lugar de trabajo	Edad (en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
Alto	58%	60%	53%	58%	64%
Bajo	34%	35%	44%	42%	32%
No contesta	8%	5%	3%	-	4%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Respecto al año de inicio de los estudios, entre 1967 y 1997 es mayor la proporción de los que sienten una alta satisfacción con su lugar que los que admiten lo contrario. En el periodo 1998-2002, ambas posturas se equilibran, lo que demuestra que con el paso de los años, los mayores han elegido un puesto de trabajo que les gusta. Como muestran los datos de la tabla 4-153.

Tabla 4- 153: Grado de satisfacción con la limpieza, higiene y salubridad de su lugar de trabajo. Según el año de inicio de los estudios.

Grado de satisfacción con el lugar de trabajo	Año de inicio de los estudios			
	1967-1972	1973-1992	1993-1997	1998-2002
Alto	53%	57%	60%	50%
Bajo	45%	42%	33%	50%
No contesta	2%	1%	7%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Por lo que respecta al ejercicio de la docencia, seis de cada diez encuestados que se dedican a la enseñanza así como otros seis de cada diez entrevistados que no trabajan como profesores muestran una alta satisfacción con el lugar en que trabajan. ( Véase tabla 4-154).

Tabla 4-154: Grado de satisfacción con la limpieza, higiene y salubridad de su lugar de trabajo. Según ejercicio de la docencia.

Grado de satisfacción con el lugar de trabajo	Ejercicio de la docencia	
	Ejerce	No ejerce
Alto	56%	59%
Bajo	43%	29%
No contesta	1%	12%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Si analizamos la valoración expresada sobre el lugar del trabajo en función del grado de satisfacción que se obtuvo al realizar los estudios, se detecta una relación directamente proporcional entre ambas variables.

Así, es mayor, en términos relativos, la proporción de los que a la vez que están altamente satisfechos con sus estudios lo están también con su lugar de trabajo que los que no lo están en ambos grados. (Véase tabla 4-155).

Tabla 4-155: Grado de satisfacción con las limpieza, higiene y salubridad de su lugar de trabajo. Según satisfacción con los estudios.

Grado de satisfacción con El lugar de trabajo	Grado de satisfacción	
	Alto	Bajo
Alto	60%	50%
Bajo	37%	47%
No contesta	3%	3%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Las opiniones están equilibradas entre los profesores que han cursado Magisterio en el plan 67. ( Véanse tablas 4-156 y 4-157).

Tabla 4-156: Grado de satisfacción con la limpieza, higiene y salubridad de su lugar de trabajo. Según especialidad cursada (I).

Grado de satisfacción con el lugar de trabajo	Especialidad cursada				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Educación Especial
Alto	66%	56%	63%	53%	58%
Bajo	33%	42%	37%	47%	35%
No contesta	1%	2%	-	-	7%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-157: Grado de satisfacción con la limpieza, higiene y salubridad de su lugar de trabajo. Según especialidad cursada (II).

Grado de satisfacción con el lugar de trabajo	Especialidad cursada				
	E. Física	Infantil	E.Musical	Filología	Sin Especialidad
Alto	48%	67%	37%	52%	50%
Bajo	42%	31%	63%	43%	50%
No contesta	10%	2%	-	5%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En cuanto a la formación para el trabajo que actualmente se desempeña, seis de cada diez profesores que aseguran tener suficiente formación reconocen encontrarse confortablemente instalados en su lugar de trabajo, proporción que es de cinco de cada diez, en el caso de los que admiten no tener suficiente formación. Según aportan los datos de la tabla 4-158

Tabla 4-158: Grado de satisfacción con la limpieza, higiene y salubridad de su lugar de trabajo. Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña.

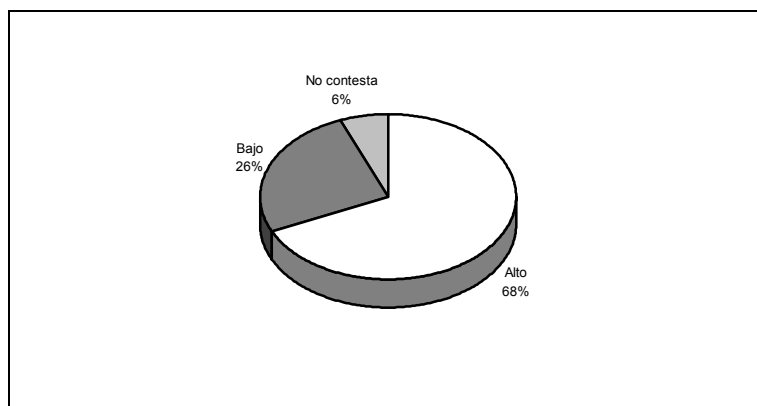
Grado de satisfacción con El lugar de trabajo	Suficiente formación	
	Sí	No
Alto	60%	54%
Bajo	38%	42%
No contesta	2%	4%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

#### 4.8.4. Grado de satisfacción con el estatus alcanzado.

En este apartado se analiza el estatus alcanzado por el grupo de profesores que trabaja, desde la perspectiva de la supervisión, distinguiendo entre la supervisión que él ejerce, la que practican sobre él y la frecuencia con que es supervisado.

Empezando por el primer aspecto, y como puede observarse en el gráfico 4-36, la mayoría de los entrevistados que trabajan manifiesta una satisfacción alta (señalan que su grado de satisfacción es muy o bastante satisfactorio) con la supervisión que ellos deben ejercer.

Gráfico 4-36: Grado de satisfacción con la supervisión que usted debe ejercer.



En función del género no existen diferencias sustanciales, encontrándose prácticamente la misma proporción de varones y de mujeres que manifiestan una satisfacción alta con la supervisión que deben ejercer. ( Véase tabla 4-159).

Tabla 4-159: Grado de satisfacción con la supervisión que debe ejercer. Según género.

Grado de satisfacción con la supervisión que debe ejercer	Género	
	Varones	Mujeres
Alto	67%	68%
Bajo	30%	25%
No contesta	3%	7%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Atendiendo a la edad, observamos que, a medida que ésta aumenta, se eleva también el porcentaje de entrevistados que aseguran sentir una alta satisfacción con la supervisión que deben ejercer. No obstante, esta satisfacción es mayoritaria en todos los grupos de edad considerados.

( Véase tabla 4-160).

Tabla 4-160: Grado de satisfacción con la supervisión que debe ejercer. Según la edad.

Grado de satisfacción con la supervisión que deben ejercer	Edad (en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
Alto	56%	66%	68%	71%	84%
Bajo	36%	29%	24%	24%	16%
No contesta	8%	5%	8%	5%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Con relación al año de inicio de los estudios de Magisterio, los resultados reflejan que la mayoría de los entrevistados que comenzaron a estudiar entre 1967 y 1997 están altamente satisfechos con la supervisión que tienen que ejercer. Sin embargo, aquellos que empezaron sus estudios entre 1998 y 2002 sienten mayoritariamente una satisfacción baja (señalan que su grado de satisfacción es algo, poco o nada satisfactorio) con dicha supervisión. Como se manifiesta en los datos de la tabla 4-161.

Tabla 4-161: Grado de satisfacción con la supervisión que debe ejercer. Según el año de inicio de los estudios.

Grado de satisfacción con la supervisión que deben ejercer	Año de inicio de los estudios			
	1967-1972	1973-1992	1993-1997	1998-2002
Alto	70%	72%	62%	33%
Bajo	25%	23%	30%	67%
No contesta	5%	5%	8%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

El ejercicio o no de la docencia supone una valoración muy diferente del grado de satisfacción obtenido con la supervisión que deben practicar los entrevistados. Así, mientras que en el grupo de los que ejercen la inmensa mayoría siente una alta satisfacción con la supervisión que ejercen, en el grupo de los que no ejercen no llega a la mitad los que comparten esta satisfacción. En este último grupo, una proporción considerable manifiesta sentir una baja satisfacción al respecto. La edad ayuda a que los demás te respeten más. ( Véase tabla 4-162).

Tabla 4-162: Grado de satisfacción con la supervisión que debe ejercer. Según ejercicio de la docencia.

Grado de satisfacción con la supervisión que debe ejercer	Ejercicio de la docencia	
	Ejerce	No ejerce
Alto	78%	48%
Bajo	21%	36%
No contesta	1%	16%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Si atendemos al grado de satisfacción obtenido con la realización de los estudios, observamos que no hay grandes diferencias porcentuales cuando éste es alto o bajo: en ambos casos mayoritariamente se tiene una gran satisfacción con la supervisión que se ejerce. Como queda patente en los datos de la tabla 4-163.

Tabla 4-163: Grado de satisfacción con la supervisión que debe ejercer.  
Según satisfacción con los estudios.

Grado de satisfacción con la supervisión que debe ejercer	Grado de satisfacción	
	Alto	Bajo
Alto	74%	68%
Bajo	22%	27%
No contesta	4%	5%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En relación a las especialidades cursadas, cabe señalar que en cualquiera de ellas la mayoría del colectivo de estudio se siente altamente satisfecho con la supervisión que debe ejercer. Destacan por ser los especialidades donde en mayor medida se siente un alto grado de satisfacción las de Primaria y Educación Física. No obstante, la mayor proporción de entrevistados con un alto grado de satisfacción se da entre aquellos que cursaron sus estudios sin especialidad alguna, los de más edad. ( Véanse tablas 4-164 y 4-165).

Tabla 4-164: Grado de satisfacción con la supervisión que debe ejercer.  
Según especialidad cursada (I).

Grado de satisfacción con la supervisión que debe ejercer	Especialidad cursada				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Educación Especial
Alto	73%	68%	77%	68%	55%
Bajo	21%	25%	23%	26%	32%
No contesta	6%	7%	-	6%	13%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-165: Grado de satisfacción con la supervisión que debe ejercer.  
Según especialidad cursada (II).

Grado de satisfacción con la supervisión que debe ejercer	Especialidad cursada				
	E.Física	Infantil	E.Musical	Filología	Sin Especialidad
Alto	74%	68%	63%	63%	80%
Bajo	19%	30%	37%	30%	20%
No contesta	7%	2%	-	7%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>



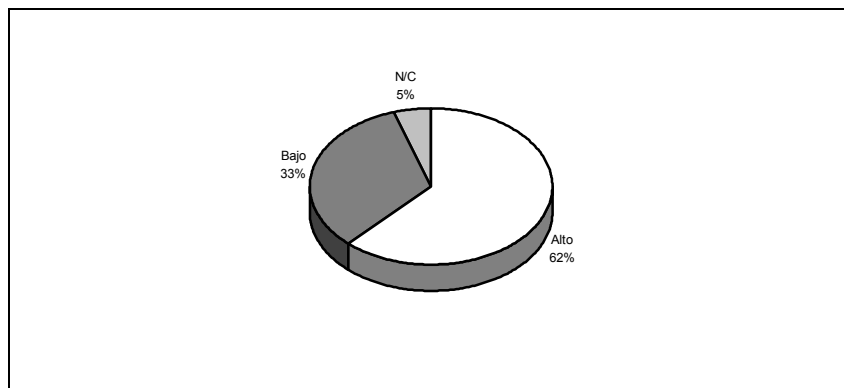
Por último, cabe mencionar que siete de cada diez profesores que admiten haber recibido suficiente formación para el trabajo que actualmente desempeñan sienten un alto grado de satisfacción con la supervisión que deben ejercer, relación que baja a seis de cada diez entre los que consideran que la formación que han recibido no es suficiente para el trabajo que desempeñan en la actualidad.( Véase tabla 4-166).

Tabla 4-166: Grado de satisfacción con la supervisión que debe ejercer. Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña.

Grado de satisfacción con la supervisión que ejerce	Suficiente formación	
	Sí	No
Alto	72%	62%
Bajo	23%	31%
No contesta	54%	7%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En líneas generales, como puede observarse en el gráfico 4-37, son mayoría los entrevistados que sienten un alto grado de satisfacción con la supervisión que ejercen sobre él.

Gráfico 4-37: Grado de satisfacción obtenido con la supervisión que ejercen sobre él.



Atendiendo al género de los encuestados, se observa que la proporción de mujeres que se muestran altamente satisfechas con la supervisión que ejercen sobre ellas es algo mayor que la de los varones, si bien esta situación es mayoritaria en ambos colectivos. ( Véase tabla 4-167).

Tabla 4-167: Grado de satisfacción con la supervisión que ejercen sobre usted. Según género.

Grado de satisfacción con la supervisión que ejercen sobre él	Género	
	Varones	Mujeres
Alto	59%	63%
Bajo	37%	32%
No contesta	4%	5%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Si relacionamos el grado de satisfacción con la supervisión que ejercen sobre el entrevistado en función de la edad, observamos que los que tienen 26 años o más sienten mayoritariamente un alto grado de satisfacción al respecto, mientras que los que tienen 25 años o menos se reparten casi equitativamente entre los que sienten un alto grado de satisfacción y los que sienten un bajo grado de satisfacción.( Véase tabla 4-168).

Tabla 4-168: Grado de satisfacción con la supervisión que ejercen sobre usted. Según la edad.

Grado de satisfacción con la supervisión que ejercen sobre él	Edad (en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
Alto	42%	60%	64%	65%	76%
Bajo	49%	35%	31%	32%	24%
No contesta	9%	5%	5%	3%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En función del año de inicio de los estudios, se aprecia que los entrevistados que los empezaron entre 1967 y 1997 sienten mayoritariamente un alto grado de satisfacción con la supervisión que

ejercen sobre ellos, mientras que para la inmensa mayoría de los que comenzaron a estudiar entre 1998 y 2002 este grado de satisfacción es bajo. Como lo demuestran los datos de la tabla 4-169.

Tabla 4-169: Grado de satisfacción con la supervisión que ejercen sobre usted.  
Según año de inicio de los estudios.

Grado de satisfacción con la supervisión que ejercen sobre él	Año de inicio de los estudios			
	1967-1972	1973-1992	1993-1997	1998-2002
Alto	62%	66%	57%	17%
Bajo	36%	30%	35%	83%
No contesta	2%	4%	8%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Siete de cada diez del colectivo en estudio que ejercen la docencia reconocen que la supervisión que realizan sobre ellos les produce un alto grado de satisfacción, relación que disminuye hasta cuatro de cada diez, si son encuestados que no trabajan como docentes, lo que demuestra que es más rígida la supervisión en las empresas. (Véase tabla 4-170).

Tabla 4-170: Grado de satisfacción con la supervisión que ejercen sobre usted.  
Según ejercicio de la docencia.

Grado de satisfacción con la supervisión que ejercen sobre él	Ejercicio de la docencia	
	Ejerce	No ejerce
Alto	66%	41%
Bajo	32%	43%
No contesta	2%	16%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En relación a la satisfacción obtenida con los estudios realizados, los resultados indican que mayoritariamente se tiene un alto grado de satisfacción con la supervisión que se ejerce sobre los encuestados, si bien en mayor medida entre los que tienen mayor satisfacción con sus estudios. ( Véase tabla 4-171).

Tabla 4-171: Grado de satisfacción con la supervisión que ejercen sobre usted.  
Según satisfacción con los estudios.

Grado de satisfacción con la supervisión que ejercen sobre él	Grado de satisfacción	
	Alto	Bajo
Alto	65%	54%
Bajo	30%	41%
No contesta	5%	5%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Según la especialidad cursada, en todas ellas son mayoría los que se encuentran altamente satisfechos con la supervisión que ejercen sobre él, excepto en la especialidad de Educación Física, en que se encuentran relativamente equilibradas las proporciones de los que muestran una alta satisfacción con dicha supervisión y los que admiten una baja satisfacción. Como se refleja en las tablas 4-172 y 4-173.

Tabla 4-172: Grado de satisfacción con la supervisión que ejercen sobre usted.  
Según especialidad cursada (I).

Grado de satisfacción con la supervisión que ejercen sobre él	Especialidad				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Educación Especial
Alto	61%	68%	61%	68%	53%
Bajo	36%	27%	37%	29%	37%
No contesta	3%	5%	2%	3%	10%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-173: Grado de satisfacción con las relaciones con su compañeros.  
Según especialidad cursada (II).

Grado de satisfacción con la supervisión que ejercen sobre él	Especialidad				
	E.Física	Infantil	E.Musical	Filología	Sin especialidad
Alto	48%	67%	75%	58%	60%
Bajo	45%	33%	25%	35%	40%
No contesta	7%	-	-	7%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

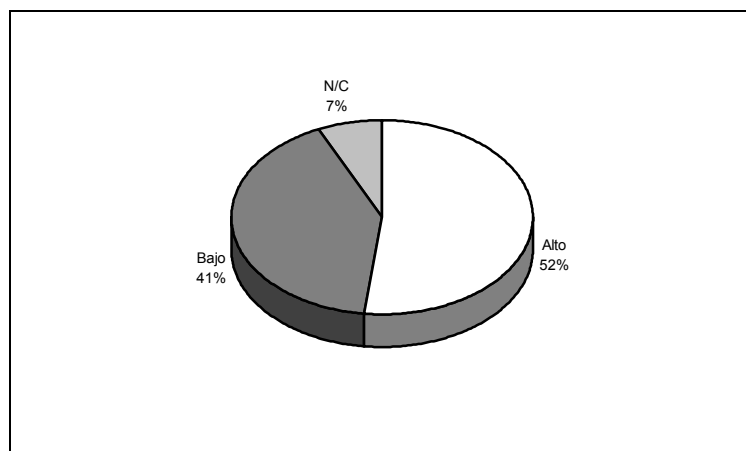
Por lo que respecta a la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña, tanto la mayoría de los que tienen suficiente formación como la mayoría de los que admiten no tenerla muestran un alto grado de satisfacción al respecto, si bien proporcionalmente son algo más los primeros que los segundos citados. ( Véase tabla 4-174).

Tabla 4-174: Grado de satisfacción con la supervisión que ejercen sobre usted. Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña.

Grado de satisfacción con la supervisión que ejercen sobre él	Suficiente formación	
	Si	No
Alto	64%	59%
Bajo	32%	35%
No contesta	4%	6%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Respecto al grado de satisfacción en relación a la proximidad y frecuencia con que son supervisados los entrevistados, las valoraciones se encuentran relativamente equilibradas. Así, cinco de cada diez del colectivo se muestran altamente satisfechos y cuatro del mismo admiten un bajo grado de satisfacción. El restante no se ha definido ante este aspecto, como puede comprobarse en el gráfico 4-38.

Gráfico 4- 38: Grado de satisfacción con la proximidad y frecuencia con que es supervisado.



En cuanto a la variable género, no supone la existencia de diferencias significativas a la hora de valorar el grado de satisfacción con la proximidad y frecuencia con que se es supervisado. No obstante, podemos destacar una proporción ligeramente más elevada de mujeres que, ante esta cuestión, muestran una alta satisfacción, como demuestran los datos de la tabla 4-175.

Tabla 4-175: Grado de satisfacción con la proximidad y frecuencia con que es supervisado. Según género.

Grado de satisfacción con la supervisión	Género	
	Varones	Mujeres
Alto	49%	53%
Bajo	46%	39%
No contesta	5%	8%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Atendiendo a la edad, podemos comentar que se detecta una relación directamente proporcional entre esta variable y el grado de satisfacción del aspecto que estamos analizando: cuanto más edad, más elevada es la proporción de los que aseguran encontrarse altamente satisfechos. (Véase tabla 4-176).

Tabla 4-176: Grado de satisfacción con la proximidad y frecuencia con que es supervisado. Según edad.

Grado de satisfacción con la supervisión	Edad (en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
Alto	37%	55%	54%	52%	64%
Bajo	54%	41%	59%	40%	36%
No contesta	9%	4%	7%	8%	-
<b>Total</b>	<b>200%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En relación con el año en que iniciaron los estudios, existe una gran insatisfacción entre los que los comenzaron durante el periodo 1998-2002, no tan acusada entre los más veteranos, es decir aquellos que empezaron la carrera de Magisterio entre 1967 y 1972. ( Véase tabla 4-177).

Como conclusión podemos decir que a los más jóvenes les impone más la supervisión, posiblemente por la inseguridad en el puesto de trabajo.

Tabla 4-177: Grado de satisfacción con la proximidad y frecuencia con que es supervisado. Según el año de inicio de los estudios.

Grado de satisfacción con la supervisión	Año de inicio de los estudios			
	1967-1972	1973-1992	1993-1997	1998-2002
Alto	48%	56%	48%	8%
Bajo	50%	37%	44%	83%
No contesta	2%	7%	8%	9%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

El ejercicio o no de la docencia supone una valoración diferente de la supervisión. Así, mientras que en el grupo de los que ejercen, más de la mitad se encuentran altamente satisfechos con este aspecto, en el grupo de los que no ejercen esta calificación apenas es compartida por cuatro de cada diez entrevistados, tal como se recoge en la tabla que viene a, como queda patente en los datos de la tabla 4-178.

Tabla 4-178: Grado de satisfacción con la proximidad y frecuencia con que es supervisado. Según ejercicio de la docencia.

Grado de satisfacción con la supervisión	Ejercicio de la docencia	
	Ejerce	No ejerce
Alto	56%	36%
Bajo	40%	44%
No contesta	4%	20%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Por lo que respecta al grado de satisfacción con los estudios, aproximadamente seis de cada diez entrevistados que se encuentran altamente satisfechos con la carrera de Magisterio muestran una alta satisfacción con la supervisión, relación que baja a cuatro de cada diez, en el grupo cuya satisfacción con el estudio es baja. ( Véase tabla 4-179).

Tabla 4-179: Grado de satisfacción con la proximidad y frecuencia con que es supervisado. Según satisfacción con los estudios.

Grado de satisfacción con la supervisión	Grado de satisfacción	
	Alto	Bajo
Alto	55%	44%
Bajo	39%	48%
No contesta	6%	8%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Según la especialidad cursada, el descontento es más patente entre los especialistas en Educación Física. ( Véanse tablas 4-180 y 4-181).

Tabla 4-180: Grado de satisfacción con la proximidad y frecuencia con que es supervisado. Según especialidad cursada (I).

Grado de satisfacción con la supervisión	Especialidad cursada				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Educación Especial
Alto	44%	61%	61%	53%	45%
Bajo	49%	32%	37%	44%	48%
No contesta	7%	7%	2%	3%	7%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-181: Grado de satisfacción con la proximidad y frecuencia con que es supervisado. Según especialidad cursada (II).

Grado de satisfacción con la supervisión	Especialidad cursada				
	E.Física	Infantil	E.Musical	Filología	Sin especialidad
Alto	35%	54%	75%	51%	20%
Bajo	55%	43%	25%	39%	80%
No contesta	10%	3%	-	10%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>



Por último, la satisfacción con la que es supervisado es más alta entre aquellos entrevistados que consideran haber recibido suficiente formación para el trabajo actual que entre quienes creen que no cuentan con la suficiente formación. ( Véase tabla 4-182).

Tabla 4-182: Grado de satisfacción con la proximidad y frecuencia con que es supervisado. Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña.

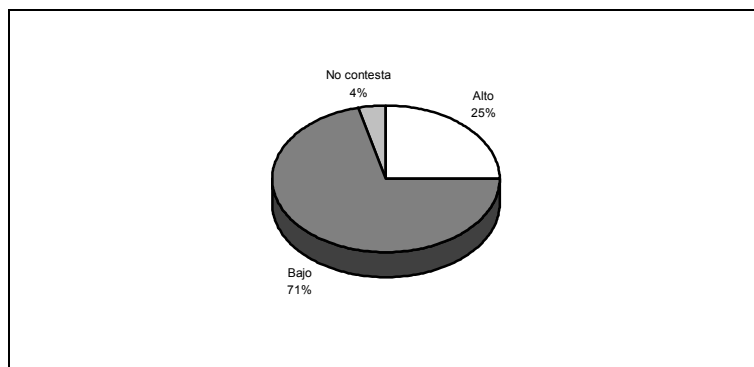
Grado de satisfacción con la supervisión	Suficiente formación	
	Sí	No
Alto	57%	46%
Bajo	37%	46%
No contesta	6%	8%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

#### 4.8.5. Grado de satisfacción con la promoción profesional.

En este apartado abordaremos la opinión de los entrevistados sobre la oportunidades de promoción que tienen en su trabajo.

Como se puede apreciar en el gráfico 4-39, siete de cada diez personas entrevistadas muestran un bajo grado de satisfacción, mientras que las tres restantes están completamente satisfechas.

Gráfico 4-39: Grado de satisfacción con las oportunidades de promoción que tiene.



Desde la óptica de la variable género, no se aprecian diferencias sustanciales cuando se valora el grado de satisfacción con la mejora de su puesto de trabajo. No obstante, podemos destacar una proporción ligeramente más elevada de varones que, ante esta cuestión, sienten una baja satisfacción. (Véase tabla 4-183).

Tabla 4-183: Grado de satisfacción con las oportunidades de promoción que tiene.  
Según género

Grado de satisfacción con las oportunidades de promoción	Género	
	Varones	Mujeres
Alto	24%	25%
Bajo	74%	70%
No contesta	2%	5%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Atendiendo a la edad, como queda reflejado en los resultados es evidente el bajo grado de satisfacción en cualquiera de los periodos analizados. Como muestran los datos de la tabla 4-184.

Tabla 4-184: Grado de satisfacción con las oportunidades de promoción que tiene.  
Según la edad.

Grado de satisfacción con las oportunidades de promoción	Edad (en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
Alto	25%	28%	23%	23%	32%
Bajo	68%	68%	73%	73%	68%
No contesta	7%	4%	4%	4%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Respecto al año de inicio de los estudios, se detecta una relación directamente proporcional entre esta variable y el bajo grado de satisfacción: la proporción de insatisfechos es mayor a medida que se es más veterano, en el sentido de haberse comenzado antes la carrera de Magisterio, se ve menos futuro o posibilidades de promoción. Como observamos en los datos de la tabla 4-185.

Tabla 4-185: Grado de satisfacción con las oportunidades de promoción que tiene.  
Según el año de inicio de los estudios.

Grado de satisfacción con las oportunidades de promoción	Año de inicio de los estudios			
	1967-1970	1971-1990	1991-1997	1998-2002
Alto	22%	24%	27%	42%
Bajo	78%	72%	67%	58%
No contesta	-	4%	6%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

El que se ejerza o no la docencia no supone una valoración diferente respecto al grado de satisfacción con el ascenso profesional: las diferencias no son significativas en cuanto al bajo grado de satisfacción asumido por la gran mayoría de ambos colectivos, opinión que se repite desde la perspectiva del grado de satisfacción con los estudios. ( Véanse las tablas 4-186 y 4-187).

Tabla 4-186: Grado de satisfacción con las oportunidades de promoción que tiene. Según ejercicio de la docencia.

Grado de satisfacción con las oportunidades de promoción	Ejercicio de la docencia	
	Ejerce	No ejerce
Alto	27%	16%
Bajo	70%	75%
No contesta	3%	9%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-187: Grado de satisfacción con las oportunidades de promoción que tiene. Según satisfacción con los estudios.

Grado de satisfacción con las oportunidades de promoción	Grado de satisfacción	
	Alto	Bajo
Alto	24%	25%
Bajo	71%	73%
No contesta	5%	2%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Respecto a la especialidad cursada, observamos que en todas ellas la mayoría de los encuestados muestra un bajo grado de satisfacción, incidiendo de forma abrumadora entre los del plan 67: todos han corroborado su gran insatisfacción.

No obstante, podemos comentar que únicamente en la especialidad de Música se equilibran las opiniones vertidas al respecto. ( Véanse las tablas 4-188 y 4-189).

Tabla 4-188: Grado de satisfacción con las oportunidades de promoción que tiene Según especialidad cursada (I).

Grado de satisfacción con las oportunidades de promoción	Especialidad cursada				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Educación Especial
Alto	20%	21%	30%	20%	30%
Bajo	79%	74%	70%	77%	63%
No contesta	1%	5%	-	3%	7%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-189: Grado de satisfacción con las oportunidades de promoción que tiene. Según especialidad cursada (II).

Grado de satisfacción con las oportunidades de promoción	Especialidad cursada				
	E.Física	Infantil	E.Musical	Filología	Sin Especialidad
Alto	23%	19%	50%	32%	-
Bajo	71%	74%	50%	64%	100%
No contesta	6%	7%	-	4%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En cuanto a la formación recibida para el trabajo que actualmente se desempeña, la mayoría muestra un bajo grado de satisfacción, tanto si se tiene suficiente formación como si no, y en ambos casos casi en la misma proporción. Como muestran los datos de la tabla 4-190.

Tabla 4-190: Grado de satisfacción con las oportunidades de promoción que tiene. Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña.

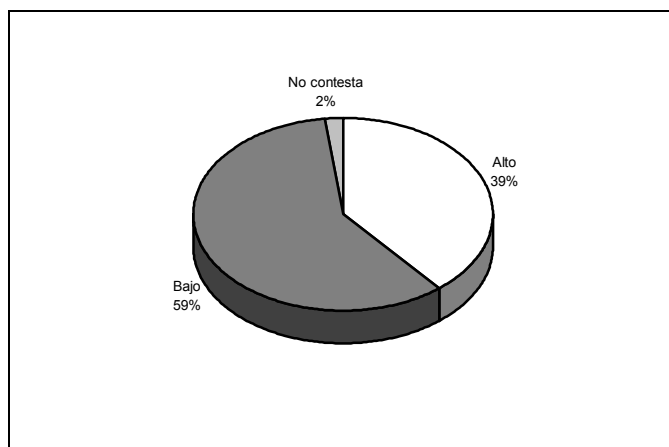
Grado de satisfacción con las oportunidades de promoción	Suficiente formación	
	Sí	No
Alto	26%	23%
Bajo	72%	71%
No contesta	2%	6%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

#### 4.8.6. Grado de satisfacción con el reconocimiento profesional.

En las páginas que siguen a continuación se va a estudiar el grado de satisfacción de los encuestados que trabajan desde una doble perspectiva: el reconocimiento que obtiene por su trabajo y la atención prestada en su entorno laboral a las sugerencias que él emite.

En el gráfico 4-40, observamos que la mayoría de los profesores que trabajan sienten una satisfacción baja (señalan que su grado de satisfacción es algo, poco o nada satisfactorio) con el reconocimiento que obtiene por su trabajo.

Gráfico 4-40: Grado de satisfacción con el reconocimiento obtenido por su trabajo.



Atendiendo al género de estos trabajadores, observamos que las mujeres están más satisfechas que los varones con el reconocimiento que obtienen por su trabajo. ( Véase tabla 4-191).

Tabla 4-191: Grado de satisfacción con el reconocimiento que obtiene por su trabajo.  
Según género.

Grado de satisfacción con el reconocimiento que obtiene por su trabajo	Género	
	Varones	Mujeres
Alto	28%	44%
Bajo	71%	53%
No contesta	1%	3%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En relación a la edad de los entrevistados, en todos los grupos analizados se percibe mayoritariamente una baja satisfacción con el reconocimiento a su trabajo, siendo el grupo de 41 a 50 años el más crítico al respecto. (Véase tabla 4-192).

Tabla 4-192: Grado de satisfacción con el reconocimiento que obtiene por su trabajo.  
Según la edad.

Grado de satisfacción con el reconocimiento que obtiene por su trabajo	Edad (en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
Alto	39%	41%	41%	35%	40%
Bajo	54%	55%	57%	64%	60%
No contesta	7%	4%	2%	1%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Algo similar ocurre cuando se examinan los resultados desde el punto de vista del año de inicio de los estudios de Magisterio: en todos los años estudiados predomina mayoritariamente el sentimiento de poca satisfacción con el reconocimiento que obtienen por su trabajo. Estos datos quedan reflejados en la tabla 4-193.

Tabla 4-193: Grado de satisfacción con el reconocimiento que obtiene por su trabajo. Según el año de inicio de los estudios.

Grado de satisfacción con el reconocimiento que obtiene por su trabajo	Año de inicio de los estudios			
	1967-1972	1973-1992	1993-1997	1998-2002
Alto	33%	41%	37%	33%
Bajo	66%	58%	57%	67%
No contesta	1%	1%	6%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

El ejercicio o no de la docencia no implica diferencias sustanciales en cuanto a la satisfacción obtenida con el reconocimiento de su trabajo, estando los que ejercen en la enseñanza ligeramente más satisfechos al respecto que los que no lo hacen. (Véase tabla 4-194).

Tabla 4-194: Grado de satisfacción con el reconocimiento que obtiene por su trabajo. Según ejercicio de la docencia.

Grado de satisfacción con el reconocimiento que obtiene por su trabajo	Ejercicio de la docencia	
	Ejerce	No ejerce
Alto	40%	32%
Bajo	59%	58%
No contesta	1%	10%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Relacionando la opinión manifestada sobre la satisfacción obtenida con el reconocimiento a su trabajo, en función del grado de satisfacción que se obtuvo al realizar sus estudios, observamos que el colectivo que siente una alta satisfacción con sus estudios se siente ligeramente más satisfecho con el reconocimiento a su trabajo que aquellos que sienten una baja satisfacción con sus estudios. (Véase tabla 4-195).



Tabla 4-195: Grado de satisfacción con el reconocimiento que obtiene por su trabajo.  
Según satisfacción con los estudios.

Grado de satisfacción con el reconocimiento que obtiene por su trabajo	Grado de satisfacción	
	Alto	Bajo
Alto	40%	35%
Bajo	57%	63%
No contesta	3%	2%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En relación con la especialidad cursada, cabe mencionar que únicamente aquellos que cursaron la carrera de Magisterio en la especialidad de Preescolar sienten mayoritariamente un alto grado de satisfacción con el reconocimiento a su trabajo. Los que lo han hecho en la de Educación Especial se reparten equitativamente entre los que se sienten satisfechos con el reconocimiento que obtienen de su trabajo y los que no se sienten satisfechos. En el resto de especialidades predomina sobre otros, el sentimiento de no estar reconocido por su trabajo. ( Véanse las tabla 4-196 y 4-197).

Tabla 4-196: Grado de satisfacción con el reconocimiento que obtiene por su trabajo.  
Según especialidad cursada (I).

Grado de satisfacción con el reconocimiento que obtiene por su trabajo	Especialidad cursada				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Educación Especial
Alto	27%	38%	42%	56%	47%
Bajo	69%	61%	58%	44%	45%
No contesta	4%	1%	-	-	8%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-197: Grado de satisfacción con el reconocimiento que obtiene por su trabajo. Según especialidad cursada (II).

Grado de satisfacción con el reconocimiento que obtiene por su trabajo	Especialidad cursada				
	E.Física	Infantil	E.Musical	Filología	Sin Especialidad
Alto	39%	39%	37%	36%	30%
Bajo	55%	61%	63%	59%	70%
No contesta	6%	-	-	5%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

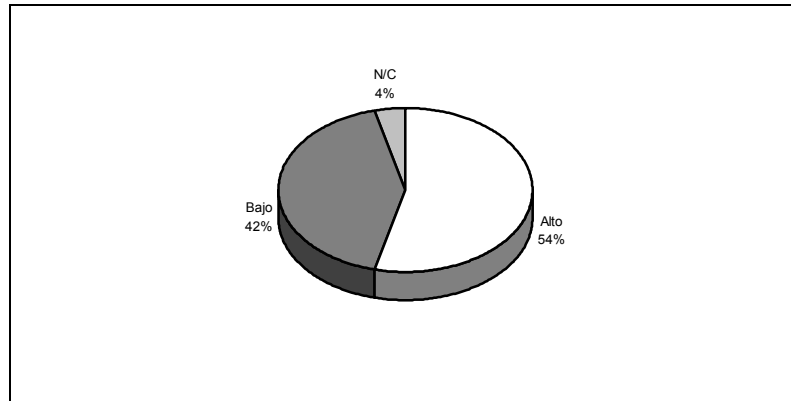
En relación la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeñan no se encuentran diferencias sustanciales. (Véase tabla 4-198).

Tabla 4-198: Grado de satisfacción con el reconocimiento que obtiene por su trabajo. Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña.

Grado de satisfacción con el reconocimiento que obtiene por su trabajo	Suficiente formación	
	Sí	No
Alto	41%	37%
Bajo	57%	60%
No contesta	2%	3%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Prácticamente la mitad de los entrevistados que trabajan sienten una alta satisfacción con la atención que el entorno laboral presta a las sugerencias que él emite, como queda representado en el gráfico 4-41.

Gráfico 4-41: Grado de satisfacción obtenido con la atención prestada en el entorno laboral a sus sugerencias.



Atendiendo al género, las mujeres sienten mayoritariamente un alto grado de satisfacción con la atención que le presta el entorno laboral a sus sugerencias, mientras que el grado de satisfacción obtenido al respecto por los varones es mayoritariamente bajo. (Véase tabla 4-199).

Tabla 4-199: Grado de satisfacción con la atención prestada en su entorno laboral a sus sugerencias. Según género

Grado de satisfacción con la atención prestada a sus sugerencias	Género	
	Varones	Mujeres
Alto	44%	59%
Bajo	53%	37%
No contesta	3%	4%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Atendiendo a la edad, observamos que, a mayor edad, mayor es el porcentaje de encuestados que sienten una alta satisfacción con la atención prestada en su entorno laboral a sus sugerencias, como lo demuestran los datos de la tabla 4-200.

Tabla 4-200: Grado de satisfacción con el reconocimiento que obtiene por su trabajo. Según la edad.

Grado de satisfacción con la atención prestada a sus sugerencias	Edad (en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
Alto	49%	50%	54%	58%	64%
Bajo	41%	46%	42%	41%	36%
No contesta	10%	4%	4%	1%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En relación con el año de inicio de los estudios, los resultados reflejan que la mayoría de los alumnos que empezaron a estudiar entre 1967 y 1992 sienten una alta satisfacción con la atención prestada en su entorno laboral a sus sugerencias. Los alumnos que iniciaron su estudios entre 1993 y 1997 se reparten casi equitativamente entre los que sienten una alta satisfacción y los que sienten una baja satisfacción al respecto. Por lo que refiere al grupo que inició estudios entre los años 1998 y 2002, es necesario destacar que la mitad considera que, en su entorno laboral, no le prestan suficiente atención a sus sugerencias.( Véase tabla 4-201).

Tabla 4-201: Grado de satisfacción con el reconocimiento que obtiene por su trabajo. Según año de inicio de los estudios.

Grado de satisfacción con la atención prestada a sus sugerencias	Año de inicio de los estudios			
	1967-1972	1973-1992	1993-1997	1998-2002
Alto	61%	57%	48%	42%
Bajo	37%	41%	45%	50%
No contesta	2%	2%	7%	8%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

El ejercicio o no de la docencia implica una valoración muy diferente del grado de satisfacción con la atención prestada, en el entorno laboral, a las sugerencias. Así, mientras que en la mayoría del colectivo de los que ejercen la docencia se siente altamente satisfecho con la atención

que prestan a sus sugerencias, en el grupo de los que no ejercen esta satisfacción apenas es compartida por cuatro de cada diez profesores.

(Véase tabla 4-202).

Tabla 4-202: Grado de satisfacción con la atención prestada en su entorno laboral a sus sugerencias. Según ejercicio de la docencia.

Grado de satisfacción con la atención prestada a sus sugerencias	Ejercicio de la docencia	
	Ejerce	No ejerce
Alto	58%	38%
Bajo	40%	49%
No contesta	2%	13%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En cuanto a la satisfacción con los estudios, más de la mitad de los entrevistados que aseguran estar altamente satisfechos con la carrera de Magisterio sienten una alta satisfacción al respecto, no así entre los que reconocen sentirse insatisfechos con sus estudios: algo menos de la mitad de este colectivo lo corrobora. (Véase tabla 4-203).

Tabla 4-203: Grado de satisfacción con la atención prestada en su entorno laboral a sus sugerencias. Según satisfacción con los estudios.

Grado de satisfacción con la atención prestada a sus sugerencias	Grado de satisfacción	
	Alto	Bajo
Alto	57%	48%
Bajo	39%	49%
No contesta	4%	3%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Atendiendo a la especialidad cursada, aproximadamente ocho de cada diez entrevistados que se especializaron en E. Musical se muestran altamente satisfechos, proporción que se reduce a cinco de cada diez en el caso de las especialidades de Educación Física, Infantil, Filología, Primaria y Educación Especial. (Véanse tablas 4-204 y 4-205).

Tabla 4-204: Grado de satisfacción con la atención prestada en su entorno laboral a sus sugerencias. Según especialidad cursada (I).

Grado de satisfacción con la atención prestada a sus sugerencias	Especialidad				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Educación Especial
Alto	56%	57%	51%	65%	47%
Bajo	40%	40%	49%	35%	43%
No contesta	4%	3%	-	-	10%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-205: Grado de satisfacción con la atención prestada en su entorno laboral a sus sugerencias. Según especialidad cursada (II).

Grado de satisfacción con la atención prestada a sus sugerencias	Especialidad				
	E.Física	Infantil	E.Musical	Filología	Sin Especialidad
Alto	52%	54%	75%	52%	60%
Bajo	42%	44%	25%	43%	40%
No contesta	6%	2%	-	5%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

El que se admita poseer o no suficiente formación para el trabajo que actualmente se desempeña supone una valoración diferente del grado de satisfacción relativo a la atención prestada en el entorno laboral de los encuestados respecto a sus sugerencias: mientras que la mayoría de los que reconocen tener suficiente formación sienten una alta satisfacción, esta proporción se reduce a algo menos de la mitad en el caso de los que asumen carecer de la suficiente formación. (Véase tabla 4-206).

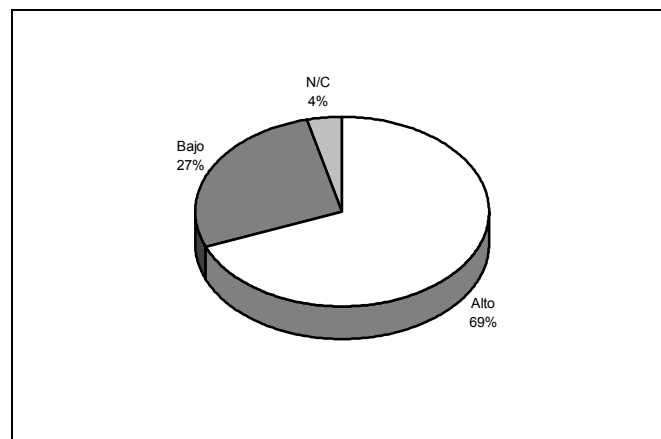
Tabla 4-206: Grado de satisfacción con la atención prestada en su entorno laboral a sus sugerencias. Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña.

Grado de satisfacción con la atención prestada a sus sugerencias	Suficiente formación	
	Si	No
Alto	59%	49%
Bajo	38%	47%
No contesta	3%	4%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

#### 4.8.7. Grado de satisfacción con la responsabilidad del puesto de trabajo.

A la hora de pulsar la opinión que se tiene sobre las obligaciones imputables a su puesto de trabajo, los encuestados se muestran muy motivados con dichas competencias. Así, siete de cada diez sienten un alto grado de satisfacción obtenido con la responsabilidad que se les exige en su profesión y los tres restantes se consideran insatisfechos, como se refleja en el gráfico 4-42.

Gráfico 4-42: Grado de satisfacción con la responsabilidad que exige el puesto de trabajo.



Si analizamos la variable género, vemos como en la tabla 4-207 no se aprecian diferencias sustanciales cuando se valora el grado de satisfacción obtenido con la responsabilidad laboral. Únicamente podemos destacar una proporción ligeramente más alta de varones que no están satisfechos con este aspecto.

Tabla 4-207: Grado de satisfacción con la responsabilidad que se le exige en su trabajo. Según género.

Grado de satisfacción con la responsabilidad del puesto de trabajo	Género	
	Varones	Mujeres
Alto	68%	69%
Bajo	30%	26%
No contesta	2%	5%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En cuanto a la edad del colectivo, queda demostrado el alto grado de satisfacción entre todos los grupos analizados, más acusado entre los mayores (51 o más años) y no tanto entre los más jóvenes (25 años o menos), como observamos en los datos de la tabla 4-208.

Tabla 4-208: Grado de satisfacción con la responsabilidad que se le exige en su trabajo. Según edad.

Grado de satisfacción con la responsabilidad del puesto de trabajo	Edad (en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
Alto	56%	72%	71%	66%	80%
Bajo	36%	24%	25%	30%	20%
No contesta	8%	4%	4%	4%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En relación con el año de inicio de los estudios, los resultados reflejan que la mayoría de los alumnos reconocen sentirse altamente satisfechos con la responsabilidad de su puesto, especialmente entre los que comenzaron la carrera durante el periodo 1973-1992. (Véase tabla 4-209).



Tabla 4-209: Grado de satisfacción con la responsabilidad que se le exige en su trabajo. Según el año de inicio de los estudios.

Grado de satisfacción con la responsabilidad del puesto de trabajo	Año de inicio de los estudios			
	1967-1972	1973-1992	1993-1997	1998-2002
Alto	64%	72%	65%	58%
Bajo	33%	24%	28%	427%
No contesta	3%	4%	7%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Atendiendo al ejercicio de la docencia, se acusa más satisfacción entre los que se dedican a la enseñanza que entre los que ejercen otras profesiones, como puede verse en la tabla 4-210.

Tabla 4-210: Grado de satisfacción con la responsabilidad que se le exige en su trabajo. Según ejercicio de la docencia.

Grado de satisfacción con la responsabilidad del puesto de trabajo	Ejercicio de la docencia	
	Ejerce	No ejerce
Alto	71%	58%
Bajo	26%	30%
No contesta	3%	12%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Si relacionamos la opinión manifestada sobre la responsabilidad exigida en el puesto de trabajo en función del grado de satisfacción con los estudios, los datos reflejan que los que sienten una satisfacción alta se muestran más satisfechos con las obligaciones inherentes a dicho puesto que los que no se sienten satisfechos con la carrera que realizaron. Si bien entre estos últimos son también mayoría los que sienten también un alto grado de satisfacción al respecto. (Véase tabla 4-211).

Tabla 4-211: Grado de satisfacción con la responsabilidad que se le exige en su trabajo. Según satisfacción con los estudios.

Grado de satisfacción con la responsabilidad del puesto de trabajo	Grado de satisfacción	
	Alto	Bajo
Alto	71%	62%
Bajo	24%	35%
No contesta	5%	3%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En cuanto a la especialidad cursada, en todas ellas se refleja que una mayoría se muestra altamente satisfecha con su responsabilidad laboral, excepto entre los que carecen de especialidad. En este caso, sólo la mitad reconoce encontrarse altamente satisfecho. (Véanse tabla 4-212 y 4-213).

Tabla 4-212: Grado de satisfacción con la responsabilidad que se le exige en su trabajo. Según especialidad cursada (I).

Grado de satisfacción con la responsabilidad del puesto de trabajo	Especialidad cursada				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Educación Especial
Alto	70%	69%	77%	79%	63%
Bajo	27%	26%	23%	21%	30%
No contesta	3%	5%	-	-	7%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-213: Grado de satisfacción con la responsabilidad que se le exige por su trabajo. Según especialidad cursada (II).

Grado de satisfacción con la responsabilidad del puesto de trabajo	Especialidad cursada				
	E.Física	Infantil	E.Musical	Filología	Sin Especialidad
Alto	71%	76%	75%	62%	50%
Bajo	22%	22%	25%	31%	-
No contesta	7%	2%	-	7%	10%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Con relación a la formación recibida para el trabajo que se desempeña, la mayoría siente un alto grado de satisfacción con la responsabilidad de su puesto, algo más acentuado entre los que consideran que poseen suficiente formación. Como observamos en los datos de la tabla 4-214.

Tabla 4-214: Grado de satisfacción con la responsabilidad que se le exige en su trabajo. Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña.

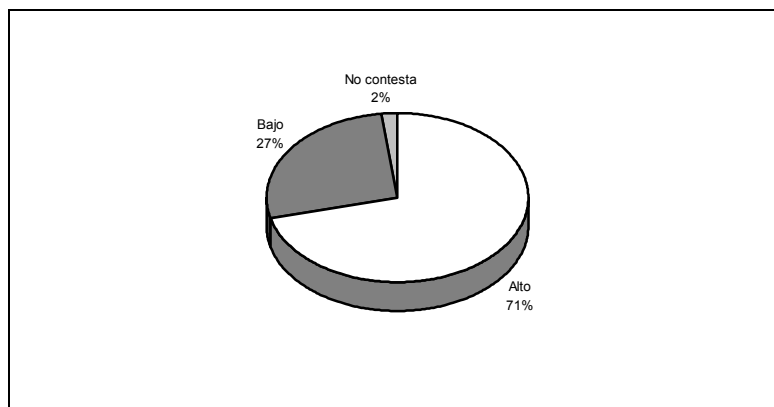
Grado de satisfacción con la responsabilidad del puesto de trabajo	Suficiente formación	
	Si	No
Alto	72%	65%
Bajo	24%	30%
No contesta	4%	5%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

#### 4.8.8. Grado de satisfacción con el desarrollo personal.

En este bloque analizaremos dos temas: por una parte, el grado de satisfacción con las oportunidades que le ofrece su trabajo para hacer las cosas que le gustan a los entrevistados, y por otra, la libertad para elegir su método de trabajo.

Centrándonos en la primera cuestión, podemos asegurar que el grado de satisfacción observado es muy positivo. Así, siete de cada diez personas entrevistadas sienten un alto grado de satisfacción con la posibilidad que les ofrece su trabajo para realizar las cosas que les agradan. Los tres restantes muestran un bajo grado de satisfacción, como se refleja en el gráfico 4-43.

Gráfico 4-43: Grado de satisfacción obtenido con las oportunidades que le ofrece su trabajo para hacer las cosas que le gustan.



La variable género no supone la existencia de diferencias sustanciales a la hora de valorar las oportunidades laborales para hacer las cosas que les gustan, si bien hay que destacar una proporción ligeramente más alta de mujeres que, ante esta cuestión, han señalado sentirse altamente satisfechos. (Véase tabla 4-215).

Tabla 4-215: Grado de satisfacción con las oportunidades que le ofrece su trabajo para hacer las cosas que le gustan. Según género.

Grado de satisfacción con las oportunidades del trabajo	Género	
	Varones	Mujeres
Alto	69%	72%
Bajo	30%	25%
No contesta	1%	3%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Atendiendo a la edad, se refleja la existencia de una relación positiva entre esta variable y el grado de satisfacción: cuanto más edad se tiene, más alto es el grado de satisfacción y las posibilidades de los encuestados para realizar, en su puesto de trabajo, lo que más les agrada. (Véase tabla 4-216).

Tabla 4-216: Grado de satisfacción con las oportunidades que le ofrece su trabajo para hacer las cosas que le gustan. Según la edad.

Grado de satisfacción con las oportunidades del trabajo	Edad (en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
Alto	63%	68%	71%	76%	80%
Bajo	32%	29%	27%	23%	20%
No contesta	5%	3%	3%	1%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En relación con el año de inicio de los estudios, los resultados reflejan que en la mayoría de los grupos analizados el grado de satisfacción es alto, especialmente entre los que comenzaron la carrera en el periodo 1967-1992. (Véase tabla 4-217).

Tabla 4-217: Grado de satisfacción con las oportunidades que le ofrece su trabajo para hacer las cosas que le gustan. Según el año de inicio de los estudios.

Grado de satisfacción con las oportunidades del trabajo	Año de inicio de los estudios			
	1967-1972	1973-1992	1993-1997	1998-2002
Alto	77%	73%	65%	67%
Bajo	23%	25%	31%	33%
No contesta	-	2%	4%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

El ejercicio o no de la docencia implica una valoración diferente de las oportunidades que les ofrece el puesto de trabajo. Así, mientras que en el grupo de los que ejercen son mayoría los que sienten un alto grado de satisfacción, son algo menos de la mitad de los que no ejercen los que comparten esta misma opinión, superando ligeramente en este último colectivo la proporción de los que se muestran insatisfechos. (Véase tabla 4-218).

Tabla 4-218: Grado de satisfacción con las oportunidades que le ofrece su trabajo para hacer las cosas que le gustan. Según ejercicio de la docencia.

Grado de satisfacción con las oportunidades del trabajo	Ejercicio de la docencia	
	Ejerce	No ejerce
Alto	77%	46%
Bajo	22%	47%
No contesta	1%	7%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Si analizamos la opinión manifestada sobre las oportunidades ofrecidas en su trabajo para desarrollar aspectos que complacen a los entrevistados en función del grado de satisfacción obtenido al realizar sus estudios, observamos que el grado de satisfacción es elevado, tanto los que sienten un alto grado de satisfacción con sus estudios como los que lo tienen bajo, si bien algo más acusado entre los primeros citados. (Véase tabla 4-219).

Tabla 4-219: Grado de satisfacción con las oportunidades que le ofrece su trabajo para hacer las cosas que le gustan. Según satisfacción con los estudios.

Grado de satisfacción con las oportunidades del trabajo	Grado de satisfacción	
	Alto	Bajo
Alto	73%	66%
Bajo	24%	33%
No contesta	3%	1%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En cuanto a la especialidad cursada, en todas ellas son mayoría los que muestran un alto grado de satisfacción, variando proporcionalmente entre el 63% de los entrevistados pertenecientes a la especialidad de Educación Musical que se encuentran altamente satisfechos, hasta el 83% de los de Ciencias.(Véanse las tabla 4-220 y 4-221).

Tabla 4-220: Grado de satisfacción con las oportunidades que le ofrece su trabajo para hacer las cosas que le gustan. Según especialidad cursada (I).

Grado de satisfacción con las oportunidades del trabajo	Especialidad cursada				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Educación Especial
Alto	83%	72%	72%	77%	65%
Bajo	14%	28%	28%	20%	28%
No contesta	3%	-	-	3%	7%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla4- 221: Grado de satisfacción con las oportunidades que le ofrece su trabajo para hacer las cosas que le gustan. Según especialidad cursada (II).

Grado de satisfacción con las oportunidades del trabajo	Especialidad cursada				
	E.Física	Infantil	E.Musical	Filología	Sin Especialidad
Alto	71%	67%	63%	69%	80%
Bajo	23%	31%	37%	28%	20%
No contesta	6%	2%	-	3%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

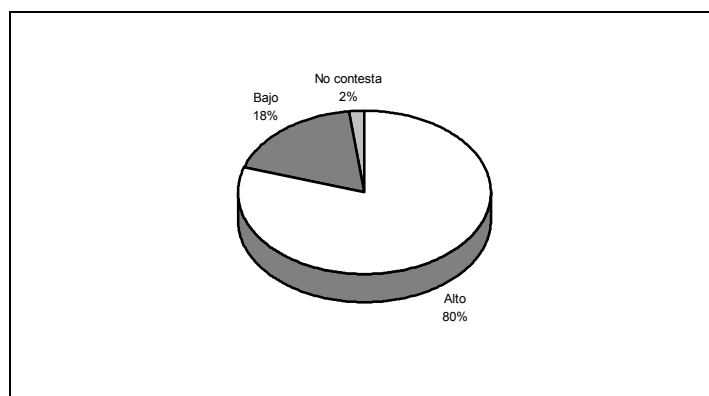
Por lo que respecta a la formación recibida para el trabajo que se desempeña, se aprecia mayoritariamente un alto grado de satisfacción tanto entre los encuestados que aseguran poseer suficiente formación como los que manifiestan carecer de ella, si bien la proporción es más acusada entre los primeros citados que entre los segundos. (Véase la tabla 4-222).

Tabla 4-222: Grado de satisfacción con las oportunidades que le ofrece su trabajo para hacer las cosas que le gustan. Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña.

Grado de satisfacción con las oportunidades del trabajo	Suficiente formación	
	Sí	No
Alto	76%	65%
Bajo	22%	31%
No contesta	2%	4%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Si pasamos ahora a analizar el grado de satisfacción obtenido con la libertad para elegir su método de trabajo, podemos ver que, en líneas generales, es muy positivo. Así, ocho de cada diez sujetos del colectivo del estudio sienten una alta satisfacción con la posibilidad de elegir los procedimientos más adecuados al trabajo que desarrollan, y los dos restantes expresan lo contrario, como observamos en el gráfico 4-44.

Gráfico 4-44: Grado de satisfacción obtenido con la libertad para elegir su método de trabajo.



Como puede apreciarse en la tabla 4-223, la variable género no implica la existencia de variaciones sustanciales a la hora de valorar el grado de satisfacción con la libertad para escoger el método de trabajo.

Tabla 4-223: Grado de satisfacción con la libertad para elegir su método de trabajo. Según género

Grado de satisfacción con la libertad del método de trabajo	Género	
	Varones	Mujeres
Alto	81%	80%
Bajo	18%	18%
No contesta	1%	2%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>



Atendiendo a la edad, se detecta, en todos los grupos analizados, una amplia mayoría que se siente altamente satisfecha, y muy especialmente entre los que tienen de 41 a 50 años. (Véase la tabla 4-224).

Tabla 4-224: Grado de satisfacción con la libertad para elegir su método de trabajo. Según la edad

Grado de satisfacción con la libertad del método de trabajo	Edad (en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
Alto	71%	77%	80%	87%	80%
Bajo	24%	20%	19%	13%	20%
No contesta	5%	3%	1%	-	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Si nos fijamos en el año de inicio de los estudios, los resultados reflejan que la gran mayoría de los alumnos que empezaron la carrera entre 1967 y 1997 sienten un alto grado de satisfacción con la posibilidad de elegir su método de trabajo. Este sentimiento no es tan patente en el colectivo que comenzó a estudiar entre 1998 y 2002. (Véase tabla 4-225).

Tabla 4-225: Grado de satisfacción con la libertad para elegir su método de trabajo Según el año de inicio de los estudios

Grado de satisfacción con la libertad del método de trabajo	Año de inicio de los estudios			
	1967-1972	1973-1992	1993-1997	1998-2002
Alto	89%	83%	74%	58%
Bajo	11%	17%	21%	42%
No contesta	-	-	5%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Respecto a si se ejerce o no la docencia, no se aprecian diferencias sustanciales entre los que se dedican a la enseñanza y lo que ejercen otras profesiones. Tan solo cabe destacar una proporción algo más elevada de los primeros que de los segundos en cuanto a que sienten un alto grado de satisfacción sobre el método escogido para desarrollar su trabajo. Según demuestran los datos de la tabla 4-226.

Tabla 4-226: Grado de satisfacción con la libertad para elegir su método de trabajo. Según ejercicio de la docencia

Grado de satisfacción con la libertad del método de trabajo	Ejercicio de la docencia	
	Ejerce	No ejerce
Alto	82%	77%
Bajo	16%	22%
No contesta	2%	1%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En relación con el grado de satisfacción con los estudios, tanto si es alto como si es bajo, la satisfacción con la elección del método de trabajo es alta, algo más elevada entre los que aseguran encontrarse altamente satisfechos con los estudios cursados. (Véase tabla 4-227).

Tabla 4-227: Grado de satisfacción con la libertad para elegir su método de trabajo. Según satisfacción con los estudios

Grado de satisfacción con la libertad del método de trabajo	Grado de satisfacción	
	Alto	Bajo
Alto	82%	77%
Bajo	16%	22%
No contesta	2%	1%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

También si analizamos la opinión manifestada sobre la libertad para elegir el método de trabajo según la especialidad cursada, observamos que en todas ellas la gran mayoría expresa una alta satisfacción. (Véanse las tablas 4-228 y 4-229).

Tabla 4-228: Grado de satisfacción con la libertad para elegir su método de trabajo. Según especialidad cursada (I)

Grado de satisfacción con la libertad del método de trabajo	Especialidad cursada				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Educación Especial
Alto	83%	84%	77%	82%	68%
Bajo	17%	16%	23%	18%	25%
No contesta	-	-	-	-	7%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-229: Grado de satisfacción con la libertad para elegir su método de trabajo. Según especialidad cursada (II)

Grado de satisfacción con la libertad del método de trabajo	Especialidad cursada				
	E.Física	Infantil	E.Musical	Filología	Sin Especialidad
Alto	81%	76%	88%	83%	80%
Bajo	13%	24%	12%	14%	20%
No contesta	6%	-	-	-3%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Por último, desde la perspectiva del grado de formación recibida para desempeñar el trabajo que actualmente desarrollan, tanto la mayoría de los que aseguran tener suficiente formación como los que admiten lo contrario se muestran altamente satisfechos con la libertad de elegir el método de trabajo. (Véase tabla 4-230).

Tabla 4-230: Grado de satisfacción con la libertad para elegir su método de trabajo Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña

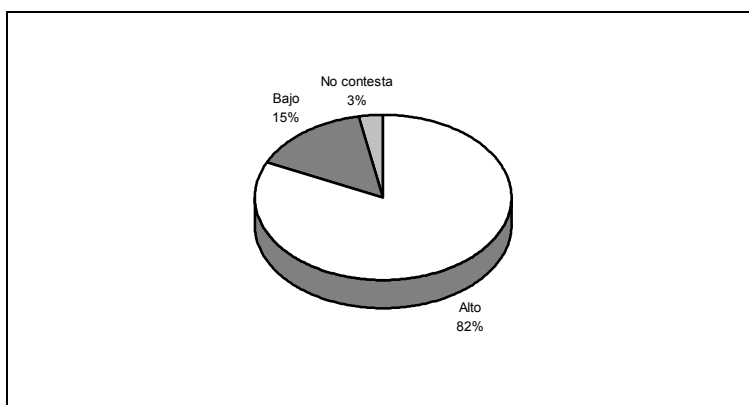
Grado de satisfacción con la libertad del método de trabajo	Suficiente formación	
	Sí	No
Alto	82%	78%
Bajo	17%	20%
No contesta	1%	2%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

#### 4.8.9. Grado de satisfacción con el trabajo en sí mismo.

Ahora vamos a tratar el grado de satisfacción de los encuestados en relación con el trabajo en sí mismo, con el ritmo de trabajo que le exige su puesto laboral y con el grado de especialización en su puesto.

En líneas generales, ocho de cada diez afirman sentir un alto grado de satisfacción con el trabajo en sí mismo, como se refleja en el gráfico 4-45.

Gráfico 4-45: Grado de satisfacción con su trabajo



En relación al género, cabe mencionar que son algunas más las mujeres que los varones las que afirman sentir un alto grado de satisfacción con el trabajo en sí mismo. (Véase tabla 4-231).

Tabla 4-231: Grado de satisfacción con su trabajo. Según género.

Grado de satisfacción con su trabajo	Género	
	Varones	Mujeres
Alto	79%	84%
Bajo	21%	13%
No contesta	-	3%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En relación a la edad de los entrevistados no existen diferencias dignas de mención respecto al grado de satisfacción con su trabajo, apreciándose en cualquier grupo de edad un alto grado de satisfacción. (Véase tabla 4-232).

Tabla 4-232: Grado de satisfacción con su trabajo. Según la edad.

Grado de satisfacción con su trabajo	Edad (en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
Alto	78%	77%	83%	87%	88%
Bajo	17%	19%	16%	11%	12%
No contesta	5%	4%	1%	2%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Con respecto al año de comienzo de los estudios de Magisterio se observa que cuanto más tiempo haga que se iniciaron dichos estudios más satisfechos se sienten con el trabajo. Así nueve de cada diez entrevistados que empezaron la carrera de Magisterio entre 1967 y 1972 se sienten altamente satisfechos con su trabajo, relación que disminuye hasta ocho de cada diez cuando comenzaron entre 1973 y 1997 y a seis de cada diez si empezaron entre 1998 y 2002, según demuestran los datos de la tabla 4-233.

Tabla 4-233: Grado de satisfacción con su trabajo. Según el año de inicio de los estudios.

Grado de satisfacción con su trabajo	Año de inicio de los estudios				Significación
	1967-1972	1973-1992	1993-1997	1998-2002	
Alto	92%	84%	77%	58%	X <sup>2</sup> = 1,95 P= 0,159 dt= 1
Bajo	8%	15%	18%	34%	
No contesta	-	1%	5%	8%	
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	

El ejercicio o no de la docencia implica un muy diferente grado de satisfacción con el trabajo. Así, mientras que en el grupo de los que ejercen la inmensa mayoría de los entrevistados asegura sentir un alto grado de satisfacción con su trabajo, en el grupo de los que no ejercen este grado de satisfacción es compartido por apenas la mitad de los entrevistados.(Véase tabla 4-234).

Tabla 4-234: Grado de satisfacción con su trabajo. Según ejercicio de la docencia.

Grado de satisfacción con su trabajo	Ejercicio de la docencia	
	Ejerce	No ejerce
Alto	89%	52%
Bajo	9%	41%
No contesta	2%	7%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Si analizamos la opinión manifestada sobre el grado de satisfacción que se tiene con el trabajo en función del grado de satisfacción que se obtuvo al realizar los estudios de Magisterio, obtenemos que entre aquellos encuestados que sienten una satisfacción alta con sus estudios, nueve de cada diez sienten también una alta satisfacción con su trabajo, relación que disminuye hasta siete de cada diez si el entrevistado tiene un bajo grado de satisfacción con los estudios que ha realizado. (Véase tabla 4-235).

Tabla 4-235: Grado de satisfacción con su trabajo.  
Según satisfacción con los estudios.

Grado de satisfacción con su trabajo	Grado de satisfacción	
	Alto	Bajo
Alto	86%	75%
Bajo	11%	23%
No contesta	3%	2%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Desde el punto de vista de la especialidad cursada y siempre dentro de un alto grado de satisfacción con su trabajo, los alumnos de la especialidad de educación musical son los que en menor medida afirman tener un alto grado de satisfacción con su trabajo. La totalidad de los que han cursado la carrera sin especialidad están altamente satisfechos con su trabajo. (Véanse tablas 4-236 y 4-237).

Tabla 4-236: Grado de satisfacción con su trabajo.  
Según especialidad cursada (I).

Grado de satisfacción con su trabajo	Especialidad cursada				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Educación Especial
Alto	96%	84%	81%	88%	80%
Bajo	4%	15%	19%	9%	12%
No contesta	-	1%	-	3%	8%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-237: Grado de satisfacción con su trabajo.  
Según especialidad cursada (II).

Grado de satisfacción con su trabajo	Especialidad cursada				
	E.Física	Infantil	E.Musical	Filología	Sin Especialidad
Alto	87%	76%	63%	75%	100%
Bajo	7%	20%	37%	21%	-
No contesta	6%	4%	-	4%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

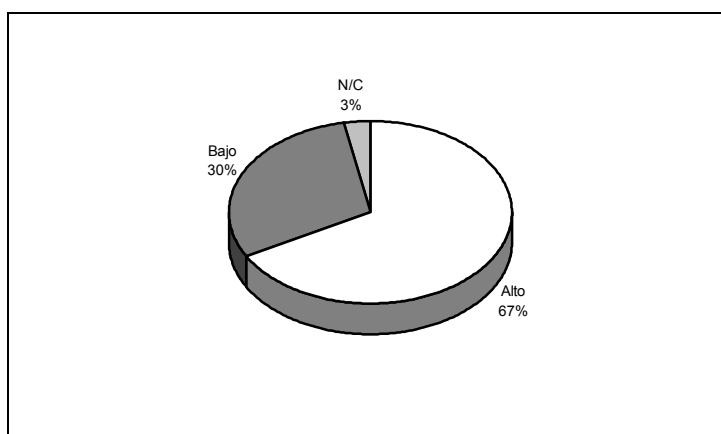
Respecto al grado de satisfacción con su trabajo, en relación a la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeñan, no se encuentran diferencias sustanciales. (Véase tabla 4-238).

Tabla 4-238: Grado de satisfacción con su trabajo. Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña.

Grado de satisfacción con su trabajo	Suficiente formación	
	Sí	No
Alto	84%	81%
Bajo	14%	16%
No contesta	2%	3%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Como puede observarse en el gráfico 4-46, la mayoría de los encuestados siente un alto grado de satisfacción con el ritmo de trabajo que le exige su puesto laboral.

Gráfico 4-46: Grado de satisfacción obtenido con el ritmo de trabajo que le exige su puesto laboral.



En relación al género no se aprecian diferencias sustanciales a este respecto, como reflejan los datos de la tabla 4-239.



Tabla 4-239: Grado de satisfacción con el ritmo de trabajo que le exige su puesto laboral.  
Según género.

Grado de satisfacción con el ritmo de trabajo	Género	
	Varones	Mujeres
Alto	66%	67%
Bajo	33%	29%
No contesta	1%	4%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Atendiendo a la edad, observamos que en el grupo de entrevistados de 25 o menos años se recoge el porcentaje más bajo de quienes sienten un alto grado de satisfacción con el ritmo de trabajo que le exige su puesto laboral, aunque cualquiera de los grupos analizados es una respuesta mayoritaria. (Ver tabla 4-240).

Tabla 4-240: Grado de satisfacción con el ritmo de trabajo que le exige su puesto laboral.  
Según la edad.

Grado de satisfacción con el ritmo de trabajo	Edad (en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
Alto	56%	66%	65%	72%	72%
Bajo	37%	30%	31%	27%	28%
No contesta	7%	4%	4%	1%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En relación con el año de inicio de los estudios, los resultados reflejan que las tres cuartas partes de los alumnos que empezaron a estudiar entre 1967 y 1972 se sienten altamente satisfechos con el ritmo de trabajo que les exige su puesto laboral. Esta opinión es también mayoritaria en el

resto de los grupos analizados, a excepción de aquellos alumnos de los planes entre 1998 y 2002, donde la mitad siente un bajo grado de satisfacción con el ritmo de trabajo. (Véase tabla 4-241).

Tabla 4-241: Grado de satisfacción con el ritmo de trabajo que le exige su puesto laboral. Según año de inicio de los estudios.

Grado de satisfacción con el ritmo de trabajo	Año de inicio de los estudios			
	1967-1972	1973-1992	1993-1997	1998-2002
Alto	75%	68%	63%	42%
Bajo	25%	30%	32%	50%
No contesta	-	2%	5%	8%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Aquellos que ejercen la docencia se sienten más satisfechos con el ritmo de trabajo que los que no ejercen como docentes.(Véase tabla 4-242).

Tabla 4-242: Grado de satisfacción con el ritmo de trabajo que le exige su puesto laboral. Según ejercicio de la docencia

Grado de satisfacción con el ritmo de trabajo	Ejercicio de la docencia	
	Ejerce	No ejerce
Alto	70%	52%
Bajo	28%	40%
No contesta	2%	8%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Algo similar ocurre en relación a la satisfacción obtenida con los estudios: los que están altamente satisfechos con los estudios realizados se sienten más satisfechos con el ritmo de trabajo que los que tienen un grado bajo de satisfacción con los estudios. (Véase tabla 4-243).

Tabla 4-243: Grado de satisfacción con el ritmo de trabajo que le exige su puesto laboral. Según satisfacción con los estudios.

Grado de satisfacción con el ritmo de trabajo	Grado de satisfacción	
	Alto	Bajo
Alto	70%	58%
Bajo	26%	40%
No contesta	4%	2%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En las tablas 4-244 y 4-245 se recoge el grado de satisfacción con el ritmo de trabajo según la especialidad cursada. De los resultados que figuran en ambas tablas cabe comentar que:

La totalidad de los que cursaron la carrera sin especialidad se sienten altamente satisfechos con el ritmo de trabajo que les exige su puesto laboral.

En el resto de las especialidades cursadas, excepto en la de Educación Musical, predomina un alto grado de satisfacción.

Tabla 4-244: Grado de satisfacción con el ritmo de trabajo que le exige su puesto laboral. Según especialidad cursada (I).

Grado de satisfacción con el ritmo de trabajo	Especialidad				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Educación Especial
Alto	68%	70%	63%	77%	65%
Bajo	29%	27%	37%	23%	27%
No contesta	3%	3%	-	-	8%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-245: Grado de satisfacción con el ritmo de trabajo que le exige su puesto laboral. Según especialidad cursada (II).

Grado de satisfacción con el ritmo de trabajo	Especialidad				
	E.Física	Infantil	E.Musical	Filología	Sin especialidad
Alto	71%	69%	38%	60%	100%
Bajo	23%	24%	62%	36%	-
No contesta	6%	7%	-	4%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

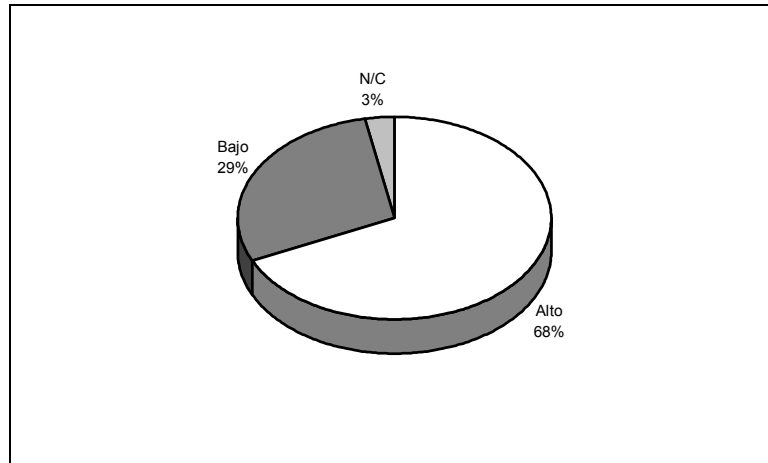
En relación a la formación recibida para el trabajo que desempeña no se aprecian diferencias sustanciales.(Véase tabla 4-246).

Tabla4-246: Grado de satisfacción con el ritmo de trabajo que le exige su puesto laboral. Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña.

Grado de satisfacción con el ritmo de trabajo	Suficiente formación	
	Sí	No
Alto	69%	64%
Bajo	28%	32%
No contesta	3%	4%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Siete de cada diez sienten un alto grado de satisfacción con el grado de especialización de su puesto de trabajo, tal y como puede observarse en el gráfico 4-47.

Gráfico 4-47: Grado de satisfacción obtenido con el grado de especialización en su puesto de trabajo



En relación al género no se aprecian diferencias porcentuales. Como demuestran los datos de la tabla 4-247.

Tabla 4-247: Grado de satisfacción con el grado de especialización en su puesto de trabajo. Según género.

Grado de satisfacción con el grado de especialización	Género	
	Varones	Mujeres
Alto	66%	68%
Bajo	33%	28%
No contesta	1%	4%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Atendiendo a la edad, observamos que a mayor edad mayor es la proporción de los que aseguran sentirse altamente satisfechos con el grado de especialización en su puesto de trabajo. (Véase tabla 4-248).

Tabla 4-248: Grado de satisfacción con el grado de especialización en su puesto de trabajo. Según edad.

Grado de satisfacción con el grado de especialización	Edad (en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
Alto	54%	63%	68%	73%	80%
Bajo	39%	33%	29%	26%	16%
No contesta	7%	4%	3%	1%	4%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En relación al año de comienzo de los estudios se observa que, cuanto más tiempo hace que se iniciaron éstos, mayor es la proporción de sujetos que sienten un alto grado de satisfacción con la especialización de su puesto de trabajo. (Véase tabla 4-249).

Tabla 4-249: Grado de satisfacción con el grado de especialización en su puesto de trabajo. Según el año de inicio de los estudios.

Grado de satisfacción con el grado de especialización	Año de inicio de los estudios			
	1967-1972	1973-1992	1993-1997	1998-2002
Alto	75%	76%	60%	50%
Bajo	25%	27%	34%	50%
No contesta	-	3%	6%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Si analizamos la opinión manifestada sobre el grado de satisfacción con la especialización en su puesto de trabajo en función del ejercicio o no de la docencia, obtenemos resultados completamente diferentes. Entre los que ejercen la docencia, casi las tres cuartas partes aseguran sentirse altamente satisfechos con el grado de especialización mientras que prácticamente la mitad de los que no ejercen siente un bajo grado de satisfacción al respecto. (Véase tabla 4-250).

Tabla 4-250: Grado de satisfacción con el grado de especialización en su puesto de trabajo. Según ejercicio de la docencia.

Grado de satisfacción con el grado de especialización	Ejercicio de la docencia	
	Ejerce	No ejerce
Alto	73%	42%
Bajo	25%	49%
No contesta	2%	9%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En relación al grado de satisfacción obtenida con los estudios realizados cabe mencionar que se sienten más satisfechos con el grado de especialización los que están altamente satisfechos con los estudios que los que sienten una baja satisfacción. (Véase tabla 4-251).

Tabla 4-251: Grado de satisfacción con el grado de especialización en su puesto de trabajo. Según satisfacción con los estudios.

Grado de satisfacción con el grado de especialización	Grado de satisfacción	
	Alto	Bajo
Alto	72%	57%
Bajo	24%	41%
No contesta	4%	2%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Respecto a la especialidad cursada, se observa en los datos de las tablas 4-252 y 4-253, que los alumnos que han cursado la carrera de Magisterio sin especialidad y los que lo han hecho en la de Preescolar o en la de Educación Musical son, comparativamente, los que en mayor medida reconocen sentir un alto grado de satisfacción con la especialización de su puesto de trabajo.

En el polo opuesto destacan los alumnos de la especialidad de Educación Especial.

Tabla 4-252: Grado de satisfacción con el grado de especialización en su puesto de trabajo. Según especialidad cursada (I).

Grado de satisfacción con el grado de especialización	Especialidad cursada				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Educación Especial
Alto	66%	68%	65%	77%	58%
Bajo	28%	31%	35%	20%	32%
No contesta	6%	1%	-	3%	10%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-253: Grado de satisfacción con el grado de especialización en su puesto de trabajo. Según especialidad cursada (II).

Grado de satisfacción con el grado de especialización	Especialidad cursada				
	E.Física	Infantil	E.Musical	Filología	Sin especialidad
Alto	65%	67%	75%	69%	80%
Bajo	29%	33%	25%	27%	20%
No contesta	6%	-	-	4%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Siete de cada diez entrevistados que consideran que han recibido una formación suficiente para el trabajo que actualmente desempeñan sienten un alto grado de satisfacción con el grado de especialización, proporción que disminuye a seis de cada diez cuando se trata del grupo que admite que la formación recibida no es suficiente. (Véase tabla 4-254).

Tabla 4-254: Grado de satisfacción con el grado de especialización en su puesto de trabajo. Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña.

Grado de satisfacción con el grado de especialización	Suficiente formación	
	Sí	No
Alto	74%	60%
Bajo	23%	37%
No contesta	3%	3%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>



#### **4.9. EVALUACIÓN GLOBAL DE SU TRABAJO ACTUAL**

Con el fin de que calificaran globalmente su trabajo, se presentó a los sujetos de estudio las cinco cuestiones siguientes.

- ¿Cómo evaluaría Vd. su trabajo?
- ¿Cómo cree que evaluarían su trabajo sus compañeros?
- ¿Cómo cree que evaluarían su trabajo sus alumnos o subordinados?
- ¿Cómo cree que evaluarían su trabajo sus superiores?
- ¿Cómo considera su familia la dedicación que Vd. presta a su trabajo?

Para medir la evaluación en cada una de dichas cuestiones se contó con la siguiente escala de categoría.

- Muy positivo
- Positivo
- Indiferente
- Negativo
- Muy negativo

En las páginas que siguen se analizarán las respuestas emitidas por los encuestados, utilizando dos conceptos:

- Grado de evaluación alto

En este caso, cuando señalan que su grado de evaluación positivo o muy positivo.

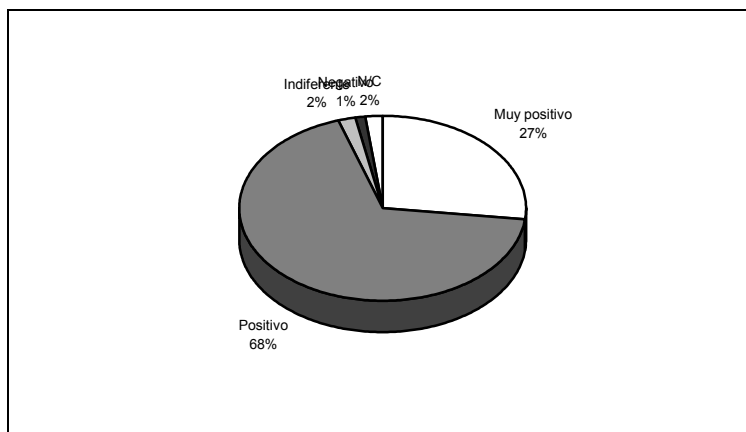
- Grado de evaluación bajo

Se unifican las respuestas emitidas como un grado de evaluación negativo o muy negativo.

Comencemos por analizar la primera cuestión citada.

Como se desprende de los datos que presentamos en el gráfico 4-48, es innegable que, en términos generales, el colectivo en estudio ofrece una imagen altamente positiva de la labor desarrollada en su puesto de trabajo. Se puede asegurar que prácticamente la totalidad de las personas entrevistadas (95%) se autovaloran de modo muy positivo (27%) o positivo (68%). Es irrelevante el grupo que manifiesta una actitud abiertamente pesimista al respecto.

Gráfico 4-48: ¿Cómo evaluaría Vd. Su trabajo?.



Atendiendo a las variables analizadas, podemos asegurar que en todas ellas la alta positividad es constante, como puede comprobarse en las tablas 4-255 a 4-262, superándose el 80% en todos los casos analizados, con

la excepción de los que no ejercen la docencia, aunque rozan el porcentaje citado (78%). Además, la totalidad de los que tienen 51 años o más y todos los que se han especializado en Preescolar o Educación Musical emiten un grado de evaluación alto. Datos que quedan reflejados en las tablas que van desde la 4-255 a la 4-262.

Tabla 4-255: ¿Cómo evaluaría usted su trabajo?. Según género.

Evaluación de su trabajo	Género	
	Varones	Mujeres
Muy positivo	21%	29%
Positivo	72%	66%
Indiferente	3%	2%
Negativo	1%	1%
Muy negativo	1%	-
No contesta	2%	2%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-256: ¿Cómo evaluaría usted su trabajo?. Según la edad.

Evaluación de su trabajo	Edad (en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
Muy positivo	29%	24%	32%	24%	20%
Positivo	63%	65%	64%	74%	80%
Indiferente	2%	4%	2%	-	-
Negativo	1%	2%	1%	-	-
Muy negativo	-	1%	-	-	-
No contesta	5%	4%	1%	2%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-257: ¿Cómo evaluaría usted su trabajo?.  
Según el año de inicio de los estudios.

Evaluación de su trabajo	Año de inicio de los estudios			
	1967-1972	1973-1992	1993-1997	1998-2002
Muy positivo	23%	28%	25%	33%
Positivo	75%	68%	65%	59%
Indiferente	-	2%	2%	8%
Negativo	-	1%	2%	-
Muy negativo	-	-	1%	-
No contesta	2%	1%	5%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-258: ¿Cómo evaluaría usted su trabajo?  
Según ejercicio de la docencia.

Evaluación de su trabajo	Ejercicio de la docencia	
	Ejerce	No ejerce
Muy positivo	28%	22%
Positivo	70%	56%
Indiferente	1%	7%
Negativo	-	5%
Muy negativo	-	1%
No contesta	1%	9%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-259: ¿Cómo evaluaría usted su trabajo?  
Según satisfacción con los estudios.

Evaluación de su trabajo	Grado de satisfacción	
	Alto	Bajo
Muy positivo	27%	25%
Positivo	68%	68%
Indiferente	1%	3%
Negativo	1%	2%
Muy negativo	-	-
No contesta	3%	2%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 2-260: ¿Cómo evaluaría usted su trabajo?  
Según especialidad cursada (I).

Grado de satisfacción con los alumnos o subordinados	Especialidad cursada				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Educación Especial
Muy positivo	27%	26%	30%	32%	17%
Positivo	69%	71%	63%	68%	73%
Indiferente	-	2%	5%	-	-
Negativo	1%	-	2%	-	2%
Muy negativo	-	-	-	-	-
No contesta	3%	1%	-	-	8%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-261: ¿Cómo evaluaría usted su trabajo?  
Según especialidad cursada (II).

Evaluación de su trabajo	Especialidad cursada				
	E.Física	Infantil	E.Musical	Filología	Sin Especialidad
Muy positivo	35%	33%	12%	25%	20%
Positivo	52%	61%	88%	68%	80%
Indiferente	-	4%	-	3%	-
Negativo	3%	2%	-	-	-
Muy negativo	-	-	-	1%	-
No contesta	10%	-	-	3%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

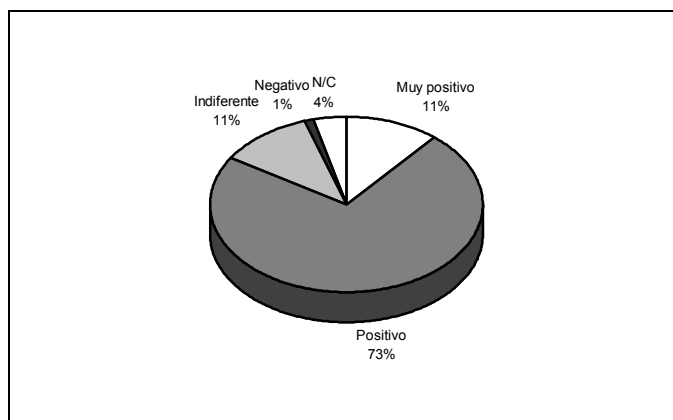
Tabla 4-262: ¿Cómo evaluaría usted su trabajo?  
Según la formación recibida para el trabajo  
que actualmente desempeña.

Evaluación de su trabajo	Suficiente formación	
	Sí	No
Muy positivo	25%	28%
Positivo	71%	64%
Indiferente	1%	4%
Negativo	1%	1%
Muy negativo	-	1%
No contesta	2%	2%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

La evaluación del trabajo se relaciona con la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña. No con la satisfacción en los estudios.

Si pasamos a analizar la calificación que, según los sujetos del estudio, otorgarían sus compañeros a su trabajo, observamos un alto grado de evaluación: algo más de ocho de cada diez personas entrevistadas así lo aseguran. (Ver gráfico 4-49).

Gráfico 4-49: ¿Cómo cree que evaluarán su trabajo sus compañeros?.



En esta cuestión, al igual que en la anterior analizada, en todas las variables estudiadas es patente el alto grado de evaluación, superándose el 80% de respuestas altamente positivas, según se recoge en las tablas 4-263 a 4-270. Únicamente no se alcanzan este listón en el caso de los que no ejercen la docencia o se han especializado en Educación Física y Educación Musical (Ver tabla 4-269).

Tabla 4-263: ¿Cómo evaluarían su trabajo sus compañeros?.  
Según género.

Evaluación de su trabajo por los compañeros	Género	
	Varones	Mujeres
Muy positivo	11%	11%
Positivo	73%	74%
Indiferente	11%	11%
Negativo	1%	-
No contesta	4%	4%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-264: ¿Cómo evaluarían su trabajo sus compañeros?  
Según la edad.

Evaluación de su trabajo por los compañeros	Edad (en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
Muy positivo	10%	16%	13%	6%	8%
Positivo	71%	65%	72%	80%	88%
Indiferente	12%	13%	10%	10%	4%
Negativo	-	2%	1%	-	-
No contesta	7%	4%	4%	4%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-265: ¿Cómo evaluarían su trabajo sus compañeros?  
Según año de inicio de los estudios.

Evaluación de su trabajo por los compañeros	Año de inicio de los estudios			
	1967-1972	1973-1992	1993-1997	1998-2002
Muy positivo	3%	12%	12%	17%
Positivo	88%	73%	68%	75%
Indiferente	6%	11%	13%	8%
Negativo	-	1%	1%	-
No contesta	3%	3%	6%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-266: ¿Cómo evaluarían su trabajo sus compañeros?  
Según ejercicio de la docencia.

Evaluación de su trabajo por los compañeros	Ejercicio de la docencia	
	Ejerce	No ejerce
Muy positivo	12%	8%
Positivo	76%	65%
Indiferente	10%	13%
Negativo	-	3%
No contesta	2%	11%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-267: ¿Cómo evaluarían su trabajo sus compañeros?  
Según satisfacción con los estudios.

Evaluación de su trabajo por los compañeros	Grado de satisfacción	
	Alto	Bajo
Muy positivo	10%	12%
Positivo	76%	69%
Indiferente	10%	14%
Negativo	-	1%
No contesta	4%	4%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-268: ¿Cómo evaluarían su trabajo sus compañeros?  
Según especialidad cursada (I).

Evaluación de su trabajo por los compañeros	Especialidad				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Educación Especial
Muy positivo	12%	7%	19%	12%	10%
Positivo	74%	80%	63%	79%	70%
Indiferente	9%	10%	16%	6%	13%
Negativo	1%	-	-	-	-
No contesta	4%	3%	2%	3%	7%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-269: ¿Cómo evaluarían su trabajo sus compañeros?  
Según especialidad cursada (II).

Evaluación de su trabajo por los compañeros	Especialidad				
	Educ. Física	Infantil	Educ. Musical	Filología	Sin especialidad
Muy positivo	16%	13%	-	12%	-
Positivo	61%	79%	63%	69%	90%
Indiferente	13%	4%	37%	12%	10%
Negativo	-	2%	-	1%	-
No contesta	10%	2%	-	6%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

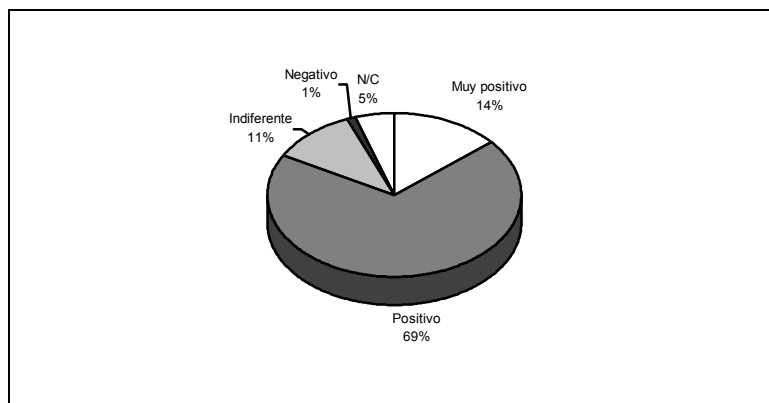


Tabla 4-270 : ¿Cómo evaluarían su trabajo sus compañeros?  
Según la formación recibida para el trabajo  
que actualmente desempeña.

Evaluación de su trabajo por los compañeros	Suficiente formación	
	Sí	No
Muy positivo	10%	12%
Positivo	78%	68%
Indiferente	9%	14%
Negativo	-	1%
No contesta	3%	5%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

También la práctica totalidad del colectivo considera que sus alumnos o subordinados valorarían su trabajo de manera altamente positiva. Como queda reflejado en el gráfico que viene a continuación, el 83% de las personas entrevistadas estiman que lo evaluarían muy positiva (14%) o positivamente (69%), como queda representado en el gráfico 4-50.

Gráfico 4-50: ¿Cómo cree Vd. Que evaluarían su trabajo sus alumnos o subordinados?



Por lo que respecta a las variables analizadas, las altas valoraciones otorgadas son patentes en todas ellas, como puede apreciarse en las tablas de la 4-271 a 4-278, si bien pueden efectuarse los siguientes comentarios.

- Desde la perspectiva del género, las mujeres son más entusiastas que los varones al suponer que sus alumnos o subordinados las otorgarían una elevada calificación.
- Respecto al ejercicio o no de la docencia, la alta positividad es más patente entre los que ejercen la docencia que entre quienes no la ejercen.
- En cuanto a la especialidad cursada, todos los que no realizaron especialidad alguna muestran una alta confianza en sus alumnos o subordinados.
- Atendiendo a la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña la alta positividad es más notoria entre quienes admiten que tienen suficiente formación que entre los que aseguran lo contrario, los más mayores.

Tabla 4-271: ¿Cómo evaluarían sus alumnos o subordinados?  
Según género

Evaluación de su trabajo por los alumnos o subordinados	Género	
	Varones	Mujeres
Muy positivo	13%	15%
Positivo	65%	71%
Indiferente	16%	9%
Negativo	1%	-
No contesta	5%	5%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-272: ¿Cómo evaluarían su trabajo sus alumnos o subordinados?. Según edad.

Evaluación de su trabajo por los alumnos o subordinados	Edad (en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
Muy positivo	20%	15%	16%	10%	12%
Positivo	63%	64%	67%	75%	76%
Indiferente	12%	14%	11%	9%	12%
Negativo	-	2%	1%	-	-
No contesta	5%	5%	5%	6%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-273: ¿Cómo evaluarían su trabajo sus alumnos o subordinados?. Según el año de inicio de los estudios.

Evaluación de su trabajo por los alumnos o subordinados	Año de inicio de los estudios			
	1967-1972	1973-1992	1993-1997	1998-2002
Muy positivo	6%	14%	17%	25%
Positivo	80%	70%	63%	58%
Indiferente	9%	10%	15%	17%
Negativo	-	1%	-	-
No contesta	5%	5%	5%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-274: ¿Cómo evaluarían su trabajo sus alumnos o subordinados?. Según ejercicio de la docencia.

Evaluación de su trabajo por los alumnos o subordinados	Ejercicio de la docencia	
	Ejerce	No ejerce
Muy positivo	15%	12%
Positivo	72%	58%
Indiferente	11%	12%
Negativo	-	2%
No contesta	2%	16%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-275: ¿Cómo evaluarían su trabajo sus alumnos o subordinados?.  
Según satisfacción con los estudios.

Evaluación de su trabajo por los alumnos o subordinados	Grado de satisfacción	
	Alto	Bajo
Muy positivo	14%	15%
Positivo	71%	65%
Indiferente	9%	15%
Negativo	1%	1%
No contesta	5%	4%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-276: ¿Cómo evaluarían su trabajo sus alumnos o subordinados?.  
Según especialidad cursada (I).

Evaluación de su trabajo por los alumnos o subordinados	Especialidad cursada				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Educación Especial
Muy positivo	13%	11%	16%	15%	18%
Positivo	70%	75%	70%	73%	60%
Indiferente	10%	10%	12%	-	-
Negativo	1%	-	-	-	-
No contesta	6%	4%	2%	9%	10%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-277: ¿Cómo evaluarían su trabajo sus alumnos o subordinados?.  
Según especialidad cursada (II).

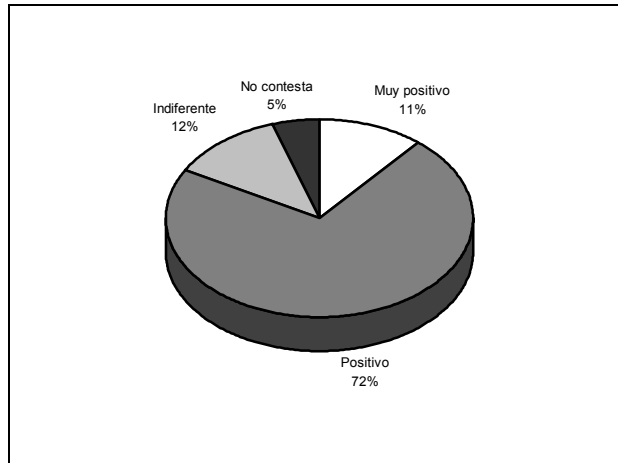
Evaluación de su trabajo por los alumnos o subordinados	Especialidad cursada				
	E. Física	Infantil	E.Musical	Filología	Sin Especialidad
Muy positivo	6%	17%	12%	19%	-
Positivo	71%	72%	50%	61%	100%
Indiferente	13%	7%	38%	14%	-
Negativo	-	-	-	1%	-
No contesta	10%	4%	-	5%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-278: ¿Cómo evaluarían su trabajo sus alumnos o subordinados?  
Según la formación recibida para el trabajo  
que actualmente desempeña.

Evaluación de su trabajo por los alumnos o subordinados	Suficiente formación	
	Sí	No
Muy positivo	13%	16%
Positivo	74%	63%
Indiferente	9%	14%
Negativo	-	1%
No contesta	4%	6%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Nuevamente los entrevistados consideran que sus superiores evaluarían de una forma altamente positiva su trabajo: el 83%. Aseguran que los evaluarían muy positivamente (11%) o positivamente (72%), tal y como puede observarse en el gráfico 4-51.

Gráfico 4-51: ¿Cómo cree que evaluarían su trabajo sus superiores?



Respecto a las variables analizadas puede comentarse que en todas ellas son notorias las altas valoraciones, si bien cabe señalar lo siguiente:

- ✓ Las mujeres son ligeramente más optimistas que los varones al afirmar que sus superiores calificarían con un grado alto de evaluación su trabajo. (Véase tabla 4-279).

Tabla 4-279: ¿Cómo cree que evaluarían su trabajo sus superiores?.  
Según género.

Evaluación de su trabajo	Género	
	Varones	Mujeres
Muy positivo	12%	11%
Positivo	68%	73%
Indiferente	15%	11%
No contesta	5%	5%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

- ✓ En todos los grupos de edad, excepto el colectivo que tiene entre 26 y 30 años, se supera el 80% de respuestas altamente positivas. (Véase tabla 4-280).

Tabla 4-280: ¿Cómo cree que evaluarían su trabajo sus superiores?.  
Según la edad.

Evaluación de su trabajo	Edad (en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
Muy positivo	15%	16%	10%	6%	16%
Positivo	71%	61%	73%	78%	72%
Indiferente	5%	19%	12%	11%	12%
No contesta	9%	4%	5%	5%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

- ✓ Respecto al año de inicio de los estudios de Magisterio la mayor proporción de alta positividad se encuentra en el grupo que comenzó a estudiar entre 1973 y 1992. (Véase tabla 4-281).

Tabla 4-281: ¿Cómo cree que evaluarían su trabajo sus superiores?  
Según el año de inicio de los estudios.

Evaluación de su trabajo	Año de inicio de los estudios			
	1967-1972	1973-1992	1993-1997	1998-2002
Muy positivo	5%	10%	14%	25%
Positivo	75%	75%	66%	50%
Indiferente	16%	11%	12%	25%
No contesta	4%	4%	8%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

- ✓ Una valoración muy positiva es más patente entre los que ejercen la docencia que entre los que no lo hacen.(Véase tabla 4-282).

Tabla 4-282: ¿Cómo cree que evaluarían su trabajo sus superiores?  
Según ejercicio de la docencia.

Evaluación de su trabajo	Ejercicio de la docencia	
	Ejerce	No ejerce
Muy positivo	10%	14%
Positivo	75%	59%
Indiferente	12%	12%
Negativo	-	1%
No contesta	3%	14%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

- ✓ Los que tienen un alto grado de satisfacción con sus estudios también valoran más positivamente que los que la satisfacción alcanzada con sus estudios es baja.(Véase tabla 4-283).

Tabla 4-283: ¿Cómo cree que evaluarían su trabajo sus superiores?  
Según satisfacción con los estudios.

Evaluación de su trabajo	Grado de satisfacción	
	Alto	Bajo
Muy positivo	10%	14%
Positivo	77%	61%
Indiferente	9%	18%
Negativo	-	1%
No contesta	4%	6%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

- ✓ En relación a la especialidad cursada destacan, en el extremo más positivo los que hicieron educación infantil, y en el extremo opuesto los de educación musical. (Véanse tablas 4-284 y 4-285).

Tabla 4-284: ¿Cómo cree que evaluarían su trabajo sus superiores?  
Según especialidad cursada (I).

Evaluación de su trabajo	Especialidad cursada				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Educación Especial
Muy positivo	13%	8%	19%	12%	13%
Positivo	72%	78%	60%	70%	68%
Indiferente	11%	10%	19%	12%	10%
Muy Negativo	-	-	-	-	2%
No contesta	4%	4%	2%	6%	7%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-285: ¿Cómo cree que evaluarían su trabajo sus superiores?  
Según especialidad cursada (II).

Evaluación de su trabajo	Especialidad cursada				
	E. Física	Infantil	E.Musical	Filología	Sin Especialidad
Muy positivo	13%	11%	-	11%	-
Positivo	64%	83%	63%	67%	80%
Indiferente	13%	4%	37%	15%	10%
Muy Negativo	-	-	-	1%	-
No contesta	10%	2%	-	6%	10%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

No existen relación significativa entre la formación recibida para el trabajo que desempeñan actualmente y la evaluación que harían, según él, de su trabajo sus superiores. (Véase tabla 4-286).

Tabla 4-286: ¿Cómo cree que evaluarían su trabajo sus superiores?  
Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña.

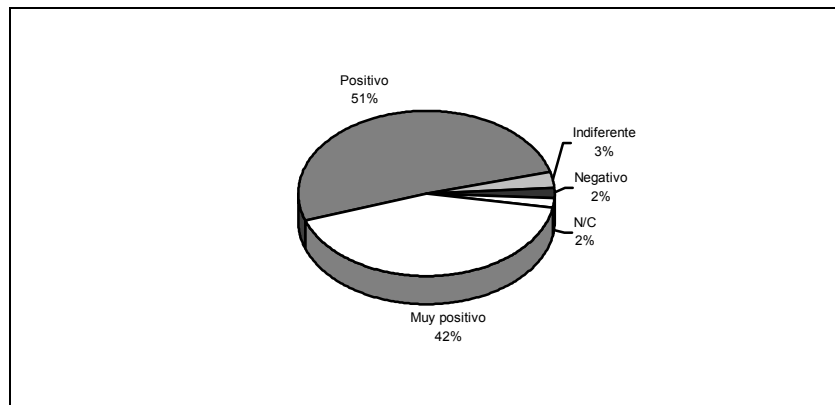
Evaluación de su trabajo	Suficiente formación	
	Sí	No
Muy positivo	10%	13%
Positivo	75%	68%
Indiferente	12%	13%
No contesta	4%	6%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>



La última cuestión, antes de finalizar el capítulo es la relativa a cómo considera la familia de los sujetos de nuestro estudio la dedicación que presta a su trabajo.

A este respecto, y como puede observarse en el gráfico 4-52, prácticamente la totalidad de los entrevistados afirma que se familia valora este aspecto de forma muy positiva (42%) o positiva (51%).

Gráfico 4-52: ¿Cómo considera su familia la dedicación que Vd. presta a su trabajo?.



En relación a las variables analizadas, como se observan en los datos de las tablas 287 a 296, cabe mencionar que en todas ellas se supera el 90% de respuestas altamente positivas, con las siguientes excepciones:

- ✓ El colectivo que tiene entre 26 y 30 años (86%)
- ✓ Los que comenzaron sus estudios entre 1993 y 1997 (89%).
- ✓ Los que no ejercen la docencia (80%).

- ✓ Los que estudiaron las especiales de Educación primaria (86%) y de Educación Especial (88%).

En cualquier caso, la valoración es muy positiva en estos grupos señalados.

Tabla 4-287: ¿Cómo considera su familia la dedicación que presta a su trabajo?.  
Según género.

Consideración de su familia	Género	
	Varones	Mujeres
Muy positivo	37%	45%
Positivo	54%	49%
Indiferente	4%	3%
Negativo	2%	1%
Muy negativo	1%	-
No contesta	2%	2%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-288: ¿Cómo considera su familia la dedicación que presta a su trabajo?.  
Según la edad.

Consideración de su familia	Edad (en años)				
	25 o menos	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 o más
Muy positivo	56%	40%	41%	38%	60%
Positivo	36%	46%	54%	56%	40%
Indiferente	3%	6%	1%	3%	-
Negativo	-	3%	2%	1%	-
Muy negativo	-	1%	1%	-	-
No contesta	5%	4%	1%	2%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-289: ¿Cómo considera su familia la dedicación que presta a su trabajo?.  
Según el año de inicio de los estudios.

Consideración de su familia	Año de inicio de los estudios			
	1967-1972	1973-1992	1993-1997	1998-2002
Muy positivo	42%	41%	45%	50%
Positivo	50%	54%	44%	50%
Indiferente	3%	2%	5%	-
Negativo	2%	2%	-	-
Muy negativo	-	-	1%	-
No contesta	3%	1%	5%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-290: ¿Cómo considera su familia la dedicación que presta a su trabajo?.  
Según ejercicio de la docencia.

Consideración de su familia	Ejercicio de la docencia	
	Ejerce	No ejerce
Muy positivo	46%	26%
Positivo	50%	54%
Indiferente	2%	6%
Negativo	1%	3%
Muy negativo	-	2%
No contesta	1%	9%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-291: ¿Cómo considera su familia la dedicación que presta a su trabajo?.  
Según satisfacción con los estudios.

Evaluación de su trabajo	Grado de satisfacción	
	Alto	Bajo
Muy positivo	42%	41%
Positivo	51%	51%
Indiferente	3%	2%
Negativo	1%	3%
Muy negativo	-	1%
No contesta	3%	2%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-292: ¿Cómo considera su familia la dedicación que presta a su trabajo?.  
Según especialidad cursada (I).

Consideración de su familia	Especialidad cursada				
	Ciencias	Humanas	Primaria	Preescolar	Educación Especial
Muy positivo	41%	41%	37%	44%	40%
Positivo	52%	55%	49%	50%	48%
Indiferente	3%	2%	7%	3%	-
Negativo	1%	1%	2%	3%	2%
Muy negativo	-	-	3%	-	2%
No contesta	3%	1%	2%	-	8%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-293: ¿Cómo considera su familia la dedicación que presta a su trabajo?.  
Según especialidad cursada (II).

Consideración de su familia	Especialidad cursada				
	E. Física	Infantil	E.Musical	Filología	Sin Especialidad
Muy positivo	39%	52%	37%	45%	50%
Positivo	51%	41%	63%	45%	50%
Indiferente	-	5%	-	4%	-
Negativo	-	2%	-	2%	-
No contesta	10%	-	-	4%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 4-294: ¿Cómo considera su familia la dedicación que presta a su trabajo?.  
Según la formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña.

Consideración de su familia	Suficiente formación	
	Sí	No
Muy positivo	41%	44%
Positivo	53%	47%
Indiferente	2%	4%
Negativo	1%	2%
Muy negativo	-	1%
No contesta	3%	2%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Aquí damos por finalizado el estudio comparativo, descriptivo y analítico que hemos llevado a cabo con la metodología cuantitativa.

En el siguiente punto, nos adentraremos en el mundo de significados que nos dan los sujetos, sobre sus recuerdos y experiencias. Los hemos analizado con una metodología cualitativa., utilizando para ello sistemas categoriales inducidos de la información aportada por los mismos.

#### **4.10. RECUERDOS DE LA ÉPOCA DE FORMACIÓN**

En las preguntas 33 y 34 del cuestionario aplicado se ha pedido a los entrevistados que expongan algún recuerdo significativo, tanto de carácter positivo como negativo, de su paso por la Escuela de Magisterio mientras realizaban la carrera.

La mayor parte del colectivo que ha participado en el estudio ha contestado a ambas cuestiones. Los diversos temas a los que se ha hecho mención se han agrupado en dos grandes bloques:

- 1) Recuerdos que hacen referencia a aspectos formativos-científicos, esto es, aquellos que giran en torno a las prácticas, los conocimientos adquiridos, las capacidades y aptitudes del personal docente, los métodos de enseñanza, la organización del proceso formativo, los recursos implicados en dicho proceso... Temas que los entrevistados han puesto de manifiesto tanto en el apartado de recuerdos positivos como en el de los negativos, y que se analizarán a continuación en cada uno de ellos.
  
- 2) Recuerdos relacionados con situaciones afectivo-relacionales, ya sea desde un punto de vista positivo o negativo, en los que se pone el acento en la convivencia con compañeros y profesores, así como en aquellos asuntos de carácter más personal, con una fuerte carga emocional, que se vivieron en la época de referencia.

Antes de pasar a analizar éstos y otros recuerdos no incluidos en los bloques anteriores (el clima social y político del momento, el ambiente

cultural, ...) hay que señalar que, con carácter general, y en bastantes ocasiones, las manifestaciones de los entrevistados han resultado ser una especie de recuerdo de profesores a los que se conoció en el transcurso de la carrera y muchos alumnos han evocado a diferentes docentes de la Escuela de Magisterio, tanto en el apartado de los gratos recuerdos como en el de los no tan gratos, cuyos nombres, recogidos en la transcripción literal que se ha realizado de estas dos preguntas, en este análisis se han omitido.

#### **4.10.1.. Recuerdos positivos.**

En líneas generales, las manifestaciones recogidas en esta pregunta emanan una buena dosis de cariño, como quien recomienda una experiencia de la que se ha disfrutado muchísimo. Quizás porque, como señalan algunos de los entrevistados, lo más positivo de aquella época es que “éramos más jóvenes”, con todas las connotaciones que esta afirmación lleva implícitas, expresadas en términos de ilusión (por estudiar la carrera deseada, por desarrollar una vocación) y de vivencia de cambios.

Efectivamente, para muchos de estos antiguos alumnos, el acceso a la Escuela de Magisterio supuso abandonar un entorno eminentemente rural y limitado (algunos han dejado constancia de que “salí del pueblo por primera vez”), e incorporarse a un medio más abierto que les brindaba la oportunidad de participar en diversas actividades de índole cultural, hasta entonces desconocidas: charlas, exposiciones, debates, teatro, música, jornadas... Todo organizado o mediatizado por la Escuela, como recuerdan algunos.

Este ambiente cultural (“efervescente”, según sus palabras), coincidió con un momento histórico muy determinado cuya vivencia también ha dejado una importante huella, o al menos, así se deduce de los recuerdos

manifestados por aquellos que han plasmado cómo la Transición política se vivió en su ámbito universitario y cómo la Escuela también experimentó su propio cambio: manifestaciones, huelgas, asambleas, peticiones,... En definitiva, las “movidas” que se desarrollaban en el mundo estudiantil y que, en algunos casos, constituyen uno de los mejores recuerdos.

Junto a estas evocaciones manifestadas por los entrevistados, destacan los recuerdos que, como ha quedado expuesto al inicio del capítulo, hacen referencia a contenidos formativos y a otros de carácter más afectivo o relacional.

Respecto del primero de los grupos, los recuerdos positivos se centran en tres aspectos: los prácticas, los conocimientos adquiridos y la capacidad de los profesores.

Las prácticas constituyen, por sí mismas, uno de los aspectos más positivos del desarrollo de la carrera de Magisterio (se señalan en muchas ocasiones de manera genérica).

Cuando se explicita algo más el porqué las prácticas son el mejor recuerdo de su paso por la escuela, se deduce que:

- Constituyen un motivo de gran satisfacción personal.
- Tienen un efecto motivante para continuar la carrera.
- Implican contacto con los niños.
- Permiten conocer de primera mano la realidad y “el día a día” de un centro educativo.
- Ayudan a valorar en qué medida la elección de la carrera ha sido adecuada (“saber si te gusta el trabajo docente”).

- Permiten poner a prueba lo aprendido.
- Superarlas con éxito implica estar preparado para ejercer profesionalmente.

En el apartado de los conocimientos adquiridos o de los contenidos académicos se agrupan los siguientes aspectos:

- Una buena formación académica.
- El contenido práctico de las asignaturas.
- Haber cursado asignaturas útiles para el desempeño de la labor docente.
- El desarrollo de planes específicos de la especialidad cursada.
- El estudio de determinadas asignaturas (destacando, sobre todo, la de Psicología), recuerdo que, en muchos casos, va asociado al profesor o profesora que la impartía (he de aclarar que en esos años yo no impartía docencia en este Centro).

Por último, la capacidad de los profesores se relaciona, en primer lugar, con la impartición de clases basados en el debate y la participación. A continuación se destaca la profesionalidad de los docentes y su buen hacer (metodología seguida, dedicación).

Además, de los profesores se recuerda con mucho agrado su excelente preparación a nivel científico y didáctico y su capacidad para motivar al alumnado, tanto a la hora de estudiar la carrera como a la de desarrollar la profesión.

Pasando ahora a los recuerdos de contenido afectivo-relacional (que son, sin duda, los que han dejado una huella más profunda en la memoria del colectivo analizado), hemos de distinguir los siguientes elementos:



a) Las relaciones con los compañeros constituyen uno de los recuerdos positivos más señalados, ya sea de forma genérica o en los siguientes términos:

- El compañerismo, entendido como una relación de ayuda mutua, carente de competitividad.
- Vínculos de amistad que se han mantenido a lo largo de los años, una vez terminada la carrera (que, en algunos casos, ha devenido en una relación de pareja).
- El trabajo en grupo, como método didáctico que fomenta las relaciones entre alumnos y como sistema que facilita la asimilación de los contenidos académicos.
- El ambiente de “buena convivencia” que se respiraba en la Escuela de Magisterio que, en el caso de entrevistados que han conocido el de otros centros universitarios, se destaca positivamente.
- El enriquecimiento personal que supone conocer a personas procedentes de otros lugares y con diferentes puntos de vista.
- Y, cómo no, los viajes y las fiestas organizadas en la Escuela.

b) De las relaciones con los profesores no pocos entrevistados destacan, como recuerdos positivos de su paso por la Escuela de Magisterio, los siguientes:

- La cercanía entre profesores y alumnos, que redundó en un trato entre ambos colectivos basado en la confianza.
  - La relación más profunda, de amistad, que se establecía con algunos de los docentes y que ha llegado, en ciertos casos, a sobrevivir al paso del tiempo.
  - La “calidad humana” de los profesores, que se experimenta a través de la ayuda personal y el apoyo prestado por los mismos en situaciones de dificultad académica o de problemas personales de los alumnos.
  - En definitiva, y según manifiestan algunos de los entrevistados, “clima familiar”, esto es, que no se diferencia sustancialmente del vivido durante el bachillerato respecto a la relación profesor-alumno.
- c) El éxito personal: recuerdos, y muy positivos, de los años de carrera, son los logros alcanzados en ese periodo, tales como el reconocimiento del esfuerzo plasmado en las calificaciones obtenidas (“la primera vez que saqué una matrícula”, “aprobar con sobresaliente una asignatura”), la satisfacción de cursar los estudios sin dificultad alguna o en el momento de obtener el título.

#### **4.10.2. Recuerdos negativos.**

Desde un punto de vista formativo-científico, los entrevistados señalan los siguientes aspectos:

- a) Los contenidos de algunas de las asignaturas impartidas a lo largo de la carrera:
- Obsoletos, no actualizados.

- No relacionados con la realidad educativa profesional.
  - Inservibles y de escasa utilidad a la hora de trabajar.
- b) Los planes de estudio de algunas especialidades (en especial, los relacionados con los idiomas) resultan, según se desprende de las manifestaciones de los entrevistados, incompletos y “mal enfocados”.
- c) Carencias formativas, relacionados con la duración de la carrera, que obligan a cursar una formación post-grado para poder desarrollar la profesión.
- d) Falta de conexión entre teoría y práctica, primando la primera sobre la segunda. En relación con este tema surge también la opinión de que el periodo de prácticas resulta excesivamente corto y de que la formación teórica previa no es la adecuada (“íbamos perdidos”).
- e) La aptitud de determinados profesores, a los que se califica de incompetentes, dotados de escasos dotes pedagógicos, desconocedores de la realidad profesional y que transmiten contenidos anticuados (“llevaban unos apuntes que ya estaban amarillos”). Con carácter más general, se critica la metodología docente aplicada y basada en la memorización de contenidos.

Con este contexto también surgen, como recuerdo negativo, los exámenes (“la angustia de los exámenes”), con mención especial a los de Música y los orales.

Muy en relación con lo anterior, los peores recuerdos se asocian, en muchos casos, con suspensos (por supuesto, “injustos”), sobre todo si éstos

impidieran un progreso adecuado en el desarrollo de la formación (“asignatura pendiente”, “perder oportunidades de trabajo al suspender una asignatura”, “no pude acceder a estudios superiores”...).

También, en este apartado referido a asuntos formativos incluimos aspectos relacionados con la organización, tales como los horarios de clase (extensos), el excesivo número de asignaturas (que en algunos casos se adaptan y, en consecuencia, suponen la repetición de contenidos), las ausencias de profesores sin previo aviso, el número de trabajos que realizar, el control de la asistencia a clase (“pasaban lista y puntuaban”; “parecía un colegio”), la masificación en las aulas y la carencia de medios y equipamientos.

Atendiendo ahora a los temas de carácter afectivo-relacional, los recuerdos negativos hacen referencia a los siguientes aspectos:

- a) Las relaciones con los compañeros, de marcada rivalidad, en especial vinculado a la consecución del acceso directo.
- b) La actitud de algunos profesores, definida por los siguientes rasgos:
  - Desinterés por las asignaturas impartidas.
  - Distancia en su relación con los alumnos.
  - Escasa profesionalidad (“llegaban tarde”; “no cumplían su horario”; “no se preparaban las clases”).
  - Autoritarismo.
  - Falta de respeto hacia los alumnos.
- c) Asuntos personales, ligados a experiencias vividas en el plano estrictamente individual pero hoy relacionados con el desarrollo de los

estudios (“tener que separarme de mis padres”, “falta de recursos económicos”, etc.).

Además de estos temas, y dentro del apartado de recuerdos negativos, se hace referencia a la situación social y política y sus efectos en la sucesión de huelgas, tanto de profesores como de alumnos, que en determinados momentos fueron continuos y tuvieron consecuencias negativas en el proceso académico (“no permitieron acabar asignaturas”, “perdimos el curso”).

También merece la pena destacar que algunos entrevistados recuerdan negativamente de su paso por la Escuela de Magisterio el hecho de estar estudiando una carrera con el convencimiento de no poder ejercerla (“pensar que al terminar iría al paro”, “ver que era muy difícil una posible colocación”) y con la sensación de que se trataba de una carrera muy poco valorada social y académicamente (“porque es una carrera fácil y de bajo nivel”; (“el desprestigio profesional, está mal considerada en la sociedad y en otras Facultades.

Después de haber realizado un análisis pormenorizado de los datos obtenidos en nuestro estudio , pasamos a exponer en las conclusiones los aspectos más importantes del mismo.



### CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

#### INTRODUCCIÓN

En este capítulo final resumiremos las principales conclusiones de nuestra investigación, así como las implicaciones que los resultados pueden tener para la realización de nuevas investigaciones.

En primer lugar, abordaremos la constatación de hipótesis que nos habíamos planteado al iniciar este estudio.

En segundo lugar, pasaremos a analizar cada una de las conclusiones en los diferentes objetivos operativos.

En tercer lugar, expondremos las reflexiones que sobre las limitaciones del estudio realizado hemos ido haciéndonos a lo largo del trabajo.

En el último apartado, sugerimos unas vías de investigación derivadas de nuestro estudio.

#### 5.1. CONSTATACIÓN DE HIPÓTESIS

La primera de las hipótesis formuladas *“Existen diferencias significativas, en la satisfacción obtenida con los estudios de Formación Inicial del Profesorado en función de las variables sociodemográficas y académicas”*. Los resultados de los análisis confirman parcialmente dicha hipótesis. Se cumple para las siguientes variables: edad, año de inicio de los estudios, profesión docente y no-docente. No se cumple ni para la variable de género ni para la de utilidad de la formación recibida para el trabajo actual.

La segunda hipótesis “*La satisfacción en los estudios es una variable predictora de la satisfacción laboral*”. En nuestro estudio ha sido confirmada, con lo que se pone de manifiesto la importancia de la satisfacción en la Formación Inicial.

La tercera hipótesis “*A mayor satisfacción con el periodo de prácticas mayor satisfacción con los estudios y mayor satisfacción profesional*”. Esta hipótesis ha sido confirmada por los datos obtenidos en nuestra investigación. Queda por tanto demostrado que el periodo de prácticas es una variable predictora del éxito profesional.

La cuarta hipótesis “*Los sujetos de nuestra investigación que se dedican a la profesión docente están más satisfechos que los sujetos que trabajan en otras profesiones*”. Esta hipótesis ha quedado confirmada por los datos. Queda por tanto demostrado, que cuando un sujeto realiza unos estudios para una profesión, se siente más satisfecho si puede desarrollarlos en su trabajo.

La quinta hipótesis “*La valoración de la utilidad recibida para el trabajo actual está relacionada con la satisfacción en el trabajo*”. Esta hipótesis no ha sido confirmada. Los datos no establecen diferencias significativas como para poder confirmarla.

La sexta hipótesis “*A mayor satisfacción con los estudios y con la utilidad de su formación, mejor es la evaluación del trabajo actual*”. Los datos obtenidos confirman esta hipótesis en los sujetos que han obtenido un alto grado de satisfacción en sus estudios y en aquellos que han considerado útil su formación para el trabajo que desempeñan en la actualidad. En ambos casos, la valoración que hacen del trabajo es muy satisfactoria, por lo tanto la hipótesis ha quedado confirmada.

## **5.2. CONCLUSIONES RELATIVAS AL CUESTIONARIO**

En el capítulo cuarto, hemos ido describiendo de forma exhaustiva los resultados obtenidos en los análisis de nuestra investigación.



En este apartado, nos proponemos presentar las principales conclusiones a las que hemos llegado y su incidencia en la “Formación Inicial del Profesorado”.

Partiendo de los diferentes objetivos planteados al inicio de esta investigación, sintetizaremos las principales conclusiones vinculadas a cada uno de ellos.

*1. Conocer las características sociodemográficas y académicas de nuestra muestra, objeto de esta investigación.*

Según los datos arrojados de nuestros análisis estadísticos, estamos ante un colectivo de docentes y no docentes mayoritariamente femenino( 80%) y con amplia experiencia profesional. La mayoría de ellos casados y con uno o dos hijos, aunque es de destacar el gran porcentaje de solteros hasta los 31 años. De los que tienen pareja, ésta, en un 53%, tiene estudios universitarios, siendo en el 41% de los casos estudios de Magisterio. En el caso de tener hijos universitarios (17%), éstos se han decantado por carreras del área Científico-Técnica, (41%). Magisterio ha sido elegida en un 17% de los casos. La mayoría de los sujetos de la muestra no han realizado otra carrera, aunque a menor edad aumenta el número de sujetos que han realizado otros estudios.

*2. Conocer qué número de antiguos alumnos de la Facultad de Educación de Badajoz, antes Escuela de Magisterio, desempeñan en la actualidad la labor docente, y conocer cuántos se dedican a otras actividades no relacionadas con la docencia.*

Según los datos de la investigación realizada las tres cuartas partes de los entrevistados ejercen como docentes y el tercio restante no lo hacen.

No existen diferencias respecto al género.

Sí existen diferencias respecto a la edad. A medida que aumenta ésta el número de sujetos que ejercen la docencia es mayor.

Según el año de inicio de los estudios, en todos los períodos son mayoría los que ejercen la docencia, aunque he de destacar que en el periodo 1993-1997 el ejercicio docente está menos extendido.

Por último, cabe señalar que, en todas las especialidades, la mayor parte de los encuestados ejercen la docencia, destacando no obstante las especialidades de Educación Física, Educación Especial, Primaria e Infantil donde en menor medida los sujetos que las han realizado trabajan como docente.

*3. Conocer la valoración sobre su Formación Inicial para el desempeño de su trabajo.*

A este respecto, el 60% del colectivo de nuestro estudio valora como suficiente la “Formación Inicial” adquirida, incrementándose esa valoración positiva en los sujetos de mayor edad, en los sujetos que ejercen la docencia y en aquellos que mostraron satisfacción alta durante la realización de estos estudios.

*4. Averiguar el itinerario profesional de aquellos sujetos objeto de nuestro estudio dedicados a la docencia.*

Atendiendo al parámetro temporal, nuestros datos ponen de manifiesto que, a medida que aumentan los años de experiencia, la presencia de varones es mayor en el escenario docente; sin embargo, cuando disminuyen los años de experiencia - que es indicativo en nuestro estudio de los de menor edad- la presencia de mayor número de mujeres es manifiesta.

Otros aspectos relevantes que nos parecen interesantes destacar son:

- La mayoría de mujeres están en centros privados.

- La oposición es la vía más utilizada para acceder al primer empleo.
- Los varones consiguieron su primer trabajo a través de oposiciones en mayor medida que las mujeres.
- Los pertenecientes a la especialidad de Ciencias fueron los que en mayor medida obtuvieron su primer empleo por contrato.
- En la especialidad de Humanas se dio, más que en ninguna otra, la vía del acceso directo.
- La mayor parte de los docentes trabajan en la actualidad en una especialidad diferente para la que se formaron.
- La proporción más baja de profesores que desarrollan su actividad en el nivel infantil son los que comenzaron a estudiar en el Plan 67.
- El porcentaje más amplio de los que trabajan en secundaria se formaron en el periodo 1993 y 1997.
- Un 64% del colectivo trabaja y reside en la misma localidad. En caso de no residir en la misma localidad, los varones y los más jóvenes son los que se trasladan, y, por especialidades, los de Educación Especial y Educación Física.

*5. Averiguar el itinerario profesional de aquellos sujetos de nuestro estudio dedicados a otras actividades no docentes.*

Con respecto al grupo de maestros que no se dedican a la docencia, es importante destacar que la amplia mayoría están en activo, siendo la profesión de administrativo la desempeñada por los sujetos de mayor edad, mientras que los jóvenes se encuentran desempeñando su labor profesional en otras de nueva creación, como son las de técnicos o profesionales de apoyo.

Con respecto a los motivos aducidos por este colectivo para no ejercer la docencia, el más referenciado es el fracaso en las oposiciones.

6. *Conocer las motivaciones que llevaron a los sujetos de estudio a elegir la carrera de Magisterio.*

Mayoritariamente, dos son los motivos señalados:

- La predisposición a dedicarse profesionalmente a la infancia.
- La vocación sentida.

Otros aspectos interesantes a destacar son:

- Ser una carrera fácil, para un tercio de los varones.
- Altruismo (mejorar la sociedad), en sujetos más jóvenes.
- Falta de recursos económicos para realizar una carrera superior, en los
- mayores.

Teniendo en cuenta el ejercicio actual o no de la carrera docente, es interesante señalar que los docentes inciden en el aspecto vocacional de la misma, mientras que los no docentes hacen referencia a la utilidad social de la carrera.

7. *Ver de qué manera se han cumplido sus expectativas al realizar los estudios de Magisterio.*

Una cuestión que nos pareció central para averiguar el cumplimiento de sus expectativas al cursar los estudios de Magisterio fue conocer si volverían a estudiar la misma carrera. Ante esta cuestión, es interesante resaltar que siete de cada diez personas encuestadas sí lo harían – el 70% de los que se dedican a la docencia y el 50% del grupo de los no docentes.

Las variables “satisfacción al realizar los estudios” y “considerar dichos estudios suficientes para el ejercicio de su profesión actual”, están relacionadas de forma positiva con esta variable de la que nos estamos ocupando: “ volver a estudiar de nuevo Magisterio”.

8. *Conocer el grado de satisfacción por haber realizado los estudios de Magisterio.*

La respuesta es bastante satisfactoria. Aproximadamente siete de cada diez entrevistados sienten una satisfacción alta por los estudios realizados.

Hemos de destacar que :

- Las mujeres se sienten más satisfechas que los hombres.
- La satisfacción aumenta con la edad de los sujetos.
- El año de inicio de sus estudios incide en la satisfacción con los mismos, estando más satisfechos los que comenzaron sus estudios en las primeras promociones.
- La valoración positiva de los estudios realizados está relacionada con la satisfacción que sienten por haberlos realizado.

9. *Plasmar la utilidad de las asignaturas cursadas para su desarrollo profesional y personal.*

Cuando a los sujetos se les pregunta sobre esta cuestión, los resultados de los datos aportados indican que las asignaturas más útiles, para el desarrollo profesional, han sido las incluidas en el área psicopedagógica (75%).

- La especialidad es una variable que incide en esta apreciación.
- Para los que no tenían especialidad, Plan 67, citan como menos útiles el área Humanística.

Desde el punto de vista personal, las asignaturas más citadas como más útiles son las del área psicopedagógica (69%), seguida del área de Humanidades (45%).

- Y menos útiles para el desarrollo personal las del área científico-técnica y las del área de Humanidades.

- También, la consideración de no utilidad de las asignaturas para el desarrollo personal está relacionada con la especialidad cursada.

*10. Conocer la valoración que hacen los sujetos de nuestro estudio sobre el periodo de prácticas.*

Con referencia a este objetivo, la conclusión evidente, por los datos aportados, es que el periodo de prácticas supone una etapa en su formación académica de lo más gratificantes y satisfactorias para la mayoría de los sujetos.

Atendiendo a la edad, la mejor valoración la hacen los mayores y los que pertenecen al Plan 67.

Otras conclusiones extraídas son:

- No se dan diferencias de género.
- Sí existen diferencias por la edad. A mayor edad más satisfacción. También hay diferencias si los sujetos pertenecen o no a la profesión docente., siendo más satisfactorias las prácticas para el primer grupo.
- La satisfacción obtenida en el periodo de prácticas está relacionada de forma positiva con la satisfacción obtenida al realizar los estudios, y a mejor valoración de su formación , mayor satisfacción por el desarrollo de las prácticas docentes.
- *Sobre la duración idónea para el desarrollo de las prácticas*, un 49% de los sujetos de nuestro estudio opinan que deberían realizarse en los tres cursos de la carrera, y otro grupo ( 31%), al finalizar los estudios durante un curso escolar. Los que superan los 40 años admiten mayoritariamente que deberían realizarse al final de la carrera.

El ejercicio o no de la docencia no supone una opinión diferente sobre el tiempo dedicado a las prácticas, ni tampoco existen diferencias con respecto a la variable “ grado de satisfacción que se obtuvo al realizar los estudios”.

Cuando analizamos *si fue suficiente el tiempo que se dedicó a las prácticas*, según la “ formación recibida para el trabajo que desempeña actualmente”, el 80% de “ lo que contestan positivamente a la formación” consideran que no hubo tiempo suficiente, mientras que sólo el 60 % de los que consideran que su formación no fue buena afirman que el tiempo dedicado a las prácticas no fue suficiente.

Respecto a la duración de las mismas, los de mayor edad insisten en que la duración de las prácticas abarque todo un curso.

Desde el punto de vista de la profesión, el 42% de los docentes consideran idóneo que las prácticas ocupen un curso escolar, en tanto que del grupo de los no docentes, un 38 %, afirman que la duración debería ser un cuatrimestre, y sólo el 30% consideran mejor todo un curso para las prácticas.

*11. Analizar el grado de satisfacción que tienen los sujetos objeto de nuestro estudio en su puesto de trabajo actual, respecto a cuestiones tales como salario y relaciones personales con sus alumnos, subordinados y superiores.*

Se han analizado dos cuestiones fundamentales:

*a) Salario:*

- Seis de cada diez entrevistados están en desacuerdo con la retribución económica. La consideran insuficiente.
- Los varones se muestran más insatisfechos que las mujeres.
- Según la edad, los más insatisfechos son los que están comprendidos ente 31 y 50 años, mientras que los sujetos de 26 a 30 años son los más satisfechos con su sueldo.

- El pertenecer o no a la docencia supone una apreciación distinta respecto del salario. Generalmente los que no se dedican a la enseñanza están menos satisfechos. Es lógico, pues como hemos visto sus profesiones en otros ámbitos son de nivel más bien bajo.
- Los que consideran que tienen suficiente formación para el puesto que ocupan acusan más la insatisfacción sobre el salario.

*b) Las relaciones personales.*

- *Con los alumnos o subordinados* las relaciones son muy buenas, y por lo tanto, el grado de satisfacción es alto. Solamente es más baja la satisfacción en los que comenzaron sus estudios del 1998 a 2000 , es decir, en los más jóvenes.
- *Con los compañeros de trabajo* existe un alto grado de satisfacción. Nueve de cada diez sujetos del colectivo de estudio así lo especifican. También el grado de satisfacción es más bajo en los que comenzaron sus estudios en el año 1998 y 2000 ( seis de cada diez).
- *Con los superiores* se detecta alta satisfacción. Así lo confirman siete de cada diez. Sin embargo, como hemos podido comprobar, este grado de satisfacción es más bajo que el que tienen con respecto a sus subordinados y compañeros.

A mayor edad aumenta la satisfacción con los superiores.

Se muestran más satisfechos ante las relaciones con los superiores los que ejercen la docencia que los que no ejercen la misma.

Se muestran algo más satisfechos en su relación con sus superiores aquellos que manifiestan satisfacción con los estudios y los que se consideran suficientemente formados para el trabajo que desempeñan.

*12. Captar su satisfacción con el lugar de trabajo respecto a la higiene, limpieza y salubridad.*

*Respecto a la higiene, limpieza y salubridad*, son seis de cada diez los que afirman estar satisfechos.



Con respecto al inicio de los estudios, los de más edad son los que están más satisfechos, lo que puede ser indicativo de que con el paso de los años han ido eligiendo los puestos de trabajo con los que están a gusto.

A mejor valoración con su formación para el trabajo que ocupan, mejor evalúan las condiciones de su trabajo.

*13. Conocer el grado de satisfacción con el status alcanzado, dependiendo de variables tales como el grado de supervisión que él ejerce, el grado de supervisión que practican sobre él y la frecuencia con que es supervisado.*

Analizaremos:

*a) El grado de supervisión que él ejerce.*

- La mayoría presentan una satisfacción alta con la supervisión que deben ejercer.
- Aumenta la satisfacción con la edad.
- Es mayor la satisfacción en el grupo de los docentes, en tanto que no llegan a la mitad entre los que no ejercen la docencia los que dicen estar satisfechos.

*b) El grado de supervisión que practican sobre él.*

- Son mayoría los entrevistados que sienten un alto grado de satisfacción con la supervisión que ejercen sobre él.
- Más satisfechas las mujeres que los varones.
- En el grupo los menores de 25 años es en el que es mayor la insatisfacción..
- Hay mucha más satisfacción en el contexto docente que entre los que no ejercen la docencia.
- Los que consideran buena su formación tienen más satisfacción.
- Según las especialidades, es en la de Educación Física donde se dan los sujetos más insatisfechos.

*c) La Frecuencia con la que es supervisado.*

- Respecto a la frecuencia de la supervisión, las opiniones están equilibradas entre los que están satisfechos y los que no lo están.

- Con la edad, la satisfacción en este aspecto es mayor. Se puede deducir que a los más jóvenes les impone más la supervisión.
- Los que se dedican a la docencia están más de acuerdo con la frecuencia de la supervisión.
- Los sujetos satisfechos con los estudios, seis de cada diez, están satisfechos. Proporción que decae a cuatro de cada diez, entre los que no están satisfechos con los estudios.
- Respecto a las especialidades, los más insatisfechos son los de Educación Física.
- Por último, con respecto a la formación para el trabajo que desempeñan, los que tienen una mejor valoración sobre su formación muestran mayor satisfacción con la frecuencia de la supervisión.

*14. Plasmar el grado de satisfacción con la promoción profesional.*

La mayoría el 70% muestran un bajo grado de satisfacción.

- Se detectan diferencias respecto al año de inicio de los estudios: están más insatisfechos a medida que se es más veterano.
- Respecto a la especialidad cursada, son los generalistas, que corresponden al Plan 67, los que están más insatisfechos.

*15. Averiguar el grado de satisfacción con el reconocimiento profesional, a través de el reconocimiento obtenido por su trabajo y la atención prestada a sus sugerencias por el entorno laboral.*

Analizaremos:

*a)) El reconocimiento por su trabajo.*

- La mayoría de los sujetos tienen muy poca satisfacción con respecto a este tema.
- Algo más satisfechas las mujeres.

- Por edades, los más insatisfechos son los que superan la edad de los 40 años.
- Los que se dedican a la enseñanza, aunque no están satisfechos por el reconocimiento de su trabajo lo están de todas formas algo más que los que se dedican a otras profesiones.
- Con respecto a las especialidades, son los de preescolar los que sienten más reconocimiento por su trabajo.

*b) La atención prestada a sus sugerencias por el entorno laboral.*

- Hay diferencias de género. Las mujeres, están satisfechas por la atención del entorno laboral a sus sugerencias. No así los varones, cuya satisfacción al respecto es mayoritariamente baja.
- A mayor edad, mayor grado de satisfacción a esta cuestión.
- Mientras el colectivo docente se siente altamente satisfecho en el no docente tan sólo cuatro de cada diez dicen sentirse satisfechos.
- Por especialidades, son los de música los más satisfechos.
- A mayor valoración de su formación, mayor grado de satisfacción en esta cuestión

*16. Plasmar el grado de satisfacción con la responsabilidad del puesto de trabajo.*

- El 70% se encuentra muy motivado con dichas competencias.
- A mayor edad, más satisfacción.
- También los docentes presentan un grado mayor de satisfacción.
- Los que tuvieron una satisfacción alta con los estudios cursados muestran más satisfacción con la responsabilidad que le exige su puesto laboral.
- Los que tienen buena formación para el puesto que ocupan presentan satisfacción más alta.

*17. Analizar el grado de satisfacción con el desarrollo personal dependiendo de variables como las oportunidades .*

Analizaremos:

*a) Las oportunidades que le ofrece su puesto de trabajo para hacer lo que les gusta.*

- Satisfacción buena al respecto. El 70% así lo confirman.
- No existen diferencias de género.
- A mayor edad más alto grado de satisfacción.
- Por especialidades, los de Ciencias son los más satisfechos en esta cuestión..
- Las primeras promociones suelen ser los que se manifiestan más satisfechos.
- No existen diferencias sustanciales entre docentes o no docentes, aunque se manifiestan algo más satisfechos los docentes.
- Existe relación directa con la satisfacción de los estudios realizados.
- Con respecto a la formación, no existen muchas diferencias, aunque se encuentran algo más satisfechos los que afirman tener una buena formación para el trabajo que actualmente desempeñan.

*b) La libertad para elegir el método de trabajo.*

- Aparece un alto grado de satisfacción por la libertad de elegir el método de trabajo.
- Se da un mayor nivel de satisfacción, aunque no con diferencias significativas, en aquellos que muestran mayor satisfacción con los estudios realizados y entre los que ejercen la docencia.
- En las demás variables no se aprecian diferencias significativas.

*18. Plasmar el grado de satisfacción con el trabajo en sí mismo.*

- El 80% afirma sentirse satisfecho.
- Algo más satisfechas se sienten las mujeres que los varones.
- Las promociones más antiguas presentan mayor grado de satisfacción.
- Con la edad, aumenta el grado de satisfacción.

- Más satisfechos los docentes que los no docentes. Se dan diferencias significativas.
- Más satisfechos los que también lo fueron en relación con sus estudios.
- De las especialidades, los menos satisfechos son los de Educación Musical.
- No se aprecian diferencias con respecto a la utilidad de la formación recibida.

*19. Conocer la satisfacción con el ritmo de trabajo que le exige su puesto laboral.*

- La mayoría de los encuestados sienten una alta satisfacción con el ritmo de trabajo que le exige su puesto laboral.
- No hay diferencias de género.
- Tampoco respecto a la formación recibida para el trabajo que desempeñan.
- Atendiendo a la edad sí existen diferencias. En el grupo más joven (25 años o menos) es donde se recoge el porcentaje más bajo respecto a esta cuestión.
- De igual manera ocurre con respecto al periodo de los inicios de los estudios. Así, la mitad de los sujetos que pertenecen a la época más cercana, 1999-2002, sienten un bajo grado de satisfacción con el ritmo de trabajo.
- Existen diferencias significativas con respecto al ejercicio de la docencia. El grupo de docentes se encuentra más satisfechos.
- También se da mayor satisfacción entre aquellos que dicen tenerla con los estudios realizados.
- Respecto a las especialidades, en todas se da un alto grado de satisfacción, menos en la de Educación Musical (38%).

*20. Averiguar el grado de satisfacción por la especialización de su trabajo.*

Nos ha llamado la atención el hecho de que el colectivo que por edad pertenece al plan 67, sin especialidades, sea precisamente el más satisfechos con la especialización que le exige su puesto laboral. A mayor edad más satisfechos se encuentran - influencia

de la experiencia y de la formación permanente, puesto que los más antiguos no tenían especialidad en sus estudios.

En el caso de los docentes, las tres cuartas partes se muestran satisfechos, proporción que baja a la mitad en caso de los no docentes.

Respecto a esta cuestión por especialidades, los de Preescolar y los de Educación Musical son los que dicen encontrarse más satisfechos y menos los de Educación Especial.

*21. Conocer la evaluación global del trabajo a través de las siguientes cuestiones: Cómo evalúa el propio sujeto su trabajo, cómo, según él, lo evaluarían sus compañeros y, cómo lo evaluarían, según su criterio, su familia.*

Analizaremos:

*a) Cómo evalúa el propio sujeto su trabajo.*

- Con relación a la propia evaluación del trabajo, el 95% lo evalúa como muy positivo. En todas las variables analizadas los porcentajes rozan el 80%. Solamente cuando separamos docentes y no docentes esta proporción baja en el caso de los no docentes al 78%.
- Los que mejor se evalúan son los mayores de 51 años, los de Preescolar y los de Educación Musical.
- Existen diferencias significativas a la hora de valorar el trabajo cuando se analiza la variable “ formación recibida para el trabajo que actualmente desempeña”. En este caso, a mejor valoración de la formación, mejor evaluación del trabajo.
- No se dan diferencias significativas en cuanto a la evaluación de su trabajo, con respecto a la variable “ la satisfacción al realizar los estudios”.

*b) Cómo, según él, lo evaluarían sus compañeros.*

- La mayoría contestan positivamente (83%).
- Las diferencias de género no son significativas, pero existe un mayor grado de satisfacción entre las mujeres.
- Existen diferencias significativas y se da mayor grado de satisfacción entre los que ejercen la docencia, los del Plan 67, y los que admiten tener suficiente formación para el trabajo que actualmente realizan.

*c) Cómo lo evaluaría, según su criterio, su familia.*

- Prácticamente la totalidad valora este aspecto de forma positiva. Todas las variables llegan al 90%, o lo superan, con las siguientes excepciones: en el colectivo de 26 a 30 años, 86%; en los que comenzaron sus estudios en el período de 1993-1997, 89%; y, entre los que no ejercen la docencia, el 80%. Pero no puede decirse que la valoración sea baja, puesto que todos ellos están entre el 80 y el 89%.

*22. Conocer los recuerdos significativos de su paso por la Escuela de Magisterio.*

Respecto a esta cuestión, hay que señalar que gran parte de los recuerdos están relacionados con los profesores, tanto en los gratos como en los no tan gratos.

Destacamos como *recuerdos positivos* algunos referentes a su propia persona, como “éramos más jóvenes”, con todas las connotaciones que conlleva esta afirmación; abandonar un entorno rural “ salir del pueblo por primera vez”, lo que llevaba implícito la incorporación a un medio social más abierto y culturalmente más rico; vivencias del momento político marcado por el periodo de transición.

Junto a estos recuerdos destacan los referentes a contenidos formativos destacando como positivos las prácticas, los conocimientos adquiridos y la capacidad de los profesores.

Respecto a los de carácter afectivo o relacional, destacan las relaciones con los compañeros, las relaciones con los profesores y el éxito personal.

En los *recuerdos negativos*, desde el punto de vista formativo-científico, los entrevistados señalan entre otros los siguientes aspectos: los contenidos de algunas asignaturas, planes de estudio de algunas especialidades, la corta duración de la carrera, falta de conexión entre teoría y práctica y la metodología docente y aspectos organizativos (horarios, excesivo número de asignaturas, repetición de contenido...).

Sobre los temas de carácter afectivo-relacional, los recuerdos negativos se fijan en los siguientes aspectos: rivalidad con los compañeros, la actitud de algunos profesores y asuntos personales ligados a experiencias vividas en el plano estrictamente individual, como “ tener que separarme de mis padres,” “falta de recursos económicos...”.

De su paso por la Escuela de Magisterio hay que destacar , por último, el recuerdo más negativo para los entrevistados: estudiar una carrera que, además de estar social y académicamente infravalorada, no les abre fácilmente las puertas al mundo laboral.

### **5.3 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

Al reflexionar sobre las limitaciones de nuestro trabajo nos damos cuenta de que están muy relacionadas con su principal aportación: la temática y la población de estudio. La temática es muy amplia y la población muy numerosa, pero precisamente en ellas reside el interés de esta investigación.

En nuestro País, abundan las investigaciones con los universitarios que tenemos actualmente en nuestras aulas, pero son pocas, muy pocas, las que abordan el itinerario seguido por ellos una vez que terminaron sus estudios para poner de manifiesto su faceta profesional y vital.



Hemos intentado estudiar variables como la situación laboral, la actividad en la que ejercen, la satisfacción con los estudios realizados, la satisfacción con el periodo de prácticas, la valoración sobre la utilidad de su formación y la evaluación de su trabajo desde su óptica y desde el punto de vista de los otros. Y, por último, las relaciones entre todas estas variables y su incidencia en la satisfacción.

Todas estas cuestiones las hemos intentado plasmar en el cuestionario elaborado por nosotros, donde siempre hemos perseguido la claridad expositiva y la motivación para el sujeto que debía cumplimentarlo, al tiempo que recogiera todos los datos que considerábamos de interés para nuestra investigación.

No obstante, nuestro estudio tiene limitaciones. Una limitación importante de nuestro trabajo reside en el hecho de que la muestra no permita realizar generalizaciones a la población. La selección y captación de muestras representativas es uno de los obstáculos más severos que nos podemos encontrar cuando se trabaja con poblaciones adultas.

Al plantearnos las variables de éxito en la formación del profesorado, no dudamos en incluir la de la satisfacción porque, aún sospechando la dificultad de abordar variable tan compleja, la consideramos una variable básica para “medir el éxito”, directamente relacionada con el proceso de desarrollo de la carrera de un sujeto.

Y es que ni ésta ni las restantes limitaciones han supuesto un obstáculo infranqueable. Sabemos que, abierta una brecha en sus dificultades, queda abierto un largo camino en los que andar investigando. No olvidamos que rastrear los itinerarios de nuestros alumnos una vez graduados, no sólo significa mantener ese hilo umbilical con quienes necesitarán todavía de nosotros, sino lo que es más sorprendente: significa reflexionar sobre nuestro quehacer como docentes. Y la docencia ha de ir, pensamos, más allá de la impartición de unas clases.

Por todo esto, y siempre desde nuestra humilde opinión queremos sugerir una serie de vías que conducen a futuras investigaciones en este mismo sentido.

#### 5.4. PROPUESTAS

Parece evidente *la necesidad del seguimiento de nuestro alumnado una vez que termina sus estudios.*

Desde luego, no conocemos lo suficiente cómo nuestros alumnos planifican su carrera, cómo se enfrentan a la búsqueda de un empleo, las rutas o itinerarios que siguen y el impacto de los procesos de planificación.

Es decir, seguirles durante unos años en su trayectoria profesional. Por lo tanto, investigar sobre planificación e itinerarios de la carrera.

Para ello proponemos lo siguiente:

- 1- Crear a nivel universitario un “Centro de Seguimiento” del itinerario profesional de nuestros alumnos, una vez que terminan su formación y salen graduados.
- 2- Realizar un análisis de las demandas que de esta profesión existen en Extremadura, en las que tuvieran cabida nuestros alumnos.
- 3- Orientar de posibles salidas en otras comunidades dentro del territorio español y en el contexto europeo.
- 4- Recoger las necesidades reales que nos manifiesten los alumnos al enfrentarse al mundo del trabajo.
- 5- Y, para atender a las demandas reales de nuestros alumnos, proponemos, por último, una formación permanente en función de ellas.

No dudamos de la validez de estas sugerencias para una verdadera reflexión acerca de nuestra labor como formadores y, muy especialmente, para impulsar los cambios necesarios en nuestra práctica docente.

Seguir de cerca los pasos de quienes fueron nuestros alumnos no sólo supone una ayuda para ellos. Supone un enriquecimiento para el docente que los sigue.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, A. (1987). *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gedisa.
- Alacantud, F. (1995). Estudiantes con discapacidad integrados en los estudios universitarios, notas para su orientación. En F. Rivas (Ed.), *Manual de asesoramiento y orientación vocacional* ( pp 455-470). Madrid: Síntesis.
- Albuérne, A. (1985). *Las Escuelas Universitarias del Magisterio. Análisis y alternativa*. Madrid: CIDE.
- Álvarez, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: Cedecs.
- Álvaro, J (1992). *Desempeño y bienestar psicológico*. Madrid: Siglo XXI.
- American School Counselor Association (1981). ASCA role statement: The practice of guidance and counseling by school counselors. Alexandria, *School Counselor*, pp. 7-10.
- American School Counselor Association (1990). ASCA role statement. Alexandria, *The School Counselor*.
- Amiel, R. (1970). *L'évolution de la relation enseignante-enseigné*. Paris: Ligue Française d'hygiène mentale.
- Anaya Santos, G. (1982). *Análisis de los criterios de selección y formación del profesorado de EGB de la Escuela Universitaria de Valencia*. Madrid: CIDE.
- Anderson, L.; Evertson, C. y Brophy, J. (1979). An experimental study of effective teaching in first-grade reading groups. *Elementary School Journal*, nº 79 (4), pp. 193-223.
- Angulo Rasco, J.F. (1993). Proyecto Docente. Concurso-oposición a Cátedra de la Universidad de Granada.
- Antúnez Marcos, J. (1996). *Análisis de los resultados de los programas de formación permanente del profesorado mediante la evaluación demorada de sus efectos*. Madrid: CIDE.
- Argyle, M. (1972). *The social psychology of work*. Penguin Harmondsworth.
- Asher, G. (1987). Teacher job satisfaction: The effects of teacher personality and the educational environment of the school. *Diss. Abstr. Int.*, 32 (6-A) 2932.
- Bailey, L.J. (1976). *Career and vocational education in the 1980's: Towards a process approach*. Carbondale. Southern Illinois:University Press.
- Ballanti, G. (1979). *El comportamiento docente*. Buenos Aires: Kapelusz.

- Bandura, A. (1977). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *The Psychologist*, 10, pp. 411-420.
- Barkdoll, S.L. (1991). The Relationship between Life Affirming Constructs and Teachers' Coping with Job Related Stress and Job Satisfaction. Washington D.C. *Paper presented at the Society of Behavioral Medicine Scientific Sessions*.
- Barquín, J. y Melero, M. (1994). Feminización y profesión docente. Internalización sexista del trabajo. *Investigación en la Escuela*, 22, pp. 25-34.
- Berger, I. (1976). Psicología de los enseñantes. En Debesse, M y Mialaret, G. *Aspectos sociales de la educación I*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Berliner, D.C. (1979). Tempus educare. En P.L. Petterson y H.S. Walberg (Ed.). *Research on Teaching*. Berkeley: CA. Teachers College Press.
- Biddle, B.J. y Anderson, D.S. (1989). Teoría, métodos, conocimientos e investigación sobre la enseñanza. En M.C, Wittrock (1989), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Piados. MEC.
- Blase, J.J. (1986). *Socialization as humanization: one side of becoming a Teacher*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A. San Francisco.
- Blau, P. et al. (1956): Occupational choice: A conceptual framework. *Ind. Labour. Rela. Rev.* 9,4,53-543.
- Blázquez, F.(coord..) (2001). *Sociedad de la Información y Educación*. Mérida: Junta de Extremadura. Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros.
- Borg, M.G.(1990). Occupational stress in British Educational Setting: a review. *Educational Psychology*, 10, 103-126.
- Bresuse, E. (1986) Formación de los docentes centrada en la persona. En Abraham, A. (Ed.). *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa.180-190.
- Bromme, R. (1984). On the limitations of the theory metaphor for the study of Teachers' expert Knowledge. En Halker, R. Y Olson, J.K. *Teacher thinking a new perspectives on persinting problems in education*. Lise : Swetsand Zeitlinger. B.V.

- Bronffebrenner, V. (1977). Toward an Experimental Ecology of human development. *Amer. Psychologist*, 32, 513-531.
- Brophy, J. y Good, T. (1986). Teacher behavior on student achievement. En Wittrock, M. (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. Third Edition. New York. Macmillan, 328-375.
- Brown, D. (1995). A values-based approach to facilitating career transitions. *The career development quarterly*, 44, 4-11.
- Brown, J.H. et al. (1966). *Applied psychology*. New York. Academic Press.
- Bullock, R.P. (1953). Position, function and job satisfaction in the social system of a modern hospital. *Nursing Research*, 2, pp. 1-21.
- Bunk, G.P. (1994). Llama a la transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de la formación profesional*. 1/94, 8-14
- Burden, P.R. (1980). *Teachers' perceptions of the characteristics and influences on their personal and professional development*. Manhattan, KS: Author. (ERIC Document Reproduction Service ED 198 087).
- Burgess, H. (1985). Case Study and curriculum research: some issues for Teacher researchers. En Burgess, R.G. (Ed.). *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*. London: The Falmer Press, 177-796.
- Butt, R. Y Raymond, D. (1989). Studying the nature and development of teacher's knowledge using collaborative autobiography. *Internacional journal of Educational Research*. 13, 403-420.
- Calderhead, J. (1984). *Teachers' classroom decision-making*. London: Holt Rinehart and Winston.
- Cano Palomino, H. (2000) La orientación profesional para la transición a la vida activa. En Salmerón y López (coord..) *Orientación Educativa en las Universidades*: Universidad de Granada. Pp.385-390.
- Caplow, G.(1958). *Sociología del trabajo*. Madrid: Inst. Estud. Políticos.
- Carbonero, M. A. y otros. (1996). Satisfacción personal y académica de los futuros profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 26, pp. 153-161.
- Carr, W. y Kemis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Roca.

- Carrera, J.M. (1980). *El profesor y la tarea docente*. Valencia: Nau Llivres.
- Carrión y otros. (2000). *Orientación y calidad educativa en los institutos de enseñanza secundaria*. Universidad de Almería: Servicio de Publicaciones.
- Case, C., Lanier, J. Y Miskel, C. (1986). The Holmes Group Report impetus for gaining professional Status for teacher'. *Journal of Teacher Education*, 37 (4), 36-43.
- Castaño, C. (1983). *Psicología y orientación vocacional*. Madrid: Marova.
- Castaño, C. y Zapatero, P. (1983). *Influencia de la inmadurez de la personalidad en la esperanza de logro vocacional*. II Seminario de Orientación Escolar y Profesional. Madrid: Libro de Actas, pp. 402-410.
- Cattell, R.B. y Kline P. (1977). *The scientific análisis and motivation*. London: Academic Press.
- CC.OO. (1993). *Encuesta al profesorado de Primaria y Secundaria de Enseñanza Pública*. Madrid: CIDE.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) 1984 "Análisis de la actividad de rechazo de los alumnos al sistema educativo y de su incidencia en las Enseñanzas Medias"
- Chapman, D.W. (1983). A model of the influences on teacher retention. *Journal of teacher education*, XXXIV (5), 43-49
- CIDE (1993). *Diez años de investigación sobre el profesorado*. Madrid: CIDE-MEC.
- Clark, C.M. y Peterson, P.L. (1990). Procesos de pensamientos de los docentes. En M.C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Coleman, E.B. (1992). *Reflection through. Paper presented at the annual meeting of the AERA*, San Francisco: Freeman.
- Combs, A. (1987). *Claves para la formación de profesores. Un enfoque humanístico*. Madrid: Enesa
- Contreras, J. (1991). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Cook, T.D. y Reichardt, C.H.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedent of self-esteem*. San Francisco: Freeman.



- Consejo de Universidades (1995). *Programa de Evaluación Institucional de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Secretaria General.
- Consejo de Universidades (1999). Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Madrid: Consejo de Universidad.: Secretaría General.
- Crites, J.O. (1976). A comprehensive model of career development in early adulthood. *Journal of vocational behavior*, 9, 105-118.
- Crites, J.O. (1981). *Career counseling: models, methods and materials*. New York: McGraw Hill.
- Cruz Cancho y otros (1995). Análisis descriptivo del profesorado y el alumnado durante 150 años. *Revista Campo Abierto* .Escuela Universitaria de Magisterio. Badajoz. Universidad de Extremadura. Monográfico 150 años.. pp. 63-78.
- Darley, J.G. (1941). A study of relationships among the primary mental abilities tests, selected achievement measures, personality tests, and vocational tests. *Studies of Higher Education*, Univ. Minnesota Press.
- Dawis, R.V. y Lofquist, LL.H. (1984). *A psychological Theory of work adjustment: A Individual-Differences Model and its Implications*. Mineapolis: Minnesota Press.
- Dawis, R.V.; England, G.E y Lofquist, L (1968)” A theoty of work adjustment: A review”. *Bulletin of the university of Minesota*, 47.
- De la Orden, A. (1990). La calidad como meta de la política educativa al final del siglo XX. En varios, *Perspectiva, reformas y planificación de la Educación*. Madrid: Santillana
- De Miguel, A. (1991). *Estudio sobre el desarrollo personal de los docentes no universitarios. Análisis de las resistencias a la innovación educativa*. Madrid: CIDE.
- De Miguel, M. (1997 a) . La evaluación de los centros escolares. *Actas de las VII Jornadas sobre la LOGSE*. Granada. Facultad de Ciencias de la Educación.
- De Miguel, M. ( 1997 b). La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico. *Revista de Investigación Educativa*. 15 (2), 145-178.
- De Puelles Benítez, M. (1980). *Educación e ideología en la España contemporánea (1967-1975)*. Barcelona: Labor.

- Debesse, M y Mialaret, G. (1980). *La función docente*. Barcelona: Oikos-Tau, 11-29.
- Delors, J. (1966). *Aprender para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. París.: Santillana/Unesco.
- Diccionario de la Lengua Española ( 1992). Vigésima primera edición. Madrid: Espasa Calpe.
- Díez Hochleitner (1992). *Aprender para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Dinham, S.M. y Stritter, F.T. (1986). Research on professional education. En Wittrockm M. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Third Edition. New York: Macmillan, 952-970.
- Domínguez Cabrejas, M.R. (1991). Perspectiva histórica de los Planes de Estudio de Magisterio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 12, pp.17-32.
- Doyle, W. (1986). La investigación sobre el contexto del aula. *Revista Educación*, 277. Madrid: MEC.
- Dueck,K. y Haslett,K.(1984). Deciding tp become a teacher. S Shared responsibility. *Annual meting of the asociation of teacher educadors*. Alberta.
- Dunkin, M.J. y Biddle, B.J. (1974). *The Study of Teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dunnete, M.D. (1976). Attitudes, abilities, and skills. *Handbook of Industrial and Organizatioal Psychology*, pp. 474-475. Chicago: Rand McNally.
- Eisner, E.W. (1985b) *The art of educational evaluation*. London: The Falmer Press, 179-188.
- Elliott, T. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata.
- Escolano, A. (1988). *Los roles del profesor en el sistema educativo*. En Sociedad Española de Pedagogía. La calidad de los centros educativos. Alcoy: I.E. “ Juan Gil-Albert” y C.A.P.A., 157-167.
- Escudero, J.M. y González, M.T. (1984). La renovación pedagógica: Algunos modelos teóricos y el papel del profesor. Madrid:*Escuela Española*.
- Esteve, J.M. (1981). Fuentes de tensión individuales y sociales con incidencia en la actuación profesional del educador. En Varios Autores, *La calidad de la educación*. Madrid: CS ICE.

- Esteve, J.M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Esteve, J.M.(1988). El Estrés de los profesores propuesta de intervención para su control. En Villa. A (coord.): *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea.
- Esteve, J.M., y cols. (1984). *Las situaciones de ansiedad y la formación inicial y permanente del profesorado: la realidad española*. En Esteve, J.M. Profesores en conflicto. Madrid:Narcea, 223-234.
- Eysenck, H.J. (1967). *The Biological Basics of Personality*. London: Temple Sitch. (Ed. Cast.: Barcelona: Fontanella, 1976).
- Eysenck, H.J. (1989). El lugar de las diferencias individuales en la psicología científica. *Estudios de Psicología*, 30/40, pp. 161-206.
- Fajardo Caldera, M.I. y Castro, F (1989). El período escolar: aportaciones psicológicas. *Psique Asociación Psicoanalítica. Madrid*.
- Fajardo Caldera, M.I., Vicente Castro, F., Rabazo Méndez, M.J.( 1995). El papel del maestro en la educación infantil. En Lara Ortega (coord.).*Psicología Evolutiva y de la educación*. Actas IV Congreso INFAD. Burgos. pp. 202-205.
- Fajardo Caldera, M.I. y otros.(1998). Búsqueda de la identidad en la adolescencia. En *Intervención psicológica en la adolescencia*. VIII Congreso INFAD. Pamplona. pp 403-415.
- Fernández Ballesteros,R. (1997). *Introducción a la evaluación conductual*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Cruz, M. (1994). *Una aproximación biográfica al desarrollo profesional de maestros de educación infantil: Ciclo vital, identidad, conocimiento y cultura*. Universidad de Granada (Tesis doctoral inédita)
- Fernández Cruz, M. (1995). *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada. FORCE.
- Fernández de Castro, I. (1986). *Análisis de la actitud de rechazo de los alumnos al sistema educativo y de su incidencia en las enseñanzas medias: metodologías, resultados, análisis de resulltados*. Madrid: C.I.D.E.
- Fernández J.L. (1981): *Aspectos psicológicos y sociales del desempleo en España*. Dpto. de Psicología Evolutiva y Diferencial. Universidad de Salamanca.

- Fernández Sierra J.E (1999). Evaluación de la docencia y aprendizaje profesional: Análisis de una experiencia universitaria. *Revta. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, enero-abril 1999 pp.,87-98
- Fernández, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española, S.A.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de formación*. Madrid: Piados.
- Fierro, A. (1981). Autoestima en adolescentes. Estudio sobre su estabilidad y determinantes. *Estudios de Psicología*, 45, 85-108.
- Fine, S.A.(1974): Counseling Skills: A target for tomorrow, *Vocational Guidance Quarterly*, 22, 287-291.
- Floden, R.E. (1986). The role of rhetoric in changing the teachers' beliefs. *Teaching and Teacher Education*, I (1), 19-32.
- Friedman, E. y Havigurst, R (1954). *The meaning of work and retirement*. Chicago: University of Chicabo Press.
- Fuller, F.F. y Bown, O.H. (1975). Becoming a teacher. En Ryan, *teacher education*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 25-52.
- Fuller, F.F.; Parsons, J.S. y Walkins, J.E. (1973). *Concerns of teachers. Research and reconceptualization*. Austin: University of Texas.
- Furnham, A. (1984): The protestant work ethic: A Review of teh psychological literature, *European Journal of Social Psychology*, 54, pp. 293-305.
- Gage, N.L. (1979). *The scientific basics of the art of teaching*. New York: Teachers College Press.
- Gage, N.L. y Needels, M.C. (1989). Process-product research on teaching: a review of criticism. *The Elementary School Journal*, 89 (3), 253-300.
- Gairín, J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: CIDE.
- García Álvarez, J. (1993). *Formación permanente del profesorado. Más allá de la Reforma*. Madrid: Escuela Española.
- Carcía Carrasco, J. (1988). La profesionalización de los profesores. *Revista de Educación* nº 285. Madrid. MEC. 111-123.
- García Gómez, S. (1998). Dos hitos en la historia reciente de la formación permanente del profesorado en España: La creación de los Institutos de Ciencias

- de la Educación y la configuración de los movimientos de Renovación Pedagógica. *Revista de Educación*, 317, 145-156. Madrid.
- García Gómez, S. (1999). El desarrollo profesional: análisis de un concepto complejo. *Revista de Educación*, 318, 175-187. Madrid.
  - García Gómez, S. (1999b). La formación permanente del profesorado y su incidencia en las aulas. Estudio de un caso. *Revista de Investigación Educativa*, 17(1), 149-166. Barcelona.
  - García Gómez, S. (2002). El profesorado y su práctica docente: La complejidad de los procesos de cambio. *Revista de Investigación Educativa*. 47.
  - García Llamas, J.L. (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona: Praxis.
  - García de León, M.A. y otros (1996). Universidades y Universitarios. (1970-1990). *Revista de Educación*, 98-107.
  - García, A.J. (1987). *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo*. Alcoy: Marfil.
  - García, C.J. (1988a). La profesión de los profesores. *Revista de Educación*, 285, enero-abril, 111-123.
  - García, C.J. (1988b). *Estatuto del profesorado y carrera docente*. En la calidad de los centros educativos. Alcoy: I.E. "Juan Gil-Albert" y C.A.P.A., 621-640.
  - Gil, J. (1990). *La información vocacional en el desarrollo vocacional de los estudiantes de secundaria*. Tesis Doctoral Dpto. de Psicología de la Educación Universidad de Valencia.
  - Gimeno, J. (1982). La formación del profesorado de universidad. Las escuelas universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. *Revista de Educación*, 269, 77-99.
  - Gimeno, J. y Fernández (1980) *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: INCIE.
  - Gimeno, M. (1982), M. (1980). *La formación del profesorado de E.G.B.* Madrid: Mui.
  - Gisbert, N. (1983). *Designing career*. London: Jossey & Bass.

- Gisbert, M. (2000) *Pupitre Net: Plataforma virtual para la integración de los recursos educativos sobre Internet*. Congreso Redes, Multimedias y Diseños virtuales, Universidad de Oviedo.
- Goble, N. y Porter, J. (1980). *La cambiante función del profesor. Perspectivas internacionales*. Madrid: Narcea.
- Goldhammer, K. (1975). Career education: An humane perspective on the functions of education. *Journal of Career Education*, 2, pp. 21-26.
- Goldthorpe, J. (1968). *The affluent worker: Attitudes and Behavior*. Cambridge: University Press.
- Gomes, R.(1993). *Cultura da escola e identidades dos professores*. Lisboa: Educa.
- Gómez. (1980). El centro escolar. Nuevas perspectivas para su dirección y organización profesional. Madrid.: Escuela Española, S.A.
- González , M. (1995). Perspectivas del alumnado de Magisterio. *Revista Española de Pedagogía*, nº 53, pp. 23-43.
- González Blasco, P. y González Anleo, J. (1993). *El profesorado en la España actual*. Madrid: Fundación Santa María.
- González Gallego, I. (1993). *Diseño del periodo "Practicum" en la formación inicial del profesorado*. Bilbao: Mensajero.
- González Jiménez, F. (1991). *La formación de los profesores en el nuevo sistema educativo*, en "La reforma educativa y la gestión de los centros": Ediciones SM. p. 58.
- González, J y Lobato, M<sup>a</sup>.J. (1988). El malestar de los enseñantes en el País Vasco. En Villa, A.(coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea
- González, M.C. y otros (1995). *Evaluación del profesorado de Educación Secundaria. Análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación*. Madrid: CIDE.
- Goodlad,S.(Ed.).(1985).*Education for the Professions.Quis custodiet...?*.Gilford: Srhe & Nfer-Nelson.
- Goodson, I.F. (1994). Studying the teachers's life and work. *Teaching and Teacher Education*, 10, 1, pp. 29-37.

- Gordillo, M.V. (1988). La satisfacción profesional del profesor: Consecuencias para la orientación educativa. En A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea.
- Gosselin, M.F.(1984). Ensayo de identificación de las fuentes de tensión del enseñante en su trabajo profesional. En Esteve, J.M.: *Profesores en conflicto*. Madrid: Nacea.
- Gowler, D. Y Legge, K. (1972). *The internal labour market and the propensity to stay, in Research into the behavior for the labour markert Doc.* (pp.6-9). Paris: OCDE.
- Guerrero Barona, E.(1998) “Burnout” *O desgaste psíquico y afrontamiento de estrés en el profesorado universitario*. Facultad de Educación Tesis Doctoral.Universidad de Extremadura
- Guerrero Serón, A. (1995). La construcción social del Magisterio: orígenes sociales, trayectoria educativa y motivaciones profesionales. *Revista de Educación*, nº 306, Madrid, MEC, pp. 127-151.
- Gysbers, N.C. y Moore, E.J. (1974). *Career guidance, counseling, and placement*. Columbia: University of Missouri.
- Gysbers, N.C. y Moore, E.J. (1975). Beyond career development: Life career development. *Personnel and Guidance Journal*, 53, pp. 647-652.
- Gysbers, N.C. y Moore, E.J. (1981). *Improving guidance programs*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hansen, L.S. y Keierleber, D.L. (1978). Born free: A collaborative consultation model for career development and sex-role stereotyping. *Personnel and Guidance Journal*, 56 (7), pp. 395-399.
- Haselkorm, D. y Calkins,A. (1993). *Career in taching hadbook*.Recruring new teachers . Belmont.
- Hawthorne, R.K. (1986). *The professional Tecaer’s dilemma*: Balanang autonomy and obligation. *Educational Leadership*, 44(2), 34-35.
- Heck, S.F. y Williams, C.R. (1984). *The complex rolesuf the teacher an edological perspective*. New York: Teachers`College Press.

- Heraud, L. (1994). En enseñante en dificultades: métodos de investigación y perspectivas psicoterapéuticas. En Esteve, J.M.: *Profesores en conflicto*. Madrid: Nacea
- Hernández, U. La materias pedagógicas en loa nuevos planes de estudio de maestros en la comunidad andaluza. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 30, 1997, 111-125.
- Herr, E.L. (1982). Perspectives on the philosophical, empirical, and cost-benefit effects of guidance and counseling. Implications for political action. *Personnel and Guidance Journal*, 60 (10), pp. 594-597.
- Herr, E.L. y Cramer, S.H. (1988). *Career guidance and counseling through the life span. Systematic approaches* (3ª Ed.). Boston: Scott, Foresman and Company.
- Herr, E.L. y Cramer, S.H. (1992). *Career guidance and counseling through the life span. Systematic approaches* (4ª ed.9. New York-. Harper Collins.
- Herzberg, F.; Bausner, B.; Peterson, R. Y Capwe D. (1957). *Job Attitudes: Review of research and opinion*. Pycological Service of Pittsbugh.
- Herzberg, F. (1968). Una vez más ¿Cómo motivar a sus empleados? *Harvard business Review*. Enero-Febrero, pp. 7-12.
- Hirsch, G. (1993). Biography and teacher identity: a tipological analisis of life-history data. *Qualitative studies in education*, 6, 1, pp. 67-83.
- Holland, J.L. (1966). The psychology of Vocational Choice. A theory of personality types and model environements. (Ed. Castellano. *La elección vocacional: Teoría de las carreras*, México, Trillas, 1971).
- Holland, J.L. (1971). *La elección vocacional: Teoría de las carreras*. México: Trillas.
- Holland, J.L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Holland, J.L. (1975). *Técnica de la elección vocacional. Tipos de personalidad y modelos ambientales*. México: Trillas. (Traducción de Holland, J.L. (1966). *The psychology of vocational choice. A theory of personality types and model environments*. Waltham, MA: Ginn and Company).



- Holland, J.L. (1985a). Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (2ª Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Holland, J.L. (1985b). The self-directed search professional manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holly, M.L. (1989). Teacher Professional Development. Perceptions and Practices in the USA and England. En M.L. Holly y C.S. McLoughlin, *Perspectives on Teacher Profesional Develompment*. Lewes: The Falmer Press.
- Hoppock, R. (1935). *Job satisfaction*. New York: Wiley.
- Howey, K.R. y Zimpher, N. (1987a). *Scholarly inquiry into teacher education in the United States*. Paper presented a the annual meeting of the A.E.R.A. Washington.
- Hoyt, K.B. (1995). El concepto de educación para la carrera y sus perspectivas. En M.L. Rodríguez Moreno (Ed.), *Educación para la carrera y diseño curricular. Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Huberman, M. (1988). Teacher careers and school improvement. *Journal of curriculum studies*, 20, 2, pp. 119-132.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. París : Delachaux & Nies tlé S.A.
- Husen, T. (1976): Talento, oportunidades y carrera; un seguimiento de veintiséis años. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 905-925.
- INCIE (1983) *Informe sociológico sobre estudiantes de las Escuelas de Formación del Profesorado de E.G.B.* Universidad Autónoma de Barcelona.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Informe Juventud en España, 1988 (1989). Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Asuntos Sociales.
- Jackson, P.W. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jahoda, M. (1979). The impact of unemployment in the 1930`s, *Bulletin British Psychological Society*, 32, 309-314.
- Jahoda, M. (1981). Works, employment and unemploment: Values, Theories and approaches in social research, *American Psychologist*, 36, (2), 184-191.

- Jencks, C. (1979). *Who gets ahead? The determinants of economic success in America*. San Francisco: Basic Books, J. Bass.
- Jepsen, D.A. y Dilley, J.S. (1974). Vocational decision-making models: a review and comparative analysis. *Review of educational research*, 44, 331-344. (Reimpreso en S.G. Weinrach (1979), *Career counseling. Contemporary topics in vocational psychology* (117-157). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jiménez, J. y Bernal, J.L. (1992). Estudiar Magisterio. *Cuadernos de Pedagogía*, 207, 62-67.
- Johnson, T. (1985). *Professionalism: occupation on ideology*. En Goodlad, S. (Ed.) *Education for the Professions. Quis custodiet...?*. Guilford: Sreme & Nfer-Nelson, 17-25.
- Junta de Andalucía (1990). *La formación del profesorado en educación de adultos*. Sevilla: Junta.
- Kanfer, F.H. (1978). Las múltiples caras del autocontrol. *Análisis de Modificación de Conducta*, 5, 11-68.
- Kelchtermans, G. (1991). *Teachers and their career story: A biographical perspective on professional development*. Documento presentado al the Fifth Conference on the International Study Association on Teacher Thinking. Guilford (UK).
- Kelchtermans, G. y Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: a biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26, 1, pp. 45-62.
- Kelchtermans, J.C. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teacher's professional development. *Teching and Teacher Education*, 9. 5/6, 443-456.
- King, S.H. (1992). Why did we choose teaching careers and what will enable us to stay? *Annual meeting of the American Educational Research Association*. Illinois.
- Lacasta. (1999). *El papel del cliente en una organización de calidad*. Granada: FEAPS (inédito).

- Landsheere, G. (1979). *La formación de los enseñantes de mañana*. Madrid: Narcea.
- Lanier, J.E. (1984a). *Research on Teacher education*. Michigan. State University: IRT, O.P. nº 80.
- Lawn, M. y Ozga, J. (1988). ¿Trabajador de la enseñanza?. Nueva valoración de los profesores. *Revista Educación*, 285, enero-abril, 191-215.
- Lázaro, E. (1987). *La dirección del centro escolar público*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Le Meur, G. (1995). La Praxéogogie : une neo-autodidaxie. *Education Permanente*, nº 122, pp. 113-123.
- León, A. (1980). La profesión docente: motivaciones, actualización de conocimientos y promoción. En Debesse, M. y Mialaret, G. (Eds.). *La función docente*. Barcelona: Oikos-Tau, 29-54.
- Lerena, C. (1987). El oficio de maestro. Posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España. En c. Lerena, (Ed.), *Educación y sociología en España*. Madrid: Akal.
- Letamendía, R. (1989). La formación psicológica de los futuros profesores.. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, nº 6, pp. 605-614.
- Lieberman, A. y Miller, L. (1990). Teacher development in professional practice school. *Teachers College Record*, vol. 92. nº 1, pp. 105-122.
- Lipsset, L. (1962). Why students choose paritucular college?, *College University*, 27, 264-269.
- Locke, E.A. (1969). “Qhat is job satisfaction?”. *Organizational Behavior and Human Performance*. Vol 4, pp. 309-336.
- Lofquist, L.H. y Dawis, R (1969). *Adjustment to work, a psychological view of man’s problems in a work-oriented society*. New York: Applton-Century-Crofts.
- López. J. Martín (2000). *Desarrollo humano y práctica docente*. México: Trillas
- López Pintor, R. (1986). *Sociología Industrial*. Madrid: Alianza Universidad, pp. 219-221.
- Lortie, D, (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

- López Saéz, M.(1995). *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina*. Madrid. CIDE.
- Lucas Martín (1982).Una aproximación sociológica al estudio de la satisfacción en el trabajo en la provincia de Santander. *Revista española de investigación sociológica*, nº 13, pp. 15-23.
- Mack F, .y Thomas, T .(1983).*Teacher education as a career choice of hispanic high school senior*. Michigan
- Mack, F . y Jackson, T. (1990).High school student actitude about teacher education as a career choice. Comparation by ethnic/racial group, Annual meeting of the association of teacher educators. Michigan.
- Madsen, K.B. (1973). Teorías de la motivación. Madsen. (dir). Manual de Psicología. Barcelona. Martínez Roca. 1980. pp. 19-93.
- Maravall, J.M. (1984). *La reforma de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Marcelo, C. (1999). *Calidad y eficiencia de los profesores. En Organización de Estados iberoamericanos. Una educación con calidad y equidad*. Madrid: OEI
- Marcilla, A. y Ramiro, P. (1990). Motivos en la elección de la carrera de Magisterio, *Tavira*, 1, pp. 119-132.
- Marcos, M. (1980). Microenseñanza. Zaragoza: Luis Vives.
- Marklund, S. (1976).Toward a new teacher professionalism. En Lomax, D. (ed.). *European Perpectives in Teacher Education*. London: Jhon Wiley and sons, 13-22.
- Martín, E. (1988). Profesión docente y autoevaluación institutucional. *Revista de Educación*, 285, enero-abril, 33-43
- Martínez Sánchez, F. (1.999). *El perfil del profesor universitario en los albores del siglo XXI*. I Encuentro de perfeccionamiento del profesorado universitario. Caracas.
- Martínez, A. (1984). *El Seminario Permanente como instrumento de perfeccionamiento del profesorado*. Madrid: CIDE.
- Maslow, A (1951).Citado por González Blasco y Conzález Anleo. *En el Profesorado en la España actual*. 100-117
- Mc Clelland y Atkinson ( 1953). Citado por Fernández Abascal, E (1995). *Manual de motivación y emociones*. Madrid, Ramón Areces.

- McClelland, D.C. et al. (1953). *The Achievement Motive*. New York: Appleton.
- McDaniels, C. (1978). The practice of career guidance and counseling. *Inform*, 7 (1-2), pp. 7-8.
- Measor, L. (1985). *Critical organization theory a resourcebook*. Newbury Park. Sage Pub. 166-168.
- MEC (1987). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.(1989). *Diseño Curricular Base*. Madrid. MEC.
- Medina, A. y Domínguez, M.C. (1989). La formación del profesorado en una sociedad tecnológica. Madrid: Cincel.
- Medley, D. (1986). Assessing the functional knowledge of participants, in Virginia beginning teacher assistance program, *The Elementary School Journal*, Vol. 89, nº 4, pp. 495-510.
- Merton, R. (1957). *Social Theory and social structure*. New York: Free Press.
- Merz, J. (1979). *Berufszufriedenheit von Lehrern*. Beltz: Weinheim.
- Michavilla, F. (1998b). Algunas consecuencias de la evaluación. *Experiencias y consecuencias de la evaluación*: Fundación Universidad – Empresa, pp 125-133.
- Miller, C. y Form, W. (1951). *Industrial Sociology*. New York: Harper Roe.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1962). *Materiales para la difusión de la Reforma Primaria y Secundaria*. MEC.
- Minor, C.W. (1986). Career development: Theories and issues. En Z. Leibowitz y H. Lea (Eds.), *Adult career development: Concepts, issues, and practices*. Alexandria, V.A.: National Career Development Association.
- Minor, C.W. (1992a). Career development: theories and models. En D.H.
- Minor, C.W. (1992b). ). Career development: theories and models. En H.D. Lea y Z.B. Leibowitz (Eds.), *Adult career development* (2ª Ed.) (17-41). Alexandria, VA: The National Career Development Association.
- Mir, M.; Riera, M.A.; Roselló, M.R. y Rodríguez, R.I. 1990). Los intereses y las motivaciones de los estudiantes de Magisterio, *Publicaciones de la Escuela Universitaria del Profesorado de Melilla*, 18, pp. 188-192.
- Mischel, W. (1976). *Introduction to Personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston. (ed. Cast.: México: Interamericana, 1979).

- Molero Pintado, A. (1983). *El acceso a las escuelas universitarias de formación del profesorado de E.G.B. Motivaciones básicas de los aspirantes*. Valladolid: ICE.
- Molero Pintado, A. y MEC (1991). El modelo de maestro en el pensamiento de la Institución Libre de Enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 0, (1987), pp. 7-22.
- Mollo,S. (1980). *La condición social de los enseñantes*. En Debesse, M. Mialaret,G. La función docente. Barcelona: Oikos-Tau, 55-82.
- Montenegro Valenzuela, J. (1990). Los inicios histórico-educativos de la formación permanente del profesorado de Magisterio: las Conferencias Pedagógicas de Zaragoza (1887-1914). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9, (1990), pp. 103-111.
- Montross y C.J. Shinkman (Eds.), *Career development: theory and practice* (7-34). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Moreno Jimenez,B. (1999). La evaluación de la Formación del profesorado. En Ferreres. V.E. Ibernón, F, (1999): *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid. :Síntesis, 247-282.
- Morse, N. (1953). *Satisfaction in the white collar job*. Michigan: University of Michigan.
- Mosteiro. M.J. y Porto Castro, A.M. (2000). “Análisis de los motivos de elección de estudios de los alumnos/as de ingeniería de la Universidad de Santiago de Compostela”: Tarrasa I Congreso Nacional “ Las mujeres y la Ingeniería”. PP. 227-245.
- Mow International Research Team (1987). *The meaning of working*. New York: Academic Press.
- Murnane, R.J.; Singer, J.D. y Willet, J.B.( 1988). The career paths of Teachers: implications for Teacher supply and methodological lessons for research. *Educational Reserarcher*, 17(6), 22-30.
- National Career Development Association (1985). Consumer guidelines for selecting a career counselor. *Career Development*, 1 (2), pp. 1-2.
- Neymeyer & Metzler (1987) The development of vocational schemes. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 16-32.

- Neuberger, O. (1974). *“Mesung der Arbeitszufriedenheit”*. Stuttgart. Klett.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking. A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Noguera Arrón, J. (1984). *Métodos e instrumentos de selección de los alumnos de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB*. Madrid: CIDE.
- Núñez Píriz, J. (1999). Factores que ocasionan sobrecarga psíquica en el Profesorado de Primaria. Desordenes psíquicos y psicósomáticos del Profesorado de Primaria y de EGB de la provincia de Badajoz. *Revista Campo Abierto* 16, 93-107. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura.
- OCDE (1985). *La formación del profesorado en ejercicio. Condición de cambio en la escuela*. Madrid: Narcea.
- Oja, S.N. (1989). Teachers: Ages and stages of adult development. En M.L. Holly y C.S. McLoughlin, *Perspectives on Teacher Professional Development*. pp. 119-154. London: The Falmer Press.
- Olalde, C. (1987). Análisis de la estructura educativa en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. en la Comunidad Autónoma Vasca. *En Investigaciones Educativas C.I.D.E.-I.C.E.s.* 1982-86. Madrid: C.I.D.E., 239-241
- Oldroyd, D. y Hall, V. (1991). *Managing staff development: a handbook for secondary schools*. Londres: Paul Chapman.
- Ortega, F y Velasco, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid: MEC.
- Osipow, S.(1987). *Handbook of vocational psychology*. Hillsdale: LEA, cap, 7, 305-349.
- Osipow, S.H. (1979). *Teorías sobre la elección de carreras*. México: Trillas.
- Owens, W.(1983): Background , cap. 14, en Dunnette, *Handbook of industrial and organizational psychology*. University of Minnesota: Wiley-Interscience.
- Padilla Carmona, T. (1999). *El desarrollo profesional en la edad adulta: adaptación y validación del Adult Career Concerns Inventory (ACCI) en la población española*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Padrón, M. (1992). *Satisfacción personal y profesional del profesorado*. Memoria de Licenciatura. Universidad de La Laguna.

- Page, J. y Page, F. (1994). High Scholl señor perceptions of teaching as a career opportunity, *Annual meeting of the association of teacher educators*. Georgia.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Londres: Gay y Hancock, Ltd.
- Pearling, L.I. (1982). Discontinuities in the study of aging. En T.K. Haraven y K.J. Adams (Eds.), *Aging and life course transitions: An interdisciplinary perspective* (55-74). New York: Guilford Press.
- Peiró, J. (1983): *Psicología de la organización*. Madrid: UNED.
- Peiró, J. (1986). *Psicología de la Organización*, tomo II. UNED. Madrid, 57.
- Peiró, J. (1989). Socialización laboral del joven: un estudio transnacional, *Papeles del Psicólogo*, 39/40, 32-35 y 21-30.
- Pereira, M. (1992). *La intervención educativa para el desarrollo de la carrera. Análisis de las necesidades de desarrollo para la carrera de los estudiantes al finalizar la educación secundaria*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Oviedo.
- Pereira, M. y Rodríguez Diéguez, A. (1995). La Educación para la Carrera. Delimitación conceptual. En M.L. Rodríguez Moreno (coord.), *Educación para la Carrera y diseño curricular: Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad.
- Pereyra, M.A. (1988). El profesionalismo a debate. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, julio-agosto, 12-16.
- Pérez Gómez, A. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), *La enseñanza, su teoría y práctica*. Madrid: Akal.
- Pérez Rubio, J.A. (1997). *Motivación y satisfacción laboral: retrospectiva sobre sus formas de análisis*. Universidad de Extremadura.
- Pérez Serrano, G. (1988). *La formación práctica del maestro*. Madrid: Escuela Española.
- Pérez Serrano, G. (1995). *El educador de adultos desde las perspectivas innovadoras de la Reforma Educativa*. Madrid: MEC.
- Pérez Villar, P. (1991). *La evaluación de los profesores en prácticas en función de la percepción social de los alumnos*. Madrid: CIDE.



- Pérez, V. (1981). Universidad y empleo, *Papeles de Economía Española*, 8, 296-319.
- Peterson, S. 1992 Teacher of tomorrow academy report. Survey/needs assessment: Pulaski county teachers of tomorrow students. Arkansas.
- Pickl, J. (1989). Toward teacher maturity. *Journal of teacher education*, 36, 4, pp. 55-59.
- Pintrich, P. (1990). Implications of Psychological Research on Student Learning and College Teaching for Teacher Educations. En R. Houston, *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 826-857.
- Polaino-Lorente, A. (1982). El estrés de los profesores: estrategias Psicológicas para su manejo y control. *Revista Española de Pedagogía*, XI, pp. 17-45.
- Popkewitz, T. (1988). Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales. *Revista de Educación*, nº 285, pp. 125-147.
- Porter, L.W. & Lawler, E.E. (1965). "Properties of organizational structure in relation to job attitudes and job behavior". *Psychological Bulletin*, vol, 64, pp. 23-51.
- Proctor, N. (1984). Toward a partnership with Schools. *Journal of Education for Teaching*, 10 (3), 219-232.
- Ramos Gorospe, E. (2002) "El alumnado de la Universidad de Extremadura. Una perspectiva de género" *Revista Campo Abierto*, nº.22. pp.95-112.
- Ranjanrd, P. (1984). *Les enseignements persécutés*. París. Robert Jauze.
- Repetto, E. (1994)
- Riaza, J.M.. (1987). Los sistemas de formación del profesorado en los países avanzados. En *Investigaciones Educativas D.I.D.E.-I.C.E.*, s. 1982-86. Madrid: C.I.D.E., 246-248
- Rivas, F. (1973): Los intereses vocacionales del universitario español: Perfiles evolutivos. Tesis doctoral, Universidad de Valencia.
- Rivas, F. (1988). *Psicología Vocacional: Enfoques del asesoramiento*. Madrid: Morata ( 2ª ed., 1993).
- Rivas, F. (1995). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*: Madrid: Síntesis.

- Rivas, F. (1995). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Rivas, R., et al., (1990). *Sistema de Asesoramiento Vocacional: SAV-90*. Valencia: Coure
- Rivas, Rocabert, Ardit (1988b). *Estudios de Psicología vocacional*. Valencia: Nau Llibres.
- Robert, K. (1988). *El acceso de los jóvenes al mercado del trabajo y la orientación vocacional*. *Perspectivas de la Unesco*, XVIII, 68, 521-533.
- Rocabert, E y Ruis, J. (1988). El prestigio de las profesiones. En Rivas et al. (1988b), *Estudios de Psicología Vocacional*. Valencia: Nau Llibres.
- Rodríguez Diéguez, A. (1990). Aproximación a la Educación Vocacional . Una perspectiva desde la Reforma Educativa. *Enseñanza*, 8, pp. 125-143.
- Rodríguez Diéguez, A. (1992). Reflexiones en torno a la Career Education. *Bordón*, 44 (4), pp. 431-444.
- Rodríguez Diéguez, A. (1993). La Educación para la Carrera. El modelo americano y británico. *Actas del V Seminario Iberoamericano de Orientación. A.E.O.E.P.*, pp. 448-453.
- Rodríguez Fernández, A. (2000). Experiencias de desarrollo de un programa de orientación universitaria para el acceso a estudios superiores desde la educación secundaria. En Salmerón Pérez y López palomino ( coord.).*Orientación educativa en las universidades*. Granada. Grupo Universitario.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1988b). Modelos organizativos de orientación de la Unión Europea. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coord.), *Manual de orientación y tutoría* (pp. 28-23, 28-32). Barcelona: Praxis.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1991). *Enseñar y aprender a tomar decisiones vocacionales*. Madrid: MEC.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1992). *El mundo del trabajo y las funciones del orientador. Fundamentos y propuestas formativas*. Barcelona: Barcanova.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ceac, S.A.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1998). *La orientación profesional*. Barcelona: Ariel.

- Rodríguez Moreno, M.L. y otros. (1995). *Educación para la carrera y diseño curricular. Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo*. Barcelona: Servicio de publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- Rodríguez, F. (1984). *Multicultural teacher education: interpretation, pitfalls, and commitments*. *Journal of Teacher Education*, XXXV(2), 47-50.
- Rodríguez, S. y otros. (1992). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Roe, A. (1957). Early determinants of vocational choice. *Journal of counseling psychology*, 4, 212-217. (reimpreso en S.G. Weinrach, *Career counseling Theoretical and practical perspectives* (101-108). New York: McGraw Hill.
- Roe, A. (1972). *Psicología de las profesiones*. Madrid: Marova.
- Roe, A. (1985): “ Personality development and career choice”, En Brown & Brooks, *Career choice and development*, San Francisco, Jossey y Bass.
- Rosales, C. (1987). Conflictos en el período inicial de trabajo del profesor. En la formación de Profesores. Granada Universidad, 603-612.
- Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and Adolescent Self-image*. Princeton: Univ. Press (ed. Cast.: Buenos Aires, Paidós, 1973).
- Rosenholtz, S.J. (1985). *Effective Schools: interpreting the evidence*. *American Journal of Education*, may, 352-388.
- Rosenshine, B. (1971). *Teaching behaviours and Student achievement*. London: National Foundation for Educational Research.
- Rosenshine, B. y Stevens, R. (1986). *Teaching Functions*. En Wittrock, M. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Third Edition. New York: Macmillan, 376-391.
- Rounds, J.B. y Tracey, T.J. (1990). From trait-and factor to person-environment fit counseling: theory and process. En D. Brown y L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2ª ed.) (1-44). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Salinas, J. (1998). *Redes y desarrollo profesional del docente, entre el dato serendipiti y el foro de trabajo colaborativo*.

- Sánchez de Horcajo, A. (1984). Una dirección de la intervención socioeducativa: la creación de modelos de referencia para la juventud. *Revista de educadores*, nº 152, pp. 667-681.
- Sánchez Pascua, F. (1994). Génesis de la Normal de Magisterio en Badajoz y consolidación. *Revista Campo abierto*. Escuela Universitaria de Magisterio de Badajoz. Universidad de Extremadura. Monográfico 150 Aniversario. 37-51.
- Santos Guerra, M.A. (1994). Tres triángulos para la mejora de la dirección escolar. *Revista Nexo*, nº 1, pp. 72-79. Santander. Dirección Provincial de Cantabria.
- Sanz Oro, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.
- Sayles, J. (1958). *Behavior of Industrial Work Groups*. Nueva York: Wiley.
- Schlossberg, N.K. (1984). *Counseling adults in transition*. New York: Springer Publishing Company.
- Sears, S. (1982). A definition of career guidance terms: A national vocational guidance association perspective. *Vocational Guidance Quarterly*, 39 (2), pp. 98-128.
- Segura, M. y otros (1987). Aportaciones históricas a la reforma actual de la formación del profesorado: La Escuela Normal de Guadalajara y la incidencia de las reformas entre 1914-86. *En Investigaciones Educativas C.I.D.E.-I.C.E.,s.* 1982-86. Madrid: C.I.D.E., 242-243.
- Shalaway, L. y Lanier, J. (1978). Teacher attaining new roles in research: a Teaching Conference Series Nº 4.
- Shulman, D.S. (1983). *Autonomy and obligation*. En Shulman, L.S. y Sykes, G. (Eds). *Handbook of Teaching and Policy*. New York: Longman. (1985). The study of Knowledge in teaching. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Chicago.
- Sikes. (1983) Contradictions, ironies, and promises unfulfilled: a contemporary account of the status of teaching: *Phi Delta Kappan*, october, 87-93.
- Silberman, H. (1982). *Education and work*. Chicago: University Press.

- Smith, P. (1967). The development of measuring job satisfaction. En E.A. Fleishman, *Studies in personnel and industrial psychology*. New York: Homewood.
- Stones, E. (1984). Supervisión in the teacher Education. An Counselling and Pedagogical Approach. London: Methuen & Co. Ltd.
- Subirats, M. (1988). Una profesión mayoritariamente femenina. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, julio-agosto, 32-34.
- Sultana, Q. y Wirtz, P. (1992). *A comparative study of 1985 an 1991 teacher education candidates*. Kentucky.
- Super, D.E. (1953). A theory of vocational development. *Amer. Psychologist*, 8, pp. 185-190.
- Super, D.E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper and Row.
- Super, D.E. (1976). *Career education and the meanings of work, departement of health, Education, and Welfare*. Washington, DC: U.S. Governement Printing office.
- Super, D.E. (1984a). Career and life development. En D. Brown y L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (192-234). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Super, D.E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. En D. Brown y L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2ª Ed.) (197-226). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Super, D.E. (1992a). Toward a comprehensive theory of career development. En D.H. Montross y C.J. Shinkman (Eds.), *Career development: theory and practice* (35-64). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Super, D.E. (1992b). Response: the comments, the theory and the model. *Journal of counseling and development*, 71, p. 83.
- Super, D.E. (1992c). Adult career development in an uncertain future. En H.D. Lea y Z.B. Leibowitz (Eds.), *Adult career development* (2ª Ed.) (416-425). Alexandria, VA: The National Career Development Association.
- Super, D.E. y Bohn, M.J. JR (1979). *Occupational Psychology*. Belmont, CA: Wadsworth (En castellano, en CECSA, Compañía Editorial Continental, S.A., Buenos Aires, 1973, capítulos 1 y 2).

- Super, D.E. y Knasel, J.M. (1981). Career development in adulthood: some theoretical problems and a possible solution. *British journal of guidance and counselling*, 9 (2), 194-201.
- Super, D.E.; Thompson, A.S. y Lindeman, R.H. (1988). *Adult Career Concerns Inventory: manual for research and exploratory use in counseling*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Super, D.F. y otros. (1963). *Career Development: Self-Concept Theory*. New York: The College Entrance Examination Board.
- Super, D.R. (1951). *Vocational adjustment: Implementing a self-concept*. *Occupations*, 30(3), 88-92. (Reimpreso en *The career development quarterly*, 1988, 36, 351-357).
- Svranzky, (1965) Citado por Rivas 1995 *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid: Síntesis.
- Taylor, R.G. (1964). Personality traits and discrepant achievement: a review. *Journal Counseling Psychology*, 11, pp. 76-82.
- Tourinán, J.M. (1987). *Estatuto del profesorado*. Madrid: Escuela Española. (1988). Formación del profesorado: Consideraciones de base para una modificación de la propuesta del M-E.C. *Bordón*, 40 (3), 467-478.
- Turner, A. Y Lawrence, P.R.(1965). *Industrial Jobs and the Worker. An Investigation of Response to Task Attributes*. Boston. Harvard University.
- Tyler, L.E. (1964). *Work and individual differences in Man in a work*. (H Borow ed.), Houghton Mifflin Co., Boston, 1964, 184-186.
- Varela, J. y Ortega, F.(1984). *El Aprendiz de maestro*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- Vera Vila, J. (1991). *Las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza. En homenaje a R. Marín*. Madrid: UNED, pp. 501-510.
- Vera, J. (1988.a). *El profesor principiante (Las dificultades de los profesores de los primeros años de trabajo en la enseñanza)*. Valencia: Promolibro.
- Vicente, F. (1995). Proyecto de Cátedra, inédito, 2-10
- Villa, A. (1985). *Un modelo de profesor ideal*. Madrid: MEC.

- Villar Angulo, L.M. (1984). *Calidad de la enseñanza y supervisión institucional*. Madrid: CIDE.
- Villar Angulo, L.M. (1998). Proyecto de formación desde el centro (PFC), *Revista de Educación*, nº 317. Madrid: MEC.
- Villar Angulo, L.M. (Coord.) (1995). *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo*. Barcelona: Oikos-tau.
- Villar Angulo, L.M. y De Vicente Rodríguez, P.S. (Eds.) (1994). *Enseñanza reflexiva para Centros educativos*. Barcelona: PPU.
- Warr, P.B.(1987). *Work, inemployment and mental health*. Oxford: Science Publications.
- Weiner, B. (1980). *Human motivation*. New York: Rinehart and Winston.
- Weinrach, S.G. (1979). Trait-and- factor counseling: yesterday and today. En S. G. Weinrach (Ed.), *Career counseling. Theoretical and practical perspectives* (pp. 59-69). New York: McGraw Hill.
- Wittrock, M.C. (Ed.) (1990). *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Piados-MEC.
- Wolfe, D.M. y Kolb, D.A. (1980). Career development, personal growth, and experimental learning. En J.W. Springer (Ed.), *Issues in career and human resource development*. Madison, Wis.: American Society for Training and Development.
- Yukl, G.A. y Wexley, N. (Eds.) (1971). *Reading in industrial psychology*. Nueva York: Academic Press.
- Zabalza, M.A. (1990). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (1999). *Coordenadas básicas para analizar la calidad de la enseñanza universitaria. ¿ qué caracteriza al profesional y a la enseñanza de calidad?*. I Simposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria. Calidad de la Docencia en la Universidad. Santiago de Compostela. 1-4.
- Zubieta, J.C. y Susinos, T. (1992). *Satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: CIDE.
- Zunker, V.G. (1986). *Career counseling: applied concepts of life planning*. Monterey, CA: Brooks/Cole.

## **REFERENCIAS LEGISLATIVAS**

---

---

- Real Decreto 193/1967, de 2 de febrero de 1967, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria.
- Orden de 1 de junio de 1967, por la que se fija el Plan de Estudios en las Escuelas Normales (BOE 8 junio 1967)
- Orden de 27 de marzo de 1969, por la que se modifica la de 1 de junio de 1967, que estableció el Plan de Estudios de Magisterio.
- Real Decreto 1678/1969 de 24 de julio, por el se crean los Institutos de Ciencias de la Educación.
- Orden de 30 de septiembre de 1969, por la que se regula la liquidación del Plan de Estudios de Magisterio establecido por Decreto de 7 de julio de 1950.
- Ley General de Educación 14/1970 de 4 de agosto de 1970.
- Orden de 30 de septiembre de 1970, por la que se dan normas para la liquidación del Plan de Estudios de Magisterio de 1950 en las Escuelas Normales no Estatales.
- Orden de 1 de febrero de 1971, por la que se regula la tramitación de dispensas de ejercicios para cursar los estudios de Magisterio y el reconocimiento de aptitud para el ingreso en el Cuerpo.( BOE 25 junio 1977)
- Decreto 991/1973, por el que se crean los Estatutos de la Universidad de Extremadura.
- Real Decreto 426/1977, de 4 de marzo de 1977, por el que se suprimen las asignaturas de Formación Política en la Universidad. Se estará a lo dispuesto en el número 6 de la Orden de 20 de diciembre de 1976. BOE del 29.
- Orden de 13 de junio de 1977, sobre directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica.
- Real Decreto 69/1981.
- Real Decreto 710/1982
- Real Decreto 3078/1982.
- Real Decreto 117/1983 de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria.
- Ley Orgánica 11/1983 de 25 de agosto sobre la Reforma Universitaria (LRU).



- Decreto 1888/1984. de 26 de septiembre de 1984, por el que se regulan los concursos para la provisión de plazas de los Cuerpos docentes universitarios.
- Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio. Reguladora del derecho a la Educación (LOGSE).
- Real Decreto 334/1986 de 6 de marzo, sobre Ordenación de la Educación Especial.
- Real Decreto 1497/1987 de 27 de noviembre por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE 14 de diciembre)
- Orden de 20 de abril de 1988 de convocatoria para el año 1989 del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.
- Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Real Decreto 986/1991 de 14 de junio, sobre aplicación de la LOGSE.
- Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio, sobre las Enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria.
- Real Decreto 1440/1991 de 30 de agosto de 1991 por el que se establece el título universitario oficial de Maestro (BOE de 11 de octubre).
- Real Decreto 1344/1991 de 6 de septiembre, por la que se establece el currículum de Educación Primaria con carácter prescriptivo.
- L.O.G.S.E.:Ley Orgánica 1/1991 de 3 de octubre, sobre Ordenación General del Sistema Educativo.(BOE 4-10-1990)
- Resolución de 5 de mayo de 1992, por la que se regula la supervisión de los materiales curriculares y su uso en los Centros Docentes.
- Real Decreto 1947/1995 de 1 de diciembre, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.(B.O.E. nº 294 de 9 de diciembre de 1995).
- Orden 21-02-1996, por la que se dicta la primera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.
- Orden de 30 de octubre de 1996, por la que se resuelve la concesión de financiación para proyectos de evaluación presentados en el marco del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

- Real Decreto 82/1996, por el que se establece el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y los Colegios de Educación Primaria.
- Real Decreto 2347/1966, de 8 de noviembre, por el que se modifica parcialmente algunos artículos del R.D. 1497/1987.
- Acuerdo de 18 de diciembre de 1966, del Consejo de Universidades, por el que se formula a las Universidades recomendaciones, en relación con la organización de los planes de estudio conducentes a títulos universitarios oficiales (BOE de 17 de enero de 1997)
- Real Decreto 614/1997, de 25 de abril, por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre.
- Orden de 17 de junio de 1998, por la que se resuelve la concesión de financiación de proyectos de evaluación presentados en el marco del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.
- Orden de 27 de mayo de 1999 de Convocatoria para el año 1999 del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.
- Proyecto de Ley Orgánica de Universidades (LOU), BO de 6 de noviembre de 2001.
- Documento de base para una Ley de Calidad de la Educación, 11 de marzo de 2002.

**ANEXO**

---



*Departamento de Psicología y  
Sociología de la Educación  
Badajoz*

Hemos diseñado este cuestionario para medir las “VARIABLES DE ÉXITO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO”.

Esta investigación se está realizando con las personas que hicieron sus estudios de Magisterio en la Universidad de Extremadura a partir de los años 70 y siguientes.

Le rogamos responda a todas las preguntas y nos haga llegar el cuestionario en el sobre adjunto antes de finalizar el mes de MARZO.

Las respuestas a este cuestionario son estrictamente confidenciales y permanecerán en el anonimato.

Le damos las gracias por colaborar en esta investigación

<b>CUESTIONARIO</b>
---------------------

A continuación le formulamos una serie de preguntas relacionadas con sus estudios universitarios y con el trabajo que actualmente desempeña. En todo momento se garantiza el anonimato de las respuestas que a ellas se den. Le rogaríamos, para mejor conocimiento de la realidad, el mayor grado de objetividad.

Debe marcar con un círculo el código correspondiente.

**Primera Parte:** En este apartado le presentamos una serie de preguntas referidas a datos personales, académicos y profesionales.

**1. Sexo:**

Hombre .....1.  
Mujer .....2

**2. Edad:**

25 años o menos .....1  
26 a 30 años.....2  
31 a 40 años .....3  
41 a 50 años.....4  
51 años o más .....5

**3. Estado civil:**

Soltero/a .....1  
Casado/a.....2  
Divorciado/a – Separado/a.....3  
Viudo/a.....4  
Otra situación .....5

**4. ¿Qué estudios tiene terminados su pareja?.**

Sin estudios .....1  
Primarios.....2  
Secundarios.....3  
Universitarios.....4

En este último caso indique la carrera cursada:

**5. Indique la ocupación actual de su pareja:** \_\_\_\_\_

**6. Número de hijos:**

Ninguno -----1  
Uno.....2  
Dos .....3  
Tres.....4  
Cuatro .....5  
Cinco o más.. 6

**7. En caso de tener hijos universitarios realizando la carrera o habiéndola terminado, indique la carrera que han elegido.**

\_\_\_\_\_

**8. El año en que inició sus estudios, se encuentra :**

Entre 1967 y 1972 .....1  
De 1973 a 1992.....2  
De 1993 a 1997.....3  
De 1998 hasta la actualidad.....4

**9. Indique la especialidad cursada en sus estudios de Magisterio:**

\_\_\_\_\_

**10. Especifique si ha realizado otra carrera universitaria además de Magisterio:**

Sí .....1  
No .....2

En caso afirmativo indique cuál:

\_\_\_\_\_

**11 ¿Cree que sus estudios le han dado una suficiente formación para el trabajo que actualmente realiza?.**

Sí .....1  
No .....2

**12. ¿Ejerce como docente?.**

Sí .....1  
No .....2

**13. En caso de trabajar como maestro su experiencia profesional es de:**

Menos de 5 años.....1  
De 6 a 10 años .....2  
De 11 a 15 años .....3  
Más de 15 años.....4

**14. ¿En qué tipo de centro trabaja actualmente?:**

- Público .....1
- Concertado .....2
- Privado .....3
- Otros.....4

Indique cuál:

---



---

**15. ¿Cómo accedió a su primer trabajo como docente?:**

- Por oposiciones .....1
- Acceso directo .....2
- Contrato.....3
- Otros .....4

Indique cuál:

---



---

**16 ¿Trabaja actualmente en la especialidad cursada en Magisterio?:**

- Sí .....1
- No .....2

**17. ¿En qué nivel educativo desarrolla su actividad principalmente?:**

- Infantil .....1
- Primaria .....2
- Secundaria .....3
- Otros .....4

**18. En caso de haber elegido en “otros” indique cuál:**

---



---

**19. ¿Trabaja y reside en la misma localidad?:**

- Sí .....1
- No .....2

(Si es usted docente pase a la Segunda Parte, no debe contestar a la pregunta 21y 22.)

**20. Indique su ocupación actual. (En caso de que sean varias sus ocupaciones, aquella a la que dedique más tiempo).**

---



---



---

**21. El hecho de no haberse dedicado a la docencia estuvo relacionado con:**

(Se admite respuesta múltiple.)

- Carencia de plazas.....1
- Fracasé en las oposiciones.....2
- Mis intereses iban en otra dirección.....3
- Otras.....4

Indique cuál:

---



---



---

**Segunda Parte:** En esta segunda parte estamos interesados en conocer la motivación y grado de satisfacción que obtuvo al estudiar Magisterio.

**22. ¿Cuáles fueron los motivos principales por los que eligió la carrera de Magisterio ( Señale sólo tres motivos y rodee con un circulo el código 1, 2 ó 3, indicando con ello el orden de preferencia de los motivos):**

1º 2º 3º

Mi familia quería que me hiciese maestro / a	1	2	3
Era una carrera fácil.	1	2	3
Tenía vocación.	1	2	3
Me gustaba tratar con niños.	1	2	3
Era una profesión socialmente valorada.	1	2	3
Por falta de recursos económicos para cursar estudios más largos.	1	2	3
Era una profesión a través de la cual puede mejorarse la sociedad.	1	2	3
Suponía una base segura para una promoción posterior.	1	2	3
No tenía que salir de mi ciudad.	1	2	3
Otros, ¿Cuál?:			

**23. Si con la experiencia que tiene pudiera volver y elegir de nuevo carrera. ¿Qué haría?:**

- Estudiaría Magisterio de nuevo.....1
- Elegiría otra carrera.....2

¿Cuál?

---

24. ¿Podría indicar el grado de satisfacción que obtuvo al realizar sus estudios?:

- Muy satisfactorio.....1
- Bastante satisfactorio.....2
- Algo satisfactorio.....3
- Poco satisfactorio.....4
- Nada satisfactorio.....5

\*Indique la razón de su respuesta.-

---



---

25. Indique tres asignaturas cursadas durante la carrera que **más** le hayan servido en su desarrollo **profesional**:  
(Por orden de significación).

---



---



---

26. Indique tres asignaturas cursadas durante la carrera que cree que **más** le ha servido en su desarrollo **personal**:  
(Por orden de significación).

---



---



---

27. Indique tres asignaturas cursadas durante la carrera que **menos** le han servido a nivel **profesional**:  
(Por orden de significación).

---



---



---

28. Indique tres asignaturas cursadas durante la carrera que **menos** le han servido a nivel **personal**:  
(Por orden de significación).

---



---



---

29. Durante el periodo de prácticas en su carrera ¿qué grado de satisfacción obtuvo?:

- Mucho .....1
- Bastante.....2
- Normal .....3
- Poco .....4
- Ninguno.....5

30. ¿Consideró suficiente el tiempo dedicado a las Prácticas?:

- Sí .....1
- No .....2

31. Desde su experiencia. ¿Cuándo considera que deberían realizarse las prácticas?:

- En 1º, 2º y 3º curso.....1
- En 2º y 3º curso.....2
- Solo en 3º curso.....3
- Al finalizar los estudios.....4

32. Indique la duración que cree más idónea para el desarrollo de las prácticas:

- Un mes.....1
- Un cuatrimestre.....2
- Un curso escolar.....3
- Otra duración. \*.....4

\*¿Indique cuál sería la duración idónea? \_\_\_\_\_

---

*Para dar por finalizada esta Segunda Parte quisiéramos que contestara de manera más amplia y detallada a las siguientes preguntas. Si sus respuestas son muy extensas le rogamos las conteste en la última hoja.*

33. Indique algún recuerdo significativo de **carácter positivo**, que tenga de su paso por la Escuela de Magisterio mientras realizaba la carrera.

---



---



---



---



---



---



---



---

34. Indique algún recuerdo significativo de **carácter negativo**, que tenga de su paso por la Escuela de Magisterio mientras realizaba la carrera.

---



---



---



---



---



---



---



---

***Tercera parte:*** A continuación se presentan una serie de cuestiones relativas a las características y condiciones de su puesto de trabajo.

Indique, lo más objetivamente posible, el grado de satisfacción que a usted le producen.

M. S. = Muy satisfactorio (1)

B. S. = Bastante satisfactorio (2)

Al. S. = Algo satisfactorio (3)

P. S. = Poco satisfactorio (4)

N. S. = Nada satisfactorio (5)

		M. S.	B. S.	Al. S.	P. S.	N. S.
35.	El trabajo en sí mismo, usted se encuentra:	1	2	3	4	5
36.	Las oportunidades que le ofrece su trabajo para hacer las cosas que le gustan:	1	2	3	4	5
37.	La libertad para elegir su método de trabajo:	1	2	3	4	5
38.	Las retribuciones económicas de su trabajo:	1	2	3	4	5
39.	Las oportunidades de promoción que tiene:	1	2	3	4	5
40.	La limpieza, higiene y salubridad de su lugar de trabajo:	1	2	3	4	5
41.	Ritmo de trabajo que le exige su puesto laboral:	1	2	3	4	5
42.	Grado de especialización en su puesto de trabajo:	1	2	3	4	5
43.	Relaciones con sus alumnos o subordinados:	1	2	3	4	5
44.	Relaciones con sus compañeros:	1	2	3	4	5
45.	Relaciones laborales con sus superiores:	1	2	3	4	5
46.	La supervisión que usted debe ejercer:	1	2	3	4	5
47.	La supervisión que ejercen sobre usted:	1	2	3	4	5
48.	Proximidad y frecuencia con que es supervisado:	1	2	3	4	5
49.	Responsabilidad que se le exige en su puesto de trabajo:	1	2	3	4	5
50.	Reconocimiento que obtiene por su trabajo:	1	2	3	4	5
51.	Atención prestada en su entorno laboral a sus sugerencias:	1	2	3	4	5



**Cuarta Parte.- Por último le pedimos una evaluación global de su trabajo.**  
(Responda atendiendo a la siguiente escala)

		Muy Positivo	Positivo	Indiferente	Negativo	Muy Negativo
52.	¿Cómo evaluaría usted su trabajo?:	1	2	3	4	5
53.	¿Cómo cree que evaluarían su trabajo sus compañeros?:	1	2	3	4	5
54.	¿Cómo cree que evaluarían su trabajo sus alumnos o subordinados?:	1	2	3	4	5
55.	¿Cómo cree que evaluarían su trabajo sus superiores?:	1	2	3	4	5
56.	¿Cómo considera su familia la dedicación que usted presta a su trabajo?:	1	2	3	4	5

**Le agradecemos que haya completado este cuestionario.**

**Rogamos compruebe que ha contestado a todas las cuestiones.**

**Muchas gracias por su tiempo y colaboración**

