

Motivaciones, satisfacciones y expectativas de los alumnos de magisterio en la E. U. "Santa María" de la U.A.M.

JUAN JOSÉ SÁNCHEZ DE HORCAJO - JESÚS VEGANZONES RUEDA
Universidad Autónoma de Madrid

1. LA INVESTIGACIÓN

1.1. Motivo y planteamiento de la investigación

En el desarrollo cotidiano de la práctica académica en la Escuela de "Santa María" de Formación del Profesorado de la UAM, cuando estamos celebrando la primera promoción de maestros graduados en nuestra Escuela formados en los nuevos planes de estudios, son numerosos los comentarios sobre la calidad de la formación, la adecuación del curriculum, las dudas razonables sobre la viabilidad y validez de los planes estrenados; son patentes las insatisfacciones de los alumnos y profesores sobre la estructuración, el contenido curricular y la praxis docente. Percibimos difusas inquietudes respecto a las expectativas profesionales y las posibilidades de destino ocupacional de los graduados en nuestra Escuela. Estas constataciones y otras múltiples observaciones extra-académicas nos han motivado a reflexionar y a "re-pensar" sobre nuestra práctica académica y sobre la preparación específica para el magisterio; y, en definitiva, sobre nuestro quehacer profesional, para poder atisbar algunas propuestas de mejora.

1.2. Objetivo e hipótesis

El objetivo de nuestra investigación es, pues, conocer las motivaciones, satisfacciones, inquietudes y expectativas respecto a la carrera universitaria de nuestros alumnos. (La investigación global incluye otras variables: perfil social y de mentalidad del alumnado, actividad cultural, ocio, ideología política, etc., que dejamos para un trabajo posterior).

Nuestras hipótesis substantivas respecto a las variables observadas en esta comunicación son:

- a) El alumnado de la Escuela Santa María tiene una diversidad motivacional en cuanto a la elección de la carrera.
- b) Manifiesta un alto grado de insatisfacción respecto a su propia formación y al itinerario de su carrera, debido fundamentalmente a la ambigüedad de la función del maestro y la indefinición de su socialización profesional.
- e) Mantiene débiles y confusas expectativas sobre su futuro profesional.

1.3. Metodología

Dado el carácter exploratorio de la investigación hemos realizado, en primer lugar, una encuesta de sondeo al total de alumnos de la Escuela asistentes a las clases en los días de realización, a través de una amplia batería de preguntas sobre la temática planteada, con la obtención de 1233 cuestionarios válidos, de entre los 1702 alumnos matriculados, administrados del 15 al 30 de enero de 1997, y resultando una muestra del 72,5% de la población, con un error de $\pm 1,5$ para un intervalo de confianza de 95,5% (2 sigmas).

Para información cualitativa hemos efectuado tres grupos de discusión con profesores y alumnos conjuntamente, cinco entrevistas en profundidad con el director de la Escuela, profesores del Centro y con maestros jóvenes en ejercicio profesional. Hemos mantenido debates académicos con el alumnado en la aulas. Se han tenido en cuenta, asimismo, redacciones libres de los alumnos y memorias de prácticas.

2. ANÁLISIS DE RESULTADOS PROVISIONALES.

Presentamos un breve resumen de algunos resultados provisionales respecto a la motivación en la carrera, grado de satisfacción con el itinerario de los estudios y expectativas de futuro académico y profesional.

2.1. Vocación o profesión

Los estudios sociológicos no concuerdan a la hora de situar al magisterio, como vocación o profesión. Algunos son proclives a identificarle con las profesiones liberales, atribuyéndole los rasgos de las relaciones contractuales y aparcando el componente vocacional, y otros proponen calificarlo como 'semiprofesional'. El dilema parece perpetuarse en nuestra investigación.

La mitad de los alumnos dicen haber escogido la carrera *por vocación* y es un porcentaje concordante con el de la pregunta sobre la prioridad en las opciones de la carrera. También es considerable el porcentaje que eligieron la carrera por *exigencia de la nota*, el 26,9%, y otras razones no vocacionales: ser una *carrera corta*, el 10%, o para acceder posteriormente a una *carrera superior*, el 3%. Se observa además, cómo las chicas tienen la opción más vocacionada que los chicos: El 52,4%, frente al 44% de los chicos. Conviene, no obstante, destacar que en las entrevistas y grupos de discusión aparecen alumnos con opción vocacional decidida previamente al inicio de la carrera, y otro grupo, no despreciable de alumnos, que una vez dentro de la

MOTIVO FUNDAMENTAL POR EL QUE TE HAS
MATRICULADO EN MAGISTERIO

	Mujer	Varón	TOTAL
Carrera corta	7,4	16,9	10,0
Tengo vocación	52,4	44,0	50,1
Carrera adecuadamente retribuida	0,8	3,0	1,4
Imposición de la nota	28,6	22,3	26,9
Expectativas de trabajo	3,1	4,5	3,4
Fácil acceder a superior	2,5	4,5	3,0
Carrera bien considerada	4,4	3,0	4,0
Imposición familiar	0,9	1,8	1,2
TOTAL	100	100	100

Tabla 1

carrera toman gusto por ella, aunque son más quienes agudizan su desmotivación, abocando incluso al abandono.

En nuestra investigación planteamos otras preguntas para apreciar cualitativamente el tema. ¿En que opción elegiste la carrera? Esta pregunta nos matiza el motivo de la elección.

¿EN QUÉ OPCIÓN ELEGISTE ESTA CARRERA?

	%
1ª Opción	46,1
2ª Opción	20,5
3ª Opción	8,5
Otras	24,2
NS/NC	0,6

Tabla 2

NOTA MEDIA FINAL DE BACHILLERATO Y SELECTIVIDAD

	%
De 5 a 6	43,6
De 6,1 a 7	40,2
De 7,1 a 8	11,4
Más de 8	2,8
NS/NC	1,9
Total	100,0

Tabla 3

En primer lugar, hay que hacer constar que es algo inferior el porcentaje de alumnos que ha elegido la carrera en primera opción (46,1%) respecto al de los que la eligieron por vocación (50,1%). Por otra parte, hay un porcentaje muy alto, 24,2%, que habían optado por otras carreras, no sabiendo qué posición tenía ésta en su elección, con lo que se contamina la libertad de elección de estudios y la opción vocacional. No se puede hablar de vocación cuando hay un alto porcentaje de alumnos cursando unos estudios que no han preferido en primer lugar. Es este uno de los principales problemas que se ciernen sobre la enseñanza en nuestra sociedad y que atañen a los principios fundamentales de la libertad de enseñanza y de igualdad social de los individuos. Tendríamos que hacer un amplio discurso en torno a ello, pero simplemente hacemos mención de que en esta imposibilidad de elegir sin condicionamientos la enseñanza está la raíz de otras de las variables que a continuación abordamos: motivación en los estudios, trabajo académico, grado de satisfacción con los mismos, calidad del aprendizaje, expectativas profesionales, etc.

Respecto a la nota media final en los estudios previos al magisterio, como condicionante de la opción por la carrera, encontramos un dato revelador: un 43,6% del alumnado no ha pasado de 6 puntos y un 83,8% no ha superado los 7 puntos de media para el acceso a las carreras universitarias, con lo que la posibilidad de elección está muy restringida. Así es difícil hablar de elección ya que las limitaciones convierten la libertad en una obligación. ¿Podríamos decir que los auténticamente vocacionados serían ese 2,8% que tienen una nota media superior a 8 puntos?

¿POR QUÉ ESTUDIAS EN LA U.A.M.?

	%
Prestigio	19,0
Horario	5,6
Amigos	6,1
Formas de enseñanza	9,5
Proximidad	26,4
Por la nota	30,7
NS/NC	2,7
Total	100,0

Tabla 4

En cuanto a la elección de la UAM, aunque la razón más esgrimida para estudiar concretamente en esta Universidad haya sido la nota, no queda precisado si ha sido como ventaja para la opción por esta Universidad, o es referido a no poder optar a otra carrera. De cualquier modo es significativo el porcentaje de opción por el prestigio de esta Universidad (19%), y muy relevante el porcentaje de alumnos que acuden desde la zona sur de la Comunidad Autónoma. Los alumnos en las

entrevistas y grupos de discusión aducen razones de "tener la UAM una impronta más atrayente que la

2.2. Grado de satisfacción con la formación de la carrera'

¿CÓMO CONSIDERAS LA FORMACIÓN QUE RECIBES EN EL ACTUAL PLAN DE ESTUDIOS?

	Mujer %	Varón %	TOTAL %
Muy buena	4,3	3,3	4,0
Bastante buena	25,8	29,1	26,7
Regular	55,0	48,7	53,2
Bastante mala	11,1	10,1	10,8
Muy mala	3,8	8,9	5,3
TOTAL	100,0	100,1	100,0%

Tabla 5

Hacemos una batería de preguntas respecto a la satisfacción con los estudios, tanto de evaluación global, como de apreciación cualitativa. El grado de satisfacción global con la formación que se imparte, podríamos decir que es bajo, ya que solamente un tercio del alumnado la considera muy *buena* o *bastante buena*, mientras que más de la mitad de ellos la consideran *regular*, un 10,8% *bastante mala* y un 5,3% *muy mala*, y no hay diferencias significativas entre las apreciaciones de las mujeres y los hombres.

Respecto a las apreciaciones cualitativas sobre la enseñanza recibida, un elevado porcentaje de encuestados considera que la enseñanza en la escuela es *bastante* o *muy teórica* (59,2%), frente al 12,1% que la considera *bastante* o *muy práctica*; sin embargo, el 44,2% estima que es *bastante* o *muy actualizada*, frente al 10,3% que la estima *bastante* o *muy desfasada*. Consideran también los alumnos que la enseñanza es más autoritaria (33%) que democrática (21,8%).

¿CÓMO ES LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA?

	%		%		%
Muy teórica	29,4	Muy actualizada	12,2	Muy autoritaria	12,3
Bastante teórica	29,8	Bastante actualizada	32,0	Bastante autoritaria	20,7
A partes iguales	19,5	A partes iguales	34,9	A partes iguales	33,7
Bastante práctica	8,1	Bastante desfasada	7,9	Bastante democrática	17,3
Muy práctica	4,0	Muy desfasada	2,4	Muy democrática	4,5
NS/NC	9,3	NS/NC	10,5	NS/NC	11,5
Total	1000	Total	1000	Total	1000

Tabla 6

Esta paradoja de ser, por un lado, una carrera orientada a la práctica y, por otro lado, considerar su enseñanza demasiado teórica, puede influir negativamente en el interés del alumno y en un cierto desencanto con la carrera; así como con las esperanzas puestas en el plano de la realización personal. "Hay asignaturas, como "Dificultades del eprendizeje", comenta una alumna, *que teóricamente está bien, pero no nos dice cómo ayudar a esos niños si los tengo en clase;*'.

2.3. Satisfacción con el profesorado

Los profesores obtienen una valoración positiva, si tenemos en cuenta que en torno a la mitad de los alumnos evalúa la docencia como *regular* y un 42,8% la consideran *bastante buena* o *muy buena*, frente al 8,5% que la considera *mala* o *muy mala*. De todos modos, los alumnos manifiestan que, aunque existe una gran variedad respecto a profesores y asignaturas consideradas particularmente, en líneas

GRADO DE SATISFACCIÓN RESPECTO A LA DOCENCIA DE LOS PROFESORES

	%
Muy buena	3,6
Bastante buena	39,2
Regular	47,7
Bastante mala	5,9
Muy mala	2,6
NS/NC	1,0
Total	100,0

Tabla 7

generales, la interacción entre los dos colectivos muestra una graduación cada vez mayor de participación y democratización en los procesos de enseñanza. Los profesores se hallan mejor considerados respecto al conocimiento de su materia que respecto a los modos de transmitirla, pudiendo suscribir las palabras del profesor Ortega cuando afirma que "los alumnos conceden a los profesores el saber, pero no en igual medida el saber enseñar",

2.4. Medios y métodos de trabajo

La explicación del profesor y la toma de apuntes siguen siendo la forma habitual de seguimiento de estudios y creemos que es la práctica más habitual en los estudios universitarios.

El 88,7% de los alumnos manifiesta que el medio habitual para preparar las asignaturas es el de los apuntes tomados de las explicaciones del profesor, seguido de un 5,1% que utiliza el libro de texto.

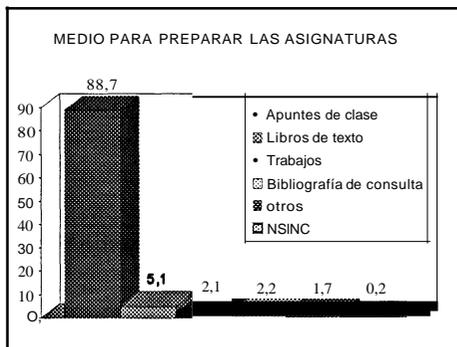


Gráfico 1

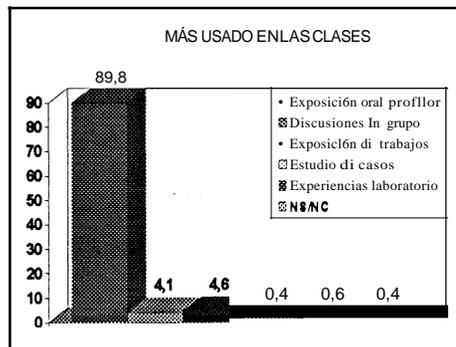


Gráfico 2

En cuanto a su valoración hay preferencias por las alternativas a la tradicional y habitual exposición del profesor, y se aplauden especialmente las discusiones de grupo. Se observa un rechazo por gran parte del alumnado a la imagen tradicional del profesor como expositor de conocimientos. Esta valoración de los métodos parece indicar que la voluntad de cambio de los alumnos choca con las posiciones más conservadoras del profesorado. En este sentido, los alumnos manifiestan una actitud crítica respecto al método de *exposición del ptoiesot*: un 38,9% da una valoración baja, frente al 33,3% que se la da alta. Por el contrario, las *discusiones en grupo* se valoran más positivamente, ya que un 43,4% les da mayor puntuación, frente a un 25,7% que le da menor puntuación. Asimismo la *exposición de trabajos* alcanza valoración más positiva que negativa: un 35%, frente a un 27,7%. Valoración parecida, pero en sentido inverso obtiene *el estudio de casos*. El trabajo de *laboratorio* obtiene una puntuación paritaria en todos los valores de la escala.

VALORA DEL 1 AL 5 EN ORDEN CRECIENTE

VALOR %	'EXPOSICIÓN' DEL PROFESOR	DISCUSIONES EN GRUPO	EXPOSICIÓN DE TRABAJOS	ESTUDIOS DE CASOS	LABORATORIO
1	23,7	8,0	9,0	15,1	19,1
2	15,2	17,7	18,7	20,8	18,2
3	23,0	26,5	32,6	26,1	18,4
4	13,8	25,8	24,6	22,0	19,5
5	19,5	17,6	10,4	8,4	19,0
NS/NC	4,9	4,4	4,8	7,5	5,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabla 8

Respecto a la importancia de las materias, las asignaturas más valoradas son las Didácticas, tanto la general como las específicas, seguidas por la Psicología y Dificultades de aprendizaje. Lógicamente quienes eligen especialidades, son las referentes a ellas, como la Educación musical o la Educación física, las asignaturas preferidas y minusvaloran las Matemáticas o la Lengua.

En referencia a las asignaturas menos importantes, hay también una gran dispersión en las opiniones, como se observa en el apartado "otras", y lógicamente las apreciaciones están en relación con las diversas especialidades, e influye sobre esta opinión el modo de impartirse cada asignatura en particular. En cualquier caso, sorprende el porcentaje, relativamente alto, en apreciación negativa de asignaturas como Matemáticas, Lengua-Literatura e Historia

De todos modos, el problema que más acusan los estudiantes es la masificación en el aula y la heterogeneidad de intereses y motivaciones, según sus procedencias, seguido de la multiplicidad de asignaturas con contenidos difusos, repetidos o solapados, la sobrecarga de clases teóricas y horarios abrumadores, así como la organización general del centro.

PROBLEMA MÁS IMPORTANTE QUE PERCIBES EN TUS CLASES

	%
Falta interés-motivación	25,8
Número de estudiantes	31,9
Falta organización	24,1
Falta de medios	10,0
Falta de base académica	5,9
NS/NC	2,4
Total	100,0

Tabla 9

A pesar de la disconformidad de los alumnos sobre la formación que reciben, se puede apreciar que son cumplidores con su tarea. Más del 75% de ellos asisten casi todos los días a clase y el 16,5% bastantes días.

Teniendo en cuenta las respuestas obtenidas respecto a la comparación de los planes de estudio, más de la mitad del alumnado prefiere el plan nuevo al antiguo pero cabe la duda con fundamento si conocen el antiguo, y entonces la preferencia no puede ser real. La queja mayormente acusada y reiterada por los alumnos es que *"deberla haber menos asignaturas y más tiempo para las importantes. Se tocan pocas cosas de cada materia y nos lleva a una dispersión y superficialidad muy grande"*

2.5. Expectativas profesionales

Por último, respecto a las expectativas profesionales, hay una gran disparidad entre las esperanzas subjetivas y las objetivas de los futuros maestros y ello enlaza con la mezcla de motivos en la elección de la carrera. Se sigue apreciando que a los netamente vocacionados les gustaría ejercer como maestro al terminar la carrera: son el 48,4% de los encuestados; pero disminuye notablemente el porcentaje de los que esperan dedicarse de hecho: el 29,9%. Por otra parte, la situación ocupacional y profesional está condicionando de manera notable el ser y el hacer del alumnado de magisterio. Ello hace tambalear su identidad personal y configuración social como profesional, de tal modo que constringe su presente y cuestiona su futuro: el qué y el para qué de sus estudios, la orientación al finalizar esta carrera, etc. Frente a los que desean ejercer el magisterio en su especialidad, se hallan quienes ya optan de antemano por ampliar su formación con estudios complementarios como Psicopedagogía, o sencillamente caminar a la deriva hacia "lo que salga"; es decir, se utiliza la Escuela por una parte del alumnado, como plataforma para acceder a carreras de ciclo largo.

¿QUÉ TE GUSTARÍA HACER DESPUÉS DE FINALIZAR LA CARRERA? ¿A QUÉ CREES QUE TE DEDICARÁS DE HECHO?

	Mujer %	Varón %	Total %	Mujer %	Varón %	Total %
Ejercer de profesor	50,3	43,4	48,4	30,7	27,8	29,9
Continuar Psicopedagogía	16,3	4,7	13,1	13,7	6,2	11,6
Otros estudios	16,3	24,8	18,7	16,8	22,5	18,3
Trabajar en lo que sea	5,9	9,1	6,8	23,4	23,7	23,6
No lo tengo decidido	9,3	14,5	10,7	13,1	15,7	13,8
Otra cosa	1,9	3,5	2,4	2,3	4,1	2,7
TOTAL	100	100	100	100	100	99,9

Tabla 10

2.6. Autoconcepto profesional: funciones y cualidades del maestro

Otra cuestión polémica es la especificación de la función del maestro que, consecuentemente, determina la tipología de su formación y las cualidades para el ejercicio de la profesión. Nuestros alumnos se inclinan a pensar que "*contribuir a la maduración de los niños*" y "*desarrollar su espíritu crítico*" deben de ser las funciones más importantes a realizar por el maestro. Así son atribuidas por el 42,7% y el 20,2% del alumnado respectivamente. Y las cualidades más importantes que debe poseer el maestro: "*ser tnotivedot*" y que "*sepa enseñar*", atribuye el 46,6% y 33,2%,

respectivamente. En las entrevistas y grupos de discusión las cuestiones sobre la funciones y las cualidades específicas del maestro suscita polémica ante las más variadas opiniones, reflejando la ambigüedad e indefinición. Recogemos solamente la opinión manifestada por el maestro y orientador escolar José M^a Salguero: "*No creo que deba tener unas cualidades por encima de otras. No debe exigirsele unas cualidades específicas, y no está mal que cada cual mantenga 'sus modos distintos. Cada profesor puede tener su peculiaridad, que debe ser respetada y que puede conseguir los mismos objetivos que otro con cualidades diferentes. No existe un modelo tipo ideal*".

3. CONCLUSIÓN

De los datos obtenidos en nuestra investigación y utilizando el concepto de "tipo ideal" weberiano podría hablarse de un perfil del alumno de magisterio de la Escuela "Santa María" de la UAM, que reuniría las siguientes características referidas a las variables estudiadas en esta comunicación:

Se matriculó en la UAM por exigencia de nota, por la proximidad al domicilio y el prestigio de esta Universidad.

Tiene vocación para la docencia, aunque no está muy motivado.

Le gustaría ejercer la profesión de maestro, aunque cree que "trabajaré en lo que salga".

Califica como regular la formación que está recibiendo y asiste con asiduidad a las clases.

El modo habitual de preparar las asignaturas es el estudio de los apuntes, tomados por él mismo, sobre las explicaciones del profesor.

Como método en las clases prefiere las "discusiones de grupo", la "*exposición de trabajos*" y "*prácticas de laboratorio*" a la "*exposición del profesor*" o el "*estudio de casos*".

Tiene una cierta desmotivación en las clases debido a que son demasiado teóricas.

Estima que la formación de sus profesores es regular/buena.

Considera que la función fundamental del maestro es la a la *maduración humana del niño*, y la cualidad más importante como profesional la de ser *motivador del aprendizaje*.

Podemos afirmar que hay un doble perfil de alumno. Los vocacionados, que piensan dedicarse toda la vida a la enseñanza, y los que van en busca de un título "por si acaso" algún día lo pueden necesitar, que ingresan en la carrera fundamentalmente por exigencia de la nota que les impiden optar por otros estudios. La motivación en el proceso de formación depende fundamentalmente de esta opción inicial.

Tienen un notable grado de insatisfacción respecto a formación que están recibiendo, causada tanto por la ambigüedad de la identidad profesional del maestro, como

por la indefinición de la formación inicial que deben recibir, adoleciendo de excesiva carga teórica e insuficiente didáctica práctica.

La discrepancia entre expectativas subjetivas y objetivas profesionales del alumnado genera en ellos ansiedad, confusión, desinterés y desmotivación.

Manifiestan aguda disconformidad con la excesiva multiplicación de asignaturas, en la que se superponen y solapan los temas y programas. Ello imposibilita el ser expuestos y desarrollados con mínima profundidad, provocando una sobrecarga de trabajo estéril, con la consiguiente complicación de horarios. A ello se añade el excesivo número de alumnos por clase, que es percibido como problema importante.

Son reiteradas las críticas de didactismo teórico, educación "bancaria", donde la actividad del alumno se reduce a digerir los conocimientos "elaborados por otros", típico modelo de enseñanza de normativización.

En definitiva, la complejidad, las ambigüedades, las contradicciones e indefiniciones que se ciernen sobre la identidad del maestro y sus funciones (su ser y su hacer), se hacen presentes en el proceso de su formación.

Se aprecia escasa evolución respecto a estudios anteriores sobre el maestro o "los aprendices de maestro".

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. (1989) *Textos y maestros*. Barcelona: Paidós-MEC.
- CONTRERAS, J. (1997) *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- ELEJABEITIA, C. y otros (1984) *El maestro. Análisis de las escuelas de verano*. Madrid: EDE.
- ESTEVE, J.M. (1994) *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- ESTEVE, J.M, FRANCO, S. y VERA, J. (1995) *Los profesores ante el cambio*. Barcelona: Anthropos/UPN.
- ESTEVE, J.M.(1984) *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990) *La escuela a examen*. Madrid: EUEDEMA
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993) *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1995) *La profesionalización docente*. Madrid: Siglo XXI.
- GIL VILA, F. (1996) *Sociología del profesorado*. Barcelona: Ariel,
- GIMENO, J. - FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1980) *La formación del profesorado de E.G.B*. Madrid: Ministerio de Universidades..
- GONZÁLEZ ANLEO, J. - GONZÁLEZ BLASCO, P. (1993) *El profesorado en la España actual*. Madrid: S.M.
- GUERRERO, A. (1993) Sociología del profesorado, en GARCÍA, M.A. *Sociología de la educación*. Barcelona: Barcanova.
- HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- LERENA, C. (1989) El oficio de maestro en ORTEGA, F. *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Visor.
- LÓPEZ HERRERÍAS, J.A. (1989) *El profesor educador: persona y tecnólogo*. Madrid: Cincel.
- ORTEGA, F. y VELASCO, A. (1991) *La profesión de maestro*. Madrid: MEC.
- REVISTA DE EDUCACIÓN (1987) Número monográfico sobre Teoría de la formación del profesorado.
- SÁNCHEZ DE HORCAJO, J.J. (1985) *El profesorado rural de E.G.B en Castilla-León*. Madrid: S.M.
- SÁNCHEZ DE HORCAJO, J.J. (1991) *Escuela, sistema y sociedad*. Madrid: Libertarias.
- VARELA, J. y ORTEGA, F. (1985) *El aprendiz de maestro*. Madrid: MEC.
- ZUBIETA, J.C. y SUSINOS T. (1992) *Satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: CIDE.