

UNIVERSITAT DE BARCELONA
Divisió de Ciències de l'Educació
Facultat de Pedagogia

Departament: Mètodes d'Investigació
i Diagnòstic en Educació

LA INICIACION EN LA ESCUELA DEL MAESTRO NOVEL

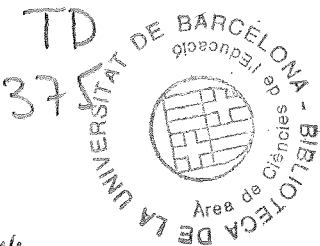


Realizada por:

Ramona González i Soler

Dirigida por:

Dra. Margarita Bartolomé Pina



- 44 -

0555-29060

Barcelona, Junio 1996

BIBLIOTECA DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA



0700691044

Investigaciones y estudios basados en la evaluación.

Encontramos en la bibliografía consultada algunas investigaciones y estudios basados en la evaluación de los cursos de formación para maestros noveles, y/o basados sobre la evaluación de las competencias adquiridas durante el año de inducción, e indicativos del perfil del maestro. Dentro de esta línea encontramos los estudios evaluativos orientados a potenciar la mejora de la evaluación en la práctica del nuevo maestro, para que ésta actúe de retroalimentación de la evaluación para el formador de profesores (Villar Angulo, 1990:75).

A principios de los años ochenta se ve la necesidad de crear instrumentos para valorar la eficiencia de los cursos institucionalizados hasta el momento . Este hecho conlleva la proliferación de estudios orientados hacia esta vertiente; un ejemplo de ello lo encontramos al consultar la base de datos ERIC, donde encontramos el proyecto CREDIT, que además evalúa la implicación de las personas que intervienen, con la finalidad de disminuir las complicaciones que aparecen durante el primer año de docencia. Una parte del estudio lo constituyen los Tests y Cuestionarios que evalúan las competencias del maestro novel. Estas investigaciones consideran al maestro como un ser que puede ser "*entrenado*", un ser que es capaz de actuar de forma racional y aplicar las destrezas, estrategias, técnicas adecuadas, adquiridas durante este primer año de entrenamiento. Posición errónea si se analiza a la luz de las investigaciones surgidas en la perspectiva del pensamiento del profesor, las cuales nos señalan que las destrezas y capacidades cognitivas que se ponen en marcha cuando el maestro actúa en el complejo y cambiante marco escolar, no pueden ser mecánicas, ni unívocas, ni preestablecidas . Como indican Pérez Gómez y Gimeno (1988:47) la situación práctica del aula se caracteriza por cinco rasgos: complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valor. Cada uno de estos rasgos requiere por parte del maestro la creación y elaboración de esquemas propios, análisis, y estrategias diferenciadas aplicables a su forma de intervención. Así como sus conocimientos, capacidades generales y específicas, actitudes, creencias y teorías de los factores determinantes de su proceder mental y comportamiento docente. Mas adelante

retomaremos el tema, en el apartado donde se recopilan las investigaciones centradas en el paradigma del pensamiento del profesor.

Algunos de los estudios mencionados guardan poca relación directa con la problemática, pero se ha de tener en cuenta que es durante el curso de inducción, ayuda, guía, orientación etc..., cuando el novel realiza las percepciones de su propia problemática.

La baja demografía de los países industrializados provoca que cada día sea menor la necesidad de que se incorporen por primera vez a la docencia los profesores generalistas de primaria; no ocurre lo mismo con los profesores especialistas de primaria y los de secundaria. En cambio, en los países menos industrializados y del tercer mundo, donde la demografía es alta o media y se está buscando el aumento de la calidad de enseñanza, existe un interés creciente por el tema y, en el momento actual, se están planteando estudios e investigaciones en las líneas expuestas, que buscan la posibilidad de incidir en el primer año de docencia. Así en Méjico, Portugal etc...(Pacheco y Moura, 1989).

1.1.2.4.- Estudios comparativos.

Dentro de este apartado haremos mención únicamente de los estudios que hacen referencia a la comparación de la problemática de los maestros noveles con los maestros experimentados. Aunque algunos de ellos presentan una limitación, debido a que raramente encontramos un estudio de seguimiento donde se haya estudiado al maestro primero cuando era novel y posteriormente al ser experimentado. Al desconocer si sus principios fueron o no problemáticos, es posible que estos profesores estén dentro del grupo de maestros con talento, o los denominados buenos profesores, y éstos son los que no han abandonado su carrera profesional. No hemos de olvidar que algunos cursos de inducción están orientados a evitar que los "buenos" maestros abandonen su profesión después de haber pasado por su primer año de docencia (Clayton y Wilson, 1984; Fuller, 1969).

Hemos omitido la mención de los estudios que comparan la problemática entre los estudiantes de magisterio y los maestros noveles y los que comparan a los maestros noveles según sus años de docencia. Estos estudios serán referenciados en tres apartados diferentes. Los primeros en el apartado de investigaciones orientadas a la mejora de la formación inicial como entronque para diagnosticar y favorecer la entrada en la docencia. Los segundos los incluiremos en el apartado de estudios evolutivos, pues nos pueden iluminar sobre los cambios y evolución de la problemática. Los terceros dentro de la corriente del pensamiento del profesor.

Jordell (1985) observó, al comparar 472 profesores Noruegos de primaria y secundaria, que los maestros noveles no percibían los problemas de la misma forma que los maestros experimentados y añadía que ello se puede atribuir a que el comienzo en la profesión de enseñante es traumático y repercute en la percepción que tienen sobre su docencia.

Sin embargo creemos ilustrativo el estudio de Veenman, Berkelaar y Berne Laartomesen (1988) que compara a los maestros noveles en su primer y segundo año de docencia; el énfasis del estudio no está en la evolución, sino en las diferencias más significativas, las cuales quedan resumidas en:

- .menos difícil estar con niños.
- .se posee tranquilidad, ya que no es nuevo.
- .la materia de enseñanza mejor preparada.
- .se tiene más confianza en uno mismo..

Con anterioridad hemos remarcado que el estudio de la problemática no se podía abordar desde un sólo punto de vista y de forma lineal, por el contrario, ésta guarda relación con una serie de aspectos, como la evolución de la misma, la percepción y reacción del novel frente a los problemas, todos ellos relacionados con los cambios que se operan en los docentes en función de su historia, valores, creencias, competencias, actitudes, etc... Por consiguiente, si queremos entender este fenómeno no podemos desligarlo de los estudios basados en la evolución, el pensamiento y la

toma de decisiones del propio docente y la relación con su socialización. En los apartados siguientes trataremos el tema desde esta perspectiva de interrelación.

1.2.- ESTUDIOS EVOLUTIVOS.

Otro enfoque lo encontramos en los estudios evolutivos basados en las fases, estadios y procesos por los cuales el maestro novel pasa durante sus primeros años de docencia, siempre atendiendo al concepto presentado y que es objeto de desarrollo en el presente estudio; por ello, pondremos más énfasis en el primer año de docencia y la evolución de la problemática.

Uno de los primeros estudios que hacen referencia a las diferentes fases o estadios de evolución del profesor novel, es el realizado por Fuller y sus colegas(Fuller 1969; Fuller y Brown,1975). Al estudiar la problemática llegaron a la conclusión de que existen tres fases en el proceso de convertirse en maestro. Para ello estudiaron los problemas percibidos por los maestros en su formación inicial , maestros noveles de primaria y secundaria y maestros experimentados.

La primera *FASE* se caracteriza por la *ausencia de preocupaciones concretas*. Se desarrolla durante su formación inicial, cuando realiza sus primeras prácticas docentes y se hacen cargo de la clase. Durante este estadio aparecen los mismos problemas que manifiestan los maestros noveles (Alonso , Arandia y Diaz, 1985; González Soler y Fernández 1988). Estos autores, al comparar los problemas de los alumnos practicantes en formación inicial, cuando empiezan sus prácticas docentes, con los de los profesores noveles, señalan que hay algunos problemas contextuales que sólo aparece en este estadio; éstos son:

- Dificultad de relación entre la institución donde se están formando y aquella en donde ejercen sus prácticas docentes. Lo que les genera dificultad en seguir las pautas,, orientaciones, etc...
- Falta de autonomía que repercute en su propio autoconcepto.

Lo cierto es que los alumnos en formación, durante sus prácticas se sienten poco valorados por parte de los propios alumnos y del profesor que los tutoriza; además, no asumen un rol real de docente, lo que les lleva a un concepto de autoestima desvalorativo, adoptando conductas de supervivencia. Lo mismo ocurre con los maestros noveles; su concepto de autoestima no es el adecuado, aunque los factores que producen este hecho son diferentes de los que inciden en los alumnos practicantes en formación inicial; en cambio, la reacción sí es la misma, adoptan conductas de supervivencia. Más adelante volveremos a incidir en este aspecto.

Fuller indica dos aspectos más dentro de esta primera fase: *el desconocimiento de la situación que se van encontrar y la idealización*. Cuando los maestros, en su formación inicial, se enfrentan con la práctica docente son conocedores del aula desde la perspectiva de alumnos pero no desde su nueva perspectiva. Sus vivencias de escolarización, unidas a su historia y al ámbito socio-cultural, han configurando unas creencias sobre la realidad, desembocando en la idealización de la misma; todo ello les lleva a entrar en conflicto entre la realidad idealizada y la realidad circundante, donde han de ejercer su función docente, y como consecuencia aparece y viven el "shock de la realidad".

La segunda Fase es de *preocupaciones*, muy egocéntricas, acerca de su idoneidad para la docencia. Esta fase es propiamente la del maestro novel. Se caracteriza por el período conflictivo que vive el docente, dando más importancia a la complejidad de la clase, el sentimiento de incompetencia, inseguridad, descuidando los aspectos más profesionales. Veenman, 1984, constató que mantener la disciplina en la clase es el principal problema y meta de los maestros noveles. Además, durante el primer año de docencia aparece con más fuerza el shock de la realidad.

Hay una tercera Fase, denominada de *dominio suficiente*, este tercer estadio lo atribuye al maestro experimentado. Estos se sienten más satisfechos con su trabajo. Muestran autonomía, al punto que llegan a rechazar a los supervisores en sus clases. Sin

embargo, Fuller (1969:233) es muy crítico en este punto. Nos indica que, en la revisión de estudios que ha realizado, nadie se ha atrevido a investigar las preocupaciones de los maestros experimentados menos competentes, aspecto importante a tener en cuenta en los estudios evolutivos; de todos es conocido el alto número de abandonos si la entrada a la profesión se vive de forma traumática.

Al analizar la carrera docente de los enseñantes Vonk (1986) distingue claramente los siguientes estadios:

- 1.- el profesor en prueba o en el primer año de enseñanza, el cual aún no es considerado como maestro novel.
- 2.- El maestro novel, generalmente es el profesor entre su segundo y séptimo año de docencia.
- 3.- El profesor experimentado.

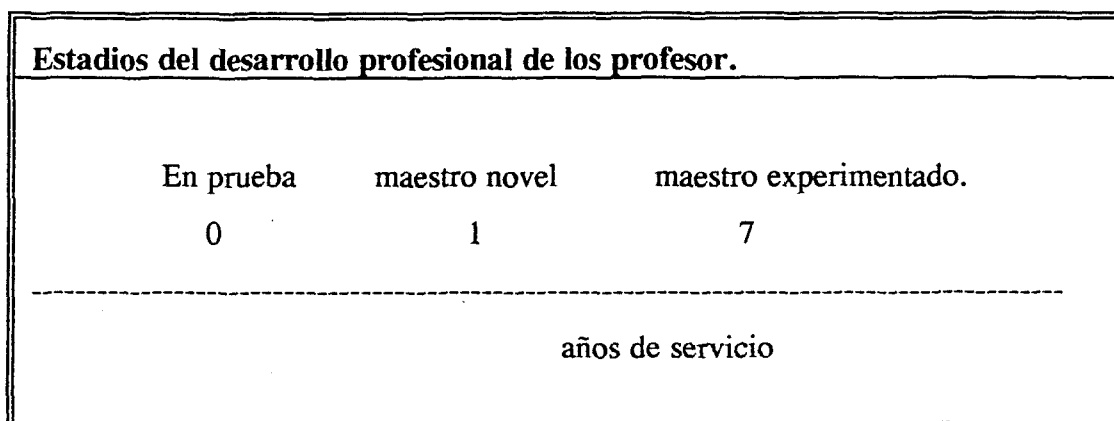


Fig. 9. Estadios del desarrollo profesional de los profesores. (Vonk, 1986: 47).

El desarrollo profesional de los docentes ha sido tratado con más amplitud en el capítulo I, dentro del epígrafe 4.

Vonk (1982), al analizar los problemas de los maestros cuando se inician en la práctica docente, distingue dos períodos muy diferenciados con respecto a la forma de actuar como docente, el de los primeros seis meses denominado período de umbral o antesala y el final del período del umbral.

En un estudio de seguimiento de profesores de escuela primaria en su primer año de ejercicio, Vonk , a través del análisis de sus diarios, llegó a las siguientes conclusiones:

- a) Existe diferencia en la forma de percibir las formas de actuar de los profesores con referencia a los problemas que manifiestan.
- b) al final del primer año se advierten cambios en el tipo de experiencias docentes.
- c) Los problemas que manifestaron los maestros noveles se agrupan en dos categorías; éstas son: *micro-nivel*, entendiéndose como tal toda la problemática del profesor novel que influye en su socialización y acontece dentro del aula, y *macro-nivel*, los problemas originados en el marco general de la escuela.

Esta categorización realizada por el autor nos parece clara y comprensible pero, a la vez, nos puede limitar la realidad; no podemos establecer dos compartimientos estancos para analizar la problemática y su evolución del maestro novel, teniendo solo en cuenta el lugar en donde se manifiestan estos problemas. Las interrelaciones existentes son complejas y múltiples entre los dos niveles; además, la institución escolar es una célula social dentro de nuestra sociedad y, como tal, no se puede obviar en un estudio que no solo está orientado a la evolución, sino que abarca la socialización, y es difícil establecer los cambios desde esta postura. Aunque reconocemos que la mayoría de estudios existentes sobre el primer año de docencia y que tratan de la problemática se han realizado en el marco del "*micro-nivel*" y difícilmente hallamos información que aglutine los dos ámbitos. Pocos autores se han aventurado a ello.

Los cuadros siguientes aglutinan los problemas desde la concepción del micro-nivel

Categorización de Problemas a micro-nivel

Problemas relacionados con el contenido del material de aprendizaje.

Esta categoría engloba:

- Falta de flexibilidad en el proceso de enseñanzar la materia (únicamente utiliza la forma explicativa).
- Falta de familiaridad con el contenido de los libros de texto y con la secuenciación (jerarquización) dentro del currículum.
- Insuficiente conocimiento de las diferencias de los niveles de abstracción.
- La cantidad de materia a impartir.
- Problemas de traslación de contenidos específicos de un nivel académico a un nivel de conocimiento del alumno.
- Iniciar al alumno en una nueva materia.
- Ocupar el tiempo - 5 o 10 minutos- cuando se ha terminado la clase pero no el horario escolar.

Figura 10. Problemas relacionados con el contenido del material de aprendizaje. Vonk, 1982.

Problemas con la organización de actividades de enseñanza- aprendizaje.

Esta categoría engloba todo lo que hace referencia a:

- organización en grupo de habilidades mixtas.
- organización de la sesión de clase; inicio de la sesión; cómo captar la atención; corrección del trabajo realizado.
- trabajo independiente del alumno sin necesidad de ayuda del profesor.

Figura 11. Problemas con la organización de actividades de enseñanza- aprendizaje. Vonk, 1982

Problemas en relación con el control , disciplina y establecimiento de reglas del alumnado.

Dentro de esta categoría se recoge todo lo que hace referencia a:

- Reacción del profesor frente a la "conmoción" en la clase.
- Medidas punitivas.
- Establecimiento de roles: reglas de conducta y normas con referencia al alumno, tanto a nivel individual como colectivo, con el fin de mantener un clima de trabajo aceptable

Figura 12. Problemas en relación con el control , disciplina y establecimiento de reglas del alumnado. Vonk, 1982

Problemas con referencia a la participación y motivación.

Engloba los siguientes aspectos:

- Cómo trabajar con los estudiantes desmotivados. Pueden darse dos grupos:
estudiantes que necesitan estar bajo la presión de un control continuo y
estudiantes que no tienen interés para nada.

Figura 13. Problemas con referencia a la participación y motivación. Vonk, 1982

Problemas relacionados con los sentimientos de los maestros respecto a su actuación personal.

Engloba las siguientes categorías:

- sensaciones de ¿Cómo es aceptado por los alumnos?
- sensaciones de estrés.
- sensaciones con respecto a sus principales limitaciones o fallos.

Figura 14. Problemas relacionados con los sentimientos de los maestros respecto a su actuación personal. Vonk, 1982

Problemas en las relaciones con determinados alumnos.

Lo configuran:

- Alumnos que no se pueden controlar.
- Alumnos que provocan conflicto.
- No saber actuar frente a esta situación.

Figura 15. Problemas en las relaciones con determinados alumnos. Vonk, 1982.

Dentro de la categoría de macro-nivel los problemas aparecidos fueron menos y los dividieron en cuatro bloques; éstos son:

- 1.- Problemas relacionados con la organización de la escuela.
- 2.- Problemas relacionados con los compañeros.
- 3.- Problemas relacionados con la dirección .
- 4.- Problemas en las relaciones con los padres de los alumnos.

Lo más destacable del estudio de Vonk (1982) son los cambios detectados a partir de las experiencias docentes de los maestros. Estos cambios suceden al final los primeros seis meses y son:

- Unos muestran seguridad en sí mismos.
- Otros indican que ha disminuido el pánico al enfrentarse con situaciones conflictivas.
- Otros buscan experimentar nuevas formas de enseñanza.

Pero lo que realmente caracteriza el final de la etapa del primer umbral se especifica en la figura 16.

Experiencias a micro-nivel

- Se refuerza la seguridad de haber elegido el trabajo adecuado.
- Se sienten familiarizados con los contenidos de las materias.
- Se sienten integrados en la estructura de la mayoría de los grupos de alumnos.
- Tienen el convencimiento de que cada grupo debe ser tratado de forma diferente.
- Se sienten más capaces de valorar las reacciones de los niños.

Experiencias a macro nivel.

- Se sienten más aceptados por los compañeros.
- Se sienten más aceptados por los alumnos.
- Se sienten más integrados en el ambiente del centro escolar.

Figura 16. Experiencias a micro-nivel y macro-nivel. Vonk, 1982

Los cambios de actitud que manifiestan al final del primer año de docencia, durante el período de maduración o crecimiento se caracterizan por:

- El profesor se acepta a sí mismo en su rol profesional, que comienza ajustarse a sus características personales.
- El profesor se siente más aceptado por sus alumnos y las demás personas que forman la comunidad escolar.

En relación con los cambios conductuales sobre su rol y los problemas aparecidos en el micro- nivel, aparecen las siguientes características:

- Una disminución de los problemas con las materias.
- Experimenta nuevas formas de enseñanza, organiza de forma diferente la enseñanza y actividades de aprendizaje.
- Una disminución en el empleo de medidas punitivas.
- Acepta el hecho de que el clima de trabajo sea diferente de un grupo

a otro. Y el hecho de que algunos grupos sean más alborotadores que otros.

Este mismo autor evidencia la limitación debida a los pocos datos para explicar los cambios con referencia a lo que sucede y caracteriza el macro-nivel, aunque señala que la mayoría de los profesores llegan a involucrarse en las tareas y actividades concernientes al desarrollo del currículum del centro.

Pensamos que el estudio expuesto es muy rico en información y además nos aporta una secuenciación muy pormenorizada de lo que acontece en el marco escolar durante el primer año de docencia, desde la perspectiva del maestro novel; además, nos muestra los cambios de actitudes y conducta que se originan en los maestros dentro de la institución escolar, tanto en el aula como en el centro.

También, Veenman, 1987:18, nos indica que Katz (1972) señaló cuatro estadios de desarrollo de los maestros de preescolar y las posibles ayudas que se les puede ofrecer a los docentes en estos estadios. Los cuales son definidos como de:

- 1.- *Supervivencia*. Dura uno o dos años y requiere apoyo técnico e institucional.
- 2.- *Consolidación*. El tercer año; requiere ayuda situacional, acceso a especialistas, consejo de colegas y asesores.
- 3.- *Renovación*. Cuarto año. Se prescriben conferencias, organizaciones profesionales, visitas a proyectos demostrativos, centros de maestros y periódicos, para satisfacer las necesidades de aprendizaje.
- 4.- *Madurez*. Quinto año en adelante. Se prescriben seminarios, institutos, cursos, programas de grado, libros, conferencias y periódicos.

No obstante, ni los estadios de preocupaciones ni los de desarrollo se pueden disociar de

las propias necesidades de los docentes. No hemos de olvidar que es durante estos primeros estadios cuando el maestro novel pasa por un período de reaprendizaje y acomodación de las destrezas que ha adquirido en su formación inicial. Lo esencial es desaprender la perspectiva de alumno (no olvidar) para cambiar a maestro. *EL maestro debe ir rápidamente sobre sus demandas para marcar el camino, es la manera de que se consigan* (Walker y Adelman, 1987).

De toda la literatura consultada se desprende que, durante los primeros años de iniciación en la práctica profesional, el maestro pasa por unos estadios evolutivos que marcan unos cambios substanciales en su profesión. Todos coinciden en que el inicio es, en mayor o menor grado, traumático, crítico, estresante, etc.... Existe poca coincidencia en establecer un modelo único evolutivo en función temporal, que marque los estadios según niveles de enseñanza. Todos coinciden en que la evolución se da, es un hecho, se percibe una serie de cambios en el nuevo maestro; todos estos cambios expuestos han sido estudiados desde su problemática, desconozco si existe algún estudio que haga referencia a la evolución del maestro novel basado en los logros, éxitos, autoapreciación personal positiva etc.... No confundir con el concepto de eficacia docente expuesta por Berliner (1986;250.) y estudiado durante estos últimos veinticinco años. Creemos que se debería abrir una nueva línea de investigación orientada hacia esta vertiente, que nos podría dar pautas de actuación en la práctica al ofrecernos una comprensión de los procesos evolutivos del maestro. A la vez, los resultados repercutirían en la posibilidad de ofrecer una enseñanza de mayor calidad.

Finalmente una de las limitaciones que hemos encontrado en algunos estudios y que consideramos relevante, si queremos entender los procesos evolutivos del maestro, es el marco restrictivo en que se desarrollan, al centrarse en la problemática en el aula. Consideramos que se debería hacer un esfuerzo para ampliarse el campo de acción, teniéndose en cuenta todo el contexto educativo donde se mueve el maestro. Somos conscientes de que esta limitación nos viene dada por los propios maestros noveles, debido a que, es tanta su preocupación por la complejidad del aula, que raramente extienden sus preocupaciones hacia el marco general educativo. Realmente al inicio de

la profesión se encuentran en una situación en que los árboles no les dejan ver el bosque.

Además, consideramos que los estudios evolutivos sobre la problemática no se pueden desligar de dos aspectos importantes, la socialización del maestro y su propio pensamiento.

1.3.- ESTUDIOS BASADOS EN LA CORRIENTE DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR NOVEL.

El tercer enfoque estará constituido por los estudios basados en la corriente del pensamiento del profesor. En este ámbito se aglutinarían las referencias orientadas hacia la comprensión de la vida mental de los maestros noveles, antecedentes y consecuentes, y sus implicaciones cognoscitivas en los procesos complejos en los que están inmersos, tanto en función de comprender como procesan la información, como en función de los procesos que desencadenan en la toma de decisiones. Marcelo (1987:14) concibe al maestro como un " *agente, un clínico que toma decisiones, reflexiona, emite juicios, tiene creencias, actitudes etc...* " esta definición conlleva un tipo de maestro - el concepto de maestro se ha desarrollado con más amplitud en el capítulo I, en el que hemos analizado las distintas concepciones existentes sobre él. Por consiguiente, esta corriente de investigación está centrada en los procesos, más que en las conductas terminales que muestran los docentes, aspecto que consideramos importante para entender las percepciones cognoscitivas que realizan de sus propios problemas los maestros noveles, siendo éste uno de los objetivos que nos proponemos en este estudio.

Las investigaciones en este campo aparecen a finales de la década de los setenta cuando se establece el paradigma del pensamiento del profesor con un enfoque cualitativo, etnográfico, reflexivo, fenomenológico, antropológico, naturalista interpretativo y el interaccionismo simbólico, y establece dos supuestos : a).- considera al maestro y al alumno como agentes activos, sus pensamientos, planes y percepciones guían, remodelan, influye y determinan su conducta; b).- da importancia al contexto social del

aula, así como al escolar general y su influencia en el proceso de enseñanza.

Este paradigma nace como superación del paradigma proceso-producto imperante; hasta entonces se habían analizado las conductas observables del docente como variable independiente: se consideraba que existía una relación causal con el proceso de enseñanza, Así pues, el cuerpo teórico de investigaciones sobre el pensamiento del profesor ha superado esta concepción, ofreciendo nuevas aportaciones y enriqueciendo las ya existente sobre los procesos de enseñanza.

En un principio, las aportaciones en el paradigma del pensamiento del profesor se basaron en dos líneas de investigación. Una ocupada en fundamentar la comprensión de los procesos de toma de decisiones que realizan los maestros. La otra, orientada hacia la comprensión del procesamiento de la información. En el momento actual, como apuntaba Marcelo(1987), se tiende hacia la búsqueda de teorías integradoras que mezclen, entrelacen los aspectos cognostitivos del profesor, la toma de decisiones y el conocimiento práctico sobre la acción y en la acción.

En la actualidad no podemos limitar esta categoría de clasificación sólo al ámbito cognoscitivo; pensamos que la corriente del pensamiento del profesor es más amplia y aglutina aspectos cognitivos con los no-cognitivos, tal como indica Fernández Pérez (1988;62) *constituye un lugar común ya que el reconocimiento teórico de que el mundo mental de los pensamientos / creencias/ teorías implícitas/ principios/ conocimiento práctico, etc...., de los profesores, al igual que ocurre con el resto de los seres humanos y profesiones, no es sino una abstracción de carácter analítico, que separa, en nuestra consideración reflexiva y científica, lo que en la realidad jamas funciona separado, independiente de la esfera mental no-cognitiva, el mundo afectivo del profesor (sentimientos, emociones, afectividad, actitudes, tropismos de personalidad, etc...)* . Consideramos de vital importancia la inclusión no-cognitiva dentro de este apartado, si queremos completar el estudio de la problemática. Nosotros consideramos que dentro de la problemática coexiste una parte afectiva que interactúa, de forma no lineal, entre el proceso del pensamiento y decisiones, y que influye y remodela los procesos mentales

de los nuevos profesores, tanto en la acción, como sobre la acción. Es una línea nueva a explorar y que debería ser incluida en este ámbito, aunque con anterioridad ha sido abordada por los estudios sobre *"psicología de los profesores"*.

Así pues, realizado este breve preámbulo para delimitar la categoría, recopilaremos los estudios más significativos que guarden relación con las situaciones problemáticas que acontecen durante el primer año de docencia. Hemos de remarcar que las investigaciones están orientadas a comprender la actuación del profesor y la toma de decisiones en situaciones pre-activas e interactivas y pos-activas definidas por Jackson. En la actualidad superado por la concepción de Clark y Peterson(1986), que entiende por planificación (decisiones pre y post activas) e interactivas en la práctica docente. Las investigaciones se centran en cómo planifican, como desarrollan su planificación en la práctica y cómo elaboran el pensamiento práctico los maestros.

Berliner (1986:268), en un estudio orientado a la comprensión de la eficacia docente del profesor, donde recopila y analiza las investigaciones existentes y además presenta sus propios hallazgos, obtenidos al comparar a profesores experimentados, con una extensa formación pedagógica, con maestros noveles de primaria en la especialidad de lengua y matemáticas, y postulantes (entendiendo como a tales alumnos en formación o personas de otros campos profesionales que inciden por primera vez en la práctica). llega a las siguientes conclusiones.

1.3.1.- Sobre la forma de comprender el problema en la fase de planificación e interactiva.

Se recopila en la figura siguiente:

Maestro experimentado	Maestro novel
<ul style="list-style-type: none"> . Realiza un sistema de categorización de alto orden. . Capacidad de reconocer patrones precisos. . Destreza de pensamiento que actúa de forma sistémica y rápida. . Capacitación para entender la situación general y global. . Consume más tiempo para examinarlo, representarlo y poseer una imagen del mismo. . El desarrollo del conocimiento del mismo está sujeto a las tareas y la estructura social. . Realiza inferencias . 	<ul style="list-style-type: none"> . Realiza una interpretación literal de lo que ocurre en el aula. . Incapacidad de reconocer patrones. . Para examinar un problema presenta la solución utilizando menos tiempo. . Clasifica los problemas por características superficiales. . No infiere sobre la situación problemática. . Utiliza un sistema de complejidad cognitiva poco elaborado. . Actúa sobre el problema con una racionalidad técnica.

Figura 17. Comprensión del problema en la fase de planificación e interactiva del maestro novel.

1.3.2.- Sobre la solución de problemas.

Otro estudio comparativo entre expertos y noveles sobre la solución de problemas, de Carter, Cushing, Sabers, Stein, y Berliner (1988), sobre la percepción visual de los fenómenos que acontecen en la clase, nos muestra que hay diferencias y similitudes en la verbalización de la percepción. Para ello se les presentaron cuatro situaciones de clase mediante diapositivas. Los noveles y expertos coinciden en mantener un vocabulario común con referencia a verbalizar *"en las tareas"* y *"sobre las tareas"*.

Los estudios apuntan a la necesidad de una larga experiencia y aprendizaje para hallar una solución eficaz a los problemas. Hubermans (1985) citado por Berliner nos indica que, de los 18 problemas que asustaban a los profesores en su primer año de docencia, sólo fueron solucionados cinco con eficacia, a partir de los tres años de experiencia, y que necesitaron al menos cinco años para actuar con eficacia ante problemas sobre las diferencias de aprendizaje de los alumnos.

1.3.3.- Sobre las capacidades metacognitivas que les condicionan antes y en su propia acción.

La comparación entre el profesor experto y el novel se recopilan en la figura 18.

Experto	Novel
<ul style="list-style-type: none"> .Posee destrezas de planificación más correctas sobre el dominio de la clase. . Establece previsiones sobre utilización del tiempo. .Planifica y Prevé con anterioridad los posibles cambios. 	<ul style="list-style-type: none"> Realizan adaptaciones en cuanto perciben que la planificación no funciona. . Realizan cambios sobre la marcha. . Dificultad en la planificación del tiempo.

Figura 18.Sobre las capacidades metacognitivas que les condicionan antes y en su propia acción.

1.3.4.- Sobre el conocimiento previo de la clase y la ejecución de las actividades.

En la figura 19 se recopila una comparación sobre el profesor experto y el novel , basados en el conocimiento previo de la clase y la ejecución de las actividades.

Experimentado	Novel
<ul style="list-style-type: none"> Utilización de rutinas bien guionizadas. . Poseen una imagen y conocen hechos con referencia a: <ul style="list-style-type: none"> -origen familiar de sus alumnos. -Tipos de conducta y disciplina que se puede esperar. -Donde pueden llegar sus estudiantes y la experiencia previa, etc.. 	<ul style="list-style-type: none"> Utilización de rutinas pero con esquemas mal formados Adolecen de falta de conocimiento previo fundamentado en la práctica.

Figura 19.Sobre el conocimiento previo de la clase y la ejecución de las actividades.

En suma, el experto posee un conocimiento tácito previo que se basa en la experiencia e influye en la planificación, gestión y organización de la clase.

1.3.5.- En cuanto a la utilización de una estrategia de enseñanza para el inicio de la clase.

Al observar las clases donde se utilizaba la estrategia del repaso de los deberes realizados en casa al inicio de la clase, se constató que existe un fuerte contraste entre el experto y el novel. Este último, en contraposición al experto, fue incapaz de establecer quienes habían o no realizado los deberes: presentó problemas en mantener el control sobre la clase; formuló preguntas ambiguas, lo que ocasionó una deficiente evaluación del grado de dificultad de los problemas; fue incapaz de aprender qué estudiantes tendrían dificultad después, en la lección; creó inseguridad en los alumnos; no se familiarizó con las rutinas positivas. Este autor define *las rutinas como piezas de acción compartidas, genocidios, automatizadas. Las rutinas permiten que estudiantes y profesores dediquen su atención a otros asuntos, quizás más importantes, inherentes a la lección.*

Uno de los estudios de Shavelson (1986:169), basado en el proceso cognoscitivo del profesor y la toma de decisiones en la enseñanza interactiva, nos remarca la importancia de la teoría de los esquemas en este campo. Nos indica que existen diferentes tipos de esquema; éstos son: de guión (considerado como un conjunto de rutinas de enseñanza), de escenario, y de estructuras proporcionales. Anderson (1984) citado por Shavelson, define *el esquema como una estructura abstracta de información, una forma organizada y operativa de almacenar la información en la memoria.*

La investigación apunta a que existe diferencia en la disponibilidad de esquemas entre los maestros noveles y los experimentados. Los primeros cuando utilizan un esquema de guión adolecen de falta de *rutinas construídas en la práctica*; además el contexto de enseñanza llega, algunas veces, a ejercer tal presión, que provoca que el maestro novel adopte rutinas consideradas negativas, pero de supervivencia para ellos.

La no disponibilidad de esquemas de escenario repercute en el profesor inexperto al no permitirle que emita juicios con rapidez, sobre las diferentes actividades de la clase, impidiéndole hacerse con la situación del aula e incidiendo en el dominio docente.



Sobre los esquemas proposicionales, en un estudio de Calderhead (1983), al preguntar a los noveles sobre una situación hipotética de clase, sus respuestas eran imprecisas y poco acertadas por lo general, hecho que no ocurre con los profesores experimentados que, al poseer un conocimiento práctico, daban respuestas relacionadas con las características de los alumnos.

Al estudiar el pensamiento del profesor aparecen dos dilemas: primero, el dilema del lenguaje y significado, es decir, investigar sobre el significado y lenguaje del propio profesor, no el del investigador, de este modo se capta realmente el pensamiento del profesor. En segundo lugar, el contexto. El primer dilema, el del lenguaje, se ha solucionado con la utilización de la técnica de la rejilla de Kelly, basada en la teoría del Constructo Personal. Munby (1988:83) nos expone un claro ejemplo para que los constructos analizados sean propiamente los del profesor; para ello utiliza la parrilla de Grace y señala la transición del modelo hacia el estudio de la metáfora como unidad de análisis para el estudio del lenguaje que el maestro novel utiliza en el aula. Además hace hincapié en lo poco que se conoce sobre lo que piensan los profesores principiantes acerca de su enseñanza y en que el investigar los recursos metafóricos puede ser un vía determinante que nos ilumine en este campo.

Finalmente haremos mención de los estudios sobre las creencias, teorías implícitas, explícitas y su repercusión en el conocimiento teórico y su aprendizaje en la propia práctica, pues creemos que es importante resaltar este aspecto por los dilemas que se presentan a los noveles al iniciarse en la práctica.

Existe uniformidad de criterios en aceptar que la entrada en la profesión de maestros y los primeros años de docencia son traumáticos; entran en conflicto las creencias, teorías e ideales del maestro y se origina el shock de la transición, shock de la realidad. Numerosas investigaciones lo confirman, (Korthagen, 1988; Veenman, 1984; Vonk, 1983).

En otra aportación, realizada por Rusell (1988) en Ontario, se indaga sí sobre los

cambios que se originan en los maestros noveles a la medida que construyen su conocimiento en la práctica y la relación entre la teoría y práctica, al analizar cómo el profesor aprende el conocimiento práctico profesional de la enseñanza. Para ello realizó entrevistas, el seguimiento en el aula, y la observación de maestros en formación, maestros noveles de primaria en su primer año de formación, y maestros experimentados; en total, 15 fueron estudiados como casos. Las aportaciones más relevantes, y coincidentes con otros autores, remarcaron que la formación inicial es teórica y desligada de la realidad práctica; y potencia el modelo positivista, donde se concibe el aprendizaje como un concepto de dos pasos: a) aprendizaje de la teoría; b) puesta en práctica de la teoría; lo que genera y nos explica cómo, al iniciarse en la profesión, el maestro posee una concepción de la práctica que se corresponde con el modelo de racionalidad técnica expuesto (Schön, 1983). Además, el maestro novel tiene poco tiempo para reflexionar, y encuentra difícil realizar cambios para pasar, del contexto universitario en el cual se ha formado, al contexto escolar, concretamente al aula en donde ejerce su práctica.

Así mismo el estudio nos demuestra que la relación que se establece entre la teoría y la práctica es significativa y problemática.

También nos muestra la situación dilemática que se presenta en la práctica al intentar compaginar el modelo de enseñanza ideal, implícito y asumido por el nuevo profesor, con la enseñanza del contenido curricular prescrito.

Con referencia a la teoría, el mismo estudio indica lo difícil que resulta adquirir un significado global de la misma sin la experiencia, y resalta cómo la experiencia cumple un papel importante al modelar el aprendizaje en la práctica.

La relación entre teoría y práctica se puede considerar como dos fases alternativas de dominios independientes, pero de una sola actividad.

Finalmente indica que la imagen que uno tiene de la teoría y la práctica influye y es determinante en la comprensión del proceso profesional de cada una de las etapas del

propio desarrollo del conocimiento profesional de la enseñanza.

Después de la revisión realizada hemos de señalar algunas de las limitaciones que consideramos importantes. Creemos que algunos de los estudios presentados se han realizado en un marco artificial, fuera de la clase; consideramos que se debería realizar un esfuerzo y reaplicar los estudios al marco escolar, dentro de la vida de la clase; de este modo se obtendría una comprensión más fidedigna de lo que acontece en el pensamiento del profesor y, en concreto, del maestro novel.

Consideramos que los estudios e investigaciones existentes nos aportan unas pinceladas, pequeñas ventanas que nos dan una visión poco global del pensamiento del profesor.

Con referencia a la importancia que se da a la práctica docente en la configuración de esquemas, vemos que es difícil de solucionar, es como un pez que se muerde la cola; al maestro novel le falta conocimiento práctico y esto incide en su desarrollo profesional pero, a la vez, no ha tenido posibilidad de adquirir este conocimiento práctico. Creemos que hay que insistir en esta línea de investigación y buscar vías alternativas que nos hagan comprender como configuran el pensamiento los maestros noveles durante el período comprendido entre la formación inicial hasta que se le considera maestro experimentado. En el capítulo primero ya hemos establecido la línea divisoria que señala cuánto tiempo podemos considerar al novel como tal y cuando éste pasa a ser maestro experimentado.

Resumiendo se debería insistir en estas líneas generales de investigación basadas en el paradigma del pensamiento del profesor. De este modo, se podría ampliar la concepción de los procesos cognoscitivos que realiza el maestro al enfrentarse por primera vez a la función docente. Los estudios existentes distan mucho de ofrecer una panorámica general al respecto. Consideramos que se debería realizar la reapplicabilidad de los mismos en diferentes contextos para fomentar un marco teórico generalizable.

1.4.-ESTUDIOS SOBRE LA SOCIALIZACION.

Los estudios e investigaciones que se han realizado en el campo de la socialización del profesor han seguido principalmente tres corrientes: la funcionalista, la interpretativa y la crítica (Zeichner y Gore, 1990;329).

Cada uno de estos paradigmas se suscribe a una corriente filosófica. Así pues, el paradigma funcionalista se basa en la concepción filosófica del positivismo tradicional. Contreras (1987:213) nos define este paradigma *como un proceso por el que el individuo se ajusta a la sociedad a través de diversos estadios de transición. Es un modelo con un gran peso determinista en su visión de la sociedad y del hombre, el cual es considerado como una entidad relativamente pasiva dando paso a las fuerzas socializadoras.* Partiendo de esta perspectiva las investigaciones sobre el maestro novel apuntan hacia las formas en que la escuela influye sobre el maestro. Se considera al maestro como una persona pasiva y vacía que está recibiendo los efectos de la socialización, los cuales modifican su actuación. En el momento actual esta concepción se ha superado. Nosotros concebimos al maestro novel como una persona activa y que influye en su propia socialización.

El paradigma interpretativo de la socialización del profesor se basa en la corriente filosófica hermenéutica; esta corriente realiza un esfuerzo para comprender la naturaleza fundamental del fenómeno social en el nivel subjetivo de la experiencia; es naturalista. Lacey (1985) citado por Zeichner, indica cómo la acción individual del propio maestro endurece en su propia socialización, provocando cambios en su actuación. Así pues, el maestro realiza una serie de ajustes durante el proceso de socialización; estos ajustes modifican y cambian las estrategias de enseñanza; en consecuencia, el docente es un ser activo que endurece con el medio, no es una tabla rasa que recibe constantemente del medio.

Estos dos paradigmas, aunque opuestos, tienen puntos en común, las dos posiciones coinciden en presentar la socialización como un proceso relacionado con el aprendizaje y los resultados de adaptación y ajuste pasivo o activo que realiza el maestro en su culturación profesional. Por consiguiente, no son excluyentes, más bien se

complementan.

El tercer paradigma de la socialización del profesor es el crítico; proviene de la escuela filosófica de Frankfurt y del marxismo. Pone su énfasis en la transformación y nace como superación de los anteriores. Parte de concebir al maestro como un ser activo creativo que reproduce y a la vez transforma sus formas de actuar durante el proceso de socialización. Dentro de este marco nos suscribimos y aceptamos la concepción de socialización propuesta por Zeichner y Gore (1990:343) que enfatizan el punto de vista crítico de la socialización y la entienden como un proceso tanto contradictorio como dialéctico, individual como colectivo y lo sitúan dentro del amplio contexto de las instituciones, sociedad, cultura e historia.

Los estudios e investigaciones revisadas están mayoritariamente enfocados hacia la línea funcionalista e interpretativa, pues son estudios parciales basados en los efectos; son escasos los estudios que presentan una visión globalizadora centrados en la actividad de producción y reproducción del profesor en interacción con el medio en que ejecuta su función docente, donde él es un agente creativo que modifica sus formas de actuar a medida que avanza en el proceso de socialización.

A través de la literatura revisada vamos a presentar distintos aspectos que influyen en la socialización del maestro novel. Vera (1988: 89) nos señala que *el enfoque sociológico analiza las interacciones entre necesidades, capacidades y motivaciones de los sujetos y realidad institucional*. Lo que justifica que la mayoría de estudios empíricos que hemos revisado estén basados en el seguimiento de los maestros durante su primer año, en los cursos de inducción.

Los resultados de las aportaciones analizadas apuntan a valorar como importante: primero, lo que denominaremos *socialización informal* con respecto al proceso de socialización formal que realiza en su desarrollo profesional. Este proceso informal abarca la historia del propio sujeto como agente socializador. Segundo, la *interiorización de modelos* que realiza el profesor a lo largo de su vida de estudiante y observando a sus

profesores. Estos modelos son utilizados durante sus primeras actuaciones en la clase (Antunez , Imbernón. González, Latorre y Pujol, 1985).

Un tercer aspecto a considerar es *la formación inicial*. Schempp (1987) nos indica que la socialización del maestro novel comienza cuando es estudiante, al realizar su formación inicial, además añade que las prácticas de enseñanza y el formarse en el análisis de incidentes críticos condicionan y determinan la cualidad de enseñanza. En contrapartida, sobre la influencia de su formación inicial Clark (1985) realizó una investigación con una muestra de 44 profesores noveles de primaria y secundaria; llegó a la conclusión de que la formación inicial tiene un modesto impacto en la actuación que realizan los profesores en la práctica y además afirma que la base de la conducta para la enseñanza práctica está en su propia experiencia anterior, corroborando la idea de internalización de modelos.

Un aspecto importante e influyente en la socialización del maestro novel lo constituye el control institucional del centro en donde se ejerce. Zeichner, Tabachnick y Densmore (1987:54) confirmaron las teorías expuestas con anterioridad por (Appel,1983; Wise,1979); estos autores realizaron un estudio de casos, partiendo de la teoría de Edwards(1979) que identifica tres formas de control en la institución docente: personal, burocrático y técnico. El estudio constató cómo el control técnico influye significativamente y nos explica la forma en que el profesor se socializa en su trabajo y cómo las normas institucionales son mantenidas. El estudio nos muestra como el maestro novel modifica su forma de actuar adaptándose a las normas vigentes en el centro, independientemente de sus formas anteriores de actuar. Así, un maestro que en sus prácticas docentes mantenía unos esquemas rígidos de conducta de enseñanza, cuando ejerció por primera vez cambió su patrón de conducta al estar en un centro en donde el control y las normas burocráticas eran menos rígidas. En otro caso los resultados fueron inversos, lo que confirma que el maestro adoptaba conductas más rígidas en función de la presión del control personal, burocrático y técnico.

Otro agente socializador lo han constituido los cursos de inducción y podemos afirmar,

sin riesgo de equivocarnos, que el mayor número de investigaciones está dentro de este ámbito, donde se ha estudiado la supervisión, el autoritarismo, conservadurismo, el paso del idealismo al realismo, la problemática, la experiencia, actitudes negativas, la simplificación del lenguaje de los maestros, la tendencia de simplificar las materias de estudio con respecto a el bajo nivel de los alumnos etc..... Como se puede observar, dentro de este apartado encontramos la mayoría de líneas de investigación existentes en la socialización del maestro.

Desde la perspectiva de los cursos de inducción, el primer año de enseñanza es para el novel un año muy complejo y de grandes cambios en sus formas de actuar en la práctica. Hogben y Lowson (1984) argumentaron cómo la situación del profesor y la forma en que es aceptado por la comunidad escolar influyen en su primer año de enseñanza. Grant(1989) estudió la socialización del nuevo profesor y como éste perfeccionaba la implantación del curriculum, es decir modificaba y ajustaba su conducta para adaptarse al curriculum prescrito. La aportación más destacable es la importancia que se da al maestro experimentado, como persona que cubre las necesidades del maestro novel en esta faceta.

La influencia de los supervisores, mentores, directores de centros, maestros experimentados etc... como agente socializador ha sido largamente estudiado por Livingston y Borko(1988).

Gehrke y Kay (1984) cuestionan el rol del mentor y argumentan que no todos los supervisores, mentores, maestros experimentados, etc..., poseen el mismo impacto socializador, e incluso algunas de sus actuaciones llegan a ser negativas para la socialización. Ellos defienden un determinado rol, el del mentor protector. Lo definen como un profesional que está muy implicado en el trabajo conjunto -maestro novel-mentor protector- y el desarrollo profesional. Las relaciones que se establecen durante el trabajo conjunto son amplias e informales y poseen una frecuencia de interacción muy alta. Estos autores llegaron a establecer este rol de mentor protector a través de un cuestionario aplicado a 300 profesores de enseñanza primaria, media y superior. De

entre ellos se seleccionaron 45, los cuales fueron entrevistados y se les pidió una breve descripción del mentor, tipo de relaciones, efectividad de la ayuda en la inducción etc....

Otros factores que se han tenido en cuenta sobre la socialización han sido los estudios de la problemática en el proceso de convertirse en maestro (Fuller, 1969; Veenman 1988; Vonk 1982). Generalmente, estos estudios se han basado en los cambios de conducta experimentados por los noveles y se han asociado al ámbito cognoscitivo y evolutivo del maestro novel. Este ha sido uno de los motivos para incluirlos en los anteriores apartados, pero no existe una línea divisoria tan clara como nosotros hemos establecido. No obstante creemos relevante un estudio de Wubbels, Creton y Hooymayerts (1985). Estos autores argumentaron que el principal problema de maestro novel es la disciplina; 24 maestros noveles fueron ayudados con la finalidad de lograr el control de la disciplina del aula y crear un clima favorable en la clase. Se basaron en que en la clase se configura un sistema de comunicación verbal y no verbal por la interacción entre profesor-alumno y que ésta actúa y modifica la conducta del profesor. La esencia del método de ayuda consistía en que el maestro debía de interrumpir el modelo de comunicación imperante. Por lo tanto, tuvo que hacer cambios radicales en su conducta y en la manera en que organizó sus lecciones. A menudo estos cambios fueron contrarios a sus inclinaciones naturales, preferencias, actitudes etc....

Además, el estudio también confirma la tesis de Zeichner, Tabachnick y Densmore; confirma que las actitudes se modifican y cambian durante su primer año profesional, bajo la influencia de las normas escolares y la conducta de los colegas con experiencia, o que les lleva a manifestar actitudes conformistas y, si la dirección del centro es tradicional, muestran conductas más autoritarias.

Encontramos pocos estudios que estén orientados hacia la propia perspectiva de socialización del maestro novel, la mayoría son a la inversa. Como el de O'Rourke(1983), que revela cómo el sistema de instrucción, acompañado de los requisitos curriculares, el número de estudiantes conjuntamente con el sistema social de la escuela, dominan y determinan la conducta y actitudes del novel hacia la enseñanza.

Hay un estudio de Blase (1986) basado en dos conceptos claves: primero, la racionalización de la socialización del maestro, entendiendo como tal, el ajuste a largo plazo que realiza el maestro como resultado de su interacción con los alumnos en los momentos de instrucción. Segundo, la humanización, que consiste en el desarrollo a largo plazo de la perspectiva de socialización respecto a los estudiantes como personas. Esta concepción representa para el maestro una gran expansión, va desde la ingenuidad y preocupación hasta una gran preocupación por uno mismo. Los autores realizaron un estudio cualitativo, en dos centros escolares, considerando cada centro como un estudio de casos. Se utilizaron técnicas de triangulación para confirmar los resultados. Los resultados indican que, inicialmente, la perspectiva de socialización del novel lo lleva a enfatizar la materia que enseña y busca el logro de competencias; a medida que se convierte en maestro, su preocupación se orienta hacia la persona de los estudiantes y la ayuda moral que les pueda ofrecer.

El mismo estudio nos señala la importancia de la interacción con los estudiantes para configurar su propio autoconocimiento, la reafirmación de sí mismo y los procesos empáticos que el profesor realiza. Mostrando que hay diferencia entre la iniciación como docente, donde el proceso empático hacia el alumno hace que el novel se sitúe en su lugar, y el proceso empático que se desarrolla cuando es experimentado, al ser capaz de separarse del alumno.

Quizás lo más relevante del estudio lo constituya la descripción de las relaciones básicas con los estudiantes, las cuales están marcadas por:

- la preocupación por como el profesor es aceptado por el alumno.
- la dificultad de fomentar y mantener las relaciones amistosas.
- la cultura de la escuela, normas, reglas, control, etc..., no siempre propician una relación amistosa.

- la intención amistosa puede expresar aspectos de la personalidad del maestro.

A largo plazo, en el proceso de socialización se cuestionan su rol de maestros y llegan a aceptar que su función va más allá de la instrucción; consideran que están obligados a enseñar los valores consistentes de la escuela y la sociedad. Aquí el maestro diferencia dos clases de valores: los *básicos*, -por ejemplo el honor, respeto, honradez etc..., - los cuales han de ser inculcados y enseñados, siempre ciñéndonos a las ideas del autor de la investigación. Y los de *controversia*, los cuales han de ser tratados por medio de la discusión en clase, - ejemplo: polución, drogas, evolución-. Algunas veces, los valores de controversia crean dilemas al profesor, al verse en la necesidad de defender un tipo de valor en el cual no cree.

Este último estudio nos da un claro ejemplo del paradigma crítico de socialización; la perspectiva de su propia socialización con referencia al alumno, su personalidad como tal, la interacción en situación amplia de aprendizaje, todo ello en un marco socio-cultural escolar, y el entorno social, propician en el maestro la posibilidad de entablar una dialéctica con sus propias creencias y formas de actuar. Estas reflexiones condicionan e influyen en la creatividad del maestro, producen y reproducen nuevas formas de actuar; de este modo se establece un proceso crítico-reflexivo que configura el proceso de socialización.

Las condiciones de trabajo, inestabilidad laboral, La proximidad o lejanía del centro de trabajo, la necesidad de revalorizar la figura del maestro de primaria, la necesidad de evitar discriminaciones entre los enseñantes de un nivel superior, la falta de nexos de unión entre escuela y sociedad, sueldos, etc..., son todos factores percibidos por el maestro novel como negativos e influyentes en su socialización. Así lo confirma un cuestionario aplicado a profesores de primaria con un máximo de cinco años de docencia en Bélgica y Luxembourg (Breuse, Dupont, Quenom y Vilain, 1984)

En conclusión consideramos que la literatura consultada nos aporta una visión de la

socialización del maestro novel, durante su iniciación en la profesión. Observamos la importancia de la historia del propio sujeto, su formación inicial y el contexto de enseñanza en toda su amplitud como factores que inciden y presionan en los ajustes y cambios de conducta manifestada por los maestros noveles. Estos cambios no siempre se orientan hacia una autonomía profesional positiva, sino más bien es adaptativa a las necesidades imperantes del entorno, lo que algunas veces les lleva a entrar en conflicto al confrontarse sus propias expectativas, percepciones, creencias etc... con la presión del contexto de enseñanza.

Creemos que en este campo estamos en un período muy interesante y rico en aportaciones puntuales muy contextualizadas, pero con el inconveniente de la posible generalización de los resultados aportados. Pensamos que aún queda un largo camino por recorrer; es necesario la reaplicación de estos estudios de casos expuestos, para dar consistencia y crear un cuerpo teórico que nos explique los procesos en la socialización del maestro novel.

2.- REPERCUSIONES EN EL CONTEXTO ESPAÑOL.

En España para el estudio de la problemática del maestro novel, se ha seguido la misma trayectoria y evolución que en los países con tradición investigadora en este campo. Aunque nosotros hemos empezado más tarde.

Podemos situar los primeros estudios a finales de la década de los setenta, pero no es hasta mediados de los años ochenta cuando realmente empieza a interesar el tema. Así, en diversas universidades se impulsan estudios hacia este campo.

Los estudios existentes en nuestro país los podemos aglutinar en tres líneas.

- a).- Sobre la identificación y diagnóstico de problemas*
- b).- De la problemática a la ayuda al maestro novel.*
- c).- Dentro de la corriente del pensamiento del profesor.*

La línea de identificación y diagnóstico de la problemática del maestro novel es la que ha producido un mayor número de investigaciones. En sus inicios fue focalizada en cuatro universidades: la de Sevilla, Málaga, Santiago de Compostela y la Central de Barcelona, sin coordinación entre ellas y por departamentos diferentes. Posteriormente han aparecido estudios sobre la problemática del maestro novel en las universidades de Oviedo y Autónoma de Barcelona.

Es diferente la forma en que se desarrolla la línea de investigación sobre el pensamiento del profesor novel en nuestro país. Esta corriente de investigación se aglutina en sus orígenes en la Universidad de Sevilla, dentro del departamento de Didáctica. Son sus impulsores Villar Angulo y Carlos Marcelo.

2.1.- IDENTIFICACION Y DIAGNOSTICO DE LOS PROBLEMAS DEL MAESTRO NOVEL.

En este apartado expondremos de forma cronológica los estudios existentes y su finalidad. Estos estudios, en principio, se basan en la identificación de una problemática; la diferencia entre ellos no está sólo en la técnica o metodología seguida, sino en las finalidades que persigue cada uno de los estudios.

El profesor Esteve, de la Universidad de Málaga, es uno de los pioneros en este campo; sus primeros estudios se basan en el estrés de los profesores en ejercicio a lo largo de su carrera docente, con una orientación psicoanalítica. Las aportaciones en el campo de la problemática consisten en los cursos de "inoculación del estrés", que lleva a término desde el I.C.E. de la Universidad de Málaga, con estudiantes en formación y profesores principiantes. Sostiene que se puede aminorar la entrada traumática a la profesión y propone unas clases ficticias donde se dan situaciones problemáticas y a la vez estresantes ante las que el futuro maestro ha de reaccionar. Después, se analizan las formas de actuación y se seleccionan las conductas óptimas. En principio nos parece interesante el hecho de adelantarse a las situaciones docentes, creemos que el método

es positivo debido a que puede concienciar de antemano sobre las posibles situaciones estresantes que se dan en la práctica. No obstante, encontramos que aparecen limitaciones al crearse situaciones de simulacros de adultos, entre adultos. Pensamos que las grabaciones en vídeo de clases prácticas y la aplicación de la microetnografía podría ser una de las soluciones para optimizarlo. No obstante, Esteve (1987: 119) es consciente de la necesidad de ampliar la formación de los noveles y nos señala que las técnicas de formación de los futuros maestros deberían tener un mayor peso específico y estas podrían ser la microenseñanza, análisis de la interacción educativa, la investigación naturalista y la investigación-acción, esto sí, teniendo en cuenta las limitaciones que conlleva su utilización en la formación inicial del profesorado.

González Granada (1985:12), en su tesis de licenciatura, nos argumenta que los problemas percibidos por los profesores noveles se pueden aglutinar en nueve bloques, que se especifican en el figura (20).

Bloques de problemas percibidos por los maestros noveles
1.-Problemas de organización
2.-Problemas de planificación
3.-Problemas de aprendizaje
4.-Problemas de relaciones sociales
5 y 6.-Problemas de medición de resultados y recuperación
7.- Problemas de formación
8.- Problemas administrativos
9.- Problemas de perfeccionamiento.

Figura 20. Bloques de problemas percibidos por los maestros noveles. González Granada (1985:12)

Basándose en estas ocho categorías de la figura 20, elaboró un cuestionario donde estableció a priori 41 problemas; cada uno de estos problemas, considerados como variables, (problemas percibidos por los profesores en su docencia) se divide en cinco

categorías con una amplitud del "*nada importante*" hasta el "*muy importante*".

El cuestionario fue respondido por 101 profesores de E.G.B. de Asturias, que habían accedido a la docencia mediante oposición o acceso directo en los cursos: 1982-83 y 84. Sin experiencia docente antes de su incorporación a la escuela.

Nos hemos permitido, partiendo de las gráficas de distribución, reordenar los problemas en orden a la categoría de "*problema muy importante*"

Los resultados del estudio indican:

a).- En la categoría de *problemas de organización* aparecen los siguientes:

- 1.- Insuficiente equipamiento del centro.
- 2.- Escasez de medios y recursos didácticos en el centro.
- 3.- El modo de asignación en los centros de la/s materia/s y /o cursos a impartir
- 4.- Deficiente coordinación entre los profesores del equipo docente y/o ciclo.
- 4.- Deficiente funcionamiento de los departamentos.
- 5.- Deficiente coordinación entre los tres ciclos.
- 6.- Escaso conocimiento del proyecto educativo y/o de las normas educativas del colegio.
- 7.- Forma de agrupamiento de los alumnos en el centro.
- 8.- Excesivo número de alumnos en el aula y en el centro.
- 9.- El trabajo burocrático del profesor (actas, boletines, etc..)

b).-En la categoría de *planificación* encontramos:

- 1.- la planificación previa del trabajo de clase.
- 2.- falta de tiempo de libre disposición en el centro.

- 3.- insuficiente conocimiento de la/s materia/s a enseñar.
- 4.- tiempo insuficiente para la preparación de la clase.

c).- La categoría *problemas de aprendizaje* y grado de importancia aglutina:

- 1.-- la motivación de los alumnos.
- 2.- escaso interés de los padres en el aprendizaje de sus hijos.
- 3.- escasa atención a las diferencias individuales de los alumnos.
- 4.- insuficiencia de materiales para la actividad docente y/o discente.
- 5.- uso efectivo de los diferentes métodos de enseñanza.
- 6.- la organización del trabajo en el aula.
- 7.- uso efectivo de textos y/o guías didácticas.
- 8.- la disciplina en el aula.

d).-En la categoría de *problemas de relaciones sociales* aparecen:

- 1.- relación con los alumnos a los que se imparten clase.
- 2.- relación con los padres de los alumnos.
- 3.- relación con el resto de los alumnos a los que no se imparte clase.
- 4.- relación con los directores.
- 5.- relación con la Administración (diferentes servicios de la Dirección provincial del M.E.C.)
- 6.- relación con los compañeros.

d).- Con referencia a los *Problemas de medición* de resultados encontramos.

- 1.- la recuperación de los alumnos.
- 2.- evaluación de los alumnos.
- 3.- conocimiento de método y procedimientos de evaluación.
- 4.- escasez de recursos para evaluar a los alumnos.

e).- Dentro de la categoría de *problemas de formación* establece los siguientes

problemas:

- 1.- inadecuación de la formación recibida a la práctica docente.
- 2.- escaso nivel de instrucción previa.
- 3.- falta de seguridad en la práctica docente.

f).- Los *problemas administrativos* son:

- 1.- provisionalidad y/o inestabilidad de los profesores no definitivos en los centros.
- 2.- no adjudicación de vacantes por especialidades.
- 3.- sistema actual de provisión de vacantes.

h).- La categoría de *problemas de perfeccionamiento* está desdoblada en dos problemas, y son:

- 1.- falta de orientación y/o apoyo inadecuado por parte de los organismos competentes.
- 2.- escasez de medios para el perfeccionamiento.

Finalmente el estudio añade un apartado donde se analizan las expectativas profesionales del docente, sus posibilidades profesionales y los criterios sobre como debe efectuarse la carrera docente

A la vista de los resultados, el estudio es una aportación interesante; nos presenta una visión de la percepción de los problemas del profesor novel, contextualizada en nuestro país. Además, si comparamos los resultados con las aportaciones de Veenman, pone de manifiesto en el apartado de problemas administrativos la problemática que sólo aparece en el contexto español.

Al realizar la comparación con otros estudios, nos ha llamado la atención, el hecho de

que el problema de la disciplina en clase se considere en último lugar. Creemos que ello podría ser debido a la participación de profesores con uno, dos, tres años de docencia; ello conlleva una evolución y, a la vez, una madurez. Quizás este hecho nos puede explicar la variabilidad existente sobre los problemas de disciplina.

Pensamos que el estudio se podría optimizar de la siguiente forma:

con referencia al cuestionario, después de cada categoría y al final del listado de problemas, una pregunta abierta; y daríamos la opción de no responder a los problemas que no son percibidos como tales. Además, creemos que deberían revisarse los problemas que se incluyen en cada una de las categorías para que fuesen excluyentes, pues se da el caso de que materiales se mezclan con aprendizaje, etc...

También sería interesante que el estudio estableciese si existen diferencias en la percepción de los problemas de los maestros noveles en función de los años de docencia. Consideramos que esta hipótesis planteada da origen a un estudio evolutivo longitudinal, línea de investigación que aún no ha sido abordada en el contexto español.

En esta misma línea de identificación de problemas, Cebreiro (1986), en su tesis de licenciatura, realiza un diagnóstico de los problemas que manifiestan los maestros noveles en ejercicio, para detectar cuales son sus necesidades; establece un relación entre diagnóstico del problema- carencia- y necesidad del maestro novel de primaria. Además, el diagnóstico de los problemas ha servido para detectar las lagunas existen en la formación inicial de maestro. Estas dos vías: la de carencia y la de necesidades deben tenerse en cuenta para los futuros planes de estudio, si se quiere aumentar la calidad de los mismos. En el momento actual se está continuando el estudio con la finalidad de ofrecer a la administración educativa de la Comunidad Autónoma Gallega las bases para un programa de ayuda al profesor novel en ejercicio.

Hay un estudio cuantitativo y cualitativo realizado en Málaga por Vera (1988), basado en los dilemas de los profesores en los primeros años de profesionalización, donde se intenta conjugar la vía del malestar docente y la problemática de los primeros años de

docencia. Este autor parte del listado de problemas elaborado por Veenman, lo reelabora y establece cinco categorías para fundamentar sus conclusiones.

Las técnicas utilizadas en el estudio son : primero la adaptación de un cuestionario confeccionado por Brese (1984). Segundo, la combinación de los diarios de profesores y los grupos de discusión. La muestra estaba formada por 325 profesores noveles de primaria, con menos de dos trienios de antigüedad en la función docente.

Los resultados del estudios son coincidentes con los apuntados en los estudios de (Fernández y González i Soler, 1986; González Granada 1985) Estos autores hacen hincapié en la situación administrativa de los maestros noveles de nuestro país y como este hecho les afecta, e incluso llega ser problemático para ellos, pues los noveles que acceden a la función docente en la escuela pública son sustitutos o propietarios provisionales y, en algunos casos , ocupan una plaza docente de una especialidad en la cual no han sido formados. Estas situaciones son vividas como problemáticas. La diferencia entre los tres estudios estriba en el grado de importancia que se le da a esta situación.

La aportación más relevante del estudio consiste en la identificación de las causas del malestar docente y el grado de satisfacción que perciben los maestros noveles al desarrollar su función docente. Lo que nos llama más la atención es la valoración de indiferencia hacia factores, tales como la relación con la inspección y con los padres.

El estudio nos muestra una relación directa entre fuentes de malestar y la problemática, con lo cual coincide con los demás estudios expuestos, tanto a nivel internacional, como en nuestro país, pero es difícil establecer un paralelismo entre ellos.

La parte más innovadora la constituyen las fuentes de satisfacción; en orden de importancia, son: las relaciones con los alumnos; el desarrollo personal; las relaciones con los compañeros; las relaciones con la dirección; el horario; las actividades extraescolares; la consideración social. Como podemos observar, el hecho de que los

profesores, al iniciarse en su profesión, se sientan satisfechos, no implica que el ejercicio profesional sea lo óptimo que el novel desea, al contrario, algunas veces, aparecen situaciones dilemáticas. Pero es importante la percepción satisfactoria sobre la docencia, la cual puede servir como motivación para buscar solución a las situaciones problemáticas que surgen.

En Catalunya, desde la Universidad de Barcelona, Escuela de formación del profesorado, el colectivo de profesores, durante los años 1985-1987 llevó a término un estudio cualitativo sobre el seguimiento y problemática del maestro novel. Se desarrollaron seis estudios de casos. La meta del estudio consistía en diagnosticar las problemas de los noveles en su primer año de docencia con la finalidad de identificar las lagunas en su formación inicial e introducir en la formación del maestro acciones para mejorar el curriculum formal, con la finalidad de mejorar y optimizar la formación inicial. Más adelante, en el capítulo III retomaremos este estudio.

También en nuestro país encontramos investigaciones orientadas a comparar la problemática del maestro novel con la del estudiante de maestro en su período prácticas docentes. En un estudio realizado en el País Vasco, donde se compararon los problemas de los estudiantes con la lista de problemas inventariados por Veenman, los resultados indican que no hay diferencia significativa; la única variación está en el grado de importancia que se da a los problemas identificados, no existe coincidencia (Alonso, Arandia, y Diaz, 1985).

En otro estudio realizado en Cataluña, en donde se comparando los problemas de los estudiantes con los resultados de un estudio realizado sobre el seguimiento del maestro novel en su primer año de ejercicio, se constató que algunos de los problemas de los alumnos practicantes coincidían con los de los noveles, pero en los estudiantes aparecían problemas sobre la relación entre las instituciones siguientes: centro donde realizaban sus prácticas y centro donde recibían su formación inicial, Esto repercutía en la planificación y ejecución de la clase (González i Soler y Fernández 1988).

En nuestro país cada vez se da más importancia a la formación del maestro novel; así lo demuestra el hecho de que en el II Congreso Mundial Vasco de 1987, una de las ponencias abordara el tema. También en el II Simposium sobre Prácticas Escolares, celebrado en Pontevedra en 1989, una de las secciones estuvo dedicada a los Profesores Noveles.

Hay un estudio realizado por Marcelo y Gómez con la finalidad de identificar los problemas percibidos por los noveles de Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato y Profesional en su primer año de docencia. Estos noveles pertenecen a la provincia de Sevilla (83 profesores) y a la de Granada (22). Para identificar los problemas utilizaron el inventario de Jordell (1985); consta de 55 ítems que hacen referencia a los problemas en situación de enseñanza y los aglutina en 11 dimensiones: enseñanza, planificación, evaluación, medios y recursos, tiempo, relación con los alumnos, relación con los padres, relación con los colegas, condiciones de trabajo y relaciones con el director, dimensión personal y finalmente la dimensión entorno. Concluye esta parte del estudio señalando los problemas "*considerables*" o "*gran problema*"; son aquellos que han sido elegidos por el 33% de la muestra; y son:

- estar presionado por el tiempo en que hay que cubrir los contenidos.
- desacuerdo en las relaciones con los compañeros.
- mantener la vida privada.
- desacuerdo con los padres.
- conocer si su enseñanza es eficaz.

El estudio muestra la coincidencia de resultados con la investigación realizada por Jordell en Noruega, en los problemas 1 y 5. La segunda parte del estudio está orientada hacia las creencias de los profesores, aspecto que retomaremos más adelante.

El estudio nos parece muy loable y además nos aporta nueva información con referencia a la percepción de los problemas de los noveles en el contexto español, a la vez que es, una reaplicación de un estudio internacional. Destacamos su importancia, pues nos ofrece

resultados sobre la problemática de profesores de enseñanza primaria y secundaria.

El estudio hubiera podido ampliarse con la posibilidad de diferenciar entre los profesores de primaria y secundaria si la percepción de sus problemas son diferentes o por el contrario no existe diferencias significativas que justifiquen el análisis de la percepción problemática desde esta premisa. Consideramos que el estudio cae en lo mismo que los anteriores, son cuestionarios cerrados, con lo que sólo miden lo que el investigador pretende medir.

Finalmente, en un ensayo donde se recopilan las directrices de investigación más relevantes sobre la problemática del profesor novel, Villar Angulo (1990) argumenta la necesidad de indagar, identificar y conocer los problemas de los noveles con la finalidad de que los resultados obtenidos sirvan para modificar y mejorar los currícula de formación inicial de los maestros y además como base para la formación permanente de los profesores noveles.

2.2.- DE LA PROBLEMATICA A LA AYUDA AL MAESTRO NOVEL.

En nuestro país aún no tenemos institucionalizados los curso de inducción- maestro en prueba-, cursos de ayuda, guías orientativas, etc..., . No obstante desde el M.E.C y las Consejerías de Educación Autonómicas hay un interés por la temática. En estos últimos tiempos, concretamente el Plan de formación permanente del profesorado en Cataluña contempla, como unas de sus prioridades, la atención al profesor novel.

Esta nueva tendencia conlleva que, a través de las instituciones que se ocupan de la formación permanente del profesorado, ya sean I.C.Es., C.P.Ps.,y/o Universidades, se diseñe y/o se ponga en marcha algún plan de formación y/o ayuda al maestro novel de primaria y secundaria.

En esta línea se esta desarrollando el curso sobre la metodología de la investigación- acción, al servicio de los Profesores Noveles en Mallorca.(Rodriguez, Rosello, Riera y

Mir, 1991).

En Andalucía, Desde el Departamento de Didáctica y Organización Escolar, de la Universidad de Málaga. Blanco y Mellado (1991) ha diseñado, puesto en marcha y evaluado un programa de formación para maestros noveles que se inician en la enseñanza. El programa ofrece una estructura de formación donde el nuevo maestro puede adaptarse por sí mismo al mundo de la enseñanza, Consideran que la formación es necesaria para estimular la cooperación, reflexión y potenciar una postura crítica e investigadora con relación a su propia práctica docente.

La primera parte del estudio ha consistido en conocer los problemas y condiciones en que trabajan los profesores de primaria y secundaria . La segunda parte se basa en el soporte de orientación que ofrece el profesor en ejercicio al maestro novel.

Un estudio descriptivo orientado a sentar las bases para un curso de inducción, ha sido realizado por (Machio, Montero, Murillo y Pisonero. 1991), en el CEP de Alcalá de Guadaíra. La investigación tiene dos vertientes: en la primera se realizó una encuesta para constatar la realidad de la comarca e identificar las necesidades. En la segunda parte, se utilizaron Los resultados como base para fundamentar el programa de formación de profesores principiantes.

El ICE de la universidad Autónoma de Barcelona ha potenciado una investigación para establecer las bases de un curso de inducción. El estudio parte de la identificación de la problemática para detectar las necesidades, con el fin de sentar las bases de un curso de inducción. (Darder, Izquierdo y Vilaplana 1991)

González i Soler y Fernández(1990) diseñaron un curso de inducción a petición del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya, el cual piensa implantarse próximamente.

El I.C.E de la Universidad de Barcelona realizó un curso piloto de ayuda al profesor

novel de secundaria, en la especialidad de lenguas extranjeras. (Curso 1988-89)

La Universidad Complutense de Madrid, durante el curso 1989, desarrolló un curso de inducción para profesores de secundaria, con carácter experimental, y sustitutivo del Curso de Adaptación Pedagógica exigible a los profesores de secundaria para incorporarse a la práctica docente profesional.

2.3.- LA CORRIENTE DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR.

Esta línea de investigación también ha tenido sus adeptos en España. La revisión de los estudios existentes muestra los dos campos investigados en el momento actual. Estos son:

a).- *Planificación y enseñanza interactiva* (Marcelo 1987, 1988; Villar Angulo 1988).

b).- *Creencias hacia la enseñanza, el currículo y los alumnos* (Marcelo 1989)

Los resultado en la primera línea de investigación surgen de un trabajo comparativo entre dos maestros noveles y dos experimentados de E.G.B., sobre la selección del contenido en el momento de planificar su enseñanza y las situaciones interactivas durante el proceso docente. El estudio muestra como coinciden o difieren los profesores noveles y experimentados que participaron en la experiencia. Los resultados indican que tanto profesores noveles como experimentados realizan una fase prospectiva para la selección del contenido, y el contenido tiene carácter comprensivo.

También coinciden con referencia a las situaciones interactivas, utilizan el mismo orden al enseñar el documento propuesto. Pero difieren en: Los experimentados son más flexibles en cuanto a variar el orden del contenido a enseñar; Los experimentados introducen el tema basándose en el conocimiento previo del alumno; existen diferencias

significativas en el rendimiento de los alumnos. En esta línea Villar Angulo (1988:211), al recoger las reflexiones sobre la acción de profesores, con un máximo de siete años de docencia en E.G.B, nos señala que las preocupaciones son similares a las de los maestros principiante. Recogemos la cita del estudio por lo significativa que es:

El problema más grande que se me plantea como profesora es el desconocimiento que tenemos de todo. No sabemos cómo hay que enseñar.

En la segunda línea de investigación sobre las creencias se ha utilizado el inventario de creencias de profesor, el apartado referido a la dimensión del control. Los resultados apuntan a la no existencia de una creencia clara hacia algunos de los polos del control -alto o bajo-; consideran que los padres y profesores han de participar en el control de los centros.

Como colofón, dentro de esta línea del pensamiento del profesor, Moral (1991) hace una revisión de la utilidad de las investigaciones realizadas sobre expertos y principiantes para la formación y el desarrollo profesional del profesor.

Resumiendo las investigaciones basadas en la percepción de sus problemas que manifiestan los noveles en el contexto español, constatamos que las directrices seguidas poco difieren de las existentes a nivel internacional, e incluso algunos estudios son la réplica de los ya realizados en el ámbito internacional.

También observamos que la trayectoria seguida en los estudios sobre la problemática, se basa más en la enumeración de estos problemas, y su frecuencia de aparición, que en la preocupación de entender los procesos perceptivos del propio maestro, los cambios que se dan durante su práctica y como se está modificando, o no, su percepción sobre sus problemas durante su desarrollo profesional, en su propia práctica docente. Pensamos que ésta es una laguna importante.

Si comparamos la producción en nuestro país con la producción internacional se evidencia que estamos empezando en este campo. Existen lagunas, y algunas de ellas sólo se resolverán en la medida en que se intensifique la ayuda al maestro novel, y a la

vez, de forma paralela se investigue la efectividad de los procesos que se establecen durante el período de profesionalización del maestro novel. Los resultados pueden ayudarnos a comprender mejor la realidad de lo que ocurre en este primer año de transición y su repercusión en los posteriores años de docencia.

3.- FUENTES DE DATOS Y METODOS MAS COMUNES UTILIZADOS EN EL ESTUDIO DE LA PROBLEMÁTICA DEL MAESTRO NOVEL.

Cuando consultamos los estudios sobre la problemática del maestro novel realizados por Veenman (1984:149) rápidamente vimos que la metodología de investigación más utilizada ha sido la cuantitativa, dando origen a estudios descriptivos. De los 83 estudios citados 64 han utilizado el cuestionario; los diarios han sido utilizados en 6 estudios; la entrevista en 27, generalmente acompañada de cuestionario y algunas veces con técnicas de observación; la observación fue utilizada en cuatro estudios y siempre como complemento de la entrevista o el cuestionario.

A continuación presentaremos la tabla (1) un listado de estudios empíricos, obtenido a través de vaciado de los abstracts del ERIC. El proceso seguido ha sido el siguiente: primero, como descriptor utilizamos maestro novel con lo cual obtuvimos 770 abstracts, comprendidos entre los años 1980 y 1989. Posteriormente solamente extrajimos aquellos estudios empíricos que guardaban relación con el objeto de estudio. Finalmente elaboramos un listado en donde hacemos constar *Autor/es*; *año* de publicación; lugar de ejecución(*pais*); nivel en el que ejercía el maestro novel: primaria, secundaria, enseñanza superior(*n.ens*); muestra utilizada(*mut*); contenido del estudio (*tip. es.*): en este apartado se hace constar si el estudio está orientado a la problemática, a la evolución, a la socialización, al primer año de docencia. Y por último la/s técnica/s utilizada/s y/ o metodología/s (*técni y/o metodología/s.*). Solamente hemos reflejado aquellos estudios de investigación que nos aportaban información sobre las categorías establecidas, y en contrapartida hemos eliminado los estudios empíricos en que faltase especificar las categorías expuestas.

Autor / Autores	Año	País	N.º M.	N. En.	Tema	Técnica/Metodología
Bischolij, J. y Ellis, J.R.	(1983)	Illinois	110	Prim y Sec	Dificultades	Cuestionario
Bluestein, J.	(1982)	Nuevo México	21	Prim y Sec	1 año	Supervisión clínica
Bronw, J.	(1984)	Missouri	387	Prim	Estrés	Cuestionario
Carte, p. Dibella, R.	(1980)	Ohio	888	Ed Sup	Problemas	Cuestionario
Clark, D.	(1985)	Ohio	20	Prim	Socialización	Test
Clark, D. y otros.	(1985)	-----	71	Prim	Percepción, conducta	Observación
Cayton, W.D. y Wilson,	(1984)	Alabama	138	Prim y Sec	1 año	Cuestionario
Combs, M.	(1984)	Oklahoma	17	Prim	Toma de decisiones	Entrevista
Dunleavy, T. y otros.	(1983)	Virginia	59	Prim	Necesidades, problemas	Cuestionario
Ellis, J.R. y Mathews, G.	(1982)	-----	614	Prim y Sec	Predictor de con	Cuestionario
Ellis, J.R. y otros.	(1974)	Illinois	169	Prim	Problemas	Cuestionario
-----	(1982)	-----	584	Prim y Sec	Dificultades	Entrevista
Fink, L.D.	(1982)	Oklahoma	100	En. Sup	Curs Ind	Entrevista
Goldin, G.	(1983)	Illinois	242	Sec	Dificultades	Cuestionario
Gunter, M.	(1985)	Florida	154	Prim	1 año	Observación
Hidalgo, F.	(1987)	Los Angeles	3	Sup	1 año	Estudio de casos
Hoffman, D.E. y	(1985)	Oregon	32	Prim y Sec	1 año	Cuestionario
Hoffman, J. y otros.	(1985)	Texas	15	-----	1 año	Entr. Obser. Diarios
Hullman, G. y Leak, S.	(1986)	-----	108	-----	Percepción	Entrevista
Janssens, S.	(1987)	Bélgica	9	Prim	1 año	Cuestionario
Levy, J.	(1987)	Virginia	469	Prim y Sec	1 año	Cuestionario
Matthes, W. y Carlson,	(1986)	-----	99	-----	1 año	Cuestionario
Marso, R. y otros.	(1986)	Ohio	211	Prim y Sec	-----	-----
Myers, B. y Mager,	(1980)	Oklahoma	191	-----	Problemas	Cuestionario
Melmick, S.	(1989)	Pensilvania	25	Prim y Sec	Competencias	Test. Cuestionario
Murphy, S. Huling, L.	(1987)	Texas	53	Prim y Sec	Socialización	Entrevista y cuestionario
Olsen, L. y Moore, M.	(1984)	California	137	Sec	Problemas	Cuestionario
Page, G. y otros.	(1983)	Georgia	300	-----	1 año	Análisis estadístico
Pigge, F.	(1981)	Ohio	62	-----	Percepción necesidades	Cuestionario
Sacks, S.R. y Brady, P.	(1985)	Nueva York	602	Prim y Sec	1 año	Cuestionario
Simmons, B. y Jarchow,	(1988)	Nuevo México	20	Prim	1 año	Investigación. Acción
Slutac, J.	(1982)	Carolina	1600	Prim y Sec	-----	Observación
Tabachnick, B. y otros.	(1983)	Wisconsin	4	Prim	Evolución. Observación	Estudio de casos
Veller, L.D.	(1982)	Georgia	23	Prim y Sec	Evaluación. Conducta	Observación
Williams, D. y otros.	(1985)	Utah	-----	-----	Problemas	Naturalista
Woldinger, M.	(1986)	Canadá	300	Prim	Perc. Problemas	Cuestionario
Wubbels, Theo y otros	(1985)	Holanda	32	Prim y Sec	Problemas	Cuestionario
Zechner, K. y otros.	(1983)	Wisconsin	4	Prim	Socialización. Obsr.	Estudio de casos

Tabla 1. Estudios empíricos sobre el maestro novel extraídos del ERIC.

De los 39 estudios, 29 utilizan el cuestionario; se observa la existencia de una relación entre problemática del novel y la utilización del cuestionario para la recopilación de datos. Sin embargo, empiezan aparecer estudios con una orientación cualitativa o mixta, donde se utiliza la entrevista, la observación, el estudio de casos, los diarios, la investigación-acción y estudios naturalistas. Todo ello nos lleva a concluir que la técnica más utilizada es el cuestionario seguida de la entrevista. Esta última, en la mayoría de los casos se utiliza como complemento de recogida de datos. Por otro lado, observamos la utilización de técnicas orientadas hacia metodología cualitativas, aunque el número de estudios que hacen uso de las mismas son escasos hoy por hoy. Consideramos que existe una tendencia al aumento de los mismos y la explicación es muy sencilla, el hecho es coincidente con las tendencias actuales de investigación. En los años anteriores la finalidad era identificar y diagnosticar problemas, y se cuantificaban los mismos. A medida que nos introducimos en conocer los procesos y cambios de la problemática del maestro novel, es necesario otro tipo de técnicas y metodología que nos iluminen y ayuden a comprender cómo se dan estos procesos y cambios en la problemática que experimenta el maestro novel durante su práctica docente. Ultimamente las investigaciones siguen estos derroteros y, en consecuencia cada vez se utiliza más la observación, la supervisión clínica, los diarios del profesor, como técnicas de recogida de información.

4.- CONCLUSIONES.

De la literatura revisada extraemos la preocupación que ha existido y existe sobre la problemática del profesor novel. Todo parece indicar que hay un cierto paralelismo en cuanto a los problemas identificados en los distintos países, aunque consideramos que en la metodología utilizada existe limitaciones. La mayoría de estudios han utilizado como técnica para la identificación de problemas los cuestionarios; esto ha condicionado la respuesta del profesor novel y parece ser que todo profesor tiene problemas. Aquí nos

gustaría introducir una precisión al respecto. Pensamos, y estamos de acuerdo con los estudios existentes, que realmente el paso de la frontera de estudiante a profesor conlleva un shock, pero disentimos en cuanto a pensar que todos los problemas identificados son percibidos por todos los maestros noveles, como nos muestran los resultados de algunos cuestionarios. Nos atrevemos a afirmar que no todos los noveles tienen los mismos problemas; ni estos problemas son percibidos con la misma intensidad, ni de la misma manera; ni es tan traumático su primer año de experiencia. Pensamos que se debería clarificar e intensificar esta línea de investigación, no sea el caso que se parta de premisas erróneas y atribuyamos más problemática de la existente a los maestros noveles.

No obstante lo indicado, estos estudios de identificación de problemas deben seguir realizándose, y contextualizándose en cada país, pues todos ellos apuntan hacia una finalidad, y es una de las vías más válidas para modificar la formación inicial y continua del profesor.

También hay un consenso general en aceptar la relación primer año de enseñanza-percepción problemática y cursos de inducción como una ligazón para mejorar los procesos de enseñanza -aprendizaje que se dan en el contexto escolar.

Todos coinciden en la importancia de la socialización del maestro durante este primer año de docencia, y no hay un criterio único sobre los factores que repercuten en la problemática. Se reconoce que se debería intensificar aun más esta línea de estudio. Concretamente en nuestro país aún no existen estudios específicos al respecto.

Los estudios muestran una relación entre la percepción de los problemas y el pensamiento del profesor y sus formas de actuar en los procesos de planificación y en la enseñanza interactiva, aunque algunos de estos estudios no son extrapolables a nuestro país; recomendamos su reapplicabilidad en el contexto español.

En algunos de los estudios hay acuerdo sobre las diferencias y las similitudes entre profesores principiantes y experimentados; estos mismos resultado se confirman en

nuestro país. Quizás la limitación que presentan estos estudios esta en el criterio establecido de profesor experimentado. La mayoría de estudios apuntan hacia años de experiencia; este criterio nos parece insuficiente si estos años de experiencia no van acompañados de una reflexión sobre la enseñanza.

Con referencia a las investigaciones realizadas en el contexto español, no están muy lejanas de las seguidas en el ámbito internacional, pero deberían ampliarse las metas, reaplicar estudios existentes y contextualizarlos, con el fin de optimizar la formación del maestro novel. Pues aún son escasos los campos abarcados para alcanzar los logros internacionales.

influencia del proceso socializador en que está inmerso el maestro novel; centrarse en el período socializador del profesor novel y de este modo poder conocer los cambios que se operan en los profesores noveles en cuanto a su profesionalización.

Las revisión realizada de las investigaciones existentes nos da una panorámica general sobre las líneas existentes y los resultados más relevantes, siempre desde nuestra perspectiva, pues, queramos o no, es imposible realizar una revisión objetiva y exhaustiva del tema que abordamos. Aunque este aspecto se puede considerar una limitación, nosotros no lo consideramos como tal. Al contrario, nuestra intención, en principio, es ser objetivos, pero sabemos que en nuestro pensamiento, llevamos implícita una concepción de maestro novel que nos condiciona para establecer los criterios categoriales y la selección del contenido de las investigaciones consultadas.

A continuación presentaremos la segunda parte del estudio, la cual constituye la parte empírica. Se desarrollará a través de varios capítulos, los cuales nos irán configurando y constatando el proceso seguido, así como en qué medida los objetivos propuestos son alcanzados.

Pensamos que se debería intensificar los estudios en función de los niveles de enseñanza en que ejerce el novel; en la bibliografía consultada raramente se hace mención de este

aspecto.

Con respecto a las técnicas y metodología utilizadas observamos que, en los primeros años, las investigaciones se orientaban hacia la utilización de cuestionarios y metodología cuantitativas para describir los fenómenos observados o para evaluar conductas terminales del profesor novel, lo que implicaba modelos de investigación centrados en el modelo proceso -producto. A medida que se avanza, se abren nuevas líneas de investigación; además, se incorporan otras líneas ya existentes, abriendo nuevas vías metodológicas. Así pues, cada día se utiliza más la investigación cualitativa, siempre que se quiere incidir en los procesos. En esta línea proliferan las investigaciones etnográficas, naturalista, de investigación-acción, investigación cooperativa, los estudios de casos, etc... Y las técnicas de cuestionario se sustituyen por la entrevista en profundidad, la observación participante, la supervisión clínica, los diarios, la microetnografía etc... O se adoptan procedimientos mixtos, tales como cuestionarios, entrevista y observación.

Resumiendo, en las investigaciones revisadas se observan muchos puntos coincidentes, pero también puntos oscuros que aún no se han clarificado. Sabemos poco de si existen diferencias significativas en la percepción de los problemas según el nivel en que se ejerce; cómo piensa el profesor novel acerca de su propia práctica; se han estudiado sus creencias sobre la práctica, pero desde la perspectiva de alumno; hace falta conocer la influencia del proceso socializador en que está inmerso el maestro novel; centrarse en el período del profesor novel y de este modo poder conocer los cambios que se operan en los profesores noveles en cuanto a su profesionalización.

La revisión realizada de las investigaciones existentes nos da una panorámica general sobre las líneas existentes y los resultados más relevantes, siempre desde nuestra perspectiva, pues, queramos o no, es imposible realizar una revisión objetiva y exhaustiva del tema que abordamos. Aunque este aspecto se puede considerar una limitación, nosotros no lo consideramos como tal. Al contrario, nuestra intención, en principio, es ser objetivos, pero sabemos que en nuestro pensamiento, llevamos implícita una concepción de maestro novel que nos condiciona para establecer los criterios

categoriales y la selección del contenido de las investigaciones consultadas.

A continuación presentaremos la segunda parte del estudio, la cual constituye la parte empírica. Se desarrollará a través de varios capítulos, los cuales nos irán configurando y constatando el proceso seguido, así como en qué medida los objetivos propuestos son alcanzados.

II PARTE

CAPITULO III.

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

INTRODUCCION

Después de haber abordado, en los dos capítulos iniciales de que consta la primera parte del estudio la fundamentación teórica de la misma, iniciamos este capítulo el contexto del problema de investigación, en los siguientes apartados:

En el primero intentamos recopilar el origen de la investigación, con la finalidad de describir la investigación-acción que se realizó inicialmente; la consiguiente reflexión sobre la misma constituyó el punto de partida para llegar a plantearnos el problema de investigación que proponemos, y establecer el origen de los informantes, aspecto éste último que se abordará, de forma más extensa, en el capítulo de metodología.

En el segundo apartado ampliamos la recopilación de los constructos expuestos con anterioridad en la parte teórica, teniendo como finalidad la de clarificar y definir los objetivos propuestos.

En el tercer y último apartado abordamos el posible alcance de los mismos desde la perspectiva de la adecuación metodológica para lograrlos, así como la consideración sobre las hipótesis emergentes que encontremos.

1- EL MARCO DONDE SE INSCRIBE NUESTRA INVESTIGACIÓN.

Como hemos indicado al inicio de este trabajo, en la primera parte, en toda investigación existen diferentes motivaciones. De entre ellas destacaremos la experiencia profesional en el campo de la Investigación-acción como un elemento catalizador para el desarrollo de la misma. Durante los años que llevo realizando o coordinando proyectos de estas características, siempre me he preguntado dos cuestiones: la primera versa sobre lo que ocurre realmente cuando implicamos en los procesos de investigación-acción a los elementos humanos, es decir cuando el sujeto de investigación es, a la vez, el objeto de dicha investigación. Toda la bibliografía existente nos indica que las personas que intervienen en estos procesos mejoran su desarrollo profesional; por consiguiente, los maestros que intervienen en dichos procesos deben mostrar cambios en sus concepciones sobre la práctica docente, pero difícilmente encontramos estudios que aborden este punto de vista; ello es debido a que la mayoría de los estudios existentes están más orientados hacia la evaluación de la práctica y/o sus procesos que a los cambios de concepciones que se operan en las personas durante el proceso en el cual se hallan inmersos.

El segundo aspecto, no menos importante que el primero, pero que no es objeto de ésta investigación y, aunque siempre me ha preocupado es lo qué ocurre con el grupo de investigadores cuando el proceso de investigación-acción se ha terminado; qué proyección tiene en ellos el hecho de haber realizado un proyecto de investigación de estas características a nivel de grupo o individual, y en el contexto de enseñanza en el cual se hallan inmersos. La respuesta a éste interrogante nos podría llevar a la realización de otra tesis.

La primera cuestión, será uno de los objetivos que nos hemos propuesto en este

estudio. Para su consecución es imprescindible que los datos que vamos a utilizar procedan, en parte, de aquellos maestros que han participado en un proceso de investigación-acción, implicándose en el mismo, pero sin ser los que asumieran el rol de investigadores. Así pues, con el fin de clarificar el origen del proyecto, expondremos de forma sucinta el proyecto de Investigación-acción realizado con anterioridad y la credibilidad del mismo, debido a que una de las fuentes de datos que vamos a utilizar en el presente trabajo proviene de dicho proyecto de investigación.

1.1.- ORIGEN DE LA INVESTIGACION MARCO

El estudio se llevó a término, durante los años 1985-87, por el colectivo de profesores de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona y se basó en el seguimiento del maestro novel en su primer año de ejercicio. Pero para un mejor entendimiento del estudio que vamos a exponer partiremos del origen del mismo. La Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona desde hace varios años está vinculada a la A.T.E.E. (Asociación para la Formación de Enseñantes Europeos). Durante los dos años anteriores al proyecto, miembros del grupo permanente de Inservice Trainig (Formación Permanente) de la A.T.E.E. estuvieron en contacto con nuestra institución, mediante la realización de cursos y seminarios de formación permanente dirigidos al profesorado del centro. La participación en los seminarios o cursos era de carácter voluntario y abierta a todo el profesorado del centro. De estos primeros contactos nació la idea y la posibilidad de llevar a término un proyecto de investigación conjunto entre el North East London Polytecnic y La Escuela Universitaria de Formación del Profesorado.

Este proyecto incipiente, pronto fue impulsado a nivel institucional; a ello contribuyó la Dirección del centro, que potenció el proyecto facilitando recursos humanos y materiales. La Junta de Escuela(hemos de aclarar que en los estatutos entonces se la consideraba el máximo órgano gestor), también se pronunció a favor del proyecto;

se recomendó su ejecución, señalando que *podría ser un elemento potenciador de posibles tesis doctorales*. También se obtuvo la financiación por parte del Vicerectorado de Investigación y del Departamento de Formación Permanente del profesorado de la Generalitat de Catalunya.

1.2.- PRESUPUESTOS

Los presupuestos de los cuales partimos los podemos resumir así:

1.- Es necesario vincular a los maestros en ejercicio con los formadores de maestros, para que la formación inicial no esté alejada de la realidad práctica.

2.- la renovación en las Escuelas Normales generalmente nos viene dada desde arriba y no siempre arraiga en las instituciones. Si queremos realmente que las Normales se renueven, que la innovación sea un hecho, por lo tanto, que los cambios sean reales, entonces hemos de incidir en la planificación de los mismos, conseguir que se introduzcan de forma paulatina y que el planteamiento se haga desde la base.

3.- Las corrientes actuales señalan que el maestro debe asumir un nuevo rol para su desarrollo profesional, el de maestro investigador. Se entiende como tal *al profesional que, partiendo de la reflexión sobre su propia práctica, la revisa y analiza con sentido crítico, busca respuestas a los interrogantes que se le plantean, introduce las mejoras que optimizan el acto docente o la innovación por medio de una adecuada planificación inicial, observando, evaluando y, en cierta forma, controlando las mejoras del proceso e involucrándose en él. Así evita transformarse en un tecnócrata investigador* (González, R. 1987). Es necesario que el formador de formadores asuma también este modelo. Será

la investigación-acción un vehículo para lograrlo.

4.- Se hace evidente la necesidad de una acción interdisciplinar conjunta que permita a los formadores de maestros una comprensión y visión global de la formación inicial del maestro.

5.- En esta investigación se parte de la realidad práctica de todos los miembros que participan en ella, y se reflexiona sobre la misma, con sentido crítico, para hallar el nexo de unión entre teoría y práctica.

6.- En las Escuelas de Formación del Profesorado sería necesario conocer las lagunas y deficiencias de los Planes de Estudios vigentes, desde la óptica de los maestros en ejercicio; de este modo, se podrían introducir mejoras substanciales tanto en dichos planes como en los futuros.

1.3.-OBJETIVOS

1.- Identificar los problemas con que se encuentran los maestros en su primer año de ejercicio.

2.- Utilizar estos resultados para:

- conocer los puntos fuertes y débiles de la formación inicial, así como las lagunas existentes y las áreas sobre las que hay que incidir para revisar y modificar los programas actuales de formación de profesorado, y mejorar dicha formación.

1.4.- DESARROLLO DEL PROYECTO

El desarrollo del proyecto posibilitó el conseguir la participación de una buena parte de los profesores de la Escuela U.F.P. EGB.; de este modo el proyecto fue también positivo para éstos. El fortalecimiento de los lazos entre la Escuela U. y las escuelas incrementó el prestigio de los profesores de la Escuela U. y la confianza de los maestros en ellos.

La investigación incluye un estudio exhaustivo de diez maestros en su primer año de ejercicio, y recogida de datos de otros veinte. Se siguió el siguiente proceso:

- a) Identificar y llegar a un acuerdo sobre la estructura y organización del proyecto.
- b) Configurar el grupo de investigadores que formaban el macrogrupo y el microgrupo.

El macrogrupo estaba constituido por:

- El director del proyecto.
- Los dos coordinadores adjuntos del proyecto.
- Los profesores de la Escuela U. que participan en el proyecto.
- Diez maestros en su primer año de ejercicio.
- Diez maestros experimentados.
- Dos o tres consultores europeos adicionales (el número de consultores dependía del taller de trabajo que realizábamos)

El micro grupo estaba constituido por:

- Dos profesores de E.G.B en su primer año de ejercicio.
- Tres profesores de la Escuela Universitaria de Formación del

profesorado. Uno de ellos especialista en contenidos, otro en didáctica específica y el tercero, especialista en pedagogía, psicología o sociología.

- Un profesor de E. G. B. experimentado.

Todo este proceso negociador inicial entre los miembros participantes del proyecto se llevó a término con la finalidad de:

1). Discutir, a la luz de la experiencia local y de las iniciativas de investigación europeas, los problemas de los maestros que comienzan y, en consecuencia, establecer los criterios de selección para acceder a los maestros noveles que habían de intervenir en el proceso de investigación(en el capítulo de metodología retomaremos este tema y lo desarrollaremos bajo el epígrafe el *acceso a los informantes*)

2). Plantear y definir el problema.

3). Elaborar los instrumentos para la reunión de datos con vistas a la investigación

4). Analizar los resultados y corregir los instrumentos en la medida en que fuese necesario.

5). Hacer un diagnóstico de los problemas de los maestros noveles.

6). Analizar las evidencias y reflexionar sobre las mismas.

7). Formular propuestas de hipótesis-acción orientadas a la mejora de la formación inicial de los maestros.

8). Realizar un estudio de casos. Redactar el informe final de cada micro grupo.

La forma de trabajo y coordinación entre los micro grupos, los cuales constituían un caso y actuaban con independencia como tales, pero a su vez, participaban en el desarrollo del proyecto como miembros de un macro grupo formado por todos los participantes, fue el siguiente:

Cada tres meses se realizaron talleres en donde participaron todos los miembros de la investigación y los expertos extranjeros, con la finalidad de analizar el proceso y constatar su evolución y progreso.

Los micro grupos actuaban con autonomía, recopilaban evidencias sobre el maestro novel, las cotejaban con las evidencias aportadas por el maestro experimentado y después, en el seno del grupo, mediante una reflexión posterior, se constataban los acuerdos y desacuerdos aparecidos en la reflexión conjunta.

Cada mes nos reuníamos los coordinadores y todos los microgrupos, con la finalidad de exponer las evidencias recopiladas sobre la problemática de los maestros noveles desde la óptica de cada microgrupo, analizarla reflexionar sobre ella y establecer acuerdos y desacuerdos sobre la misma .

Los instrumentos utilizados fueron:

- Un diario semiestructurado que cada maestro novel cumplimentaba después de finalizar la clase, cada dos días. Este diario era entregado a los profesores de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado, y constituía la base para la realización de las entrevistas. Hemos de hacer constar que en el proceso negociador, al iniciar la investigación-acción, se acordó que estos diarios posteriormente también serían analizados, con la finalidad de realizar una tesis doctoral.
- Las notas de observación que aportaba el maestro experimentado a la entrevista individualizada.

- Entrevistas abiertas individualizadas: una al maestro novel y otra al maestro experimentado.
- Entrevista abierta colectiva semiestructurada con la participación de todos los miembros del microgrupo.
- También se grababan con casset las sesiones de macrogrupo y algunos talleres fueron grabados en video.

Para el análisis de los datos se establecieron cuatro categorías de problemas.

Los *Académicos*, considerados de máxima importancia para la consecución de los objetivos propuestos, pues hacen referencia a toda aquella problemática que pone de manifiesto una laguna y/o deficiente formación en las materias curriculares que han cursado a lo largo de su formación inicial.

los *Profesionales*: hacen referencia a los problemas de movilidad de centro, sustituciones, relaciones con la administración con referencia a la plaza de destino.

Personales. hace referencia a los situaciones dificultosas generadas por carencias personales de tiempo, emotivas, físicas, psíquicas...etc.

Los *Contextuales*: situaciones surgidas dentro del seno escolar en donde no intervienen aspectos académicos, personales ni profesionales.

Cada microgrupo realizó un vaciado de los diarios, notas del profesor experimentado, y entrevistas, aplicando el sistema categorial establecido. Realizando una triangulación con las diferentes fuentes utilizadas.

1.5.- EL RIGOR CIENTIFICO DE LA INVESTIGACION MARCO.

Otro de los aspectos que se tuvo en cuenta fue los criterios de cientificidad que se

adoptaron para la investigación. Los investigadores, preocupados por ellos, y siendo conscientes, de que en éste caso, no se podían aplicar criterios que se venían aplicando a la investigación cuantitativa, de corte positivista, y aceptados por la comunidad científica, tales como: criterios de validez interna y externa, fiabilidad etc..., adoptaron criterios que se vienen utilizando en la investigación cualitativa, establecidos por Guba(1983:153). Estos se recopilan en la figura 21 y son:

CUESTIONES	METODO
CREDIBILIDAD	<ul style="list-style-type: none"> *TRABAJO PROLONGADO DE CAMPO *OBSERVACIÓN PERSISTENTE. *JUICIO CRÍTICO DE COMPAÑEROS. *TRIANGULACIÓN. *RECOGIDA DE MATERIAL DE ADECUACIÓN REFERENCIAL. *COMPROBACIÓN CON LOS PARTICIPANTES
TRANSFERIBILIDAD	<ul style="list-style-type: none"> *RECOGIDA ABUNDANTE DE DATOS DESCRIPTIVOS *DESCRIPCIONES MINUCIOSAS (estudio de casos)
DEPENDENCIA	<ul style="list-style-type: none"> *MÉTODOS SOLAPADOS *ESTABLECIMIENTO DE PISTAS DE REVISIÓN
CONFIRMABILIDAD	<ul style="list-style-type: none"> *TRIANGULACIÓN. *REFLEXIÓN EPISTEMOLOGICA. *VERIFICACIÓN.

Figura 21. Criterios y métodos de credibilidad en la investigación naturalista aplicados a la realidad.