



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Cantú, M. Y. y Martínez, N.H. (2006). La problemática de las maestras principiantes en escuelas privadas de educación básica: un estudio comparativo entre España y México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-cantu.html>

---

## **Revista Electrónica de Investigación Educativa**

Vol. 8, No. 2, 2006

### **La problemática de las maestras principiantes en escuelas privadas de educación básica: un estudio comparativo entre España y México<sup>1</sup>**

### **Problems Faced by Novice Teachers in Private Elementary Schools: A Comparative Study between Spain and Mexico**

Magda Yolanda Cantú Tijerina  
[mayolacantu@hotmail.com](mailto:mayolacantu@hotmail.com)  
Comunidad Educativa Tonallí

Solón 680, Country La Silla, C.P. 67173  
Guadalupe, Nuevo León, México

Nora Hilda Martínez Sánchez  
[nmartinez@udem.edu.mx](mailto:nmartinez@udem.edu.mx)  
Departamento de Educación  
Universidad de Monterrey

Ave. I. Morones Prieto 4500 pte., C.P. 66238  
San Pedro Garza García, Nuevo León, México

(Recibido: 5 de mayo de 2005; aceptado para su publicación: 21 de abril de 2006)

## Resumen

Con el propósito de explorar los problemas que enfrentan las maestras principiantes en escuelas privadas de educación básica de la ciudad española de Madrid y la ciudad mexicana de Monterrey, se aplicaron cuestionarios a maestras debutantes de escuelas privadas en ambas ciudades. Los resultados indican que en ambos contextos las maestras principiantes enfrentan problemas de carácter académico, organizacional, social y de material y tecnología. Sin embargo, destaca el hecho de que las maestras mexicanas perciben mayor cantidad de problemas en todas las categorías, que sus colegas españolas. La similitud en los resultados se encontró en la categoría de los problemas sociales, que fue la menos mencionada por las maestras de ambas ciudades. Ello sugiere que la naturaleza cultural de México y España pudiese ser un factor importante que coadyuva a una buena adaptación de las maestras que recién se incorporaran al ejercicio profesional.

*Palabras clave:* Docentes principiantes, educación primaria, educación privada, análisis comparativo.

## Abstract

With the intention of exploring the problems beginning teachers encounter in two different scenarios: Monterrey, Mexico and Madrid, Spain some surveys were made to novice teachers in private schools. The result of these surveys indicated that in both contexts novice teachers face academic, organizational, social, material, and technological related problems. However, Mexican teachers perceived more problems than their Spaniards counterpart in every category. It was interesting to find that the social category in both cases was ranked much lower than the other three variables. This suggests that the cultural nature in these two countries may be a factor that can be considered to foster beginning teachers' adaptation process.

*Key words:* Beginning teachers, primary education, private education, comparative analysis.

## Introducción

Cada año, miles de estudiantes obtienen un título que los capacita para incorporarse como docentes en las distintas escuelas de educación preescolar, primaria o secundaria. Para México, y según información obtenida de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2002), en el año 2000 egresaron de las carreras orientadas a la educación 6,765 estudiantes, de los cuales 515 eran del estado de Nuevo León. En España, para este mismo año, se encontraban estudiando la carrera de Ciencias de la Educación 36,056 alumnos, de los cuales 12,666 terminaron su carrera y sólo en la Comunidad de Madrid fueron 1,139 los que concluyeron sus estudios en Educación o áreas afines (Instituto Nacional de Estadística, 2003). ¿Cómo es la experiencia de estos profesionistas al enfrentar la tarea docente?

La respuesta a esta pregunta ha sido ampliamente documentada en contextos distintos al mexicano y español. Por ejemplo, Calliari (1990), cataloga los primeros años docentes con la frase “El lamento de las maestras principiantes”, que incluye aseveraciones como las siguientes: “¿Por qué nadie me dijo esto antes?, ¡Yo no sabía que era responsable de hacer esto!, ¡No, yo no leí el manual de las maestras nuevas!, ¡Yo no tenía idea de que la enseñanza fuera tan demandante!” (p. 260). De manera más sistemática Dunn (2002) clasifica las dificultades que enfrentan las maestras principiantes en cuatro áreas: a) problemas en el área académica, b) problemas organizacionales, c) problemas sociales y d) problemas de material y tecnología.

Entre los problemas académicos Dunn incluye cuestiones relativas a la disciplina y la motivación, a la evaluación del trabajo de los estudiantes y al uso efectivo de diferentes métodos de enseñanza y evaluación, entre otros. Respecto a los problemas organizacionales menciona cuestiones referentes a la organización y planeación del trabajo, incluyendo lo relativo a políticas y reglamentos, a las condiciones en las que se da el trabajo docente y, en general, a la orientación y el apoyo existente por parte de la institución.

Por otro lado, sobre los problemas sociales Dunn (2002) destaca los que se refieren a las relaciones que se establecen con padres, colegas, directores y administrativos; además de aquéllos ligados a la diversidad cultural y religiosa de los estudiantes. Finalmente, como problemas de material y tecnología el autor menciona lo concerniente a recursos escolares y didácticos.

Aparentemente tanto los problemas de carácter académico, organizacional y social, como los de material y tecnología son comunes a la profesión docente, independientemente del país al que se haga referencia. En Australia (Ballantyne y Hansford, 1995; Tromans, Daws, Limerick y Brannock, 2001; Carter y Francis, 2001), Portugal (Flores, 2001), Noruega (Fredheim, 2000), Gran Bretaña (Brighouse, 1995), Japón (Myint, 1999) y Estados Unidos (Dewalt y Ball, 1987) se ha estudiado el tema y, en algunos de esos países se han implantado programas para ayudar a los maestros debutantes en los primeros años de vida profesional. Por ende, se podría asumir que la formación inicial no ha podido responder a las demandas que el ejercicio docente presenta.

Los casos de México y España, en cuanto a la formación de maestros y más concretamente a la formación de educadores de preescolar y primaria, presentan sellos de distinción. En México, el título de maestro, otorgado por las denominadas *escuelas normales*, tuvo un cambio radical en 1984 cuando se elevó a carrera profesional con el nivel de licenciatura (Miller, 2001). No obstante, la carrera en Ciencias de la Educación existe en México desde mucho antes, ofrecida por algunas universidades privadas. Para obtener el título de licenciatura, tanto en las normales como en las universidades, se requieren generalmente cuatro años de carrera, y previamente es necesario haber cursado tres años de preparatoria o bachillerato.

En las universidades el título que se obtiene es como Licenciado(a) en Ciencias de la Educación; mientras que en las escuelas normales se especifica el nivel, por ejemplo, se puede egresar con una licenciatura en Educación Preescolar o en Educación Primaria.

En España la profesión de magisterio ha estado ligada a las universidades desde 1972 (de Finkel, 1991). Los interesados en estudiar la carrera de Magisterio requieren cumplir con cuatro años de educación secundaria, otros dos de bachillerato (como en cualquier carrera) y presentar un *examen de selectividad*, que es un requisito para todo estudiante universitario.

La *Ley Orgánica de Ordenación General* del sistema educativo español establece que los interesados en ser maestros requieren un entrenamiento de tres años y elegir entre diversas especialidades, tales como infantil, educación especial y lenguaje, entre otras (de Finkel, 1991). La formación del profesorado de educación infantil y de educación primaria se considera como de *primer ciclo*, es decir, el título obtenido es de *maestro* con distintas especialidades y se le reconoce como una diplomatura (Organización de Estados Iberoamericanos, 2003).

En agosto del 1995 una reforma educativa declaró que los profesores(as) con carrera media o diplomados, como los antes mencionados, que desearan contar con el título de Licenciatura debían realizar tres años más de educación profesional en las ramas de Psicología, Pedagogía o Psicopedagogía, mediante un curso designado como *curso puente*. Hoy, esta opción se ha modificado y las universidades solicitan a los estudiantes que, desde el inicio de sus estudios profesionales, decidan si van a estudiar los tres años de la especialidad en magisterio o los seis de la licenciatura en las ramas que ya se han mencionado.

Dadas las diferencias en la formación docente en estos dos países ¿existirán también diferencias en la problemática de las maestras principiantes (MP)? Esta pregunta enmarca el propósito del presente trabajo. El objetivo es, entonces, explorar los problemas que enfrentan las MP en los niveles de preescolar y primaria –específicamente en primero, segundo y tercer año– en dos contextos distintos: el español y el mexicano.

Se plantea como un estudio comparativo entre MP de escuelas privadas en la ciudad de Monterrey, Nuevo León (México) y la ciudad de Madrid (España). Específicamente se busca responder a las preguntas de: a) ¿Qué problemas enfrentan las maestras principiantes en Monterrey y en Madrid? b) ¿Los problemas de las MP son de carácter organizacional, académicos, sociales o de material y tecnología? c) ¿Existen diferencias entre los problemas de las maestras principiantes en los dos contextos?

La respuesta a estas preguntas resulta relevante por varios motivos. Primero, es común observar inconformidades entre los directivos escolares y las maestras que recién inician. Por un lado los directivos creen lógico suponer que las maestras

tienen los conocimientos y el criterio para poner en práctica las metodologías necesarias en cada materia académica o los casos especiales de alumnos. Por otro, no es extraño escuchar a las maestras reconocer, entre ellas mismas, que tienen algunas carencias, pero son pocas las que deciden expresarlo abiertamente. El conocimiento de los problemas que enfrentan los MP por parte de los directivos escolares es un requisito indispensable para encaminar los esfuerzos de desarrollo profesional y capacitación.

Segundo, el papel de las instituciones formadoras de maestros debería responder a los problemas a los que se enfrentan los MP mediante sus programas de estudio. El diseño curricular necesariamente implica conocer el desempeño de los egresados de manera más sucinta y explícita, Cornejo (1999) apuntalaba ya sobre este tema:

Lo que se espera de todo proceso formativo innovador es que contribuya a forjar, en los que participan en él, un conjunto de capacidades, destrezas y actitudes, con sus correspondientes fundamentos axiológicos, que les permitan alternar, recrear y reconvertir continuamente y lúcidamente sus habilidades y competencias, según lo exijan los requerimientos de los contextos culturales, sociales y escolares en que les toque ejercer su quehacer, en que tienen lugar sus prácticas (1999, p. 60).

Finalmente, conocer los problemas según la percepción de maestros debutantes en dos contextos hispanos, permite indagar elementos comunes, o bien, particulares a la situación de los maestros principiantes.

## **I. Las voces referentes**

Ya en 1999, Cornejo realizaba una reflexión sobre el tema de profesores debutantes teniendo como foco la realidad de maestros en América Latina. En esta reflexión aludía a lo poco que este tema había sido abordado en esta región, a diferencia, por ejemplo, de los Estados Unidos y algunos países de Europa. Entonces, el referente más cercano sobre el tema está planteado por las aportaciones realizadas en esos países.

Esta sección presenta las voces referentes que enmarcaron el desarrollo del trabajo. Está estructurada utilizando como plataforma las cuatro categorías –problemas académicos, sociales, organizacionales y de material y tecnología– que Dunn (2002) proporciona para clasificar los problemas que enfrentan las MP. La clasificación ha sido utilizada para fines de análisis aunque es evidente la interrelación entre las categorías.

### **a) Problemas académicos**

Uno de los problemas más patentes en los MP es la falta de habilidad para improvisar con creatividad, respetuosamente y con conocimientos, debido a que no cuentan con la capacidad de enseñar y aplicar lo que saben ni con la

experiencia necesaria para saber diferenciar entre *enseñar* y *estudiar* (Wilson y Ball, 1996). Esto concentra la esencia de los problemas académicos que implica todo lo relacionado con estar a cargo de un grupo de alumnos.

Se ha encontrado que los MP presentan dificultades en aspectos como el control de grupo y mantener la disciplina (Boreen y Niday, 2000; Zepeda y Mayers, 2001), y que carecen de suficientes estrategias de enseñanza (Frieberg, 2002). En referencia a esto Reynolds (1995) asegura que los MP no tienen la habilidad de crear oportunidades para que todos los alumnos aprendan. De hecho, Wilson e Ireton (1997) encontraron en su estudio sobre los miedos de maestros debutantes que uno de sus temores radicaba en no saber cómo enfrentar a alumnos con problemas de aprendizaje. Aunado a lo anterior, muchos MP carecen de suficientes conocimientos relativos a la planeación del programa académico (Phelps, 1990; Eilerman y Stanley, 1994) y aun sobre el contenido de las materias que imparten.

## **b) Problemas organizacionales**

Stansbury (2001) sugiere que es importante proteger a los MP, pues debido a su propio entusiasmo son sobrecargadas de responsabilidades, tales como la participación en actividades extracurriculares, clubes y comités. Johnson (2001) y Carter y Francis (2001) coinciden en que es común que a los MP les asignen las clases que los maestros con experiencia no quieren, los alumnos más problemáticos de la escuela, los deberes o tareas más difíciles fuera del salón de clases, las evaluaciones que nadie quiere realizar y que, además, nadie ayuda o monitorea su progreso. Particularmente en España y, en relación con este tema, Acevedo y Hornos Castillo (citados por Carmés, 2003) indagaron acerca de la sobrecarga de trabajo de los maestros en escuelas públicas. Estos autores enfatizan los problemas de carácter organizacional, relativos al apoyo que la escuela proporciona (o no) a las maestras principiantes.

Respecto a este rubro, las MP indican la carencia de cursos de inducción adecuados por parte de la escuela (Johnson y Kardos; 2002). Vennman (citado por Bullough, 1989) agrega que las MP esperan que en la escuela donde laboran haya reglas que todos conozcan y cumplan; pero en muchas ocasiones no encuentran esta información, a lo que describen como “el trauma de la realidad”. Por otro lado, la supervisión y el apoyo por parte del director es angular en el primer año de trabajo de las maestras (Brock y Grady, 1998) y éste no siempre está presente.

## **c) Problemas de material y tecnología**

Un problema que se vive día con día, que no parece muy trascendental es el de la elaboración de material didáctico y de la decoración del salón, así como la ausencia de materiales apropiados para enseñar. Eilerman y Stanley (1994) encontraron que precisamente éste es un problema que las MP afrontan en su

primer año de docencia. Similarmente, Brock y Grady (1998) descubrieron la falta de conocimientos de las maestras novicias relativo a la elaboración y desarrollo de material didáctico.

#### **d) Problemas sociales**

Merseth asegura que la cultura de las escuelas está caracterizada por un alto valor de autonomía y privacidad. Los MP rápidamente se hacen conscientes de esta característica y vacilan en solicitar ayuda por miedo a que los puedan catalogar negativamente (citado por Babinski, Jones y DeWert, 2001). Esto implica un problema de relación entre colegas, que lleva a los MP a experimentar un sentimiento de aislamiento (Williams y Williamson, 1996; Wilson y Ball, 1996) y, para otros, a sentirse desmoralizados (National Education Association, 2000).

Además de los problemas de relación con los colegas, los maestros debutantes experimentan también problemas de relación con sus directivos: sienten que son poco escuchados por ellos y que carecen de su apoyo, tal como sugieren Weasmer y Woods (2000). Esta situación, aunada a los problemas organizacionales, lógicamente desemboca en desgaste emocional y estrés (Futrell, 1988). En España, esto último ha generado algunos programas, por ejemplo, Calvete y Villa (1997) trabajaron en "El proyecto Deusto", que se basa en el paradigma de inoculación de estrés y pretende desarrollar habilidades de afrontamiento eficaz del estrés en profesores de secundaria.

Por otro lado, los problemas sociales están también relacionados con los cambios que la sociedad actual está experimentando y que inciden en la labor docente. En este sentido, Wilson e Ireton (1997) conceptualizaron que los cambios en la sociedad tales como la migración e inmigración (que tiene como resultado una población escolar más heterogénea), el cambio y énfasis en el tema de valores, y la violencia existente, indudablemente deberían tener una injerencia en la problemática enfrentada por los maestros.

Además, estos autores encontraron que los maestros debutantes manifestaban temor hacia la relación con los padres de familia. A este respecto Love (1996) y Johnson (2001) coinciden en que la relación que se establece con los padres de familia provoca angustia y ansiedad para los MP, pues no saben cómo manejar la situación.

También como un problema social podría catalogarse la falta de vocación en los miembros de la profesión, que según Heck y Wolcott (1997) está presente en el magisterio.

En síntesis, las voces de referencia indican que existen problemas académicos, organizacionales, sociales, y de material y tecnología. Todos ellos, naturalmente, repercuten en el desempeño docente, tanto en un agotamiento, como en un deseo por continuar en la profesión. Muchos se desilusionan y renuncian a la enseñanza. Boreen y Niday (2000) indican que 50% de los maestros en los

Estados Unidos dejan la profesión en los primeros cinco años de práctica y que 80% deserta después de 10 años.

## Métodos

Con el fin de explorar los problemas a los que se enfrentan las maestras debutantes en el contexto madrileño y regiomontano, se aplicaron encuestas a maestras en escuelas privadas bilingües, siete en Madrid y ocho en Monterrey. Se seleccionaron escuelas privadas bilingües, dada la experiencia laboral que una de las autoras tenía en este tipo de instituciones. Las escuelas fueron seleccionadas en términos de su reputación como de alta calidad, según un sondeo previo para controlar un poco la injerencia que variables asociadas a este atributo pudiesen tener. La selección de las maestras se basó básicamente en tres criterios: a) los años que tenían de haber terminado la carrera profesional (entre uno y tres), b) estar laborando como titular de grupo y c) el nivel en el cual enseñaban. En total, 24 maestras principiantes de Monterrey y 26 de Madrid respondieron a los cuestionarios.

El cuestionario incluyó las cuatro variables de problemas derivados de la revisión de la literatura –problemas académicos, organizacionales, sociales y de material y tecnología–. Se solicitó a las MP que indicaran la frecuencia en la que habían encontrado dificultades en su práctica docente, en relación con una serie de ítems (39 en total) correspondientes a cada variable. Dicha frecuencia la indicaron mediante una escala de Likert de cuatro opciones (con valor de 1 a 4): frecuentemente, ocasionalmente, rara vez o nunca, donde el 4 representó una percepción de mayor dificultad

Además, el cuestionario incluyó una pregunta abierta destinada a obtener información adicional a la presentada en la sección de preguntas cerradas. La información obtenida fue analizada de manera descriptiva y se obtuvo el promedio resultante en la escala para cada una de las variables.

## Las voces regiomontanas y madrileñas

Los resultados globales presentan una situación distinta respecto a la frecuencia en que las MP de Madrid y de Monterrey indican haber enfrentado problemas al ingresar a trabajar, como se muestra en la Tabla I.

Tabla I. Resultados globales relativos a los MP

Categoría	MP de España	MP de México
Problemas académicos	2.81	2.92
Problemas organizacionales	2.67	2.85
Problemas sociales	1.67	2.12
Problemas de material y tecnología	1.90	2.95
Promedio global	2.26	2.71



Mientras que el promedio de las maestras mexicanas fue de 2.71, el de las españolas fue de 2.26. Además, los tipos de problemas recibieron énfasis distinto entre ambos grupos. Para las maestras mexicanas los problemas más frecuentes fueron los relativos a material y tecnología; pero para las MP españolas esta categoría representó un problema menos enfatizado.

Los resultados particulares por variable son interesantes. La Tabla II presenta los resultados relativos a problemas de tipo académico.

Tabla II. Problemas académicos

Ítem	MP de España	MP de México
Necesidad de contar con experiencia y sabiduría	3.65	3.54
Repertorio limitado de estrategias educativas	2.92	3.54
Control de grupo y disciplina	2.57	2.96
Capacitación de colegas y administrativos	2.6	3.04
Motivación de los alumnos	2.15	2.58
Creatividad para improvisar	2.27	2.50
Evaluación a través de distintos métodos	2.54	3.00
Trato individual del estudiante	2.27	3.21
Uso efectivo de distintos métodos de enseñanza	2.34	3.25
Conocimiento de materias	1.77	1.92
Trato de problemas de aprendizaje	2.34	3.08
Diversidad cultural del estudiantado	2.34	2.60
Involucramiento de padres de familia	3.04	3.00
Planeación y elaboración de material didáctico	2.1	2.58

Tanto las MP españolas como mexicanas perciben que los conocimientos sobre la materia que imparten son apropiados, pues dan a este aspecto el menor puntaje de todos los ítems relativos a esta variable 1.77 y 1.92, respectivamente. Evidentemente este resultado coincide con el nivel –preescolar y primeros años de primaria– en el cual se desempeñan las maestras encuestadas.

Por otro lado, las maestras de ambas ciudades otorgan el mayor puntaje a sentir la necesidad de contar con experiencia y sabiduría para dar clase (3.54). De hecho, este fue el rubro con el mayor promedio en toda la encuesta. Dada la generalidad del ítem, podría considerarse como un rubro que engloba a los demás dentro de la categoría.

En la pregunta abierta, seis de las maestras españolas expandieron su respuesta a este respecto y enfatizaron la necesidad de mejorar la formación recibida. Son ilustrativos dos de sus comentarios: “Recibes mucha información teórica y poca práctica en la universidad”, “La universidad requiere enseñar recursos y estrategias para la práctica cotidiana”.

Es importante destacar que en todos los ítems relativos a problemas académicos, a excepción de uno (*involucramiento de los padres de familia*), las maestras de

Monterrey indican haber enfrentado mayor dificultad que las de Madrid, sin embargo ninguna de las maestras regiomontanas aludió a este aspecto en la pregunta abierta.

En términos de los problemas de carácter organizacional (ver Tabla III), las MP españolas, a diferencia de las mexicanas, presentan indicios de estrés debido a la percepción más alta a contar con poca disponibilidad de tiempo (3.42) y a la dificultad de enfrentar grupos con número elevado de alumnos (3.35). Esto ya ha sido manifestado por Marcelo, en 1991 (citado en Marcelo, 1999), en su estudio sobre profesores debutantes españoles, lo cual indica que las dificultades persisten.

Tabla III. Problemas organizacionales

Ítem	MP de España	MP de México
Carencia de cursos de capacitación o inducción	2.31	3.37
Soporte y orientación sobre metodología	2.00	3.21
Falta de apoyo por parte de la escuela	2.04	2.66
Políticas y reglamentos de la escuela	1.81	2.71
Tiempo para planear clase	3.35	2.25
Carga pesada de trabajo	2.77	3.04
Disponibilidad de tiempo	3.42	3.00
Organización del trabajo	2.34	2.58
Número de alumnos	3.35	3.16
Exclusión de actividades importantes	2.46	2.50
Uso de guías curriculares y libros	2.42	2.12

Estos resultados pueden explicarse considerando que, aunque en las escuelas españolas estudiadas el promedio de alumnos por aula es entre 24 y 26 alumnos, muy parecido al promedio de alumnos en las escuelas mexicanas, las maestras no poseen el apoyo de maestras auxiliares como sucede en México; además, como es común en muchas escuelas privadas españolas, se imparten clases de natación y son las maestras quienes requieren preparar la vestimenta de los niños.

Aún más, el horario escolar en las escuelas en Madrid es de 9:00 a.m. a 5:00 p.m., a diferencia del horario escolar en las de Monterrey, de 8:00 a.m. a 2:00 p.m. Ello contextualiza la falta de tiempo a la que aluden las maestras españolas. No obstante, como también refleja la tabla 3, las maestras madrileñas indican una menor problemática, en comparación con sus colegas regiomontanas, relativa a enfrentar una carga pesada de trabajo (2.77 y 3.04, respectivamente).

Como se presenta en la Tabla IV, concerniente a los resultados de la categoría social, las maestras de Madrid perciben menor desgaste emocional (2.0) y menores deseos de abandonar su profesión (1.54) que su contraparte mexicana (2.71 y 2.04 para estos ítems). Esto probablemente se debe a que las MP madrileñas manifestaron más alta vocación. Entonces, pudiésemos sugerir que a pesar de sentirse que disponen de poco tiempo y que cuentan con gran número

de alumnos, perciben menos frustración y desgaste emocional debido a la presencia de una mayor vocación.

Tabla IV. Problemas sociales

Ítem	MP de España	MP de México
Abandono de la profesión	1.54	2.04
Relación con colegas	1.38	2.16
Relación con directores y administradores	1.27	1.87
Aislamiento por parte de colegas	1.61	2.54
Adaptación al rol profesional	1.65	2.08
Adaptación a las responsabilidades	1.50	2.08
Problemas de la comunidad	2.31	1.96
Cambios sociales	2.11	1.92
Peso de valores	1.42	2.08
Relación con padres	1.88	2.37
Vocación	1.31	1.66

Finalmente, los problemas de material y tecnología representan mayor dificultad para las maestras mexicanas, cuyo promedio en recursos didácticos fue de 3.21, en contraste con 1.85 de las madrileñas (ver Tabla V). Probablemente, la situación económica de España sea un factor decisivo en la posibilidad que poseen las escuelas privadas de adquirir materiales, sobre todo, considerando que por ser bilingües, los materiales y recursos requieren adquirirse fuera del país.

Tabla V. Problemas de material y tecnología

Ítem	MP de España	MP de México
Materiales y recursos básicos	2.04	2.92
Recursos didácticos	1.85	3.21

Considerando los ítems con promedios más altos, esto es, aquéllos que cayeron en la opción de *frecuentemente* y *ocasionalmente*, observamos que para las maestras españolas representan ser únicamente cinco distribuidos en las categorías de problemas académicos y organizacionales. Éstos fueron: *contar con experiencia y sabiduría para impartir clase* (3.54), *disponibilidad de tiempo* (3.42), *contar con elevado número de alumnos* (3.35), *carecer de tiempo para planear clase* (3.35) e *involucrar a los padres de familia* (3.04). En cuanto a éste último, siete maestras españolas añadieron en la pregunta abierta tener problemas con los padres, particularmente una de ellas indicó: “es difícil equiparar las normas de conducta del niño entre la casa y el colegio”.

Mucho mayor fue el número de ítems mencionados bajo las opciones de frecuente y ocasionalmente por las maestras mexicanas, 14 en total, distribuidos en: 8 problemas académicos, 5 en organizacionales y 1 en material y tecnología. En relación con los problemas organizacionales, 8 de las MP mexicanas aludieron en la pregunta abierta a la falta de apoyo recibida por parte de los directivos de la escuela. Indicaron tales cosas como: “frecuentemente la coordinadora piensa que

la maestra lo sabe todo y no ofrece ayuda, apoyo o capacitación". Destaca que, en ambos casos, la categoría de problemas sociales no ocupó altas puntuaciones.

## **Conclusión**

Es evidente la necesidad de estudios en los que más escuelas privadas estén involucradas y, por consiguiente, más maestras. También es necesario considerar escuelas del sector público. No obstante, con este trabajo es posible detectar necesidades concretas a las cuales es importante responder, derivadas de las preguntas que dieron origen a este trabajo.

En cuanto a la primera pregunta relativa a los problemas que enfrentan las maestras principiantes en Monterrey y en Madrid, los resultados indican que los problemas de las MP son variados. Por un lado, manifiestan enfrentar dificultades al carecer de experiencia y sabiduría para impartir sus clases y problemas para involucrar a los padres de familia en la educación de los niños. Por otro, señalan que carecen de tiempo para planear sus clases y que enfrentan grupos numerosos. Esto deriva en la necesidad que tienen las escuelas formadoras de maestros de enfatizar la práctica docente durante los estudios profesionales, además de ofrecer en el plan de estudios cursos destinados a la formación de ciertas habilidades, como la administración del tiempo.

Lo anterior también conlleva a la necesidad de establecer estrategias dentro de las escuelas para el fomento de una cultura más participativa por parte de los padres de familia.

En cuanto a la segunda pregunta, respecto a la diferencia que existe entre los problemas planteados por las maestras en los contextos de Monterrey y Madrid, en términos generales, la respuesta reside en el énfasis que las maestras mexicanas otorgan a la carencia de recursos materiales y tecnológicos y en la mención de un mayor número de problemas académicos y organizacionales.

Las maestras de España como las de México aluden a que han enfrentado mayores dificultades en los aspectos académico y organizacional. En menor medida consideran que el aspecto social ha sido problemático. Al respecto, la naturaleza cultural de ambos países pudiese ser un factor determinante en las relaciones sociales. Es decir, lo que destaca es que tanto las maestras españolas como las mexicanas perciben la relación con colegas, directivos y padres de familia como poco problemática. En términos de la administración de las escuelas, esto podría ser utilizado como palanca para contrarrestar el resto de los problemas; naturalmente, ello implicaría consolidar el ambiente social que ya existe.

Además, si se destinaran esfuerzos por parte de las mismas escuelas y de las universidades, sería posible aminorar los demás problemas y contribuir a que las maestras tengan un ingreso más positivo al ejercicio profesional.

Responder a lo anterior no solamente mejoraría los primeros años de ejercicio docente, sino que beneficiaría también la educación de nuestros niños.

## Referencias

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2002). *Anuario Estadístico 2002. Población escolar de licenciatura. Concentración nacional de la población escolar por áreas de estudio y carrera*. Consultado el 17 de junio de 2003 en:

[http://www.anuies.mx/servicios/e\\_educacion/docs/cnpeaec02.PDF](http://www.anuies.mx/servicios/e_educacion/docs/cnpeaec02.PDF)

Babinski, L. M, Jones, B. D. y DeWert, M. H. (2001). The roles of facilitators and peer in an Online support community for first-year teachers. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 12 (2), 151-170. Consultado el 23 de agosto de 2003 en la base de datos Academic Search Premier (AN 4949889).

Ballantyne, R. y Hansford, B. (1995). Mentoring beginning teachers: Qualitative analysis of processes and outcomes. *Educational Review*, 47 (3), 297-307. Consultado el 23 de agosto de 2003 en la base de datos Academic Search Premier (AN 9512101881).

Boreen, J. y Niday, D. (2000). Breaking through isolation. Mentoring beginning teachers. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44 (2), 152-163. Consultado el 23 de agosto de 2003 en la base de datos Academic Search Premier (AN 3602519).

Brighouse, T. (1995). Teacher's professional development: A British innovation. *Journal of Education for Teaching*, 21 (1), 69-74. Consultado el 23 de agosto de 2003 en la base de datos Academic Search Premier (AN 9506153978).

Brock, B. L. y Grady M. L. (1998). Beginning teacher induction program: The role of the principal. *Clearing House*, 71 (3), 179-184. Consultado el 23 de agosto de 2003 en la base de datos Academic Search Premier (AN 355793).

Bullough, R. V. Jr. (1989). *First year teacher: A case study*. Nueva York: Teachers College Press.

Calliari, C. L. (1990). Beginning teacher induction: The bridge to lifelong learning. *Education*, 111 (2), 260-265. Consultado el 25 de agosto de 2003 en la base de datos Academic Search Premier (AN 9103110999).

Calvete, E. y Villa A. (1997). *Programa "Deusto 14-16": II. Evaluación e intervención en el estrés docente*. Bilbao: Mensajero.

Carmés, R. (2003). Precarización y *burnout* del puesto de trabajo del personal docente e investigador de la universidad. *Revista Praxis*, 2, 13-21. Consultado el 18 de mayo de 2004 en: <http://www.revistapraxis.cl>

Carter, M. y Francis, R. (2001). Mentoring and beginning teachers's workplace learning. *Asian-Pacific Journal of Teacher Education*, 29 (3), 249-262. Consultado el 25 de agosto de 2003 en la base de datos Academic Search Premier (AN 5400689).

Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina [Versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 51-100.

De Finkel, S. (1991). The slow reform of teacher education in Spain. *European Journal of Education* 26 (3), 239-249. Consultado el 23 de agosto de 2003 en la base de datos Academic Search Premier (AN 6347287).

Dewalt, M. y Ball, D. W. (1987). Some effects of training on the competence of beginning teachers. *Journal of Educational Research*, 80 (6), 343-347. Consultado el 23 de agosto de 2003 en la base de datos Academic Search Premier (AN 5006319).

Dunn, B. (2002, marzo). *The teachers tell us*. Trabajo presentado en la Reunión de la Association for Supervision and Curriculum Development, San Antonio, Texas.

Eilerman, R. J. y Stanley, M. (1994). A collaborative model to help beginning teachers prepare materials for their first years of teaching. *Teaching and Change*, 2 (1), 3-14.

Flores, M. A. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of Education for Teaching*, 27 (2), 135-148. Consultado el 25 de agosto de 2003 en la base de datos Academic Search Premier (AN 5393205).

Fredheim, G. (2000). Being a first-year teacher in Norway. *Reading Today*, 17 (4), 18. Consultado el 18 de octubre de 2003 en la base de datos Academic Search Premier (AN 2795479).

Frieberg, H. J. (2002). Essential skills for new teachers, *Educational Leadership*, 59 (6), 56-60.

Futrell, H. M. (1988). Selecting and compensating mentor teachers: A win-win scenario. *Theory into Practice*, 27 (3), 223-225. Consultado el 25 de agosto de 2003 en la base de datos Academic Search Premier (AN 5200380).

Heck, R. H. y Wolcott, L. P. (1997). Beginning teachers: A statewide study of factors explaining successful completion of the probationary period. *Educational Policy*, 11 (1), 11-134.

Instituto Nacional de Estadística (2003). *Estadísticas de enseñanza universitaria*. Consultado el 17 de junio de 2003 en:

<http://www.ine.es/inebase/cgi/um?M=%2Ft13%2Fp405&O=inebase&N=&L=>

Johnson, H. R. (2001). Administrators and mentors. Keys in the success of beginning teachers. *Journal of Instructional Psychology*, 28 (1), 44-50. Consultado el 18 de octubre de 2003 en la base de datos Academic Search Premier (AN 4349718).

Johnson, M. S. y Kardos, S. M. (2002). Keeping new teachers in mind. *Educational Leadership*, 59 (6), 12-16.

Love, F. E. (1996). Communicating with parents: What beginning teachers can do. *College Student Journal*, 30 (4), 440-444. Consultado el 25 de agosto de 2003 en el sitio web de Academic Search Premier (AN 9707062793).

Marcelo García, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa [Versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación* 19, 101-143.

Miller, R. (2001). A 20-year update on reading instruction and primary school education: Mexican teachers' viewpoints. *Reading Teacher*, 54 (7), 704-717. Consultado el 18 de octubre de 2003 en la base de datos Academic Search Premier (AN 4279390).

Myint, M. S. (1999). Japanese beginning teachers' perceptions of their preparation and professional development. *Journal of Education for Teaching*, 25 (1), 17-30. Consultado el 18 de octubre de 2003 en la base de datos Academic Search Premier (AN 1776390).

National Education Association. (2000). New teachers help one another through the first year. *NEA Today*, 18 (5), 22-24. Consultado el 18 de octubre de 2003 en la base de datos Academic Search Premier (AN 2736136).

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003). *Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica* (Documento de trabajo). Consultado el 2 de junio de 2004 en: <http://www.oei.es/linea6/informe.PDF>

Phelps, P. H. (1990). Expanding beginning teachers' perspectives on planning. *Clearing House*, 63 (6), 251-153. Consultado el 23 de agosto de 2003 en la base de datos Academic Search Premier (AN 9705100324).

Reynolds, A. (1995). The knowledge base for beginning teachers: Education professionals' expectations versus research findings on learning to teach. *Elementary School Journal*, 95 (3), 199-211. Consultado el 23 de agosto 23 de 2003 en la base de datos Academic Search Premier (AN 9502034119).

Stansbury, K. (2001). What new teachers need. *Leadership*, 30 (2), 18-22. Consultado el 18 de octubre de 2003 en la base de datos de Academic Search Premier (AN 4314309).

Tromans, C., Daws, L., Limerick, B. y Brannock, J. (2001). Winning the lottery? Beginning teachers on temporary engagement. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7 (1), 25-42. Consultado el 18 de octubre de 2003 en la base de datos Academic Search Premier (AN 4781478).

Weasmer, J. y Woods, A. M. (2000). Preventing Baptism by fire: Fostering growth in new teachers. *Clearing House* 73 (3), 171-173. (ERIC Documento Reproducción Service No. EJ598919).

Williams J. y Williamson, K. M. (1996). University support for novice teachers: Successes, struggles and limitations. *Education*, 116 (3), 366-373. Consultado el 25 de agosto de 2003 en la base de datos Academic Search Premier (AN 9606053781).

Wilson, S. M. y Ball, L. D. (1996). Helping teachers meet the standards: New challenges for teacher educators. *The Elementary School Journal*, 97 (2), 121-138. Consultado el 25 de agosto de 2003 en la base de datos Academic Search Premier (AN 9702052997).

Wilson, B. e Ireton, E. (1997). Beginning teacher fears. *Education*, 117 (3), 396-404. Consultado el 25 de agosto de 2003 en la base de datos Academic Search Premier (AN 9705294254).

Zepeda, S. J. y Mayers, R. S. (2001). New kids on the block schedule: Beginning teachers face challenges. *High School Journal*, 84 (4), 1-12. Consultado el 25 de agosto de 2003 en la base de datos Academic Search Premier (AN 4390121).

---

<sup>1</sup> Se utilizó el término maestros de manera indistinta del género a lo largo del texto, a excepción de las ocasiones en las que se alude de manera directa a la investigación realizada, donde se usa el término maestras (mujeres), debido a que la población de este estudio, de forma inherente y natural, consistió de mujeres.