

# Las necesidades de los docentes andaluces de Educación Secundaria Obligatoria: un instrumento de evaluación<sup>1</sup>

José Sánchez Hidalgo, Victoria Hidalgo García, Isabel López Verdugo

*Universidad de Sevilla*

Susana Menéndez Álvarez-Dardet

*Universidad de Huelva*

## Resumen

Las necesidades que los docentes de educación secundaria obligatoria de Andalucía experimentan al desempeñar su labor como educadores de adolescentes son evaluadas en este trabajo. Para ello contamos con la participación de 178 profesores seleccionados al azar en los IES de titularidad pública de Andalucía. El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Necesidades de los Profesores (CNP, Sánchez, Menéndez, Hidalgo y López, 2003) que consta de 25 ítems en los que el profesorado debía señalar el grado de acuerdo con cada uno de ellos. Los resultados apuntan en una doble dirección: hemos comprobado, por un lado, que el CNP parece recoger información de cuatro ámbitos relacionados con las necesidades de los profesores; y por otra parte, que los años de experiencia como docentes modulan de forma significativa las necesidades que se experimentan. Las conclusiones giran en torno a la validez del CNP como instrumento para evaluación de las necesidades de los profesores.

*Palabras clave:* profesores de ESO, Andalucía, cuestionario de necesidades de profesores, insatisfacción profesional, movilidad, relación con las familias.

## **Abstract:** *Andalusian Secondary Education teachers' necessities: an assessment instrument*

In this study, Andalusian Secondary Education teachers' necessities in dealing with their work as educators of teenagers are assessed. For this purpose, 178 Andalusian secondary teachers

<sup>01</sup> Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación Adolescencia: necesidades, representaciones sociales y necesidades de apoyo. Un estudio longitudinal-transversal, financiado por la DGICYT (BSO2002-02879) y dirigido por el Prof. Dr. D. Jesús Palacios.

working in public schools and selected at random participated in this experience. The instrument we used was the Questionnaire on Teachers' Needs (QTN -Sánchez, Menéndez, Hidalgo and López, 2003) which consists of 25 items. Teachers were supposed to answer them according to how much they agreed. The outcomes produced two-way possibilities: first, we have checked, on the one hand, that the QTN seems to collect information on four areas having to do with teachers' needs; on the other hand, the length of their professional experience determines the needs they have. The findings have to do with the validity of the QTN as an assessment instrument of teachers' needs.

*Key words:* secondary school teachers, Andalusia, teachers needs questionnaire, professional dissatisfaction, mobility, relation with the families.

El debate al que está sometido el sistema educativo de nuestro país en los últimos años está siendo tan tenso como controvertido e inconcluso. Tanto las diversas instancias directamente implicadas en él, como la sociedad en su conjunto, esgrimen una amplia variedad de reflexiones y argumentos a favor y otros en contra de las diversas reformas que, en materia educativa, han tenido lugar en España a partir de la promulgación de la LOGSE. Además, la reciente implantación de la Ley de Calidad no ha hecho más que reavivar la polémica en torno a los puntos fuertes y débiles del sistema educativo español, de manera que, a propósito del debate acerca de los contenidos de la ley, las medidas en ella implicadas y las circunstancias que han rodeado su diseño y aprobación, venimos asistiendo a un vaivén de opiniones más o menos fundadas que no hacen más que intensificar una discusión ya de por sí compleja.

Con toda probabilidad es en la adolescencia y, más en concreto, en los años actualmente incluidos en la Educación Secundaria Obligatoria, donde se aglutina en mayor medida la controversia y la polémica. Con argumentos muy diversos y explicaciones igualmente variadas (las peculiaridades psicológicas de esta etapa evolutiva, los argumentos a favor y en contra de la obligatoriedad de la permanencia en el sistema educativo hasta los 16 años, la falta de medios en los centros, la escasa implicación de la familia, etc.), una buena parte del debate se sustenta en la idea de que los contenidos menos logrados de la reforma educativa, y los problemas que de ellos se derivan, parecen agudizarse de manera muy significativa durante la eso. A grandes rasgos la percepción generalizada es que, por muy diversas razones, el sistema educativo fracasa con los adolescentes, y que durante esta etapa es necesario llevar a cabo modificaciones de

calado en la legislación educativa que conduzcan a un replanteamiento del diseño de la educación para chicos y chicas.

Puesto que el debate compete a asuntos de indiscutible complejidad, la solución al mismo no puede ser simple; pero también es indiscutible que dicha solución pasa por disponer de indicadores fiables que aporten una información precisa acerca de la situación del sistema educativo en nuestro país. Como señala Marchesi (2003), la reflexión sobre los problemas de la educación está inevitablemente teñida de componentes ideológicos y valorativos; sin embargo, es necesario ponerlos en relación con indicadores reales que perfilen un diagnóstico fiable sobre la situación escolar en nuestro país. Sólo a partir de datos reales y fiables, sobre los cuales reflexionar y opinar, podemos aspirar a conclusiones fundadas que permitan tomar decisiones y diseñar medidas que optimicen los procesos educativos y sus resultados.

Afortunadamente, cada vez contamos con más y mejores indicadores de nuestro sistema educativo, así como de la situación de éste en comparación con la de otros países. En el caso específico de la eso, las herramientas de mayor envergadura son los informes periódicos del INCE (a nivel nacional), OCDE y PISA (con datos comparativos de diversos países), así como algunas investigaciones nacionales de amplio espectro como las desarrolladas por Marchesi y Martín (2003). De manera generalizada, en estos y otros estudios se vienen adoptando estrategias metodológicas cada vez más complejas que evidencian una visión sistémica y contextual de la educación (Coll, 1998, 2002). Se entiende así que el proceso educativo incluye a individuos diferentes y con diversas necesidades y situaciones, pero también a relaciones tanto interpersonales como grupales, igualmente diferentes y diversas en su naturaleza, sus características y sus contenidos; que estos niveles de análisis mantienen entre sí complejas relaciones de influencia mutua y recíproca; y que todos ellos, a su vez, son sensibles a una compleja ecología de factores de diverso tipo, tanto internos como externos al centro educativo, y más o menos distantes a este. Por tanto, un diagnóstico preciso del sistema educativo debe recabar información de todos los ámbitos implicados y debe, además, situarse en diversos niveles de análisis (individual, interpersonal y grupal). De hecho, esta es a grandes rasgos la estrategia que se viene adoptando en los estudios citados más arriba, en los que se hace un esfuerzo por recoger la visión que alumnos, profesores, miembros del equipo directivo y madres y padres tienen de su realidad educativa.

No obstante, y a pesar de que contamos con más y mejor información real sobre qué forma están adoptando los procesos educativos en nuestro país y cuál es la situación de la educación en España, existen algunas caras de este complejo prisma respecto a las cuales hay menos indicadores disponibles. A nuestro juicio, la información sobre la pers-

pectiva del profesorado es un buen ejemplo de estas consideraciones, y muy especialmente, los componentes más subjetivos o valorativos de la misma. Tenemos bastante información aportada por los docentes acerca de cuestiones objetivas relacionadas con su trabajo (cuál es su situación, su nivel de formación, qué estrategias educativas emplean en el aula, con qué tipo de apoyos instrumentales cuentan en su tarea, etc.), pero disponemos de menos indicadores sobre cómo se sienten los docentes en el desempeño de su labor, en qué medida valoran su trabajo y se sienten valorados como profesionales, cuál es su opinión respecto a cuestiones como los puntos fuertes y débiles del funcionamiento de su centro, sobre las relaciones que mantienen con las familias de sus alumnos o sobre las implicaciones de la legislación educativa en su trabajo.

Uno de los componentes menos explorados de la valoración subjetiva del docente es la percepción de algunas facetas de su trabajo como cuestiones que se constituyen en necesidades. Así, cada profesor o profesora interpreta y evalúa los diversos aspectos implicados en su labor educativa (su preparación previa, la formación permanente a la que pueden acceder, las características particulares de sus alumnos, el apoyo recibido de sus compañeros, el papel desempeñado por el equipo directivo, la relación con la administración educativa,...) de una forma u otra. Como resultado de cada valoración subjetiva el docente entiende que, en su caso concreto, existen algunos elementos que resultan especialmente relevantes, o cuya influencia en su práctica educativa es más significativa, o que demandan una mayor inversión de esfuerzo y dedicación, o bien a propósito de los cuales su situación personal es más o menos mejorable.

Los indicadores al respecto son muy escasos y dispersos, a pesar de que se trata de un conjunto de percepciones individuales que, como el resto de los componentes subjetivos relacionados con el docente, tienen una decisiva influencia sobre el desempeño de su labor (Martínez y Ulizarna, 1998). En los estudios de amplio alcance que se han realizado recientemente en nuestro país, los datos que aportan información relacionada con las necesidades del profesorado son los que hacen referencia a las fuentes de satisfacción e insatisfacción con su tarea como educadores. Estos indicadores contribuyen a trazar una idea bastante precisa acerca de cuáles son, desde el punto de vista de los docentes, las facetas más decisivas de su trabajo, las cuestiones que para un profesor o profesora determinado resultan ser cruciales para llevar a cabo su tarea de manera satisfactoria.

En este sentido, los resultados ofrecidos en el último informe del INCE (2003) referidos a los profesores de ESO de centros de titularidad pública, así como los del estudio de Marchesi y Martín (2002), son bastante ilustrativos. Estos indicadores reflejan que, para la mayor parte de los docentes de eso, las principales fuentes de satisfacción en su trabajo proceden de la relación que mantiene tanto con sus alumnos como con sus com-

pañeros, incluyendo al equipo directivo. Así, el 72% dice estar muy o bastante satisfecho con la relación que mantienen con sus alumnos, un 83% califica de manera similar el clima que existe entre el grupo de profesores, y el ambiente de colaboración entre los diversos órganos del centro es ampliamente descrito como muy bueno, habida cuenta de los elevados porcentajes de profesores que se sienten muy satisfechos con el apoyo recibido por parte del equipo directivo (74%), los departamentos didácticos (66%) o los equipos docentes (61%) (INCE, 2003). Los datos de Marchesi y Martín (2002) apuntan en la misma dirección, pues en ellos las cuestiones que destacan como más y mejor valoradas son, de una parte, la relación con los alumnos, y, de otra, los aspectos organizativos del centro (el trabajo del equipo directivo, el de los seminarios, y la participación grupal en el funcionamiento del centro). Similares resultados se han obtenido en el estudio de Barquín (2002, cit. en Pérez, Sola, Blanco y Barquín, 2003), realizado con una amplia muestra de profesores andaluces de ESO: un 87% y un 67% se sienten muy o bastante satisfechos con las relaciones mantenidas con sus compañeros y los alumnos respectivamente. Estos resultados coinciden con la valoración realizada en un sentido similar por los directores de los centros. Así, en el estudio llevado a cabo por Caballero y Salvador (2004) en el que se recogió información de más de mil directores de centros andaluces, entre las cuestiones que por término medio se destacaron como más satisfactorias caben ser señaladas las que tienen que ver con el clima de relaciones interpersonales que se dan en el centro, que es calificado como bueno o muy bueno por algo menos del 70% de los directores.

En la otra cara de la moneda, es decir, en relación con los aspectos asociados a menores niveles de satisfacción, los indicadores señalan en varias direcciones. Los datos del INCE (2003) evidencian cómo la relación mantenida con las familias constituye el área menos valorada por los profesores: sólo un 29% declara sentirse muy satisfecho al respecto, mientras que un 34% se siente algo satisfecho y un 36% nada o poco. Por su parte, los directores hacen una valoración algo más positiva de las relaciones mantenidas con la familia (un 41'7% se declara muy o bastante satisfecho), aunque este ámbito también destaca para un porcentaje importante como una fuente bien de neutralidad (31'5%) bien de insatisfacción (26'7%) (Caballero y Salvador, 2004). En segundo lugar, el papel desempeñado por la administración educativa tampoco genera satisfacción entre los docentes de secundaria: el 77% de los entrevistados en el estudio de Barquín (2002, cit. en Pérez et al., 2003) se mostraron muy o bastante insatisfechos al respecto. En concreto, la formación continua que ofrece la administración no destaca como un elemento bien valorado. Así, sólo para un 42% del profesorado su práctica docente ha mejorado principalmente debido a las actividades de

formación en las que han participado, mientras que un 93% manifiesta que la principal influencia en la mejora de su trabajo se debe a su experiencia (INCE, 2003). Finalmente, y en tercer lugar, el estudio de Marchesi y Martín (2002) pone de manifiesto cómo la mayor parte de los profesores se sienten escasamente valorados como profesionales, al tiempo que tienen muy bajas expectativas respecto a sus alumnos y las posibilidades de trabajo con ellos: consideran difícil despertar su interés, gestionar el clima de trabajo en el aula, o innovar en evaluación. A similares conclusiones llega Barquín (2002, cit. en Pérez et al., 2003): un 89% de los profesores de eso en Andalucía se sienten muy insatisfechos con la actitud de la sociedad hacia su profesión, el 74% con la actitud del alumnado hacia su educación y el 77% con los resultados académicos que éstos obtienen.

Por tanto, los estudios consultados señalan que los elementos que en mayor medida son destacados por los docentes de eso como determinantes (en positivo o en negativo) de su grado de satisfacción con su labor son muy variados, y están en línea con la perspectiva sistémica y contextual que describimos más arriba, pues se refieren a los ámbitos individual, interpersonal y grupal, y se sitúan tanto dentro como fuera de los centros educativos. Así, estos elementos tienen que ver con los alumnos (las posibilidades de trabajo con ellos, la relación establecida entre ambos...), las relaciones interpersonales mantenidas en el centro (con sus compañeros y con el equipo directivo), el trabajo desarrollado por diversas instancias en los centros (equipo directivo, departamentos, seminarios), la implicación de las familias, la relación con la administración (destacando en este sentido la formación que ésta ofrece) y la percepción que el docente tiene de la valoración que la sociedad hace de su labor. En definitiva, y siendo variados los determinantes de la satisfacción de los docentes de eso, parece razonable esperar que las facetas de su trabajo percibidas como necesidades serán igualmente variadas, y con toda probabilidad tendrán que ver con personas y con relaciones, internas y externas, a los centros educativos.

En relación con toda esta temática, y en el contexto más general de la investigación que venimos desarrollando con una amplia muestra de adolescentes, sus familias y sus educadores, nos propusimos explorar las necesidades experimentadas por los docentes en relación con su tarea. Tras revisar la literatura sobre el tema, optamos por elaborar un instrumento que evaluara estas necesidades. Nuestro objetivo en este artículo es ofrecer un primer informe sobre el proceso de elaboración del Cuestionario de Necesidades del Profesorado de ESO (CNP desde ahora) (Sánchez, Menéndez, Hidalgo y López, 2003), así como algunos de los resultados obtenidos tras la baremación de este instrumento con la muestra de docentes que han colaborado en nuestra investigación.

## Método

### Características de la muestra

La muestra fue seleccionada al azar por conglomerados en IES de titularidad pública de Andalucía occidental (Sevilla, Huelva y Cádiz) controlando el hábitat en el que quedaba enmarcado el centro y el número de alumnos adscritos al mismo. El tamaño de la muestra es representativo del conjunto de IES de Andalucía occidental según el último censo de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2003). Finalmente fueron seleccionados 17 IES de los que el 34.2% se encontraban en zonas rurales y el 65.8% urbanas. El número total de participantes ascendió a 178 profesores (48% mujeres y 52% hombres) con una edad media de 42 años. La experiencia como docentes fue evaluada desde una doble perspectiva: por un lado, el tiempo de servicio; por otro, el número de años que el profesor lleva adscrito al centro en el que se realiza la entrevista. En concreto, los profesionales que componen la muestra tienen una experiencia como docentes de 16 años como valor promedio y de 6,5 años en el mismo centro educativo. Por último procedimos al análisis de la situación profesional de los participantes, y la muestra que presentamos se distribuye como sigue: un 77.6% es personal funcionario y un 22.4% es personal interino.

### El instrumento

El proceso de elaboración del CNP fue el habitual en los casos en que se confeccionan pruebas de evaluación con características similares. En un primer momento realizamos una exhaustiva revisión teórica sobre cuestiones relacionadas con las necesidades de los profesores, el estrés docente y la satisfacción con la situación laboral. Con posterioridad fijamos los primeros presupuestos conceptuales y estadísticos en torno a los que, en un principio, pensábamos que debía girar el instrumento de evaluación. Tras haber establecido estas premisas tuvimos varias sesiones de trabajo con claustros completos de profesores de eso que nos condujeron a la elaboración de un primer banco de ítems que nos permitió construir una versión de cnp para su pilotaje. Tras su administración en un número amplio de IES seleccionados al azar eliminamos en unas ocasiones, modificamos en otras, los ítems que resultaron tener menos interés desde el punto de vista teórico o estadístico, hasta llegar a la versión que presentamos en este trabajo.

El Cuestionario de Necesidades de Profesores (CNP) definitivo, que aparece en el anexo final de este artículo, es una prueba autoadministrada que consta de 25 ítems que deben ser respondidos según una escala likert que oscila entre uno y diez puntos, en función del grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones planteadas. El CNP obtuvo un coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach de 0.89 puntos.

## Resultados

Los resultados que presentamos se estructurarán en dos bloques de contenidos. En un primer bloque analizaremos las características psicométricas del CNP; en segundo lugar, expondremos los contrastes de medias de los grupos comparativos que surgen a partir de las variables sociodemográficas hábitat, estatus profesional, sexo, edad del profesorado y años de experiencia como docentes.

### Análisis del CNP

Los resultados que presentaremos en este primer bloque abordarán, en primer lugar, el análisis estadístico del CNP a través de un análisis factorial exploratorio; y, en segundo lugar, un análisis descriptivo de los componentes principales del cuestionario.

### Reducción de datos: análisis factorial exploratorio

Con objeto de explorar la estructura interna del CNP decidimos aplicar a los datos obtenidos un análisis factorial. Como es bien conocido, esta técnica estadística permite disminuir la interdependencia que existe entre conjuntos de variables reduciéndola a un número inferior de dimensiones (factores) con la mínima pérdida de información posible. Por tanto, los factores representan o resumen en pocos índices la mayor parte de la variabilidad que existe entre el conjunto más amplio de variables. Se trata, en definitiva, de un procedimiento de análisis muy apropiado para poner a prueba la estructura interna de los instrumentos que, como el CNP, estén formados por conjuntos de variables individuales, así como para la elaboración de las subescalas que vertebran el cuestionario.

En esta línea optamos por un análisis factorial exploratorio con el análisis de componentes principales como procedimiento de extracción. Con el propósito de simpli-

TABLA I. Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la rotación
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	7,449	29,794	29,794	7,449	29,794	29,794	6,647
2	2,482	9,928	39,723	2,482	9,928	39,723	2,658
3	2,203	8,812	48,535	2,203	8,812	48,535	3,543
4	1,695	6,779	55,314	1,695	6,779	55,314	3,283
5	1,636	6,544	61,858	-	-	-	-
6	1,219	4,874	66,732	-	-	-	-
7	1,044	4,176	70,908	-	-	-	-
8	0,870	3,480	74,388	-	-	-	-

ficar la descripción de las relaciones optamos por una solución oblilateral con el método Oblimin con Kaiser con delta igual a 0. Este procedimiento de rotación permite la existencia de correlación entre los factores; esto implica que las interpretaciones de los factores pueden tener cierto solapamiento y nos permitirá efectuar, tal y como quedará expuesto más abajo, un cálculo de correlaciones entre las dimensiones que el análisis factorial extraiga.

La Tabla I presenta los autovalores, así como estimaciones de la varianza explicada por cada uno de los componentes descritos por el análisis factorial.

El análisis factorial desveló la existencia de siete componentes con autovalores mayores que uno. Sin embargo, y siendo fieles al marco teórico que sustenta este trabajo, decidimos circunscribir la extracción a cuatro factores principales que explican un 55.31% de la varianza total. En la Tabla II que presentamos a continuación se recoge la matriz de estructura en la que puede verse los ítems de la escala que componen cada uno de los factores.

Como anticipábamos más arriba, el análisis factorial nos ha permitido conocer la estructura interna y las dimensiones que evalúa en CNP. En concreto, el instrumento explora cuatro dimensiones que pasamos a describir a continuación:

- Factor 1: El adolescente. Este factor, con un peso 7.45 y una varianza explicada de 29.79%, hace referencia a las necesidades procedentes del trato cotidiano con el chico o la chica, de sus necesidades y características.
- Factor 2: El centro. El segundo factor, con un peso 2.48 y una varianza explicada de 9.93%, explora las necesidades que proceden del IES en el que se trabaja,

y más concretamente, del apoyo percibido que se recibe de otros compañeros del centro.

- **Factor 3: La familia.** Este factor, con un peso 2.20 y una varianza explicada de 8.81%, recoge necesidades que tienen los docentes referidas a la relación que mantienen con la familia del adolescente.

TABLA II. Matriz de estructura

Ítem	Factor 1 Adolescente	Factor 2 Centro	Factor 3 Familia	Factor 4 Administración
<b>Para desempeñar mi papel como profesor de adolescentes, creo que necesitaría saber más sobre</b>				
Ítem 1. Cómo, a estas edades, chicos y chicas están afianzando su personalidad	0,764	-	-	-
Ítem 2. Cómo combinar la necesidad de ponerles límites a los chicos con las demandas de autonomía típicas de su edad	0,779	-	-	-
Ítem 3. Sexualidad o primeros enamoramientos	0,682	-	-	-
Ítem 4. Conductas de exploración y curiosidad en relación con algunas sustancias y experiencias	0,707	-	-	-
Ítem 5. Cómo reaccionar ante problemas de indisciplina	0,634	-	-	-
<b>Para desempeñar mi papel como profesor de adolescentes, necesitaría saber cómo</b>				
Ítem 6. Motivar y estimular, interesar	0,737	-	-	-
Ítem 7. Dirigir el aprendizaje	0,774	-	-	-
Ítem 8. Fomentar hábitos de estudio	0,702	-	-	-
<b>En relación con las cuestiones anteriores, considero necesaria una formación continuada</b>				
Ítem 9. Con una oferta más amplia	-	-	-	0,633
Ítem 10. Con un contenido más relacionado con mis intereses	-	-	-	0,739
Ítem 11. Con un contenido más práctico	-	-	-	0,619
Ítem 12. A la que pueda acceder sin desatender mi trabajo y mi vida	-	-	-	0,635
<b>Para desempeñar mi papel como profesor de adolescentes, vivo como una necesidad propia el ser capaz de</b>				
Ítem 13. Situarme en el punto de vista de mis alumnos y saber cómo piensan y cómo se sienten	0,669	-	-	-
Ítem 14. Conectar con sus intereses y motivaciones para así comprenderlos	0,673	-	-	-
Ítem 15. Relativizar algunas de sus reacciones y comportamientos	0,604	-	-	-
<b>Para desempeñar mi papel como profesor de adolescentes, necesitaría que la familia de mis alumnos</b>				
Ítem 16. Se implique en mayor medida en la dinámica del centro	-	-	0,650	-
Ítem 17. Respalde y apoye mi labor y mis decisiones como docente	-	-	0,793	-
Ítem 18. Establezca y mantenga en casa algunas normas básicas (de comportamiento, de trabajo, etc.)	-	-	0,643	-
Ítem 19. No delegue algunas de sus responsabilidades en el centro	-	-	0,559	-
Ítem 20. Comparta el tipo de principios que guían mi práctica como docente	-	-	0,693	-
<b>Para desempeñar de manera óptima el papel de profesor de adolescentes, es necesario que el marco legislativo permita contar con:</b>				
Ítem 21. Menos alumnos por aula	-	-	-	0,514
Ítem 22. Más y mejores recursos instrumentales (dotaciones y material)	-	-	-	0,733
Ítem 23. Más apoyo por parte de la figura del director de centro	-	0,848	-	-
Ítem 24. Más apoyo por parte de la figura del orientador de centro	-	0,884	-	-
Ítem 25. Más apoyo por parte de los compañeros de departamento	-	0,782	-	-

- **Factor 4: La Institución.** Las necesidades relacionadas con el trato que el docente mantiene con la institución educativa global quedan recogidas en este factor. Es decir, no son necesidades relacionadas con el centro sino con la administración educativa y, específicamente, en ámbitos relacionados con la formación continua del profesorado. El peso de este cuarto factor es de 1.70 y explica una varianza de 6.78%.

### Análisis descriptivo de los factores

Una vez descritos los cuatro factores que componen el CNP vamos a presentar algunos resultados descriptivos de los mismos con el fin de conocer en qué ámbitos tienen más necesidades los docentes de la educación secundaria obligatoria de Andalucía Occidental.

**TABLA III.** Análisis descriptivo de los factores

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Total	144	55	248	176,48	31,337
Adolescente	161	1,00	10,00	6,5020	1,74548
Centro	166	1,00	10,00	5,4819	2,47941
Familia	171	3,20	10,00	8,4830	1,29737
Administración	160	2,67	10,00	7,7281	1,66788

**TABLA IV.** Correlaciones entre factores

		Adolescente	Centro	Familia	Administración
Adolescente	Correlación de Pearson		0,289**	0,357**	0,481**
	Sig. (bilateral)		0,000	0,000	0,000
	N		154	159	152
Centro	Correlación de Pearson		-	0,191*	0,071
	Sig. (bilateral)		-	0,015	0,386
	N		-	163	153
Familia	Correlación de Pearson		-	-	0,370**
	Sig. (bilateral)		-	-	0,000
	N		-	-	158
Administración	Correlación de Pearson		-	-	-
	Sig. (bilateral)		-	-	-
	N		-	-	-

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla III quedan recogidos los análisis descriptivos de cada uno de los factores descritos en el CNP. Los datos parecen apuntar a que el ámbito en el que aparecen más necesidades es el referente a las relaciones que mantienen el centro y la familia de los adolescentes, seguido por el de las relaciones con la administración, las necesidades que surgen en el trato cotidiano con los adolescentes y, finalmente, por la relaciones que mantienen con el profesorado del centro.

El análisis de correlación efectuado refleja que los factores que componen el CNP parecen estar relacionados entre sí de forma positiva y significativa, tal y como muestra la Tabla IV. Los datos apuntan a que los índices más altos aparecen entre las necesidades relacionadas con los adolescentes y con la administración educativa ( $r=0,481$ ;  $p=0,000$ ), seguidas de la relación entre el factor adolescente y factor familia ( $r=0,370$ ;  $p=0,000$ ). Sin embargo, y a pesar de las correlaciones tan claras que hemos encontrado entre algunos de los factores, el cruce entre el «factor centro» y el «factor administración» no es estadísticamente significativo.

## Comparaciones de grupos

Una vez descritos en el bloque anterior los factores extraídos del CNP y las correlaciones que existen entre ellos, en este apartado vamos a contrastar las medias de los grupos

TABLA V. Hábitat

		N	Media	Desviación típica	F	Sig.
Total	Rural	48	179,06	32,023	0,488	0,486
	Urbano	96	175,19	31,077	-	-
	Total	144	176,48	31,337	-	-
Adolescente	Rural	56	6,6623	1,62111	0,724	0,396
	Urbano	105	6,4165	1,81002	-	-
	Total	161	6,5020	1,74548	-	-
Centro	Rural	58	5,5230	2,60387	0,024	0,876
	Urbano	108	5,4599	2,42208	-	-
	Total	166	5,4819	2,47941	-	-
Familia	Rural	61	8,6230	1,28120	1,103	0,295
	Urbano	110	8,4055	1,30559	-	-
	Total	171	8,4830	1,29737	-	-
Admon	Rural	56	8,0119	1,54588	2,518	0,115
	Urbano	104	7,5753	1,71780	-	-
	Total	160	7,7281	1,66788	-	-

comparativos que surgen a partir de las variables sociodemográficas: hábitat, estatus profesional, sexo, edad del profesorado y años de experiencia como docentes en sus dos vertientes: tiempo de servicio y años en el mismo centro.

Comenzaremos la exposición de las comparaciones de medias por la variable hábitat (Rural/Urbano). Tal y como muestra la Tabla v, aunque parece ser que los profesores que imparten su docencia en zonas rurales tienen en general más necesidades que los docentes de zonas urbanas, estas diferencias no son estadísticamente significativas. Es decir, tanto un grupo como otros de profesores tienen, en términos generales, las mismas necesidades para desempeñar su labor de educadores de adolescentes.

Cuando comparamos el nivel de necesidad de los docentes en función de su estatus laboral (Interino/Funcionario) los datos no presentan diferencias significativas. Así, la Tabla VI muestra que las necesidades de los educadores entrevistados son similares independientemente del estatus laboral que ocupen.

Las comparaciones de medias en el caso de la variable sexo sí ponen de manifiesto diferencias estadísticamente significativas entre profesores y profesoras de la eso. En la Tabla VII puede comprobarse como son las mujeres la que experimentan más necesidades a la hora de enfrentarse a la tarea de educar a adolescentes ( $F=3,389$ ;  $p=0,068$ ). En concreto, parecen ser ellas quienes necesitarían contar con más apoyo procedente de la administración educativa ( $F=7,697$ ;  $p=0,006$ ); apoyo que debería concretarse en

TABLA VI. Estatus laboral

		N	Media	Desviación típica	F	Sig.
Total	Interino	26	178,35	33,464	0,112	0,739
	Funcionario	112	176,02	31,675	-	-
	Total	138	176,46	31,907	-	-
Adolescente	Interino	32	6,7585	1,51234	0,877	0,351
	Funcionario	121	6,4282	1,83569	-	-
	Total	153	6,4973	1,77340	-	-
Centro	Interino	33	5,2828	2,82735	0,196	0,658
	Funcionario	126	5,4974	2,37683	-	-
	Total	159	5,4528	2,46902	-	-
Familia	Interino	35	8,7657	1,28382	1,862	0,174
	Funcionario	128	8,4297	1,29276	-	-
	Total	163	8,5018	1,29431	-	-
Administración	Interino	32	7,8073	1,88662	0,075	0,785
	Funcionario	121	7,7149	1,64576	-	-
	Total	153	7,7342	1,69283	-	-

cuestiones como la formación continua, una mayor dotación de recursos materiales o una ratio más baja. Además, y aunque debemos hacer este comentario con ciertas reservas dado que contamos con significaciones residuales, parecen ser las profesoras quienes necesitarían contar con más conocimientos acerca del uso de estrategias educativas para trabajar con los adolescentes ( $F=3.098$ ;  $p=.080$ ) y con sus familias ( $F=3.005$ ;  $p=.085$ ).

Las Tablas VIII, IX y X presentan tres dimensiones estrechamente relacionada entre sí, pero que muestran un matiz que creemos decisivo para comprender los resultados que hemos obtenido. La edad del profesorado, igual que la experiencia como docentes (bien como tiempo de servicio o como años en el mismo centro), correlacionan en negativo con las necesidades que manifiestan los docentes de ESO. Sin embargo, el matiz

**TABLA VII. Sexo**

		N	Media	Desviación típica	F	Sig.
Total	Mujer	64	182,17	27,796	3,389	0,068
	Hombre	75	172,36	34,037	-	-
	Total	139	176,88	31,592	-	-
Adolescentes	Mujer	76	6,7763	1,70434	3,098	0,080
	Hombre	78	6,2797	1,79404	-	-
	Total	154	6,5248	1,76232	-	-
Centro	Mujer	74	5,2703	2,77556	0,560	0,455
	Hombre	86	5,5659	2,21703	-	-
	Total	160	5,4292	2,48725	-	-
Familia	Mujer	78	8,6718	1,10252	3,005	0,085
	Hombre	86	8,3256	1,41722	-	-
	Total	164	8,4902	1,28518	-	-
Administración	Mujer	74	8,1419	1,48935	7,697	0,006
	Hombre	80	7,4250	1,69965	-	-
	Total	154	7,7695	1,63679	-	-

**TABLA VIII. Edad del profesorado**

		Total	Adolescente	Centro	Familia	Administración
Edad	Correlación de Pearson	-0,156	-0,119	-0,179 <sup>*</sup>	-0,041	-0,170 <sup>*</sup>
	Sig. (bilateral)	0,078	0,154	0,029	0,614	0,042
	N	129	144	150	154	144

<sup>\*</sup> La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

<sup>\*\*</sup> La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

TABLA IX. Años de experiencia como docentes

		Total	Adolescente	Centro	Familia	Administración
Tiempo de servicio	Correlación de Pearson	-0,179*	-0,150	-0,170*	-0,042	-0,194*
	Sig. (bilateral)	0,039	0,069	0,036	0,599	0,018
	N	133	148	153	157	149

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

TABLA X. Años en el mismo centro

		Total	Adolescente	Centro	Familia	Administración
Años en este centro	Correlación de Pearson	-0,031	-0,066	-0,062	-0,149	-0,062
	Sig. (bilateral)	0,726	0,428	0,447	0,065	0,456
	N	131	145	151	154	146

que cada una de estas variables añade hace que los resultados apunten hacia un factor u otro del CNP.

En concreto, la Tabla VIII muestra que a mayor edad menos problemas perciben los docentes, especialmente en los factores «Centro» y «Administración». En este sentido cabría pensar que la experiencia es un grado.

Sin embargo, y aunque los resultados obtenidos para la variable «Tiempo de servicio» apuntan en esta misma línea, parece que los años de experiencia como docentes hacen que los profesores perciban que tienen menos necesidades en cuestiones relacionadas con el trabajo directo con los adolescentes. Es decir, el tiempo de servicio (frente a la edad del profesorado) parece dotar a los docentes de herramientas que les ayudan a desenvolverse con soltura en su labor como educadores y educadoras de adolescentes.

Además, cuando correlacionamos los años que los docentes permanecen en el mismo centro con los factores del CNP (ver Tabla X) los datos nos arrojan una información que, a nuestro juicio, parece interesante: cuanto más tiempo pasa un docente en el mismo centro tiene menos necesidades relacionadas con la familia de los adolescentes. Este dato toma plena relevancia si no olvidamos que es precisamente el factor «Familia» el que alcanzaba puntuaciones más altas de necesidad en los análisis descriptivos presentados con anterioridad en la Tabla III.

## Conclusiones

El CNP ha mostrado ser, según los análisis presentados en este informe, un instrumento válido para evaluar las principales necesidades experimentadas por los docentes de ESO. Los resultados del análisis de fiabilidad evidencian que se trata de una prueba con una elevada consistencia interna, al tiempo que el análisis factorial ha desvelado una estructura subyacente de cuatro grandes grupos de necesidades, que resultan moderadamente independientes. Estos resultados nos permiten concluir que los cuatro componentes principales del CNP vienen a constituir cuatro subescalas dentro de la prueba, y que deben ser calculadas y analizadas por separado.

Por otra parte, los resultados descritos en este artículo han mostrado con claridad cuáles son los ámbitos en los que en mayor medida se sitúan las necesidades de los profesores de alumnos adolescentes. El CNP pone de manifiesto una preocupación común de todo el sistema educativo: la calidad y cantidad de los contactos con las familias del alumnado de la ESO. En concreto, nuestros datos describen la relación con las familias como la dimensión en la que los docentes andaluces entrevistados experimentan una mayor insatisfacción y sienten más necesidad de contar con estrategias de actuación eficaces que les permitan establecer buenos cauces de comunicación con las familias de sus alumnos. Por ello, no dejan de tener sentido los esfuerzos encaminados a conseguir un conocimiento que permita optimizar las relaciones con las familias de los adolescentes desde cauces formativos e informativos. Buena prueba de ello son las iniciativas que se vienen desarrollando desde hace unos años en nuestro país, algunas de las cuales quedan recogidas en el número 325 de esta revista, que se dedicó de manera monográfica a las familias y la educación.

Por otro lado, los resultados que hemos obtenido indican que la experiencia del profesorado parece ser un elemento decisivo, pero no afecta por igual a la satisfacción que los docentes experimentan en su labor educativa con adolescentes. Los datos que hemos expuesto ponen de manifiesto que, a mayor edad del profesorado, mejor valoración de las relaciones con los compañeros del centro. Sin embargo, también a mayor edad del profesorado menos necesidad percibida de formación. Es decir, los datos parecen apuntar la idea de que son los docentes más jóvenes quienes sienten necesaria una formación continua en el ámbito de su desempeño profesional.

Con el tiempo de servicio, es decir, con los años de experiencia laboral el ámbito que parece aumentar el grado de satisfacción es el que hace referencia al trato directo con los adolescentes. En este sentido parece lógico pensar que la destreza profesional se va adquiriendo con la práctica de la docencia.

El número de años de permanencia en el mismo centro es la dimensión que resulta, a nuestro juicio, más interesante de explicar porque guarda una estrecha relación con el factor que los profesores experimentan como más insatisfactorio de su labor docente: la relación con las familias del alumnado del centro. Los resultados parecen concluir que, a mayor tiempo de servicio en el mismo centro, se vive más satisfactoriamente la relación con las familias de los chicos y chicas adolescentes.

Estos resultados tienen una implicación práctica evidente cuando pensamos en los profesores y profesoras que acceden al cuerpo de docentes de la ESO. Si volvemos por un momento a los datos, los nuevos docentes van a formar un colectivo que experimenta una alta insatisfacción con la política de formación continua que se le ofrece desde la administración; van a tener más problemas a la hora de tratar directamente con los adolescentes y se van a sentir más insatisfechos con las relaciones que mantienen con otros compañeros del centro; y, además, van a experimentar más necesidades en un ámbito que creemos crucial para el desempeño de la docencia en la ESO: la relación con la familia de sus alumnos. Es decir, todo apunta a que nos encontramos con un colectivo de profesionales con el que sería oportuno establecer un plan de formación que se ajuste a las necesidades que está experimentando en el desempeño de su labor como educadores de adolescentes.

Por lo tanto nuestros datos animan a una reflexión acerca de la formación que se oferta a los nuevos docentes y, en este mismo sentido, cuestionan la política de movilidad del profesorado que se lleva a cabo en la comunidad autónoma andaluza. La estabilidad laboral, entendida como la permanencia en el mismo centro, es un factor que se debería tener en cuenta a la hora de lograr reducir la insatisfacción que causa en los docentes una de las dimensiones más importantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje: las relaciones con las familias de los alumnos.

## Referencias bibliográficas

- CABALLERO, J.; SALVADOR, F. (2004): «Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares», en *Revista de Educación*, 333, pp. 363-384.
- COLL, C. (1998): *El conocimiento psicológico y su impacto en las transformaciones educativas*. (Obra colectiva), *Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: Democracia, desarrollo e integración*. Buenos Aires, Troquel.

- (2002): «Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación». En C. COLL; J. PALACIOS; A. MARCHESI: *Desarrollo psicológico y educación, vol. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid, Alianza Editorial.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN: *Censo de centros de educación secundaria obligatoria en Andalucía*. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portada.jsp> (Consulta: 01-04-2003)
- INCE (2003): *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria, 2000: informe final*. Madrid, MEC.
- MARCHESI, A. (2003): «Indicadores de la educación en España y cambio educativo», en *Revista de Educación*, 330, pp. 13-34.
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E. (2002): *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid, Fundación Santa María.
- MARTÍNEZ, A.; ULIZARNA, J. L. (1998): «El clima de las instituciones educativas y la satisfacción laboral de los profesores», en *Revista de Ciencias de la Educación*, 176, pp. 419-436.
- PÉREZ, A. I.; SOLA, M.; BLANCO, N.; BARQUÍN, J. (2003): «Luces y sombras en la situación profesional de los docentes españoles». En J. GIMENO SACRISTÁN y J. CARBONELL: *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Madrid, Praxis Psicología.
- SÁNCHEZ, J.; MENÉNDEZ, S.; HIDALGO, M. V.; LÓPEZ, I. (2003): *Cuestionario de necesidades de los profesores*. Universidad de Sevilla, Documento no publicado.

## Anexo

### Cuestionario de satisfacción de los profesores de Educación Secundaria Obligatoria

#### Datos identificativos

**Titularidad del centro:**

Pública  Privada  Concertada

**Hábitat:**

Rural  Urbano

**Sexo del docente**

Mujer  Hombre

**Edad del docente:**

**Años de experiencia como docente:** .....

**Años de permanencia en este centro:** .....

**Años de experiencia previa en centros de atención educativa preferente:**  
.....

#### Instrucciones

A continuación aparecen distintas frases que reflejan cuestiones importantes en relación con la labor educativa con adolescentes. Sin embargo, te pedimos que pienses en tu situación concreta y señales hasta qué punto cada una de estas cuestiones son vividas por ti como verdaderas necesidades que no están totalmente cubiertas en el

desempeño de tu propia labor docente con chicos y chicas de estas edades. Refleja tu respuesta marcando con un círculo en la escala de uno a diez (de menor a mayor nivel de necesidad) que aparece al lado derecho de cada frase.

<b>Para desempeñar mi papel como profesor de adolescentes, creo que necesitaría saber más sobre:</b>	
Ítem 1. Cómo, a estas edades, chicos y chicas están afianzando su personalidad	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 2. Cómo combinar la necesidad de ponerles límites a los chicos con las demandas de autonomía típicas de su edad	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 3. Sexualidad o primeros enamoramientos	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 4. Conductas de exploración y curiosidad en relación con algunas sustancias y experiencias	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 5. Cómo reaccionar ante problemas de indisciplina	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
<b>Para desempeñar mi papel como profesor de adolescentes, necesitaría saber cómo:</b>	
Ítem 6. Motivar y estimular; interesar	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 7. Dirigir el aprendizaje	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 8. Fomentar hábitos de estudio	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
<b>En relación con las cuestiones anteriores, considero necesaria una formación continuada:</b>	
Ítem 9. Con una oferta más amplia	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 10. Con un contenido más relacionado con mis intereses	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 11. Con un contenido más práctico	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 12. A la que pueda acceder sin desatender mi trabajo y mi vida	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
<b>Para desempeñar mi papel como profesor de adolescentes, vivo como una necesidad propia el ser capaz de:</b>	
Ítem 13. Situarme en el punto de vista de mis alumnos y saber cómo piensan y cómo se sienten	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 14. Conectar con sus intereses y motivaciones para así comprenderlos	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 15. Relativizar algunas de sus reacciones y comportamientos	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
<b>Para desempeñar mi papel como profesor de adolescentes, necesitaría que la familia de mis alumnos:</b>	
Ítem 16. Se implique en mayor medida en la dinámica del centro	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 17. Respalde y apoye mi labor y mis decisiones como docente	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 18. Establezca y mantenga en casa algunas normas básicas (de comportamiento, de trabajo, etc.)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 19. No delegue algunas de sus responsabilidades en el centro	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 20. Comparta el tipo de principios que guían mi práctica como docente	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
<b>Para desempeñar de manera óptima el papel de profesor de adolescentes, es necesario que el marco legislativo permita contar con:</b>	
Ítem 21. Menos alumnos por aula	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 22. Más y mejores recursos instrumentales (dotaciones y material)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 23. Más apoyo por parte de la figura del director de centro	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 24. Más apoyo por parte de la figura del orientador de centro	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Ítem 25. Más apoyo por parte de los compañeros de departamento	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10