

Condiciones de Aprendizaje del Profesorado y Experiencia Docente

Paulino Murillo Estepa y Carlos Marcelo García

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla

RESUMEN

Este trabajo presenta algunos de los resultados de una investigación que se plantea como objetivos analizar los procesos de aprendizaje de los profesores como personas adultas, así como los contextos formativos que favorecen dicho aprendizaje, con objeto de extraer conclusiones que nos permitan conocer cuáles son las características que han de poseer las actividades de formación del profesorado para que respondan a criterios de calidad. De esta forma, como ya hemos hecho referencia en otro lugar (Marcelo y Murillo, En Prensa), en una primera fase de la investigación, hemos elaborado un cuestionario, sobre condiciones de aprendizaje del profesorado, mediante el que hemos recogido información sobre aspectos relacionados con su concepción de aprendizaje y participación en las actividades de formación. Los resultados obtenidos en el apartado correspondiente a la experiencia docente del profesorado y sus relaciones con otras variables contempladas en el cuestionario, en una muestra de profesores no universitarios de la provincia de Sevilla, constituyen el contenido de la presente comunicación.

La metodología de la investigación la podemos concretar en dos fases: una primera **extensiva** mediante la que hemos obtenido información de una muestra representativa del profesorado no universitario de Sevilla y provincia, en la que el instrumento utilizado ha sido un cuestionario elaborado al efecto, y una segunda **intensiva** mediante la selección y estudio de casos escogidos a partir de las variables consideradas en la primera fase.

Para el análisis cuantitativo de los cuestionarios hemos utilizado los paquetes estadísticos BMDP y SPSS. En primer lugar, hemos realizado un estudio Correlacional mediante Tablas de Contingencia Ji-Cuadrado, cruzando grupos de variables para determinar las posibles relaciones que puedan existir entre las mismas.

Introducción

Este trabajo presenta algunos de los resultados de una investigación que se plantea como objetivos analizar los procesos de aprendizaje de los profesores como per-

sonas adultas, así como los contextos formativos que favorecen dicho aprendizaje, con objeto de extraer conclusiones que nos permitan conocer cuáles son las características que han de poseer las actividades de formación del profesorado para que respondan a criterios de calidad. De esta forma, como ya hemos hecho referencia en otro lugar (Marcelo y Murillo, En Prensa), en una primera fase de la investigación, hemos elaborado un cuestionario, sobre condiciones de aprendizaje del profesorado, mediante el que hemos recogido información sobre aspectos relacionados con su concepción de aprendizaje y participación en las actividades de formación. Los resultados obtenidos en el apartado correspondiente a la experiencia docente del profesorado y sus relaciones con otras variables contempladas en el cuestionario, en una muestra de profesores no universitarios de la provincia de Sevilla, constituyen el contenido de la presente comunicación.

Hernández (1.997) plantea que el aprendizaje se produce cuando se está en condiciones de transferir a una situación nueva, lo que se conoce mediante una actividad de formación, institucionalizada o no. Igualmente manifiesta que parece predominar una cierta desconfianza y necesidad de convencer al profesorado para que participe en situaciones susceptibles de producir aprendizaje, dado que, sin intención de generalizar, constata profundas resistencias al aprendizaje por parte de los profesores, actitud que puede venir determinada no sólo por su trayectoria biográfica, personal y profesional, sino también por la conceptualización que han recibido sobre su quehacer, la consideración social de su profesión **y la formación recibida**.

En estos últimos años, conforme avanza la implantación de la Reforma Educativa en nuestro país, la preocupación por la calidad prevalece a la cantidad. En el campo de la formación del profesorado esta idea comienza a surtir efectos en planteamientos de desarrollo profesional que buscan profundizar en líneas de formación coherentes e intencionadas, frente a una formación asistemática, casual e inconexa. Cada vez más, se plantea la necesidad de asumir que los profesores se diferencian en función de su madurez profesional, del grado de compromiso que son capaces de asumir, de sus estilos de aprendizaje, lo que tiene que ver, tanto con su etapa de desarrollo evolutivo, como con el momento del ciclo vital en que se encuentren. Así, parece importante que las ofertas de actividades de desarrollo profesional tiendan hacia itinerarios formativos. (Marcelo,1.994).

Pink y Hyde (1.992) reconocen la necesidad de estudiar el proceso de aprendizaje de los profesores como personas adultas y Tiezzi (1.992) pone el énfasis en la necesidad de reconocer que los profesores no son meros implantadores u obstáculos para el cambio, sino que son sujetos que aprenden, lo que tiene que llevar a abrir vías de investigación que nos aporten datos sobre como los profesores aprenden nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos, así como sobre las condiciones que facilitan sus aprendizajes.

Fidler (1.997) plantea la importancia que puede tener el tiempo en los procesos de aprendizaje del profesorado, así como la búsqueda de situaciones que permitan la posibilidad de discutir experiencias de aprendizaje con otros profesionales de distinta procedencia. Igualmente, hace referencia al papel determinante de la planificación de las actividades de formación. McLaughling y Oberman (1.996) por su parte, nos ofrecen en su trabajo la necesidad de iluminar los principios y políticas necesari-

rios para fomentar el desarrollo profesional en tiempos de Reforma, así como para aprender de las experiencias exitosas. Plantean también el cambio que han sufrido las ideas sobre cómo y dónde aprenden los profesores de forma más efectiva, destacando la importancia de que dichos aprendizajes tengan su impacto en las actividades profesionales de cada día, debiéndose pasar del aprendizaje por acumulación de conocimientos a la enseñanza y aprendizaje para la comprensión.

Por otro lado, y más en relación con la experiencia de los docentes y sus ciclos vitales, Cartor (1.990) plantea que en todos los adultos, y por tanto en los profesores, van a ocurrir una serie de cambios, relacionados con su desarrollo profesional, que van a tener lugar a lo largo de ciertas etapas de su vida. Igualmente, señala que dichos cambios no se corresponden de forma exacta con una cierta edad cronológica, más aún, los estilos de aprendizaje preferidos se verán influidos precisamente por esos cambios.

Cross (1.981) hace referencia a dos fuentes de estudio dentro del área del desarrollo adulto. La primera se refiere a las fases de los ciclos vitales, mientras que la segunda se relaciona con las etapas del desarrollo.

Con respecto a la primera de las fuentes de investigación, señaladas por Cross, sobre los ciclos vitales del profesorado, los tradicionales trabajos de Gould (1.972), Levinson (1.974), Sheehy (1.976) y Baltes y Shaie (1.973), son representativos de esta corriente e intentan categorizar y describir fases de la vida con sus características propias. Cross (1.981), por su parte, plantea que estos intentos de asociar características específicas a cada ciclo de vida, crea una controversia sobre la idea global de usar la edad cronológica como un límite.

Thomas y Kuh (1.982), sintetizando algunos de los trabajos anteriormente especificados desarrollan un sistema sobre el desarrollo adulto temprano, desde los 22 a los 40 años, que junto a las edades incluye un listado de tareas comunes a la vida de los adultos, algunas de las cuales resultan relevantes para este campo de estudio. Y precisamente desde que estos autores realizan su síntesis, parecen emerger tres temas importantes. El primero hace referencia a que los adultos incrementan su sentido de responsabilidad e independencia, tema ya reseñado con anterioridad por Knowles (1.978) y que se refuerza ahora. El segundo tiene que ver con las consecuciones personales, en el sentido de que probablemente los adultos pasen por una serie de fases en las que se vaya produciendo un incremento del interés por conseguir ciertos logros individuales. El tercer tema, menos claro que los anteriores, se refiere a la evaluación de esos logros, basada en eventos pasados, objetivos actuales y tiempo disponible para conseguir los objetivos previstos que quedan por alcanzar.

En nuestro contexto, Fernández Cruz (1.995, 1.998) al referirse a la teoría de los ciclos de vida en el desarrollo adulto, considera el ciclo vital como un modelo comprensivo capaz de integrar los enfoques personal y cultural de la evolución del profesor. Las teorías sobre los ciclos vitales del profesorado, frente a otros modelos de fases en el desarrollo profesional de los docentes, 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.

Huberman (1.989, 1.990) considera el término ciclo vital del profesorado 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 en la que se desarrolla la carrera profesional. Cada estadio no significa más que una predisposición interior a integrar los acontecimientos de la enseñanza y de la vida de una forma determinada, de forma que un mismo acontecimiento no se va a vivir de igual forma en un momento evolutivo que en otros. Este autor diferencia cinco fases importantes a lo largo de la carrera docente, una vez que se comienza a trabajar como profesor: la **primera etapa** se caracteriza por el aprendizaje por tanteo, la confrontación inicial con la complejidad de la situación profesional. No obstante, se trata de una etapa en la que los profesores se manifiestan abiertos a la experimentación y muestran un gran entusiasmo y deseo por mejorar la enseñanza de forma rápida. La **segunda etapa**, es una fase de estabilización y consolidación del repertorio pedagógico y suele ir acompañada de una mayor independencia e integración en el grupo de pertenencia. En la **tercera etapa**, o fase de diversificación, se presentan dos perfiles de comportamiento en el profesorado: de activismo y compromiso con la carrera o de abandono y crisis. En la **cuarta etapa** también podemos encontrar dos formas de afrontar la profesionalidad docente, que de alguna manera van a venir determinadas por las posturas anteriores. La primera se caracteriza por la serenidad y el distanciamiento afectivo. La segunda forma de afrontar la profesionalidad consiste en estancarse y desinteresarse por el desarrollo profesional. Por último, en la **quinta etapa**, nos encontramos con una fase de desenganche de la profesión en unos casos y de desempeño de puestos de responsabilidad en otros. Huberman la identifica con la preparación de la jubilación.

Una vez realizada esta somera revisión, vamos a pasar a referirnos a algunos aspectos concretos relacionados con nuestra investigación.

Metodología

La metodología de la investigación que venimos desarrollando la podemos concretar en dos fases: una primera **extensiva** mediante la que hemos obtenido información de una muestra representativa del profesorado no universitario de Sevilla y provincia, en la que el instrumento utilizado ha sido un cuestionario elaborado al efecto, y una segunda **intensiva** mediante la selección y estudio de casos escogidos a partir de las variables consideradas en la primera fase.

Para el análisis cuantitativo de los cuestionarios hemos utilizado los paquetes estadísticos BMDP y SPSS. En primer lugar, hemos realizado un estudio Correlacional mediante Tablas de Contingencia Ji-Cuadrado, cruzando grupos de variables para determinar las posibles relaciones que puedan existir entre las mismas. A continuación, hemos efectuado un análisis factorial de correspondencias múltiples del que hemos obtenido un plot de variables, en un primer filtro (15 variables consideradas) que nos permitió seleccionar 6 casos para el análisis cualitativo. Un segundo filtro (6 variables consideradas) nos ha permitido seleccionar 19 casos más. Contamos, por tanto, con 25 sujetos para el análisis cualitativo de la investigación. Al mismo tiempo, se ha realizado un análisis descriptivo de aquellas otras variables contempladas en el cuestionario y no consideradas en el análisis estadístico.

Nos referiremos en esta comunicación, por razones de espacio, a la experiencia del profesorado y sus posibles relaciones con algunas otras de las variables con-

templadas en el cuestionario. Huberman (1.988, 1.989), ha investigado la relación entre la edad, la vida profesional y la innovación. Su hipótesis general era que, con el tiempo, y fundamentalmente para el profesorado con más de doce años de experiencia, se tendía a decrecer en cuanto a grado de compromiso y actividad, así como a incrementarse la percepción de serenidad y eficacia. Como hipótesis más fuerte planteaba que dichos profesores, como conjunto, obtendrían puntuaciones más bajas en las dimensiones de actividad y compromiso, y más altas en serenidad y eficacia, hipótesis que se confirmó en sus estudios. En los profesores con más años de docencia aparece menos energía e implicación y más escepticismo y pesimismo de

forma que las innovaciones colectivas van a afectar, y se van a ver afectadas, por el ciclo de vida docente

La selección de la población se ha realizado mediante un muestreo estratificado con afijación proporcional. De esta forma, de los 15.284 profesores y profesoras de Sevilla y provincia contabilizados durante el curso 1.996/97, hemos obtenido una muestra de 373, enviándoseles nominalmente a sus respectivos centros el cuestionario sobre condiciones de aprendizaje del profesorado. De los cuestionarios enviados hemos recibido un total de 118 válidos para la investigación, lo que supone un porcentaje del 31.6%.

Realizar un muestreo estratificado viene determinado por la importancia que para nosotros tenía el seleccionar subpoblaciones dentro de la población susceptible de estudio, con objeto de poder ofrecer estimaciones separadas para las mismas, así como el contraste de los resultados obtenidos para cada una de ellas. La afijación utilizada, o reparto del tamaño muestral entre los diferentes estratos, ha sido proporcional dado que las unidades de la muestra se distribuyen proporcionalmente a los tamaños de los estratos, expresados en número de unidades, con variabilidad en cuanto a sexo, edad, ..., pero fundamentalmente en cuanto a experiencia docente, participación en actividades de formación y ocupación de cargos unipersonales. El número de estratos establecidos ha sido de cuatro, expresados en los siguientes niveles:

Nivel 1: Profesorado de E. Infantil y E. Primaria.

Nivel 2: Profesorado de E. Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional.

Nivel 3: Profesorado de Educación de Adultos.

Nivel 4: Profesorado que no desempeñaba función docente directa durante el curso 1.996/97. (Asesores de CEPs, componentes de E.O.E.s, etc.).

Resultados

Vamos a comenzar con el apartado del cuestionario que hace referencia a la experiencia docente del profesorado. Nosotros hemos establecido cuatro intervalos:

- a) entre uno y cinco años de experiencia,
- b) entre seis y quince años,
- c) entre dieciséis y veinticinco años y
- d) más de veinticinco años.

Experiencia Docente	Frecuencia	Porcentaje
Entre 1 y 5 años	9	7.6
Entre 6 y 15 años	40	33.9
Entre 16 y 25 años	34	28.8
Más de 25 años	21	17.8
No Contestan	14	11.9

Tabla nº 1. Experiencia Docente del Profesorado.

Los resultados obtenidos, como podemos observar en la Tabla nº 1, nos indican que la mayor parte del profesorado participante en la investigación se concentra entre los seis y los quince años de experiencia, concretamente el 33.9%, seguido por el 28.8% que manifiesta tener una experiencia profesional que se sitúa entre los dieciséis y los veinticinco años. El 17.8% de los docentes cuenta con más de veinticinco años de experiencia y sólo el 7.6% tiene una experiencia de cinco años o menos. Un 11.9%, no cumplimenta este apartado del cuestionario.

Estos resultados nos confirman de entrada como, por lo general, el profesorado participante en nuestra investigación tiene una experiencia profesional bastante consolidada, siendo menos significativo el número de docentes principiantes.

Vamos ahora a hacer referencia a las relaciones que encontramos entre la experiencia docente y algunas otras variables de las contempladas en el cuestionario:

Relación entre Experiencia Docente y Estilos de Aprendizaje

Considerado por los intervalos que hemos establecido, el profesorado que tiene una experiencia profesional de entre uno y cinco años se distribuye por las distintas formas de aprendizaje planteadas de la siguiente manera: el 85.7% aprende mejor de forma autónoma y en grupo, y el 14.3% de forma autónoma. No existen docentes en este grupo que manifiesten aprender mejor de forma receptiva o en grupo.

Entre el profesorado con una experiencia docente que va de los seis a los quince años se incrementa el porcentaje de los que prefieren aprender de forma autónoma (21.6%), disminuyen los que optan por el aprendizaje autónomo y en grupo (51.4%) y aparece un 27% que prefiere aprender en grupo. Tampoco existen respuestas que se inclinen por el aprendizaje receptivo.

Experiencia Docente	Autónomo	Receptivo	En Grupo	Autónomo y en Grupo
Entre 1 y 5 años	14.3%	0%	0%	85.7%
Entre 6 y 15 años	21.6%	0%	27%	51.4%
Entre 16 y 25 años	28%	0%	24%	48%
Más de 25 años	11.8%	5.9%	47.1%	35.3%

Tabla nº 2. Relación Experiencia Docente y Estilo de Aprendizaje.

Con respecto al profesorado cuya experiencia profesional se sitúa entre los dieciséis y los veinticinco años existen pocas diferencias con respecto al intervalo anterior. Así, el 48% se inclina por el aprendizaje autónomo y en grupo, pero en segundo lugar se decantan por el aprendizaje autónomo (28%) y por último por el aprendizaje en grupo (24%).

Por último, los docentes que cuentan con más de veinticinco años de experiencia van incrementando su opción por el aprendizaje en grupo y disminuyendo sus preferencias por el aprendizaje autónomo. Los resultados obtenidos para este intervalo de experiencia son los siguientes: el 47.1% se inclina por el aprendizaje en grupo, en segundo lugar se decantan por el aprendizaje autónomo y en grupo (35.3%), un 11.8% opta por el aprendizaje autónomo y por último el 5.9% manifiesta aprender mejor de forma receptiva.

El coeficiente de significación de Pearson es 0.19253, por lo que estadísticamente no existe relación significativa entre la dos variables relacionadas: la experiencia docente y el estilo preferido de aprendizaje manifestado por los sujetos, es decir, el profesorado no aprende mejor de una determinada forma en función de su experiencia docente. No obstante, se puede afirmar que el profesorado prefiere aprender fundamentalmente de forma combinada, autónoma y en grupo, en la primera etapa de su vida profesional, modalidad que va disminuyendo conforme se va adquiriendo mayor experiencia.

Relación entre Experiencia Docente y Niveles de Independencia/Dependencia

Como podemos observar en la Tabla nº 3, los niveles de dependencia/independencia del profesorado se encuentran entre los valores medio y alto.

	Dependencia	Nivel Medio	Independencia
1-5 años	0%	44.4%	55.6%
6-15 años	7.5%	62.5%	30%
16-25 años	8.8%	44.1%	47.1%
Más de 25 años	0%	71.4%	28.6%

Tabla nº 3. Relación Experiencia Docente y Dependencia/Independencia.

Al hablar de niveles de dependencia e independencia estamos refiriéndonos a dichos conceptos en relación al profesorado que aprende algo nuevo o se implica en situaciones de cambio. Concretamente intentamos obtener información sobre los niveles de independencia o dependencia de los docentes con respecto a temas tan importantes como la regulación del aprendizaje, las creencias y modelos mentales previos, las metas personales de aprendizaje, la continuidad de la conducta cuando se implica en nuevos aprendizajes, la asunción de riesgos y la orientación hacia el aprendizaje.

El 56.7% del profesorado, globalmente considerado, se sitúa a nivel medio, el 37.5% se considera independiente y sólo el 5.8% hace referencia a su dependencia con respecto a los temas especificados.

Por intervalos de experiencia la distribución es muy parecida a la del total del profesorado, si bien es de destacar que los valores más altos de la columna 3 (independencia) se dan en el primer intervalo de experiencia, con un 55.6%, situándose por encima incluso del resultado obtenido en la columna 2 que hace referencia a niveles medios (44.4%). Igualmente resulta significativo que más del 70% de los docentes que se encuentran en el último intervalo, se sitúa en ese nivel medio, al igual que el 62.5% de los profesores cuya experiencia está entre los seis y los quince años. Del profesorado que manifiesta ser dependiente, el 50% pertenece al intervalo 6-15 años y la otra mitad se distribuye entre aquellos cuya experiencia se encuentra entre los 16 y los 25 años.

El coeficiente de significación de Pearson es 0.28774, por lo que podemos concluir que en la población estudiada no existe relación significativa entre la experiencia docente y la variable dependencia/independencia. No obstante, parece ser que los profesores que se encuentran al inicio de su carrera profesional se manifiestan más independientes que los demás profesores en cuanto a los temas ya referidos como sus metas personales en el aprendizaje, introducción de cambios en sus contextos de trabajo, regulación y orientación hacia su aprendizaje, así como en la continuidad de su conducta y en sus creencias y modelos mentales previos.

Relación entre la Experiencia Docente y el Locus de control

En la Tabla nº 4 hacemos referencia a los resultados obtenidos al relacionar la variable experiencia docente con el locus de control. Las columnas corresponden a la percepción del profesorado con respecto a sus limitaciones de aprendizaje. Si éstas se consideran como contingente a la propia conducta (columna 1), hablamos de locus de control interno y si no se consideran como enteramente relacionadas con la acción propia (columna 2), de locus de control externo.

	Locus interno	Locus externo
1-5 años	50%	50%
6-15 años	38.7%	61.3%
16-25 años	48%	52%
Más de 25 años	43.8%	56.3%

Tabla nº 4. Relación Experiencia Docente y Locus de Control.

Si consideramos la experiencia docente, el 48% del profesorado del tercer intervalo piensa que lo que más influye en que muchas veces no lleguen a aprender se debe a cuestiones internas. En la misma línea se manifiesta el profesorado del cuarto intervalo, en este caso un 43.8%. Entre el profesorado con una experiencia de entre 6 y 15 años también son las cuestiones externas las que prevalecen sobre las internas, en este caso con mayor diferencia que los docentes de las etapas anteriores. Con respecto al profesorado principiante, las cuestiones internas y las externas se reparten por igual. De esta forma, podemos decir que el profesorado comienza su vida profesional achacando sus limitaciones de aprendizaje tanto a factores externos

como internos, para pensar más adelante, especialmente en el intervalo entre los 6 y 15 años de experiencia, que los factores externos tienen un mayor peso específico. No obstante, según el coeficiente de significación de Pearson (0.89679) no llega a establecerse una relación significativa entre la experiencia docente y el locus de control.

Relación entre la Experiencia Docente y el Modelo de Formación

Como datos significativos, comentaremos que la mayoría del profesorado, globalmente considerado, prefiere las actividades reflexivas de formación, con resultados muy similares entre el profesorado del primer intervalo (1-5 años de experiencia) y el del último (más de 25 años de experiencia). Los modelos autónomos de formación son preferidos, en segundo lugar, por todos los docentes menos los que se encuentran en el segundo intervalo (6-15 años de experiencia), que optan por la modalidad curso.

	Autónomo	Reflexivo	Curso
1-5 años	33.3%	55.6%	11.1%
6-15 años	17.5%	45%	37.5%
16-25 años	27.3%	48.5%	24.2%
Más de 25 años	23.8%	57.1%	19%

Tabla nº 5. Relación Experiencia Docente y Modelo de Formación.

En la Tabla nº 5 podemos observar fácilmente como en la primera etapa de la vida profesional se prefieren las actividades reflexivas de formación, existiendo diferencias sobre las demás, fundamentalmente sobre la modalidad curso. En el segundo intervalo de experiencia, disminuyen las preferencias sobre los modelos autónomos y reflexivos y se incrementan sobre los cursos impartidos por expertos. A partir de aquí vuelven a incrementarse gradualmente los modelos reflexivos de formación, alcanzando el máximo porcentaje entre los docentes del último intervalo.

No obstante, el coeficiente de significación de Pearson (0.58090) nos indica la no existencia de relación significativa entre la experiencia docente y la modalidad de formación preferida por el profesorado participante en la investigación.

Relación entre la Experiencia Docente y la Percepción de Autoeficacia

En la Tabla nº 6 podemos observar los resultados obtenidos al relacionar la variable experiencia docente con el grado de (auto)eficacia considerado por el profesorado participante en nuestra investigación. Las columnas hacen referencia a niveles bajos, medios y altos.

De los datos con que contamos, apreciamos como el profesorado se sitúa preferentemente en un nivel medio en cuanto a la consideración de su influencia en el rendimiento y consecuciones de sus alumnos. Un 67.3% del total se distribuye en ese nivel medio, un 26% en el alto y un 6.7% en el bajo.

La distribución en función de la experiencia docente no cambia demasiado con respecto a los resultados globales especificados, siendo el nivel medio el que obtiene siempre los mayores porcentajes. No obstante éstos ceden bastante en la última fase de la vida profesional, donde se alcanzan los niveles más altos de autoeficacia.

	Autoeficacia baja	Autoeficacia media	Autoeficacia alta
1-5 años	0%	77.8%	22.2%
6-15 años	10%	62.5%	27.5%
16-25 años	5.9%	76.5%	17.6%
Más de 25 años	4.8%	57.1%	38.1%

Tabla nº 6. Relación Experiencia Docente y Percepción de Autoeficacia.

En el segundo intervalo de experiencia, el nivel medio sigue siendo el prioritario (62.5%), pero es donde se obtienen los niveles más bajos en cuanto a la percepción de autoeficacia del profesorado. Concretamente el 10% puede llegar a pensar que otros factores, que no dependen directamente del profesor, pueden llegar a ser determinantes, condicionando casi inexorablemente lo que se puede conseguir de los alumnos.

No obstante, hemos de señalar que estadísticamente no existe relación significativa entre la variable experiencia docente y la variable percepción de autoeficacia del profesorado, lo que queda reflejado mediante el coeficiente de significación de Pearson que se obtiene (0.59473).

Relación entre la Experiencia Docente y la Actitud Vital

En uno de los ítems del cuestionario ofrecemos una serie de afirmaciones relacionadas con las características más importantes de las fases de los ciclos vitales del profesorado. En realidad son declaraciones que hacen referencia a la actitud del profesorado con respecto a su vida profesional y que hemos reducido a tres situaciones:

- 1: *Implicación*: Profesorado que se suele comprometer con su trabajo, así como introducir innovaciones en sus aulas y que sigue interesado en mejorar como docente.
- 2: *Estabilización*: Profesorado consolidado y satisfecho en líneas generales pero que no lo está pasando del todo bien. Suele estar preocupado por ciertas tensiones y dudas fundamentalmente relacionadas con el aprendizaje y disciplina de sus alumnos.
- 3: *Desánimo*: Profesorado que, por lo general, considera que los esfuerzos realizados durante su trayectoria profesional le han servido para poco, lo que le hace caer en cierto desánimo. Considera al alumnado cada vez más problemático y tiene la percepción de no poder contar con ayudas de ningún tipo. Cumplen con su trabajo pero implicándose poco y buscando otro tipo de actividades que le satisfagan más.

	Implicación	Consolidación	Desánimo
1-5 años	77.8%	22.2%	0%
6-15 años	63.2%	23.7%	13.2%
16-25 años	71%	12.9%	16.1%
Más de 25 años	47.6%	28.6%	23.8%

Tabla nº 7. Relación Experiencia Docente y Actitud Vital.

Los resultados obtenidos al cruzar estas dos variables, como se puede observar en la Tabla nº 7, nos permite poder afirmar que conforme se avanza en la vida profesional, o dicho de otra forma, conforme se va adquiriendo mayor experiencia, son más los profesores que se identifican con la actitud de desánimo, aunque es la de implicación la que mayor puntuación alcanza en todos los casos. A pesar de ello, el coeficiente de significación de Pearson (0.47263) nos indica que, desde un punto de vista estadístico, no existe relación significativa entre la experiencia docente y la actitud vital del profesorado con respecto a su profesión.

Conclusiones

Terminaremos el contenido de esta comunicación avanzando algunas de las conclusiones a las que hemos llegado, hasta ahora, en relación a las cuestiones tratadas, si bien hemos de recordar que la población sobre la que estamos trabajando corresponde a los profesores y profesoras de ámbito no universitario de Sevilla capital y provincia, y en relación a esa población es donde hay que situar dichas conclusiones.

Estadísticamente no existe relación significativa entre la experiencia docente y:

La forma de aprendizaje preferida por el profesorado. No obstante, se puede afirmar que aunque el profesorado prefiere aprender fundamentalmente de forma combinada, autónoma y en grupo, dicha modalidad va a ir disminuyendo conforme se va adquiriendo mayor experiencia.

El locus de control. De todas formas, hemos de hacer referencia a que todos los profesores, achacan las limitaciones de aprendizaje a factores externos fundamentalmente, salvo los principiantes que se reparten por igual entre los internos y los externos.

El modelo de formación. Todos los profesores prefieren, en primer lugar, modelos reflexivos de formación. Los profesores principiantes son los que menos optan por la modalidad curso.

La variable dependencia/independencia. Pero según los resultados obtenidos, parece ser que los profesores que se encuentran al inicio de su carrera profesional se manifiestan más independientes que los demás profesores en cuanto a temas relacionados con sus metas personales en el aprendizaje, introducción de cambios en sus contextos de trabajo, regulación y orientación hacia su aprendizaje, así como en la continuidad de su conducta y en sus creencias y modelos mentales previos.

La percepción de autoeficacia del profesorado. A pesar de ello, el grado de autoeficacia de los profesores con más de veinticinco años de experiencia es más alto que el del resto del profesorado.

La actitud vital del profesorado con respecto a su profesión. No obstante, conforme se va adquiriendo mayor experiencia, son más los profesores que se identifican con la actitud señalada como de desánimo.

Bibliografía

- BALTES Y SHAIE (1.973) *Life Span Developmental Psychology*. Nueva York, McGraw-Hill
- CARTOR, R. A. (1.990) *A Comparison of Andragogy and Pedagogy: Assessing the Relationship between Individual Personality Differences, Learning Styles, and Training Types*. Tesis Doctoral, Universidad de Tennessee, UMI.
- CROSS, K. P. (1.981) *Adults as Learners*. San Francisco, Jossey-Bass.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1.995) "Ciclos de vida profesional de los profesores". *Revista de Educación*, 306, 153-203.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1.998) "Ciclos de vida de la enseñanza". *Cuadernos de Pedagogía*. 266, 52-57.
- FIDLER, B. (1.997) "Building on Success: Professional Development in the Future. En H. Tomlinson (Ed.) *Managing Continuing Professional Development in Schools*. Londres, Paul Chapman Publishing, 161.175.
- GOULD, R. (1.972) "The phases of adult life: A study in developmental psychology". *The American Journal of Psychiatry*, 129, 521-523.
- HERNÁNDEZ, F. (1.997) "¿Cómo aprenden los docentes?". *Kikiriki*, 42-43, 120-126.
- HUBERMAN, M. (1.988). "Teachers Careers and School Improvement". *Journal of Curriculum Studies*, 20, (2), 119-132.
- HUBERMAN, M. (1.989). "On Teachers' Careers: Once over Lightly, with a Broad-Brush". *International Journal of Educational Research*, 13, (4), 347-361.
- HUBERMAN, M. (1.990). "Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión". *Curriculum*, 2, 139-160.
- KNOWLES, M. S. (1.978) *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston, Gulf Publishing Co.
- LEVINSON, D. J. (1.974) "The psychological development of men in early adulthood and the mid-life transition". En D.F. Hicks y A. Thomas (Eds.) *Life History Research in Psychopathology*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- MARCELO, C. (1.994) *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MARCELO, C. Y LÓPEZ, J. (1.997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- MARCELO, C. Y MURILLO, P. (En prensa) "Contextos formativos que favorecen el aprendizaje del profesorado". Comunicación presentada en el Congreso Internacional Conmemorativo del 25 Aniversario de la Incorporación de los Estudios de Magisterio Españoles a la Universidad.
- MCLAUGHLING, M.W. y OBERMAN, I. (1.996) (Eds.) *Teacher Learning: New Policies, New Practices*. Nueva York, Teachers College Press.
- PINK, W. Y HYDE, A. (Eds.) (1.992) *Effective Staff Development for School Change*. Norwood: Ablex Pub.
- SHEEHY, G. (1.976) *Passages*. Nueva York, Bantam.
- THOMAS, M.L. Y KUH, G.D. (1.982) "Understanding development during the adult years: A composite framework". *The Personnel and Guidance Journal*, Septiembre, 14-17.
- TIEZZI, L. (1.992) "Conditions of Professional Development Which Support Teacher Learning". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.