

PROFESORES DE EDUCACION MEDIA DEL SECTOR MUNICIPALIZADO DEL AREA METROPOLITANA:

Evolución de sus motivos vocacionales y de su satisfacción profesional y laboral.¹

José Cornejo A. y Eugenio Rodríguez F.



INTRODUCCIÓN: MARCO CONCEPTUAL GENERAL Y OBJETIVOS DEL PROYECTO

La eficacia docente constituye un tema de investigación que ha sido trabajado con particular énfasis en los últimos veinte años.

Para la determinación de la eficacia, se han considerado diferentes elementos relacionados con la práctica de la enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la escuela y del aula (Davis y Thomas, 1992; OCDE, 1991).²

Entre estos elementos, aparece como clave el profesor. Así, la OCDE (o.c.) señala el papel vital de los profesores para una escolarización eficaz y como requisito previo y esencial para lograr una educación de calidad. De igual manera, Cox y Gysling (1990) se refieren a que existiría un consenso en considerar al profesorado y sus competencias como uno de los campos decisivos del éxito o fracaso de la transmisión cultural que procura la institución escolar.

Para el examen del papel del profesor en la perspectiva de la eficacia docente, se han tomado varias orientaciones o paradigmas (Marcelo, 1987). Uno de los paradigmas convencionales, denominado "presagio-producto", tiende a concebir la eficacia docente en función de las características de personalidad de los profesores. Este paradigma se procuró superar en el llamado "proceso-producto", en el que se intentó identificar más bien las conductas docentes que mejor se asocian con un buen rendimiento de los alumnos.

Pérez-Gómez (1983) ha señalado, entre otras, dos críticas centrales a los paradigmas mencionados: por una parte, la definición unidireccional que hacen del flujo de la influencia y por otra, la escasa o nula consideración de la variable "alumno". Por su parte, Marcelo (o.c.) ha denominado este enfoque como "reproductivo"; y Clark (1979) ha indicado su carácter principalmente "cuantitativo".

Otras investigaciones han asumido últimamente una orientación diferente. Se ha tomado como paradigma, con fuerte inspiración cognitivista, el llamado "pensamiento del profesor". En este paradigma, se supone al profesor como un profesional que se plantea en forma activa y reflexiva en relación con su quehacer docente, que diariamente toma decisiones y cursos de acción que afectan tanto al contenido de la enseñanza como al modo de realizarla. Se orienta, por tanto, hacia una reconsideración del rol del profesor desde una perspectiva subjetiva, según la manera como éste da sentido e interpreta su actividad docente (Gysling, 1992; Marcelo, 1987). Subyace a esta concepción el que los profesores son agentes activos del proceso escolar, que tienen opciones, pensamientos, planes,

¹ Este documento constituye una síntesis del Informe Final del Proyecto FONDECYT 194/0745, "Evolución de la satisfacción y vocación de Profesores de E. Media, en la perspectiva de la eficacia docente", de José Cornejo A. y Eugenio Rodríguez F., desarrollado entre Marzo 1994 y Marzo 1997. Ha sido preparado como Ponencia a ser presentada en el XIV Encuentro Nacional de Investigadores en Educación, CPEIP, Santiago-Chile, Septiembre 1997.

² Se mencionarán aquí sólo algunas referencias principales. En otras publicaciones del Proyecto, se han señalado otras referencias recopiladas a lo largo de su desarrollo.

creencias, las que influyen sobre su comportamiento y por ende sobre la calidad del proceso escolar.

En este tipo de enfoque, llamado también "paradigma mediacional-cognitivo", se ha buscado superar la unidireccionalidad de la intervención didáctica que establecían los paradigmas antes indicados; de este modo, se elaboran modelos en que se integran las recíprocas influencias del procesamiento de información en la conducta del profesor y del alumno, y la interrelación de ambas. En él, se asume un principio de singularidad de las situaciones educativas, de modo que el flujo de significados que se genera, intercambia y asimila en el aula es, en gran parte, situacional; además de esta perspectiva "etnográfica", se suele asumir un enfoque principalmente "cualitativo", en el que se tiende a describir y comprender las significaciones, para los actores, de situaciones concretas, sin pretensión de generalizaciones ni establecimiento de leyes.

Con referencia a la formulación general de esta investigación, se asume la categoría ya demostrada que el profesor influye en los aprendizajes de los estudiantes.

Ahora bien, en cuanto a los aspectos que han sido considerados para caracterizar la eficacia del profesor, esta investigación comparte el carácter multidireccional y mediacional con que se ha venido abordando últimamente el problema de la eficacia docente; sin embargo, ha parecido fundamental explorar una línea diferente pero complementaria, que pretende abordar la mediatización de la eficacia docente por factores de naturaleza psicoafectiva.

Bajo esta última orientación, se han planteado algunos enfoques que asocian aspectos psicoafectivos y psicosociales con la eficacia docente.

Así, uno de ellos hace referencia al "malestar docente", surgido en relación con un sentimiento experimentado por los profesores a raíz de su desconcierto respecto de su papel profesional, todo ello como resultado de los cambios sociales y, también, como resultado de los cambios en el status social de la profesión y en las condicionantes institucionales en las que ejerce la acción docente (Estevé y Fracchia, 1993; Huebner, 1993; Fierro, 1987).

En este enfoque, se consideran fundamentalmente dos tipos de factores incidentes en el malestar docente: por una parte, los que tienen influencia directa sobre el trabajo en el aula y provocan sentimiento de desagrado en la medida que representan límites y tensiones que dificultan el trabajo docente cotidiano (medios y condiciones de trabajo, aumento de la violencia, acumulación de responsabilidades con el consecuente stress y burnout o agotamiento); por otra parte, están los factores estructurales o del contexto, que inciden de manera indirecta, en la medida que disminuyen la motivación y autovaloración docente y con ello, su eficacia (cambios del rol del docente y de los agentes de socialización, contestación y contradicciones acrecentadas de la función docente, disminución del apoyo que la sociedad otorga a los profesores). Otra agrupación de los factores incidentes (Huebner, o.c.) permite diferenciar entre: factores organizacionales, interpersonales e intrapersonales.

Otro enfoque enfatiza la evolución del sujeto profesional en términos de fases que van desde su decisión por la carrera, su formación, su iniciación profesional y la adquisición de una experiencia y dominio sobre la acción docente (Huberman, 1985 y 1989; Kagan, 1992; Kelchtermans y Vandenberghe, 1994, quienes sugieren el poder heurístico que tendría, al respecto, un "enfoque biográfico"). Dentro de esta orientación se plantean distintos marcos de análisis (Veenman, 1984; Marcelo, 1992; Fernández, 1995 y Kagan, o.c.), que se refieren al proceso de socialización de la carrera docente:

- Énfasis en la etapas evolutivas de las "preocupaciones" del docente que se inicia en la profesión (Reynolds, 1992; Veenman, 1984).
- Teorías cognitivo-evolutivas, que procuran identificar el desarrollo del docente como un aprendiz adulto (Huberman, o.c.).
- Procesos de socialización del profesor, en que se enfatiza la adquisición e interiorización progresiva de la cultura escolar con distintas estrategias (Contreras, 1987).

Un tercer enfoque estudia la evolución de los motivos de la vocación docente, desde los intrínsecos o de realización personal hasta los extrínsecos, en que la elección por la carrera docente funciona como instrumento para la realización de otras necesidades individuales (Postic et al., 1990).

Por otra parte, siguiendo los aportes de la Psicología social y organizacional así como de la Sociología (Duru-Bellat y Henriot van Zanten, 1992)³, otros estudios han enfocado esta temática bajo las nociones de "satisfacción profesional" y "satisfacción laboral", con dos tipos de enfoque: uno objetivo y otro, subjetivo. El primero busca determinar las condiciones objetivas en las cuales el profesor desempeña su actividad profesional; el otro enfoque trata de la percepción, expectativa y sentimiento con las que el profesor valora tanto la carrera como las condiciones en que se desempeña profesionalmente. Las mismas nociones de satisfacción profesional y laboral han recibido enriquecedores y complementarios análisis en trabajos que se sitúan más bien en la perspectiva de la Psicología y la Orientación Vocacional (Crites, 1974; Castaño, 1983). En varios estudios, la satisfacción profesional y laboral han sido relacionadas con la percepción de las condiciones en que desempeñan su trabajo profesores tanto novatos como experimentados (Veenman, 1984).

Además, es preciso considerar que, en los distintos niveles del sistema escolar, se manifiestan diversas formas de interacción educativa, de expectativas del rol docente y de reconocimiento social de dicho rol, que pueden tener impactos diferenciales desde la perspectiva de la satisfacción profesional y laboral, así como de la persistencia y cambio de los motivos de entrada en la carrera docente (Seminario de estudio sobre investigaciones del Programa MECE/Media, MINEDUC-WB, 1993). Esto exige precisar el nivel y contexto específicos en que se analizarán las relaciones antes indicadas.

Considerando los elementos teóricos y conceptuales recién reseñados, esta investigación asumió como **ejes centrales y orientadores** de su desarrollo los siguientes:

- El carácter evolutivo de la carrera profesional.
- La satisfacción "profesional", es decir la experimentada en relación con la carrera elegida, y la satisfacción "laboral", relacionada con la percepción de las condiciones en que se ejerce la carrera.
- Los motivos que orientaron la elección de esta carrera.
- El contexto escolar en que se ejerce la carrera, centrado en la Educación Media referida a adolescentes, jóvenes y adultos.

³Es necesario hacer notar que, en Chile, este tipo de enfoque constituyó una línea de estudio en la década de los años sesenta. Así, por ejemplo la obra de Gyarmati, Ortúzar y Cereceda, "El nuevo profesor secundario. La planificación sociológica de una profesión", Ed. Nueva Universidad, Santiago, s/f

Bajo estos ejes y orientaciones fue posible plantearse inicialmente las siguientes **interrogantes**:

¿En qué momentos de la carrera profesional del profesor y con qué intensidad y frecuencia se manifiestan satisfacción o insatisfacción tanto profesional como laboral?

¿A qué factores asocia el profesor la satisfacción e insatisfacción tanto profesional como laboral?

¿Cómo afectan, según el mismo profesor, la insatisfacción profesional y laboral desde el punto de vista personal y de su acción docente?

¿En qué medida los hallazgos surgidos de esta investigación pueden afectar a la formación inicial y el perfeccionamiento de los profesores?

Bajo estos conceptos básicos y orientadores, y las interrogantes formuladas, esta investigación ha tenido como **objetivo general**:

Caracterizar y analizar el perfil evolutivo y contextualizado que siguen la satisfacción profesional y laboral de los profesores de educación de adolescentes, jóvenes y adultos, así como los motivos de su elección vocacional.

Respecto de este objetivo, se formularon las **hipótesis de trabajo** que han guiado la investigación:

1. La satisfacción profesional y laboral siguen un recorrido que interactúa con la evolución de la carrera profesional.

Siguiendo el modelo de Huberman (o.c.), que tipifica la carrera profesional en su diversas fases, se afirma:

1.1. La satisfacción en los inicios de la carrera (1-3 años) adquiere un carácter "implícito", no es cuestionada y es una prolongación de la opción vocacional profesional y de la formación inicial.

1.2. Después de los tres años, lo primero que hace crisis es la satisfacción laboral, en la medida que se experimentan como más graves y con menos tolerancia las condiciones materiales e institucionales en que se realiza el trabajo profesional; en cambio, la satisfacción profesional tiende a mantenerse en niveles positivos.

1.3. Si hay persistencia de la insatisfacción laboral, es probable que también exista progresivamente una insatisfacción profesional.

2. Los motivos intrínsecos de elección vocacional se asocian más a la satisfacción profesional, de modo que una alta motivación intrínseca pudiera retardar la insatisfacción profesional.

3. Las condiciones en que se desempeña la profesión docente al inicio de la carrera determinan:

3.1. Los que tienen un desempeño inicial auto-percibido como "no problemático", durante los primeros años no presentarán insatisfacción profesional ni laboral.

3.2. Los que tienen un desempeño inicial que ellos perciben como "problemático", durante los primeros años no presentarán insatisfacción profesional, pero pudiera comenzar a incoarse o a adelantarse una probable insatisfacción profesional y también laboral.

Estas hipótesis de trabajo podrían presentar **diferenciaci**ones, si se consideran variables tales como: contexto en el cual se desempeña la actividad docente (adolescentes, jóvenes y adultos), tiempo de desempeño (profesores que se inician -1 a 5 años de ejercicio-, y profesores con experiencia -más de 10 años-), y según género.

Objetivos específicos:

1. Establecer el grado y frecuencia de la satisfacción profesional (SP) y satisfacción laboral (SL) de profesores chilenos de Educación Media dirigida a jóvenes y adultos, en relación con la evolución de su carrera profesional.
2. Caracterizar las relaciones entre SP y SL, y los motivos de elección de la carrera pedagógica para Educación Media.
3. Establecer las relaciones entre la SP y la SL, y las condiciones de desempeño profesional (CDP) del profesor de Educación Media que se inicia en esta actividad, y de profesores con experiencia mayor de 10 años.
4. Comparar los elementos anteriores en relación con la población juvenil y de adultos respecto de la cual los profesores ejercen su acción pedagógica.
5. Describir las tendencias generales del comportamiento de las variables SP y SL en su relación con las CDP, estableciendo un perfil evolutivo de éstas en un período determinado de la carrera profesional.
6. Elaborar un cuerpo de proposiciones que permitan optimizar los procesos tanto de formación inicial como de perfeccionamiento en servicio de los profesores de educación media.

ENFOQUE Y PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

La naturaleza de la investigación, así como sus objetivos general y específicos, determinaron el diseño seleccionado.

1. Características generales de la metodología.

Se empleó un enfoque metodológico **combinado**, en que se complementan aspectos cuantificables y otros de naturaleza cualitativa.

En relación con los **aspectos cuantificables**, el enfoque es descriptivo-correlacional, en el sentido que busca determinar el grado y la magnitud de la frecuencia del problema estudiado, así como de la asociación que presenta con otros factores o variables.

Con referencia al **carácter cualitativo**, el enfoque es comprensivo-interpretativo, dado que busca profundizar la vivencia y percepción del fenómeno por parte de los profesores, así como la atribución que ellos hacen de los factores y mecanismos que lo determinan y condicionan.

Por otra parte, el enfoque metodológico adoptado tiene un **carácter diacrónico-retrospectivo**, en razón de que intenta no sólo dar cuenta de las vivencias y percepciones actuales sobre el problema estudiado, sino también reconstruir su sentido a lo largo del ciclo de vida profesional de los profesores.

Igualmente, tiene un **carácter propositivo**, en el sentido que se busca proyectar los resultados de la investigación al ámbito de las orientaciones y prácticas de la formación continua de los profesores.

2. Variables.⁴

2.1. La variable principal está constituida por "satisfacción profesional" (SP) y por "satisfacción laboral" (SL).

En forma general, se define la "satisfacción" como la sensación experimentada por el individuo al lograr el restablecimiento del equilibrio entre una necesidad o grupo de necesidades, por una parte, y el objetivo o fines que las reducen, por otra (Fuchs, 1976).

En la literatura especializada, a partir de esta definición general se han dado enfoques más específicos, que enfatizan distintos componentes y perspectivas, tanto psicológicas como psicosociales; así: las teorías "de las necesidades", "de las expectativas", "del rol", "del sí mismo", y la teoría cognitiva (Crites, 1974, o.c.).

La opción para esta investigación ha sido entender la SP como el grado de satisfacción o gratificación que el profesor secundario en ejercicio experimenta, en relación con las posibilidades de realización y reconocimiento personal en y a través de la carrera elegida para desempeñarse profesionalmente.

Por otra parte, la SL se entiende como el grado de gratificación o agrado que experimenta el profesor secundario en ejercicio, en relación con las condiciones en las cuales realiza su trabajo profesional.

2.2. Variables asociadas:

a. **Motivos de elección de la carrera profesional de profesor:**

Se la ha definido como el conjunto de razones, propósitos, sentimientos y valores que orientan y dinamizan, inicial y sostenidamente, la opción realizada por la profesión docente.

Se distinguen dos tipos de motivos:

- Intrínsecos: los relacionados con las gratificaciones o recompensas personales que el sujeto espera obtener por el ejercicio en sí mismo de la carrera, así como el valor en sí que ésta representa para la realización de su autoimagen personal y en referencia a su grupo de significación.

- Extrínsecos: se refieren a que el origen de la opción proviene más del exterior, de los refuerzos que ésta puede reportarle a sus expectativas de aprobación y éxito social y/o de gratificaciones materiales.

b. **Calidad percibida de la inserción profesional:**

Se la entendió como el carácter positivo o negativo atribuido por el profesor secundario a su inserción, en la medida que siente controlar o no los problemas que encuentra en su desempeño inicial como docente.

Se distinguieron dos tipos:

- Inserción percibida como "problemática", cuando el sujeto siente que no controla o podría ser superado en un grado razonable por las dificultades originadas tanto en el aula como en la institución escolar.

⁴ Se describe aquí lo que fué previsto inicialmente como conceptualización de las variables, todo lo cual recibió diversas reconceptualizaciones y operacionalizaciones en el desarrollo del trabajo.

- Inserción percibida como "exitosa", o no-problemática, cuando el sujeto siente que controla o puede controlar en grado razonable las dificultades originadas tanto en el aula como en la institución escolar.

c. Tiempo de desempeño profesional:

Se lo entendió como el período de años de ejercicio docente, que se inicia con la entrada en la carrera profesional.

Se distinguieron:

- Profesores principiantes: con un tiempo de desempeño comprendido entre 1 y 5 años, de los cuales interesan sobre todo los tres primeros años.
- Profesores experimentados: los que tienen más de 10 años de ejercicio profesional.

d. Contexto del desempeño profesional:

Se lo entendió como el nivel escolar en donde se desempeña y la población estudiantil que atiende el profesor.

Como ya se ha dicho, se propuso trabajar con profesores de Enseñanza Media, que se desempeñan con población de adolescentes y jóvenes, por una parte, y de adultos, por otra.

Se decidió considerar a profesores de asignaturas tales como Castellano, Ciencias Sociales, Matemáticas y Biología, sin que ello incidiera en el peso que se atribuiría a cada una en la determinación de la muestra.

En cuanto a dependencia administrativa, se optó por los establecimientos municipales.

e. Género:

Se decidió tomar profesores secundarios de ambos sexos.

Nota: se decidió no distinguir a los profesores según la Institución formadora de origen, ya que la investigación realizada en el MECE/Media establece que los modelos de formación inicial son similares y se constata que la incidencia diferencial es muy escasa.

Asimismo, tampoco distinguir a los profesores según las modalidades de Enseñanza Media, dado que se considerarán asignaturas del área de formación general. En este caso, los estudios del MECE/Media muestran también que, en cuanto a la práctica profesional, no hay diferencias en estas asignaturas generales.

3. Diseño operativo.⁵

Este ha comprendido 3 fases:

1ª FASE: Aproximación cuantitativa:

Objetivo: En ella se lograría describir la magnitud del grado y de la frecuencia del problema estudiado (SP y SL), sus características, sus efectos percibidos y las variables o factores a los que se atribuye asociación o influencia sobre el problema, todo ello desde el punto de vista de los profesores incluidos en el estudio.

⁵ Se indican aquí los principales antecedentes de lo planificado inicialmente, así como de lo efectivamente realizado.

Aproximación metodológica planificada: se optó por utilizar, como Instrumento un Cuestionario estructurado, de preguntas preferentemente cerradas, para lo cual se tendría, como antecedentes de elaboración, estudios nacionales como los de Díaz, M.A. (1990) y Flores J. y Guayco, M.P. (1992), así como otros antecedentes aportados por otras obras ya citadas: Marcelo, 1992, o.c.; Huberman, 1989, o.c.; Postic y otros, 1990, o.c.; Veenman, 1984, o.c.. Respecto a la "satisfacción", un aporte fundamental lo constituyó el trabajo reseñado por P. Poppleton (1990), que da cuenta de un instrumento empleado en distintos países. Para la validación, se contemplar emplear dos procedimientos: juicio de expertos y aplicación piloto, siguiendo las técnicas usuales para estos efectos.⁶

Procedimientos metodológicos efectivamente empleados:⁷

1. Cuestionarios recuperados:

Se contactó un total de 178 Profesores de E. Media de Establecimientos municipales. El monto total de Cuestionarios recuperados ha sido de 142, es decir un 79.8 % de recuperación, lo que se estima adecuado considerando las distintas condiciones institucionales y ambientales en que se aplicó el instrumento. La distribución por Liceos (y Comuna de pertenencia) de los Cuestionarios recogidos es como sigue:

Distribución de Cuestionarios recuperados por Liceo de origen de los Profesores (según tipo de Enseñanza y sexo)

Liceo (Comuna)		Común	Adultos	Total
ML Amunátegui (Stgo.)	H	10	--	20
	M	10	--	
M. Barros Borgoño (Stgo.)	H	8	--	11
	M	3	--	
Nº 1 Niñas (Stgo.)	H	1	--	1
	M	--	--	
Nº 7 Niñas (Stgo.)	H	1	--	15
	M	14	--	
Instituto Nacional (Stgo.)	H	1	--	1
	M	--	--	
Comercial A-24 (Stgo.)	H	8	7	26
	M	9	2	
Metropolitano Ad. (Stgo.)	H	--	3	5
	M	--	2	
Rafael Sotomayor (Las Condes)	H	1	--	6
	M	5	--	
Tajamar (Provid.)	H	--	--	5
	M	5	--	
Miguel de Cervantes (Stgo.)	H	1	--	1
	M	--	--	
Lenka Franulic (Ñuñoa)	H	--	--	1
	M	1	--	

⁶ Para más detalles, en relación al proceso de elaboración y validación del Cuestionario se puede consultar el Informe de Avance 1994 del Proyecto, pgs. 3.1-3.2., así como el Anexo 3 de dicho Informe.

⁷ Para más detalles, en relación a la metodología, presentación de resultados y conclusiones parciales, se puede consultar el Informe de Avance 1995 del Proyecto, especialmente el Anexo Cuestionario 1. Ver también los artículos de J. Cornejo, 1996; E. Rodríguez, 1996; y de Méndez y Bernal, 1996.

San Luis de Adultos (Pudahuel)	H	--	10	
	M	--	3	13
Centro Educac. Técnico (Pudahuel)	H	3	--	
	M	7	--	10
Centro Educac. D. Portales (Huechuraba)	H	--	2	
	M	2	3	7
Liceo Técnico B-40 (Recoleta)	H	--	--	
	M	3	--	3
Complejo Educ. M. Egaña (Peñalolén)	H	1	--	
	M	--	--	1
Complejo Educ. Valle Hermoso (Peñalolén)	H	--	--	
	M	1	--	1
Liceo Técnico Niñas (San Bernardo)	H	--	--	
	M	15	--	15
Totales			110	32
				142

2. Caracterización cuantitativa del grupo docente analizado:

Según la programación inicial del Proyecto, se había estipulado una muestra "teórica" a estudiar sobre la base de los siguientes criterios: años de servicio docente (dos grupos: 1-5 años y 10 y más años), tipo de alumno atendido (enseñanza "común" y de "adultos") y sexo de los docentes. El tamaño máximo muestral se había definido en un total de 100 sujetos (con eventual pérdida de veinte por ciento).

Sobre la base de los criterios establecidos y considerando el total de Cuestionarios recuperados, la composición de dicha muestra teórica quedaría como sigue:

DISTRIBUCIÓN "TEÓRICA" DE LA MUESTRA SEGÚN PROYECTO INICIAL

	Enseñanza común		Enseñanza adultos		Ens. común y adultos		Totales
	1-5 años	10 y + años	1-5 años	10 y + años	1-5 años	10 y + años	
Hombres	4	23	0	10	0	16	53
Mujeres	11	45	1	3	0	13	73
Totales	15	68	1	13	0	29	126

Un análisis simple de los datos permitió constatar que la distribución "teórica" permitía utilizar sólo el 88.7% del total de Cuestionarios recuperados y que se tenía una proporción bastante baja de sujetos con 1-5 años de servicio docente, lo que para el caso de la enseñanza de adultos se tornaba prácticamente inexistente. Gestiones realizadas en los distintos establecimientos municipales había permitido averiguar algunas razones potenciales de la baja proporción de profesores con pocos años de servicio: estabilidad en el cargo de los Profesores con más años y escasez de incentivos significativos para la captación y retención de Profesores principiantes en la docencia. Esta constatación, que ya constituye un hallazgo del estudio, permitía predecir pocas probabilidades de encontrar un número mayor de profesores con 1-5 años. Se decidió, entonces, una redefinición de la "muestra" sobre la base de un ajuste más óptimo de los criterios, a partir de los antecedentes que entregaba un análisis cuantitativo preliminar de los Cuestionarios efectivamente recuperados; es así como se optó por: mantener el criterio de diferenciación según sexo; reformular el criterio de agrupación "según años de servicio docente", constituyendo ahora tres grupos: 1-10 años; 11-20 años, y 21 y

más años; ajustar el criterio de "tipo de alumno atendido", manteniendo la categoría "enseñanza común", pero optimizando la magnitud de la categoría "enseñanza de adultos" con la adición de los que trabajan en ambos niveles del sistema.

De acuerdo a lo señalado, la muestra "real" que se analizó ha quedado organizada como sigue:

DISTRIBUCIÓN MUESTRAL SEGÚN CUESTIONARIOS RECUPERADOS (N=142)

	ENSEÑANZA COMÚN				ENSEÑANZA ADULTOS (*)				Total
	1-10 a.	11-20 a.	21 y + a.	Totales	1-10 a.	11-20 a.	21 y + a.	Totales	
H	7 25.0	11 31.4	11 35.5	29 30.9	4 50.0	12 63.2	13 61.9	29 60.4	58 40.8
M	21 75.0	24 68.6	20 64.5	65 69.1	4 50.0	7 36.8	8 38.1	19 39.6	84 59.2
Tot	28 100.0	35 100.0	31 100.0	94 66.2	8 100.0	19 100.0	21 100.0	48 33.8	142 100.0
(**)	36 25.4	54 38.0	52 36.6	142 100.0					

(*) En adultos se agregaron los que trabajan en enseñanza común y de adultos a la vez.

(**) Comprende la suma de totales de enseñanza común y de adultos.

3. Sistema de registro y de análisis computacional de datos:

Los datos obtenidos se codificaron y registraron computacionalmente en Planillas EXCEL.

Los análisis estadísticos se realizaron mayoritariamente con el Programa SPSS (para Ciencias Sociales). En definitiva, se optó por un "análisis de tendencias", aprovechando la información obtenida en las Tablas de contingencia y los respectivos índices de significación, especialmente "chi-cuadrado". (La información detallada se ha incluido en los correspondientes Anexos del Informe de avance 1995 y se encuentra disponible en los Archivos del Proyecto.

2ª FASE: aproximación cualitativa-diacrónica retrospectiva

Objetivo: se trataba de profundizar la vivencia y percepción del fenómeno estudiado por parte de los actores, así como la atribución que los mismos hacían de los factores y mecanismos que la condicionan, procurando reconstruir la evolución de tales significaciones a lo largo del ciclo de vida profesional de los profesores estudiados.

1. Procedimientos metodológicos efectivamente empleados:

Como una forma de responder, desde un punto de vista metodológico, a la intencionalidad "cualitativa y evolutiva" buscada, nos ha parecido coherente realizar esta fase adoptando un "enfoque biográfico" y más específicamente el que se expresa en las llamadas "historias de vida". En otros escritos nos hemos referido más extensamente a los elementos conceptuales y procedimientos que caracterizan esta perspectiva metodológica.⁸

Para efectos de esta investigación, las "historias de vida docente" han consistido básicamente en que los profesores secundarios seleccionados, a través de entrevistas, han (re)construido un relato guiado, a través del cual han contado, según su propia visión y

⁸ Ver Informe de Avance 1994, Anexos 7 y 9. Se puede consultar también el artículo de J. Cornejo, 1995.

sentido, su experiencia profesional, enfatizando sus vivencias y experiencias en relación a los "temas" considerados relevantes para esta investigación -globalmente, "proceso de definición por la opción de hacerse profesores", "proceso de inserción e itinerario recorrido en el ejercicio del quehacer docente"-.

El estudio de tipo biográfico ha intentado, entonces, aportar más y nuevos antecedentes, que permitan precisar y caracterizar con mayor complejidad las tendencias identificadas en la fase cuantitativa.

2. Temática específica abordada en la recopilación y análisis de las historias de vida docente.

La "temática" específica que se ha considerado para esta fase, se puede expresar como sigue:

- De modo global, **la temática central** ha apuntado a la "reconstrucción biográfica y secuencial de las vivencias y experiencias de los sujetos encuestados en su quehacer docente como profesores de Educación Media, con énfasis en su inserción y desempeño en establecimientos del sector municipalizado".

- **En forma más específica**, los temas-contenidos, pesquisados desde las significaciones atribuidas por los propios docentes encuestados, han sido los siguientes:

- a) Proceso de definición y elección inicial por la carrera de Profesor de Educación Media:
 - Naturaleza y grado de tal decisión
 - Momento y circunstancias temporales y sociales
 - Motivos, razones y factores incidentes, ya sea de índole personal como familiar y social.

- b) Proceso de formación pedagógica inicial como Profesor de Educación Media:
 - Contexto institucional-curricular y temporal.
 - Imagen de sí como futuro docente
 - Significaciones y valoración de la formación inicial
 - Práctica docente formal (oficial) y no-formal: circunstancias y condiciones contextuales; significaciones y valoración; imagen de sí como futuro docente.

- c) Itinerario profesional docente en los años posteriores a la formación:
 - Reconstrucción cronológica de hechos:
 - * secuencia organizada por "etapas" según "temas" definitorios; especial atención al proceso de inserción en el ejercicio docente
 - * contexto enfatizado (personal, institucional, socio-histórico)
 - * elementos "críticos": hechos, personas, etc.
 - Reconstrucción de significados:
 - * sentido individual y alcance (personal, familiar, profesional)
 - * sentidos colectivos expresados (significaciones compartidas)
 - * atribución de explicaciones y sentido a los hechos
 - Satisfacción profesional y laboral experimentada:
 - * grado

- * atribución de factores explicativos y de sentido
- * redefinición vocacional-profesional

Para precisar aún más la utilización que se ha hecho de estos "temas" en el análisis de la información proporcionada por los docentes encuestados en sus relatos o historias de vida docente, es preciso tener en cuenta dos consideraciones:

- De acuerdo a la perspectiva de análisis del contenido adoptada -"cualitativa objetivada", según la nomenclatura empleada por Huberman y Miles (1991), cuyo enfoque de análisis de contenido seguimos de cerca- dichos temas han operado como categorías de análisis a partir de criterios preexistentes, fundados en los objetivos y conjeturas teóricas del Proyecto. No obstante, se ha procedido también con cierta apertura, de modo de poder identificar e incluir en el análisis otros elementos susceptibles de convertirse en categorías emergentes, a partir del relato producido por los docentes encuestados.

- Por otra parte, los temas o categorías señaladas han ido siendo pesquisadas y analizadas teniendo en cuenta algunos aspectos o dimensiones que pueden introducir cierta diferenciación o discriminación en los antecedentes y significaciones que han aportado los docentes encuestados. Estas dimensiones se refieren a elementos que caracterizan a los docentes mismos y que, en la literatura consultada así como en los resultados obtenidos mediante el Cuestionario aplicado, se han ido revelando como pertinentes y necesarios de tener en cuenta: sexo y estado civil; antigüedad o años de servicio docente; tipo de alumno atendido (adolescentes o adultos).

3. Grupo de profesores secundarios encuestados: selección y tamaño.

Según los términos iniciales del Proyecto, el tamaño y la estratificación de la "muestra" de docentes que se seleccionaría (la llamaremos "teórica") respondía a los mismos criterios que se pensaba aplicar para las otras fases, especialmente la cuantitativa: sexo, antigüedad docente, tipo de enseñanza según alumno atendido (adolescentes y jóvenes / adultos). En cuanto al tamaño previsto, se contemplaba en 8 docentes, con lo que la conformación se podía expresar así:

Grupo de docentes a seleccionar según Proyecto inicial (N=8)

1-5 años	de docencia	10 y + años	de docencia
H	M	H	M
H	M	H	M
Adolescs.	Adultos	Adolescs.	Adultos

El análisis del Cuestionario permitió destacar algunas tendencias generales, que llevaron en parte a modificar los criterios empleados para constituir los grupos de análisis del propio Cuestionario, los que se decidió considerar también para la estratificación y tamaño del grupo definitivo de docentes a encuestar a través del enfoque biográfico:

- Escasa presencia de profesores del sub-grupo con 1-5 años de servicio, por lo que se amplió el rango de dicho sub-grupo a 1-10 años; complementariamente, se conformaron otros dos sub-grupos: 11-20 años de servicio, y 21 y más años de servicio.

- Mayor presencia de mujeres que de hombres (aproximadamente, en una proporción de 3/2).

- Escasa proporción de docentes que laboran en Educación de adultos contactados (en proporción de 1/4), especialmente quienes tienen pocos años de servicio.

Sobre esta base, se reestructuró el grupo (o "muestra") a encuestar en definitiva de la siguiente forma, ampliando el tamaño a un total de 12:

Grupo reestructurado de docentes a encuestar en las historias de vida (N=12)*

1-10 años doc.		11-20 años doc.		21 y + años doc.	
H (n=2)	H	H (n=1)	H	H (n=1)	H (n=1)
M (n=2)	M	M (n=2)	M	M (n=2)	M (n=1)
Adolescs.	Adultos	Adolescs.	Adultos	Adolescs.	Adultos

(*) La distribución de los "n parciales" al interior de los "estratos" era tentativa.

Junto a lo anterior, se consideró también la conveniencia de hacer jugar, en la medida de lo posible, otros antecedentes de los docentes que aparecían en los resultados y en otras informaciones obtenidas más informalmente como relevantes para los temas en estudio: estado civil, proporción del ingreso personal en la renta total familiar, asignatura desempeñada, horas de contratación en el sector municipalizado, modalidad de la enseñanza en que se desempeñaban (humanista-científico, técnico-profesional).

Es preciso consignar que el tamaño total del grupo de docentes encuestados es reducido, por lo cual en su "estratificación" se ha dado prioridad a los criterios señalados en primer lugar; los criterios mencionados complementariamente sólo se han utilizado como un modo de tratar de dar una cobertura (y no propiamente una "representatividad") lo más amplia posible al grupo encuestado. Además, hay que considerar que la respuesta de los profesores a relatar su historias de vida docente ha sido totalmente voluntaria; por esta razón, se ha tenido que manejar cierta flexibilidad en la aplicación de los criterios fijados para la selección.

Tomando en cuenta el conjunto de elementos expresados, el grupo de docentes ("muestra") definitivo ha quedado constituido como sigue:

Grupo definitivo de docentes encuestados para las Historias de vida docente (N=12)

Nº	Identif.	Años docencia	Sexo	Estado civil	Renta *	Hrs. en municip.	Modalidad	Tipo de enseñ.	Comuna	Asignatura
1-10 a.										
1	C	1	H	Solt	4	- de 30	CH	E. Común	Santiago	Filosofía
2	M	2	H	Cas	2	+ de 30	CH	E. Común	Santiago	Ed. Física
3	AJ	6	M	Solt	4	30	CH	E. Común	Providencia	Filosofía
4	L/1	5	M	Cas	4	- de 30	TP	E. Común	Recoleta	Castellano
11-20 a.										
5	JM	13	H	Cas	2	+ de 30	CH	E. Común	Santiago	Castellano

6	D/1	20	M	Cas	4	30	CH	E. Común	Ñuñoa	Ed. Musical
7	B	14	M	Solt	1	+ de 30	TP	E. Común	Pudahuel	Matemática
21 y + a.										
8	J	22	H	Cas	3	+ de 30	CH	E. Común	Santiago	Química
9	L/2	23	M	Sep	2	+ de 30	CH	E. Común	Santiago	Inglés
10	R	31	M	Cas	4	30	CH/TP	E. Común	San Bernardo	Francés
11	E	29	H	Cas	2	30	TP	E. Adultos	Santiago	Hist.-Geogr.
12	ME	29	M	Cas	2	30	TP	E. Adultos	Santiago	Castellano

* Proporción de Ingreso personal en Renta total familiar = 1: Todo / 2: Más del 50% /
3: 50% / 4: Menos del 50%

4. Procedimientos utilizados para la recopilación de las Historias de vida docente.

a. Número y duración de las entrevistas:

Conforme a las sugerencias metodológicas presentadas por los especialistas que han empleado el enfoque biográfico para sus investigaciones, en especial las de Huberman (1988; 1989) y de Kelchtermans y Vandenberghe (1994), se pensó inicialmente emplear como técnica la entrevista semi-estructurada, siguiendo un procedimiento que implicaba 3 pasos o momentos: el 1º para establecer la relación y contrato con el docente encuestado y a obtener un primer relato global y cronológico de su itinerario docente; el 2º para revisar y profundizar el primer "texto" transcrito, y el 3º para obtener el "texto" biográfico más definitivo y a cerrar el contacto. Idealmente, se pensó también en ocupar una entrevista para cada uno de los pasos señalados.

Realizados los primeros contactos de terreno con los docentes que se acercaban a los criterios de selección antes señalados y éstos manifestaban su voluntad de participar en el trabajo, se verificó, por nuestra parte, que la disponibilidad real de tiempo que ellos ofrecían para realizar las entrevistas era menor al pensado inicialmente. Se adujeron diversas razones, las que en definitiva suponían ante todo escasez de tiempo; además de factores de índole personal, los docentes manifestaron que el período del año considerado (Septiembre en adelante) les implicaba una mayor necesidad de disponer de sus horarios completos para completar los programas y actividades de evaluación con sus alumnos, especialmente con los de 4º Medio antes de la interrupción final de clases. En muchos casos, los docentes señalaron también que se encontraban realizando actividades de perfeccionamiento o participando en proyectos de innovación curricular (PME, MECE; actividades extraprogramáticas).

En razón de lo recién señalado, se decidió volcar todo el esfuerzo en realizar en todos los casos una sola entrevista, conviniendo con los docentes encuestados en darle una mayor duración (mínimo 1 hora, y en la mayoría de los casos se prolongó hasta alrededor de 1 hora y media). En algunos casos (5) se convino y obtuvo efectivamente una segunda entrevista, de menor duración.

b. Modalidad y pauta según la que se realizaron las entrevistas:

Considerando la posibilidad de realización de una sola entrevista, se optó por una modalidad de entrevista semi-estructurada para recopilar el relato proporcionado por los docentes. Todas ellas fueron realizadas por un mismo entrevistador, miembro del equipo de investigadores. En algunos casos, lo acompañó, a título de observador -y con autorización del docente encuestado- un segundo entrevistador, también colaborador permanente del equipo de investigación.

En cuanto al "contenido" sobre el cual versaron las entrevistas, éste estuvo regulado por lo que señaláramos antes acerca de los propósitos y temáticas generales y específicas del Proyecto (ver puntos 1. y 2.). Partiendo de dichos fundamentos, se elaboró una Pauta básica de entrevista, que se puede esquematizar como sigue:

1. Establecimiento de finalidades, de reglas de funcionamiento (duración, lugar, confidencialidad, "propiedad" respecto a uso de la información) y de rapport.
2. Presentación personal del entrevistado que permitiera su caracterización e "identificación" básica: antecedentes personales (edad; estado civil; familia propia); antecedentes docentes generales (asignatura, situación laboral actual); imagen de sí como persona y como docente.
3. Reconstitución de sus antecedentes familiares y socioculturales, así como escolares: familia de origen; escolaridad básica y media; experiencias y personas "críticas".
4. Decisión vocacional por la carrera de profesor(a): momento, grado y motivos; expectativas sobre sí mismo y el desempeño docente.
5. Proceso de formación pedagógica, incluyendo la práctica docente institucional: contexto y circunstancias; experiencias "críticas"; valoraciones.
6. Reconstrucción "libre" del itinerario profesional docente desde el momento de la inserción al ejercicio profesional: secuenciación cronológica y contextualizada de eventos; ensayo de diferenciación de "etapas", en base a significaciones o eventos "críticos".
Para este punto, se trabajó paralelamente con una especie de "línea de tiempo" escrita, que permitió ir ubicando los distintos eventos en una secuencia más precisa, especialmente los que en la libertad del relato aparecían confusos, imprecisos o reiterados.
7. Completación y profundización del relato más libre sobre el itinerario profesional docente, explicitando las significaciones a propósito de algunas temáticas propias del estudio: evolución de la decisión y motivos por la carrera de profesor; "problematicidad" percibida en la inserción y el ejercicio docente, así como formas de manejarla; evolución de la imagen de sí mismo como docente; satisfacción profesional y laboral: niveles, evolución, atribución de "explicaciones".
8. Profundización acerca de algunas temáticas emergentes: significación y valoración del perfeccionamiento docente; impacto y significación de algunos eventos

asociados a la puesta en práctica de ciertos proyectos de innovación o reforma educacional en el sistema escolar.

9. Compromiso final sobre límites para la publicidad del relato; clausura de la entrevista.

En los casos que se pudo realizar la 2º entrevista, el análisis de la transcripción de la 1ª permitió establecer una pauta ad hoc y más flexible, destinada esencialmente a confirmar o precisar ciertos eventos claves y su cronología, así como a completar y profundizar ciertas temáticas relevantes.

c. Lugar y contexto en que se realizaron las entrevistas:

Considerando las posibilidades reales que se podían obtener en el terreno, se enfatizó el criterio de que, por una parte, el sitio de la entrevista ofreciera las mejores condiciones de privacidad, tranquilidad y no interrupción para el desarrollo de la conversación y su consiguiente registro magnetofónico y, por otra, facilitara la concurrencia del docente encuestado. De este modo, 1 entrevista se realizó en casa del propio docente, 4 se realizaron en la Universidad, 1 en el nuevo lugar de trabajo del docente (el Casino de un Centro deportivo) y 6 en el propio establecimiento de los docentes durante sus horas de trabajo (en diversas dependencias). Cabe consignar que en el caso de los dos últimos tipos de lugar las condiciones fueron algo menos favorables, sin que impidieran del todo la recopilación de antecedentes.

d. Registro y transcripción de la información recopilada en las entrevistas:

Para el registro se utilizó una Grabadora Phillips "Pocket Memo", que ofrece bastantes ventajas y fidelidad para estos efectos. Cabe consignar que en dos casos se malogró el registro por deficiencias en el manejo del aparato y se pudo recuperar parcialmente el relato del docente a través de notas registradas por el o los entrevistadores.

En cuanto a la transcripción, se procuró realizarla lo más inmediatamente posible al momento del registro. Técnicamente, se efectuó a través de un reproductor complementario ("Phillips Dictation System 555"), que ofrece como ventaja la de permitir una transcripción dactilográfica paralela a la audición de la respectiva grabación ("free hands").

Cabe consignar que, aun con buenas condiciones del registro, la transcripción ha exigido un tiempo superior al previsto; esto tornó más complejas y difíciles las condiciones para realizar un análisis oportuno y expedito, especialmente en la medida que se fue completando el número total de historias de vida recopiladas y realizando, en algunos casos, la segunda entrevista.

3ª FASE: aproximación cualitativa mediante interpretación de significaciones compartidas.

Objetivo: Complementar y profundizar las tendencias, así como las nuevas significaciones de las hipótesis, en base a las creencias, motivos y valoraciones expresadas

en interacción por grupos de profesores, bajo el supuesto de que ellas representan procesos cognitivos y afectivos profundos, que son compartidos por dichos grupos.

Procedimientos metodológicos planificados:

Según la estratificación muestral prevista para la fase 1 y siguiendo las recomendaciones técnicas de Morgan, 1988, y Folch-Lyon y Trost, 1981⁹, se pensó constituir 4 grupos de profesores, de 10 a 12 personas y con 3 a 4 sesiones cada uno. En ellos se integraría a sujetos seleccionados de acuerdo a sus posibilidades e interés de participación, así como de su potencial calidad de interacción con otros. Estimando el tiempo y costo para la realización de esta fase 3, no se discriminaría los grupos por sexo, dejando abierta la posibilidad de hacer esa diferenciación si las tendencias encontradas mostraban diferencias significativas de género (en este caso se optimizaría el empleo del número máximo de sesiones contempladas por cada grupo).

El instrumento y su análisis se orientan a caracterizar, desde la perspectiva de las significaciones compartidas por los profesores, las tendencias en relación a las variables e hipótesis que se han construido y reformulado en las fase 1 y 2.

Se decidió emplear la técnica de "Focus group", siguiendo básicamente las recomendaciones técnicas de los autores citados. Se trata básicamente de una "entrevista grupal", basada en la interacción entre los profesores mismos a propósito de temas o interrogantes propuestas por el investigador, generadas desde las fases 1 y 2, en relación con el problema central en estudio.

De acuerdo con el objetivo señalado, los datos proporcionados por esta técnica permitirían complementar y profundizar las tendencias, así como las nuevas significaciones de las hipótesis.

Las etapas específicas contempladas para el análisis fueron:

- Condensación de los datos.
- "Producción" e interpretación del relato.
- Elaboración y "verificación" de conclusiones.

Las conclusiones de esta fase 3, contrastadas con las obtenidas en las fases 1 y 2, se integrarían en un cuerpo de conclusiones en relación con los objetivos general y específicos y las hipótesis orientadoras. Igualmente, los hallazgos señalados constituirían la base para formular proposiciones respecto de la formación inicial y el perfeccionamiento.

Procedimientos efectivamente empleados:¹⁰

Se efectuaron 9 Grupos Focales (GF), en Liceos de la Región Metropolitana, 6 para profesores de Jornada diurna y 3 para los de Jornada vespertina. Participaron profesores y profesoras con distintos años de experiencia docente, en un promedio de 7 por sesión.

Como temáticas de los GF, se trabajaron los resultados obtenidos en el Cuestionario en relación a: Expectativas de permanencia o cambio en el ejercicio docente; Estrés experimentado por los docentes (profundización de los motivos y factores más asociados);

⁹ Además de las obras referidas, se puede revisar en más detalle el artículo de J. Cornejo, 1996.

¹⁰ Mayores detalles sobre metodología y resultados de los Grupos focales se pueden ver en Informe de Avance 1995 e Informe Final 1996, en Anexo.

Satisfacción profesional y laboral (profundización del nivel "crítico", en relación con las condiciones laborales, los roles y responsabilidades docentes asumidos, y las prácticas docentes ejercidas).

RESULTADOS OBTENIDOS.

1. Contratación de las hipótesis de trabajo del Proyecto con los antecedentes aportados por las 3 formas de recopilación de antecedentes.

1.1. Hipótesis 1: "La satisfacción profesional y laboral siguen un recorrido que interactúa con la evolución de la carrera profesional."

Subhipótesis 1: "Siguiendo el modelo de Huberman se afirma: En los inicios de la carrera (1 a 3 años) la satisfacción adquiere un carácter implícito, no es cuestionada y es una prolongación de la opción vocacional profesional y de la formación inicial."

Subhipótesis 2: "A los 3 años hace crisis la satisfacción laboral, pero la satisfacción profesional se mantiene."

Subhipótesis 3: "Si hay persistencia de la insatisfacción laboral, es probable que también exista progresivamente una insatisfacción profesional".

a) Antecedentes del Cuestionario (ver resultados específicos Parte IV en Informe de avance 1995): en general, efectivamente la satisfacción experimenta cambios a través de la vida profesional. El panorama global nos muestra una satisfacción inicial - al comienzo de la carrera- que oscila entre un 60% y un 80%, con diferencias según el tipo de enseñanza, sexo de los docentes, etc. Posteriormente, la satisfacción actual presenta niveles que caen, en promedio, al 50%, debido a situaciones ligadas principalmente al desempeño laboral o al contexto cotidiano de éste (el lugar de trabajo del docente).

Si se analiza por grupos de experiencia docente, la situación es la siguiente: considerando satisfacción inicial y actual, el grupo de menor experiencia docente presenta una mayor tendencia al aumento de la satisfacción; el grupo intermedio (11 a 20 años) presenta una situación inversa, disminuyendo claramente la satisfacción; y aunque algo menos, ésta también desciende en el grupo de mayor experiencia. Así, entonces, con el avance del tiempo y la mayor experiencia docente, la satisfacción profesional va disminuyendo y aparece el "desencanto". Llama la atención la situación del segundo grupo de antigüedad docente, que presenta altos grados de insatisfacción, debidos probablemente a problemas en su formación inicial y en su posterior ejercicio docente: a ellos les tocó estar insertos en un período de cambios sociales, políticos y económicos (problemas que afectaron principalmente a la educación pública). Estos profesores se sienten actores de un proceso y por lo tanto resienten más los efectos de los cambios ejercidos por el sistema social, sin participación de ellos.

- En relación a la Subhipótesis 1, hay que hacer una constatación general, señalando que es difícil hacer la comparación, ya que existían, dentro del grupo encuestado, muy pocos profesores jóvenes, lo que obligó a ampliar el primer tramo, de 1 a 10 años de experiencia docente. Si bien el Cuestionario arrojó porcentajes elevados de satisfacción inicial, esto es cuestionable (sobre todo el carácter implícito de esta satisfacción), ya que como se observó al contrastar estos datos con los obtenidos en los Focus Group e Historias de vida, se vio que la postura de los docentes con pocos años

de experiencia se torna bastante crítica respecto a su satisfacción por la “carrera docente”. Paradojalmente, en una parte del grupo de mayor experiencia docente se mantiene una satisfacción inicialmente alta, la que podría calificarse de intrínseca, por su permanencia en el tiempo.

- En cuanto a la Subhipótesis 2: no pudo ser comprobada por el Cuestionario, ya que éste mostró que en ese tramo ampliado se mantenían alta la satisfacción laboral y profesional, colapsando sí ambas en el segundo tramo de experiencia docente (11 a 20 años). Nuevamente cabe comentar que los elementos aportados por los métodos complementarios indicaron que la etapa inicial aparece algo crítica para los docentes, ya que en este periodo tienen muchas dudas acerca de su desempeño docente y satisfacción profesional, debido al choque que existe entre la formación y la realidad de la profesión docente.

- En cuanto a la Subhipótesis 3, se puede señalar que, con el aumento de la experiencia docente, nace o se desarrolla una insatisfacción laboral, la que, al transformarse en desencanto, progresivamente llevaría a la manifestación de una insatisfacción profesional (claramente reflejada en los otros métodos de análisis). En el desarrollo de ambas insatisfacciones, operarían de manera importante las condiciones sociales e institucionales en que se realiza el desempeño docente. En el caso específico de los profesores encuestados, pertenecientes a la educación con financiamiento “público”, la municipalización, como fenómeno social, habría incidido decisivamente en su desempeño y significó un fuerte impacto al desencadenar en forma agudizada la insatisfacción profesional y laboral. (Aunque no se ha logrado un análisis completo de la relación entre condición y satisfacción docente, y el contexto social en que se mediatiza y significa dicha relación, se puede ver algunas ideas ensayadas al respecto en un Anexo posterior).

b) Análisis desde las Historias de vida docente (HVD)¹¹: se pueden señalar las siguientes constataciones:

- Los profesores entrevistados habían persistido en la carrera elegida; reconocieron dificultades en su itinerario, pero superables. Su balance general fue: “satisfacción, pero también algunas insatisfacciones...”

- En los más jóvenes, la satisfacción profesional (SP) se liga a la evaluación que tienen de la calidad -no siempre positiva- de la formación inicial recibida y su funcionalidad respecto a las condiciones y exigencias reales encontradas en el ejercicio docente. Su satisfacción laboral (SL) se va experimentando, pero también van otorgándole significación en forma progresiva, en lo que influyen dos tipos de factores:

¹¹ La naturaleza y aplicación específica del enfoque metodológico empleado sugiere considerar algunos aspectos que condicionan la contrastación: Se trata de un número pequeño de casos (12), buscados de acuerdo a las características empleadas como “criterios muestrales” básicos (sexo, antigüedad docente, contexto escolar de desempeño). Además de que los entrevistados fueron voluntarios (sin posibilidad de preselección, dado el carácter anónimo del Cuestionario inicial), la entrevista fue semi-estructurada, procurando ajustarse a los eventos y significaciones aportados y secuenciados por el propio entrevistado y no siempre se da un orden lineal o lógico. Para algunos de los elementos específicos de las hipótesis, la mención puede ser más bien indirecta o implícita y deducible, por ejemplo en cuanto al carácter “problemático” de su ejercicio docente.

las condiciones institucionales de trabajo en el establecimiento de inserción (recursos, pero sobre todo el clima institucional y las relaciones personales y pedagógicas con los demás actores), y las condiciones económicas de la carrera (salario bajo, comparado con el esfuerzo de formación y la situación de otras carreras y actividades; poco poder adquisitivo, que ofrece pocas expectativas personales y familiares actuales y futuras; desesperanza ante posibilidades de cambio de la situación; vivencia de contradicción entre valores altruistas que asocian a la profesión docente y valores opuestos del medio social). La valoración de las primeras condiciones es mucho más positiva que el de las segundas.

- Los profesores más experimentados reafirman el carácter evolutivo de la satisfacción, que no es lineal ni unidireccional, y se va asociando al ritmo global del itinerario docente. En ellos, los factores a que se atribuye la satisfacción se complejizan, se globalizan, siendo más integrales sus interacciones; lo económico mismo se resitúa en el conjunto. Se presenta cierta angustia ante el futuro retiro. También se da cierta desesperanza ante el porvenir social de la profesión docente y su atracción para las nuevas generaciones.

c) Análisis desde los Grupos focales (FG)¹²: con el material recogido, es posible señalar:

- Los profesores del tramo de 11-20 años de experiencia explicitan la insatisfacción y sus causas. Los del primer tramo no manifiestan explícitamente causas, salvo referencias generales a la poca valoración social de la profesión; por tanto, en este tramo aparece una insatisfacción más genérica y menos focalizada. Por su parte, los profesores y profesoras con más experiencia muestran más bien satisfacción en su trabajo con jóvenes. Por tanto, la crisis más fuerte de insatisfacción se manifiesta en el tramo intermedio, con una focalización clara de causas.

Sin embargo, se si considera la información obtenida en el FG que trató de las expectativas de permanencia o cambio en el ejercicio docente, la tendencia hacia el cambio de actividad comienza a manifestarse en los profesores y profesoras de menor experiencia, motivada por una insatisfacción con las condiciones laborales y, principalmente, el salario.

- Es interesante caracterizar el perfil de las causas de la insatisfacción en el tramo intermedio de experiencia: lo que se enseña no tiene valor social; la pérdida del perfil del profesor; la mala imagen social del profesor; la baja remuneración; la falta de realización profesional y personal.

- Si se vincula el estrés como resultado de un proceso complejo, que mantenido en el tiempo también se asocia con la insatisfacción, tenemos: en general, no se presenta el estrés con una alta frecuencia; más aún, los profesores y profesoras del tercer tramo de experiencia señalan no tener síntomas de estrés, lo que es principalmente destacado por los profesores que trabajan en la jornada vespertina. Sin embargo, las causas o factores que eventualmente pueden causar estrés son distintas

¹² Es necesario tener en consideración que la información obtenida en cada FG es complementaria desde la perspectiva de las hipótesis, por cuanto la racionalidad de explicitación de las representaciones por parte de los participantes no es lineal (deductiva o inductiva).

según los tramos: en el de menor experiencia, se lo asocia con el hecho de trabajar en distintas partes y con la presión social; en el segundo tramo, en que se muestra más estabilidad en un mismo establecimiento, se lo asocia con excesivo trabajo administrativo, el excesivo número de horas de clases, la falta de tiempo para atender tanto a los alumnos como a los asuntos personales, y la presión ambiental; en el tramo de mayor experiencia se lo vincula con la escasa valoración social de la profesión, la ineptitud de los que ejercen cargos directivos y la desmotivación de los alumnos. Si se considera la variable sexo, tenemos que las profesoras agregan el hecho del doble trabajo que implican las tareas del hogar: familiar y profesional. Lo anterior indica que la variable presión social está presente en los tres tramos y, luego, se diferencia por la distinta posición profesional que tienen en el sistema escolar.

Por tanto, de acuerdo con la información de los FG, existe una relación entre la evolución de la carrera profesional y la satisfacción profesional y laboral. En el primer tramo de experiencia, la insatisfacción existe y es sentida de un modo más genérico, se caracteriza por ser de carácter más laboral con algunos elementos de carácter profesional; el tramo crítico es el segundo, donde se manifiesta fuertemente la insatisfacción profesional unida a la laboral; en el tercer tramo tiene más fuerza la insatisfacción profesional.

Es necesario destacar que los síntomas de insatisfacción se manifiestan en los profesores y profesoras del tramo inicial, particularmente si se consideran las expectativas de cambio de actividad.

1.2. Hipótesis 2: “Los motivos intrínsecos de elección vocacional se asocian más a la insatisfacción profesional, de modo que una alta motivación intrínseca pudiera retardar la insatisfacción profesional”.

a) A partir de los datos del Cuestionario, apoyan ésta hipótesis el hecho de la temprana decisión por la carrera docente (ya en la Ed. Media), incidiendo fuertemente la formación pedagógica en la cristalización de esta opción. Esta situación se ve reflejada en que los mayores porcentajes de decisión inicial por la carrera están presentes en los grupos de menor experiencia docente, disminuyendo esta decisión paulatinamente al aumentar los años de experiencia docente.

Dentro de los motivos - intrínsecos o extrínsecos-, que se propusieron a los docentes para elegir la carrera, dominaron absolutamente los primeros. Así, para optar por la carrera se ha considerado: lo que se va a enseñar -rol preponderante de la especialidad elegida-, a quienes se va a enseñar y la significación de la carrera en sí. Los motivos extrínsecos tienen poca influencia; aunque si los miramos en conjunto, aparecen como importantes la influencia de antiguos profesores y la posibilidad de tener un trabajo paralelo a la docencia.

Existen altas expectativas iniciales sobre el ejercicio docente (las cuales decrecen poco a poco), lo que refleja una alta satisfacción profesional. Lo mismo ocurre con las expectativas de buen desempeño docente.

Pero también en el Cuestionario se constata cierto “desencanto”, que va junto a la experiencia docente. Esto se ve reflejado en la decisión actual por la carrera docente: 6 de cada 10 profesores experimentan rechazo o decepción con la profesión docente, lo

que acarrea insatisfacción laboral y profesional, y también deja dudas sobre el tipo de educación que entregan los profesores y sobre el rol del profesor en el actual proceso de cambios educacionales (Reforma).

Por último, hay que anotar que entre los docentes que elegirían nuevamente la carrera, predominan factores vocacionales relacionados con la naturaleza de la carrera y sus destinatarios, los que también son motivos intrínsecos de elección.

b) Considerando los datos aportados por las Historias de vida, es posible establecer algunas constataciones tomando en cuenta la antigüedad docente y el sexo de los docentes:

Entre los profesores de 1-10 años de ejercicio docente, para los varones los motivos intrínsecos son claves en su definición por la carrera (atractivo de la actividad implicada en la especialidad; correspondencia de ésta con características o destrezas personales, facilitando auto-realización; deseo o agrado por ejercer la función formadora, especialmente con jóvenes). Ellos reconocen también la incidencia facilitadora o desencadenante de factores extrínsecos (profesores de su medio familiar o de su propia experiencia educativa; condicionamiento socio-educativo al tener promedios escolares medianos). En general, prima una convicción positiva sobre el camino elegido (SP), pero también se reconoce que ello supone cierto margen de "idealismo" para sostenerse en él, puesto que lo dificulta la vivencia de valores materialistas en el medio actual.

Para las profesoras de poca experiencia docente, también son claves en su elección los motivos intrínsecos (atractivo de la asignatura, aunque descubrimiento más lento de ello; valoración de la función formativa con jóvenes, pero descubrimiento o asunción también más tardía de ello). Hay factores extrínsecos o ligados a la condición femenina que complejizan o dificultan la decisión vocacional (presencia de docentes familiares, que pueden también ser "contramodelos"; situaciones de la familia de origen o la familia propia que se constituye al casarse). Ellas reconocen SP, pero rápidamente toman conciencia de dificultades implicadas en la valoración socio-cultural de la condición femenina para el ejercicio de la profesión docente.

Entre los profesores de 11-20 años de ejercicio docente, son menos nítidas las tendencias según género. Con el tiempo, los motivos se reinterpretan y complejizan, entrecruzándose los intrínsecos con los extrínsecos: la asignatura es muy importante, pero tiene que abrirse paso y afirmarse contra modelos culturales sobre las profesiones, especialmente en el caso de las mujeres, que se ven socialmente excluidas de algunas especialidades; la función formadora se visualiza como redescubrimiento posterior, en la práctica pedagógica o en el ejercicio docente inicial; los modelos docentes familiares o de la propia experiencia educativa inciden, en cuanto pueden representar lo positivo del futuro desempeño, pero también porque se resignifica su rol, exigiéndoles mucho más y contrastándolos con modelos docentes ideales elaborados en la formación o el mismo ejercicio docente. Ellos y ellas "recuerdan" SP al inicio, la ratifican actualmente, pero señalan factores que han dificultado el camino (ligados a la condición femenina, a la situación socio-familiar, o las condiciones económicas del ejercicio docente o su reconocimiento social) y que no se consideraron o valoraron tanto inicialmente.

Entre los Profesores de 21 y más años de ejercicio docente, en las mujeres, como motivos de elección, es clara la alta valoración dada a la asignatura y el

descubrimiento, aunque más tardío, de la función formadora; también es clara la incidencia, para su época de decisión, de sus padres (apoyo o resistencia a la opción por pedagogía, pero también aporte de representaciones o valoraciones culturales sobre el ejercicio o condición docente).; igualmente hay incidencia positiva y negativa de modelos docentes de la propia experiencia educacional. Ellas “recuerdan” SP inicial, la ratifican actualmente, pero se cuestiona su intensidad de acuerdo a las posibilidades de SL que ha ofrecido el ejercicio docente y de un retiro de la carrera en buenas condiciones; sobresale el que, en algunos casos, se rechaza el recomendar la carrera pedagógica como opción vocacional para los propios hijos o alumnos, por desencanto personal con ella o por reconocimiento de la imposibilidad de sostenerla en un mundo con valores materialistas.

En cuanto a los varones con mayor experiencia docente, los motivos de elección son complejos y reelaborados: circunstancias socio-familiares que posibilitan seguir estudios superiores; modelaje docente en la propia experiencia educacional; valor formativo de la acción docente, pero de descubrimiento o reelaboración tardía; valor asignado a la asignatura enseñada, aunque no como factor predominante. Ellos reconocen SP inicial, la ratifican actualmente, pero también asocian su grado con las posibilidades de SL en el ejercicio (mejores rentas, mejor reconocimiento social e institucional, posibilidades de perfeccionamiento o promoción), que se reconocen como problemáticas y con cambios importantes en los distintos períodos de su ejercicio docente.

c) Al considerar los antecedentes recogidos en los Grupos focales, respecto de esta hipótesis es importante asociar la información obtenida con relación al FG sobre Expectativas de permanencia o cambio en el ejercicio docente, por cuanto es una dimensión de la asociación entre motivación intrínseca e insatisfacción profesional. Hay dos aspectos que nos interesa considerar de esa información: cambio de actividad y permanencia como profesor.

- En cuanto al cambio de actividad, los profesores y profesoras del primer tramo de experiencia manifiestan motivos extrínsecos e intrínsecos para ese cambio: la adquisición de responsabilidades familiares, bajo salario y deseo de una actuación interesante y atractiva. En el segundo tramo, priman los motivos extrínsecos para el cambio: un ambiente social que valora el “tener más”, una búsqueda de alternativas, motivada en ambos casos por los salarios bajos, por una sobrecarga laboral, y la percepción de iguales exigencias académicas que otras profesiones, pero con una retribución muy desigual; también se indica que la situación económica del profesor frustra las expectativas familiares y se expresa la rebeldía existente entre los alumnos; destacan la desesperanza o desencanto entre los profesores jóvenes. Los profesores y profesoras del tercer tramo indican motivos principalmente extrínsecos: la idea de jubilación para empezar otra actividad y, en relación con las causas del cambio, enfatizan los bajos salarios y el desencanto de los jóvenes.

- Respecto de la permanencia como profesor, los profesores del primer tramo de experiencia señalan que la permanencia se debe a la vocación; opinan que los profesores de más años se mantienen por temor a perder el trabajo y no conseguir otro. Los profesores del segundo tramo de experiencia enfatizan que la permanencia en esta actividad es por vocación; piensan que los profesores del tramo de más experiencia permanecen porque el cambio tiene más riesgo. Los profesores del tercer tramo de experiencia señalan cuatro causas de la permanencia: la vocación para efectuar esta

actividad; el trabajo de media jornada que permite a las profesoras atender a los hijos; la relación afectiva que se ha establecido con los colegas, y una cierta "resignación" frente a la situación.

En general, entonces, al tratarse de la permanencia en la actividad profesional se invocan motivos intrínsecos, principalmente en relación con el tema de la vocación, que se manifiesta en los profesores del primer tramo y en las profesoras de los tres tramos de experiencia. Cuando se trata el tema del cambio de actividad, se produce una evolución de motivos, que van desde lo intrínseco hacia lo extrínseco, primando finalmente estos últimos. Es interesante hacer notar el peso que se otorga a las condiciones laborales, particularmente al salario, lo que se vincula con la alta importancia y significación que tiene el aspecto económico en la percepción de la situación laboral y en la satisfacción.

1.3. Hipótesis 3: "Las condiciones en que se desempeña la profesión docente al inicio de la carrera determinan que: los profesores que tienen un desempeño inicial auto-percibido como "no-problemático", durante los primeros años no presentarán insatisfacción profesional ni laboral; los profesores que tienen un desempeño inicial auto-percibido como "problemático", durante los primeros años no presentarán insatisfacción profesional, pero pudiera comenzar a incoarse o a adelantarse una probable insatisfacción profesional y también laboral".

a) Ateniéndose a los datos del Cuestionario (Parte III: ver resultados Informe de avance 1995), en general no existió una percepción problemática del desempeño docente inicial. Pero se puede señalar que hay factores específicos que son señalados por los docentes, aunque con bajo nivel de problematicidad: la reiterada percepción de una escasez de tiempo (para el hogar, los alumnos y los colegas; para las tareas pedagógicas); la escasa y poco activa presencia de los padres en el proceso educativo.

Estos problemas evolucionan en forma distinta en los tres tramos de experiencia docente: presentan menores implicaciones en la primera etapa, se hacen importantes en la etapa intermedia y en el tercer tramo casi son olvidados; además, existen diferencias dadas por el tipo de enseñanza y sexo de los docentes.

Entonces, en general, no hay una percepción problemática inicial, existe al parecer una moratoria del impacto, y los problemas están presentes en la medida que el medio social, económico o político facilitan su incubación y desarrollo.

También cabe señalar aquí que los instrumentos que complementaron al Cuestionario (FG e HV), aunque no siempre tocaron en forma explícita esta temática, mostraron que había situaciones relacionadas directamente con el desempeño laboral que tenían un alto grado de "problematicidad" (labor de la UTP, falta de interés del alumno), afectando directamente la satisfacción profesional docente, razón por la cual podemos decir que la insatisfacción es un proceso que se desarrolla poco a poco en el historial docente y es un fenómeno que, en algún grado y en una diversidad de formas, está presente en la mayoría de los profesores abordados por esta investigación.

b) Considerando los datos aportados por las Historias de vida, se puede señalar lo siguiente:

En general, no hay percepción de mucha "problematicidad" inicial; se reconocen más bien "dificultades" que se presentan en la inserción y que se asocian a:

déficits en la formación inicial, sobre todo la pedagógica; eventuales deterioros de la calidad en las relaciones con los demás actores; situaciones ligadas a la constitución de la propia familia (matrimonio, hijos, vivienda); déficits en el sistema educacional global (burocratización; irrealismo, no-participación en decisiones y reformas).

No se experimenta propiamente insatisfacción; pero los profesores más jóvenes toman conciencia más rápido del deterioro de las condiciones laborales. Esto se asocia a una percepción de un mayor deterioro del valor social de la profesión; los profesores más experimentados recuerdan una mejor valoración, prestigio y protagonismo de los profesores en su época de inserción.

2. Discusión de los hallazgos de esta investigación con los de la literatura especializada en el tema.

Se sustentaba en las hipótesis que los profesores que habían elegido la carrera por motivos intrínsecos y han tenido una percepción no problemática de su desempeño inicial experimentarían satisfacción profesional en los primeros años de su carrera, lo que permitiría retardar una eventual insatisfacción laboral. Igualmente, que existiría diferenciación en las variables estudiadas por años de experiencia, género y contexto de desempeño docente (adolescente y adultos).

2.1. Respecto de los motivos vocacionales.

Los resultados de investigaciones efectuadas por Postic M, y colabs. (1990, ver presentación del Proyecto, pág 7-6), así como por otros autores citados en el primer informe de avance -1994, anexo n°3, pág.2-, señalan que existe un alto predominio de motivos intrínsecos y altruistas en la decisión vocacional de los profesores y una alta expectativa de buen desempeño docente. En este aspecto, existe una alta coincidencia con los resultados obtenidos en esta investigación (ver artículo J. Cornejo, 1996). Cabría considerar lo que se manifestó antes, en cuanto a que las informaciones recogidas vía instrumentos cerrados puedan simplemente reflejar respuestas de alta "deseabilidad social", lo que se contrapone a otro tipo de factores de cierto peso que se detectan con otras aproximaciones metodológicas más abiertas.

2.2.. En cuanto a la percepción del desempeño inicial.

Los estudios de Veenman (ver presentación del Proyecto, pág.8-10) señalan que podría existir un choque con la realidad en el momento de la transición desde la formación a la inserción profesional, lo que produciría una sensibilización acrecentada ante los problemas, cambios en el comportamiento, las actitudes y la personalidad, hasta un abandono precoz de la carrera cuando la desilusión se torna muy grande; sin embargo, a pesar de este carácter problemático de la inserción, los profesores principiantes suelen reconocer que están satisfechos, asociando eso con una autopercepción como docentes eficientes y, en general, con motivos intrínsecos, pero también a otros factores, tales como disponibilidad de tiempo personal y a ciertas condiciones de trabajo.

Respecto de los resultados señalados, existen matizaciones y especificidades de esta investigación que llevan a otras conclusiones. Así, en el capítulo referido a los

problemas de enseñanza (ver Informe de avance 1995, pág. 47 y ss.), los profesores principiantes indican que fue más problemático su inicio, pero hay un factor que progresivamente se hace más problemático, este es el tiempo: para preparar materiales, para tratar contenidos, para atender alumnos, y para continuar su formación profesional; por tanto, este factor tiempo contribuye muy tempranamente a una crisis de la satisfacción.

Otro autor considerado respecto del tema percepción problemática o no del desempeño fue Carlos Marcelo (ver presentación del Proyecto, pág.8-2; el Cuestionario, en la parte III se inspiró en su trabajo). En este caso, la diferencia está principalmente en el tipo de problemas que obtiene una mayor frecuencia. Así: los profesores españoles señalan la presión de tiempo para tratar contenidos, el alto número de alumnos y la escasez de materiales didácticos; en el caso de los profesores chilenos, la mayor diferencia está en la presión para tratar contenidos que no es el más importante en estos profesores, sino que el más importante es el número elevado de alumnos en clases y aparece como muy destacada la indiferencia mostrada por los padres ante la educación de los hijos.

Además, de los datos provenientes del cuestionario que han sido citados, los que se refieren principalmente a problemas didácticos, la información de los grupos focales los corroboran; pero hay que destacar otros aspectos complementarios, referidos a: la baja estima social de la profesión, los magros salarios, el trabajo profesional en distintos establecimientos, la falta de autonomía profesional y un ejercicio de la autoridad demasiado "interventora" en el desempeño profesional (ver artículo E. Rodríguez, 1996)

Por otra parte, los autores anteriores no han distinguido la obtención de la información considerando: años de experiencia docente y género. Desde estas perspectivas, se plantean distinciones muy interesantes:

- La percepción de lo problemático del ejercicio docente inicial es más evidenciada por el grupo de menor experiencia docente y menos por los de más experiencia, por cuanto éstos últimos han logrado un mejor manejo de éstos. Igualmente, dichos problemas son más evidenciados por las profesoras, probablemente por el tipo de relación interpersonal que quisieran establecer con los alumnos y con los padres.
- Los aspectos complementarios citados, son percibidos más precozmente por todos los profesores. Sin embargo, son enfrentados con una actitud distinta: los jóvenes con mayor énfasis en cambiar de actividad y los profesores de mayor experiencia, más bien aceptan la situación con "resignación".
- Otro hallazgo es que las profesoras consideran problemática su actividad, por cuanto manifiestan tener que efectuar un doble tipo de trabajo: profesional y familiar. Si bien no se profundizó esta perspectiva, constituye una línea interesante de investigación, considerando el alto número de profesoras en el cuerpo docente.

2.3.. Respecto de la satisfacción profesional y laboral.

En esta investigación se utilizó el modelo conceptual de Poppleton y otros (1990; ver informe de avance 1994, anexo 3 e informe de avance 1995, pág. 59 y ss.). Los resultados de la investigación señalan la necesidad de considerar el momento de la

inserción profesional y su evolución, el contexto de desempeño (tipo de enseñanza), ya sea con jóvenes o con adultos y el género.

Sin embargo, en cuanto al procedimiento metodológico de obtención de información, construyendo indicadores de tipo general y, luego, especificaciones sobre el mismo, parece adecuado para obtener una información más afinada respecto de esta variable tan compleja.

Asimismo, respecto de los estudios sobre el fenómeno del malestar docente, específicamente el estrés, realizados por J.M. Estevé (ver proyecto de investigación, pág. 8-7), esta investigación complementa los resultados con antecedentes diversificados según antigüedad docente, género y tipo de alumno atendido. Además, se identificaron y clasificaron factores de estrés (ver informe de avance - 1995, pág. 65 y ss, así como artículo de Méndez y Bernal, 1996).

3. Conclusiones generales y proyecciones.

3.1. Siguiendo las **hipótesis de trabajo** planteadas en el proyecto de investigación, se **concluye**:

3.1.1. Efectivamente existe una evolución de la satisfacción profesional y laboral según la experiencia profesional docente. Sin embargo, no es un proceso lineal, por cuanto existen distintos puntos de inicio, diversidad de influencias durante la evolución y, además, tienen incidencia el género y el contexto del desempeño.

Hay que anotar que, contrariamente a las conclusiones de otras investigaciones en cuanto al ciclo evolutivo de la satisfacción profesional, en los profesores secundarios estudiados el cuestionamiento de la profesión elegida se manifiesta más precozmente, al hacer crisis factores de satisfacción laboral. Esta forma característica del ciclo muestra, por otra parte, que los profesores de 11 a 20 años concentran la mayor expresión de insatisfacción al percibir que no tienen posibilidades de cambiar la situación considerada poco confortable en lo personal y profesional; en cambio, los profesores de mayor experiencia manifiestan una resignación y deseos de completar la carrera lo antes posible.

3.1.2. Hay coincidencia con otras investigaciones, en el sentido de que priman en la elección de la profesión motivos intrínsecos y altruistas.

Asimismo, esa motivación debería coincidir con una mayor satisfacción profesional. Sin embargo, esto no se evidencia en los resultados ya que manifiestan deseos precoces de abandonar la carrera.

3.1.3. Si bien los profesores no consideran muy problemático su inicio del ejercicio profesional, hay factores específicos que inciden en una temprana insatisfacción. Esos factores están vinculados con las condiciones del ejercicio de la docencia y con dimensiones relativas a otros actores, tales como los padres y alumnos.

3.2. El modelo utilizado para abordar el problema, que combina lo cualitativo y lo cuantitativo, lo diacrónico y retrospectivo, se ha revelado útil para obtener la información requerida y realizar los análisis con mayor profundidad y diferenciación.

Algo general e importante de destacar, que toca tanto a la naturaleza de los resultados como a la metodología para obtenerlos: de quedarse sólo con datos del Cuestionario, se podría detectar alta motivación intrínseca y altruista, así como alta satisfacción profesional y laboral; es decir, los profesores estarían respondiendo lo que aparece más "deseable" socialmente o más acorde con el discurso o creencia pedagógica más usual; al profundizar y discriminar los datos por las otras vías metodológicas, aparece la presencia de motivos más extrínsecos y prácticos, y de sentimientos de insatisfacción tanto profesional como laboral, así como de los factores que la provocan, que obviamente también conciernen a los docentes y constituyen o contribuyen a esta especie de contradicción vital que experimentan continuamente.

Por otra parte, los componentes dialécticos señalados producen una información amplia, que permite continuar otros análisis además de los previstos.

3.3. En cuanto a las **proyecciones** de los resultados, señalamos:

3.3.1. El período inicial de inserción profesional es crucial para la persistencia en la carrera, mostrándose insuficiente el aporte efectuado en la formación de pregrado, puesto que hay aspectos de la profesión que se enriquecen sustantivamente en el ejercicio profesional. Esto requeriría un apoyo de seguimiento por parte de la institución formadora y una inducción e iniciación por parte de la institución que los acoge.

Debido a la escasa experiencia existente en Chile sobre los procesos señalados, se requeriría la realización de investigaciones que pudiesen aportar resultados consistentes.

3.3.2. En cuanto a los profesores de 11 a 20 años de experiencia, que según los resultados resienten en forma más intensa la insatisfacción, se requiere que los programas de perfeccionamiento no sólo se refieran a aspectos didácticos o pedagógicos, sino que también tengan en cuenta el desarrollo personal y profesional del sujeto.

Otro aspecto interesante de destacar es la percepción de una ausencia de "carrera docente" propiamente tal; esto hace poco atrayente los esfuerzos de perfeccionamiento, al manifestarse una alta desesperanza. Ello implica que se debería considerar, desde lo político, una auténtica carrera, y desde las instituciones responsables de la formación continua, una oferta que tenga en cuenta el carácter evolutivo que tiene la profesión docente.

3.3.3. Han aparecido diferencias y especificidades importantes según el género. Por ser particularmente femenino el contingente profesional, es necesario efectuar investigaciones focalizadas en esta población.

Referencias bibliográficas:

1. Formulación general del proyecto

CASTAÑO, C.: Psicología y Orientación Vocacional. Un enfoque interactivo. Ed. Marova, Madrid, 1983.

CLARK, C.M.: Fives faces of research on teaching. East Lansing, *ibid.*, 1979, Occasional Paper N° 24.

CONTRERAS, J.: De estudiante a Profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. Rev. de Educación, Madrid, 1987, 282: 205-231.

COX, C. y GYSLING, J.: La formación del Profesorado en Chile. Ed. CIDE, Santiago, 1990.

CRITES, J.: Psicología vocacional. Ed. Paidós, B. Aires, 1974.

DAVIS, G.A. y THOMAS, M.A.: Escuelas eficaces y maestros eficientes. Ed. La Muralla, Madrid, 1992.

DURU-BELLAT, M. y HENRIOT VAN ZANTEM, A.: Sociologie de l'école. Ed. A. Colin, Paris, 1992.

ESTEVE, J.M. y FRACCHIA, A.F.B.: Le malaise des enseignants. Rev. Francaise de Pédagogie, 1988, 84: 45-56.

FERNÁNDEZ C., M.: Ciclos en la vida profesional de los profesores. Rev. Educación, Madrid, 1995, 306: 153-203.

FIERRO, A.: El ciclo del malestar docente. Rev. Educación, Madrid, 1987, 282: 235-243.

GYSLING, J.: Profesores y Curriculum. Un estudio cualitativo. Ed. CIDE, Santiago, 1992.

HUBERMAN, M.: Le cycle de vie de l'enseignant secondaire. Les Sciences de l'Education, Caen, 1985.

HUBERMAN, M.: Les phases de la carrière enseignante: Un essai de description et de prévision. Rev. Francaise de Pédagogie, 1989, 86: 5-15.

HUEBNER, E.S.: Professionals under stress: a review of burnout among the helping professions, with implications for school psychologists. Psychology in the Schools, 1993, 30: 40-49.

KAGAN, D.M.: Professional growth among preservice and beginning teachers. Rev. of Educational Research, 1992, 62, 2: 129-169.

KELCHTERMANS, G. y VANDENBERGHE, R.: Teachers's professional development: a biographical perspective. Journal of Curriculum Studies, 1994, vol. 26, N° 1, pgs. 45-62.

MARCELO, C.: El pensamiento del Profesor. Ed. CEAC, Barcelona, 1987.

MARCELO, C.: Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. Ed. CIDE-MEC, Madrid, 1992.

MARTIN, J.M.: Approaches to research on teaching: implications for curricular theory and practice. East Lansing, Institute for Research on Teaching, Michigan State University, 1983, Occasional Paper N° 10.

MINEDUC-WB: Seminario de estudio sobre investigaciones del Programa MECE/MEDIA. Santiago, 1993.

O.C.D.E.: Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional. Ed. Paidós, Barcelona, 1991.

PEREZ-GOMEZ, A.: Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En: Jimeno Sacristán, J. y Pérez-Gómez, A. (Dirs.), "La enseñanza: su teoría y su práctica", Ed. Akal, Madrid, 1983, pg. 95-138.

POPPLTON, P., "Work perceptions of Secondary School Teachers: International Comparisons", *Comparative Education*, 1990, Vol. 26, pgs. 173-183

POSTIC, M. y cols.: Motivations pour le choix de la profession d'enseignant. Rev. Française de Pédagogie, 1990, 91:25-36.

REYNOLDS, A.: What is competent beginning Teaching? A Review of the literature. Rev. of Educational Research, 1992, 62, 1: 1-35.

VEENMAN, S.: Perceived problems of beginning Teachers. Rev. of Educational Research, 1984, 54, 2: 143-178.

2. Metodología.

DELGADO, J.M. y GUTIÉRREZ, J. (Eds.): Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. 1994, Ed. Síntesis, Madrid.

DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S.: Handbook of Qualitative Research. 1994, Sage Publications, Thousands Oaks, Ca. USA.

DESLAURIERS, J.P.: Recherche qualitative. Guide pratique. Ed. McGraw-Hill, Montréal, 1991.

DOMINICE, P.: L'Histoire de vie comme processus de formation. Ed. L'Harmattan, Paris, 1991.

FOLCH-LYON, E. y TROST, J.F.: Conducting Focus Group Sessions. En: Rev. Studies in Family Planning, 1981, 12, 12: 443-449.

HUBERMAN, A.M. y MILES, M.B.: Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes. De Boeck Université, Bruselas, 1991.

LE GALL, D.: Les récits de vie: approcher le social par le pratique. En: J.P. Deslauriers, Les méthodes de la recherche qualitative, Presses de l'Université de Québec, 1988.

L'ECUYER, R.: L'analyse de contenu: notion et étapes. En: J.P. Deslauriers, o.c. 1991.

MARINAS, J.M. y SANTAMARINA, C.: La historia oral: métodos y experiencias. 1993, Ed. Debate, Madrid.

MORGAN, D.L.: Focus Groups as Qualitative Research. Sage Publications, Londres, 1988.

PUJADAS, J.J.: El método biográfico: el uso de las Historias de vida en Ciencias Sociales., 1992, Ed. C.I.S., Madrid.

TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R.: Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. 1986, Ed. Paidós, B. Aires.

Trabajos publicados.

José Cornejo A.: **“Análisis bibliográfico y caracterización de algunas estrategias de metodología cualitativa: historias de vida y grupos focales”**. Boletín de Investigación Educativa (Fac. Educación, P.U.C.Ch.), 1995, vol. 10, 231-261.

José Cornejo A.: **“Eventos y motivos en el proceso de decidirse por la carrera de Profesor de Educación Media”**. Boletín de Investigación Educativa (Fac. Educación, P.U.C.Ch.), 1996, vol. 11, 166-204.

José Cornejo A.: **“Formación inicial y continua de Profesores; profesionalización y desarrollo profesional: referencias bibliográficas generales”**. Revista Pensamiento Educativo (Santiago, Chile), 1994, vol. 14: 175-182.

Eugenio Rodríguez F.: **“El Profesor frente a su carrera docente”**. Boletín de Investigación Educativa (Fac. Educación, P.U.C.Ch.), 1996, vol. 11, 148-165.

Miguel Méndez F. y Jaime Bernal L.: **“Factores de estrés en el ejercicio docente de Profesores de Enseñanza Media de establecimientos municipalizados”**. Boletín de Investigación Educativa (Fac. Educación, P.U.C.Ch.), 1996, vol. 11, 205-217.

Tesis de grado:

“Los profesores de Educación Primaria frente al cambio en la educación. Percepciones y autopercepciones. 1930-1970”. Tesis para optar al grado de Licenciado en Historia, Instituto de Historia, P. U. Católica de Chile, Santiago, Marzo 1997. Tesista: Luis H. Osandón Millavil. Prof. Guía: Claudio Rolle C.

Presentaciones a Congresos:

- “Ficha Técnica N° 3: Análisis de las motivaciones vocacionales y de la satisfacción profesional y laboral de los Profesores en ejercicio” (Autor: José Cornejo A.)¹³

1ª Reunión Subregional Area Andina sobre Análisis y diagnóstico de la condición y profesión docente: Lima, Perú, 25-27 Octubre 1995.

¹³ Se ha podido extender la aplicación de dos secciones importantes del Cuestionario a diversos países de la comunidad hispanoamericana, en un Proyecto que ha tenido el patrocinio de la OEI. Una vez que se cierre el período de recopilación de antecedentes, se podrán realizar los análisis respectivos, que proporcionarán una información sumamente útil a nivel comparativo sobre el desarrollo profesional docente e indispensable en la toma de ciertas decisiones de políticas de formación inicial y continua.

- "Ficha Técnica N° 3: Análisis de las motivaciones vocacionales y de la satisfacción profesional y laboral de los Profesores en ejercicio" (Autor: José Cornejo A.)

2ª Reunión Subregional Area Centroamérica y El Caribe sobre Análisis y diagnóstico de la profesión docente: Tegucigalpa, Honduras, 13-15 Diciembre 1995.

- "Ficha Técnica N° 3: Análisis de las motivaciones vocacionales y de la satisfacción profesional y laboral de los Profesores en ejercicio" (Autor: José Cornejo A.)

3ª Reunión Subregional Area del Cono Sur, Cuba, México y Península Ibérica sobre Análisis y diagnóstico de la profesión docente: Montevideo, Uruguay, 29-31 Mayo 1996.