

APRENDER
A ENSEÑAR:
UN ESTUDIO
SOBRE EL PROCESO
DE SOCIALIZACION
DE PROFESORES
PRINCIPIANTES

CARLOS MARCELO GARCIA

C·I·D·E·

APRENDER
A ENSEÑAR:
UN ESTUDIO
SOBRE EL PROCESO
DE SOCIALIZACION
DE PROFESORES
PRINCIPIANTES

CARLOS MARCELO GARCIA

C·I·D·E·

APRENDER A ENSEÑAR:
Un estudio sobre el proceso de
socialización de profesores
principiantes

Carlos Marcelo García

**ESTUDIO FINANCIADO CON CARGO A LA CONVOCATORIA DEL
CONCURSO NACIONAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACION EDUCATIVA**

Número 69
Colección: INVESTIGACION

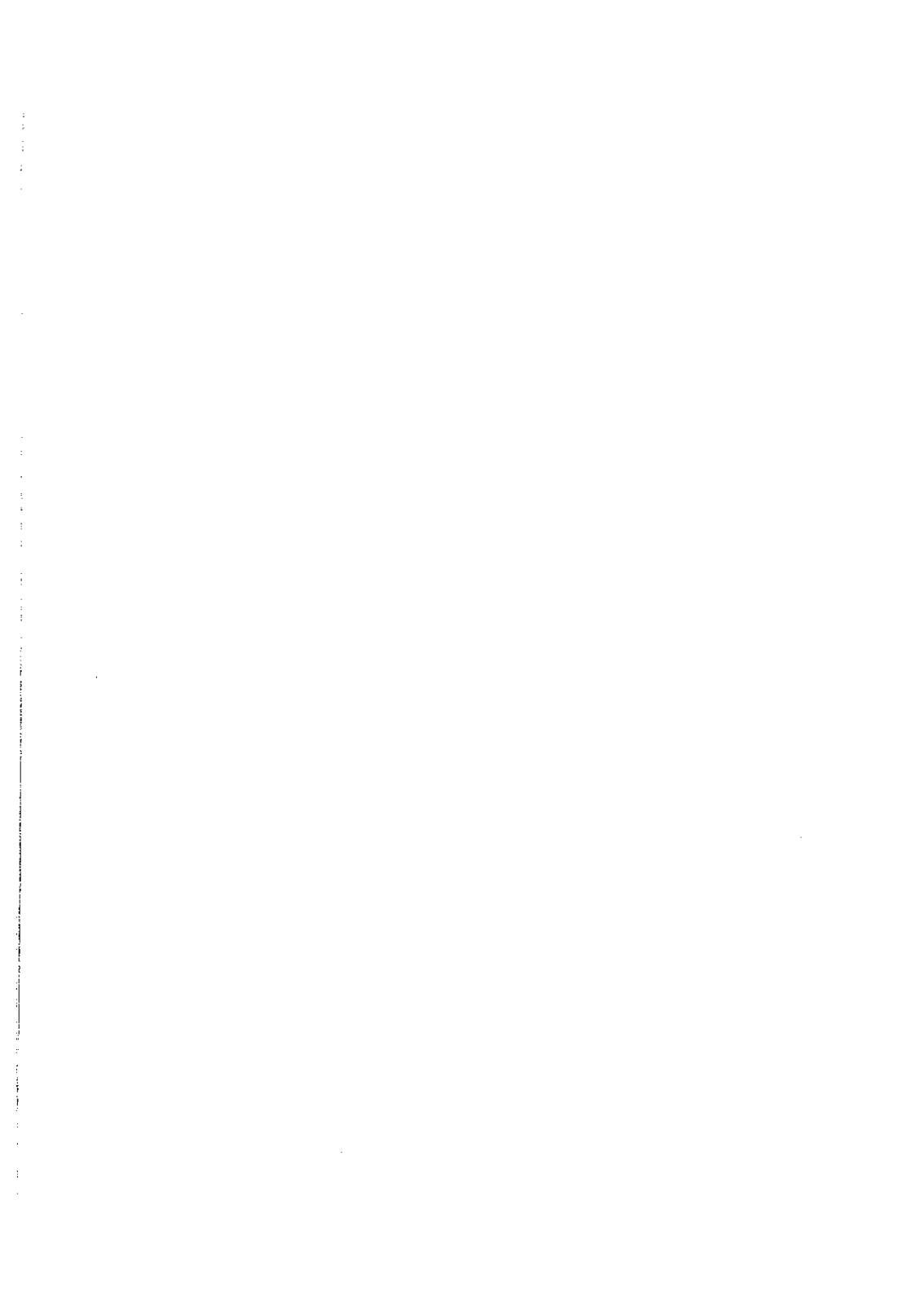
APRENDER a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes / director Carlos Marcelo García. – Madrid : Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia : C.I.D.E., 1991.

1. Profesor 2. Conducta del profesor 3. Práctica pedagógica 4. Socialización I. Marcelo García, Carlos

© **MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA**
Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Renovación Pedagógica
Centro de Investigación, Documentación y Evaluación
EDITA: Secretaría General Técnica
Centro de publicaciones
Tirada: 1.000 ej.
Depósito Legal: M-6149-1992
NIPO: 176-92-085-9
I.S.B.N.: 84-369-2107-0
Imprime: **GRAFICAS JUMA**
Plaza de Ribadeo, 7-I. 28029 MADRID

COLABORADORES:

José Manuel Coronel
Carmen Gallego
M^a Jesús Gallego
Rosa Garrudo
M^a José Gómez
Cristina Granado
Elena Hernández
M^a José León
Cristina Mayor
Cristina Moral
Marita Sánchez
Rosa Sánchez

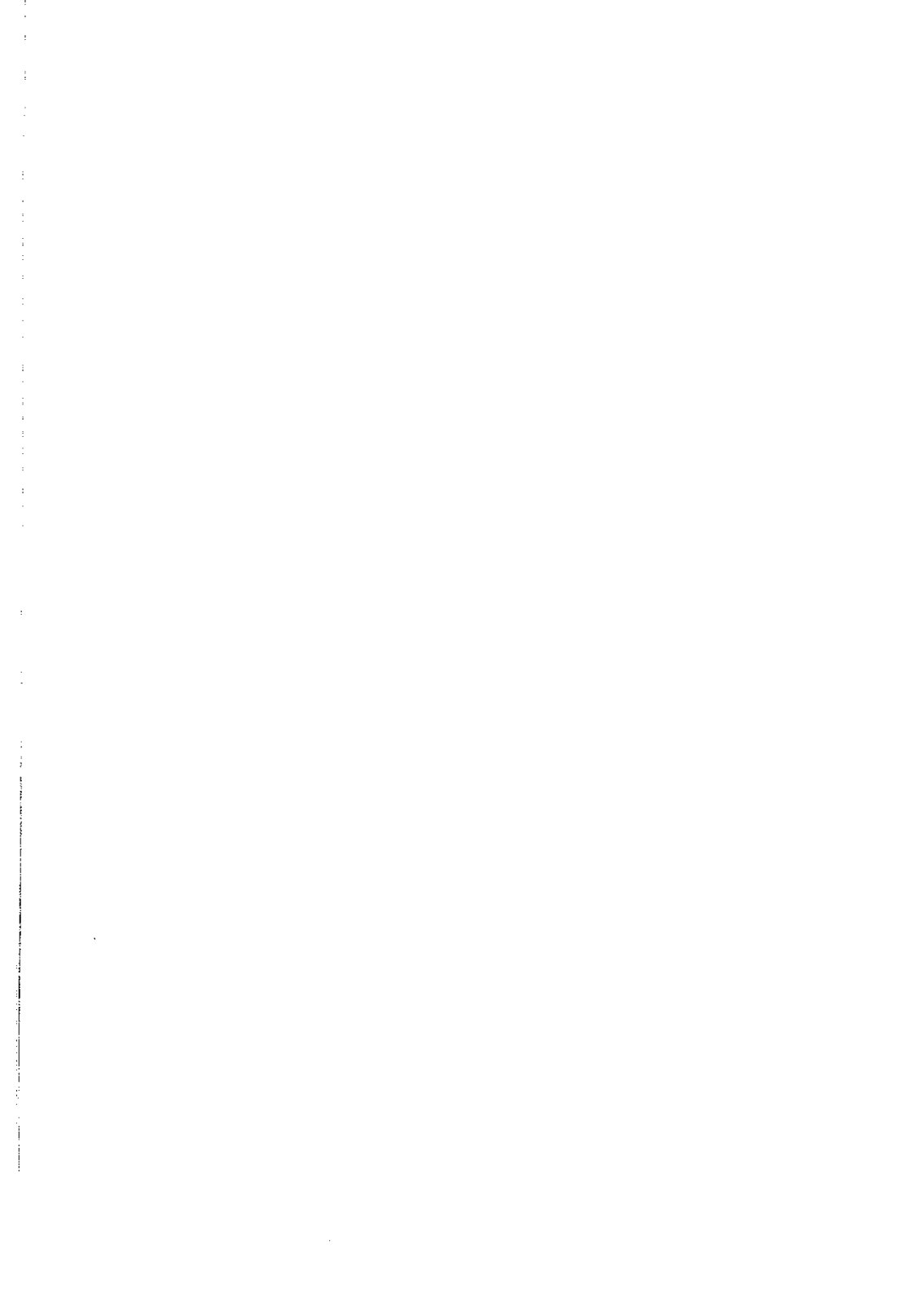


INDICE

CAPITULO 1. FUNDAMENTACION DE LA INVESTIGACION	9
1.1. Los profesores principiantes y los programas de iniciación .	9
1.2. Aprender a enseñar. El desarrollo del conocimiento práctico	21
CAPITULO 2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION	37
CAPITULO 3. METODOLOGIA	39
3.1. Muestra	39
3.2. Instrumentos y procedimientos de investigación	43
3.2.1. Inventario de Problemas de Enseñanza	43
3.2.2. Inventario de Creencias del Profesor	46
3.2.3. Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas	49
3.2.4. La entrevista mantenida con los profesores principiantes	51
CAPITULO 4. RESULTADOS	67
4.1. Análisis de los problemas percibidos por profesores principiantes	67
4.1.1. Cálculo del Coeficiente de Consistencia Interna Alfa de Cronbach	82
4.1.2. Resultados correspondientes al análisis factorial . . .	82

4.1.3.	Resultados correspondientes al análisis "cluster" . . .	86
4.2.	Análisis de las creencias de los profesores principiantes	95
4.2.1.	Análisis de la Dimensión Control	95
4.2.2.	Análisis de la Dimensión Tratamiento de la Diversidad	98
4.2.3.	Análisis de la Dimensión Aprendizaje	99
4.2.4.	Análisis de la Dimensión Rol del Profesor	102
4.2.5.	Análisis de la Dimensión Relaciones entre la Escuela y la Comunidad	103
4.2.6.	Análisis de la Dimensión Conocimiento	104
4.3.	Análisis del ambiente de clase en aulas de profesores principiantes	105
4.3.1.	Perfiles y medias correspondientes al total de los sujetos	107
4.3.2.	Perfiles y medias correspondientes a los alumnos de Bachillerato	110
4.3.3.	Perfiles y medias correspondientes a los alumnos de Formación Profesional	112
4.3.4.	Resultados del análisis factorial	115
4.3.5.	Coficiente de Consistencia Interna Alfa de Cranbach	121
4.3.6.	Matriz de Correlaciones y Validez Discriminante . .	123
4.4.	Análisis cualitativo de las entrevistas con profesores principiantes	124
4.4.1.	Análisis de frecuencias de categorías y análisis de contenido	124
4.4.2.	Análisis del lenguaje de los profesores principiantes: Las metáforas como objeto de estudio	176
4.4.3.	Análisis de relaciones y correlaciones entre categorías	192
4.4.4.	Construcción de matrices como instrumento de análisis de datos cualitativos	199
4.4.5.	Contraste de hipótesis: Estudio de la categoría PRB (Problemas) en relación a las demás categorías	201
4.4.6.	Análisis de las configuraciones más destacadas a partir del proceso de minimalización	207

CAPITULO 5. CONCLUSIONES	213
CAPITULO 6. IMPLICACIONES	217
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	221
ANEXOS	247
ANEXO 1. INVENTARIO DE PROBLEMAS DE ENSEÑANZA	249
ANEXO 2. DEFINICION Y EJEMPLOS DEL SIGNIFICADO DE LAS CATEGORIAS UTILIZADAS PARA EL ANALISIS DE LAS ENTREVISTAS ...	255
ANEXO 3. INVENTARIO DE AMBIENTE DE CLASE EN FACULTADES Y ESCUELAS	271
ANEXO 4. INVENTARIO DE CREENCIAS DEL PROFESOR	277
ANEXO 5. EJEMPLO DE DOS ENTREVISTAS CODIFICADAS	283



CAPITULO 1

FUNDAMENTACION DE LA INVESTIGACION

1.1. Los profesores principiantes y los programas de iniciación

La investigación que presentamos se ha centrado en el análisis del proceso de socialización de profesores principiantes de Enseñanza Primaria y Secundaria. Nos planteamos, describir algunos aspectos que nos parecen de interés respecto a una de las fases del “aprender a enseñar” que sistemáticamente ha sido olvidada tanto por las instituciones universitarias como por otras instituciones dedicadas a la formación en-servicio de los profesores. Esta fase es la comprendida por los primeros años de docencia, y que hemos denominado fase de iniciación a la enseñanza.

Según Burke (1988), la iniciación a la enseñanza es el período de tiempo que abarca los primeros años de enseñanza, en los cuales los docentes han de realizar la transición desde estudiantes a profesores. Es un período de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal (Borko, 1986).

Wilson y D'Arcy definen la iniciación como “el proceso mediante el cual la escuela lleva a cabo un programa sistemático de apoyo a profesores de cara a introducirles en la profesión, ayudarles a abordar los problemas de forma que refuerce su autonomía profesional y facilite su continuo desarrollo profesional” (1987, p. 143). Como vemos la iniciación desde este punto de vista es una actividad en la cual la escuela como unidad juega un papel funda-

mental como servicio de apoyo a los profesores principiantes. Sin embargo, como más adelante describiremos, otros estamentos pueden estar implicados en el desarrollo de los programas de iniciación profesional de los profesores, como puede ser la universidad, centros de profesores, etc.

Un segundo aspecto a destacar de la definición aportada por Wilson y D'Arcy (1987) es la concepción del desarrollo profesional como un continuo, de forma que no se concibe a los profesores como productos acabados sino por el contrario como sujetos en constante evolución y desarrollo (Tisher, 1980).

Para algunos autores, el primer año no sólo representa una oportunidad para aprender a enseñar, sino que también puede suponer transformaciones en la persona del docente (Tisher, 1984). Se destaca como característico de este período, la inseguridad y la falta de confianza en sí mismo que padecen los profesores principiantes. Como señalan Johnston y Ryan,

“los profesores en su primer año de docencia son extranjeros en un mundo extraño, un mundo que les es conocido y desconocido a la vez. Aunque hayan dedicado miles de horas en las escuelas viendo a profesores e implicados en los procesos escolares, los profesores principiantes no están familiarizados con la situación específica en la que empiezan a enseñar” (Johnston y Ryan, 1983, p. 137).

Ha sido Simon Veenman (1984) quien ha popularizado en concepto de “shock de realidad” para referirse a la situación por la que atraviesan muchos enseñantes en su primer año de docencia. Según este autor holandés, el primer año se caracteriza por ser, en general, un proceso de intenso aprendizaje —del tipo ensayo-error en la mayoría de los casos—, y caracterizado por un principio de supervivencia, y por un predominio de la ética de lo práctico. Los programas de iniciación tratan de establecer estrategias para reducir o reconducir el denominado “shock de realidad”.

El proceso que siguen los profesores para aprender a enseñar, es decir, para adquirir competencia y habilidad como docentes ha sido explicado desde diferentes perspectivas teóricas. En un caso se hace hincapié en las preocupaciones de los profesores como indicadores de diferentes etapas de desarrollo profesional. En otro caso se concibe al profesor desde un punto de vista fundamentalmente

cognitivo y al aprender a enseñar como un proceso de madurez intelectual. Existe un último marco para el análisis del proceso de iniciación que hace mayor hincapié en los elementos sociales y culturales de la profesión docente y en su influencia en el profesor principiante.

El primer marco al que nos hemos referido, desarrollado por Fuller y sus colaboradores se denomina **Etapas Evolutivas de Preocupaciones** (Fuller y Brown, 1975). Según estos autores se pueden identificar tres etapas diferenciadas de preocupaciones de los profesores. La primera etapa tiene que ver con preocupaciones por la *supervivencia personal*. Se caracteriza por ser una fase en la que el profesor busca fundamentalmente mantenerse el rol de profesor, conseguir el control de la clase, y agradar a los alumnos.

La segunda etapa está caracterizada por preocupaciones del profesor hacia la *situación de enseñanza* propiamente dicha, es decir, preocupaciones sobre los materiales y métodos de enseñanza, sobre el dominio de destrezas en situaciones didácticas. Por último, la tercera fase representa ya una preocupación dirigida en este caso *hacia los alumnos*, hacia su aprendizaje, a responder a sus necesidades sociales y emocionales (Veenman, 1984).

Desde la perspectiva de las Etapas Evolutiva de Preocupaciones de los profesores se concibe que las preocupaciones principalmente dirigidas hacia los propios profesores son características de una menor madurez docente. De esta forma, aprender a enseñar consiste en avanzar por cada una de estas fases hasta llegar a una preocupación dirigida hacia los alumnos.

Un segundo marco de análisis del desarrollo profesional de los profesores (Feiman y Floden, 1981) lo representa la **Teoría Cognitivo-Evolutiva**. Esta teoría se fundamenta en los trabajos de Sprinthall bajo el supuesto que el desarrollo humano resulta como consecuencia de cambios en la organización del pensamiento de las personas, cambios que representan nuevas formas de percibir el mundo.

Desde esta perspectiva se concibe al profesor como un aprendiz adulto, y a la formación del profesorado como el proceso mediante el cual los docentes llegan a adquirir niveles conceptuales elevados y complejos. Se asume por tanto que las personas con un desarrollo cognitivo elevado "funcionan de forma más compleja, poseen un repertorio de destrezas más amplio, perciben los proble-

mas con mayor profundidad, y pueden responder de forma más precisa y empática a las necesidades de los demás” (Veenman, 1984, p. 162).

Siguiendo este enfoque los profesores principiantes se diferenciarán entre sí por su capacidad de procesamiento de información, y ello será lo que determine en parte su éxito o fracaso durante el período de iniciación a la práctica. En este sentido los programas de iniciación deberán hacer hincapié en potenciar las habilidades intelectuales de los profesores principiantes.

El tercer y último marco de análisis del proceso de iniciación es el que denominamos **Socialización del Profesor**. Este enfoque estudia el período de iniciación como un proceso mediante el cual los nuevos profesores aprenden e interiorizan las normas, valores, conductas, etc. que caracterizan a la cultura escolar en la que se integran. Se entiende que la socialización “es el proceso mediante el cual un individuo adquiere el conocimiento y las destrezas sociales necesarias para asumir un rol en la organización” (Van Maanen y Schein, 1979, p. 211).

El período de iniciación a la enseñanza representa, desde esta perspectiva, una situación que ha de cumplir los objetivos de transmitir la cultura docente al profesor principiante (los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión), la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor, así como la adaptación del profesor principiante al entorno social en que desarrolla su actividad docente (Lucas Martín, 1986).

El proceso de socialización de los profesores es un tema de investigación poco estudiado, tal como han reconocido recientemente Atkinson y Delamont (1985). Sin embargo hay que destacar ahora que la socialización de los profesores es un proceso en el cual se ponen en funcionamiento estrategias sociales de diferente índole. Lacey (1977) ha identificado tres tipos de estrategias mediante las cuales los profesores se integran en la cultura de la enseñanza —si esta existiera—. Estas estrategias son:

- a) *Ajuste interiorizado*: es la estrategia que utilizan los profesores principiantes que asumen como propios los valores, metas y limitaciones de la institución. Desde esta perspectiva no se produce ningún tipo de conflicto durante el

proceso de socialización al existir “sintonía” entre el profesor y los valores y normas institucionales.

- b) *Sumisión estratégica*: es la estrategia de socialización que se lleva a cabo cuando los profesores reconocen públicamente y asumen las concepciones y valores de las personas que representan la autoridad, pero mantienen ciertas reservas personales y privadas ante tal definición.
- c) *Redefinición estratégica*: es la estrategia menos común, y según Lacey significa “conseguir el cambio causando o capacitando a los que tienen el poder formal para cambiar la interpretación que estos tienen de lo que está sucediendo en una situación” (Lacey, 1977, p. 72-73).

Estas estrategias sociales han sido analizadas en investigaciones a las que más adelante nos referiremos. Por otra parte, el análisis del proceso de inducción desde el punto de vista de la socialización ha conducido a algún autor a identificar las diversas fuentes de influencia tanto estructurales como personales que influyen y determinan la adopción por parte del profesor principiante de la “cultura de la enseñanza”.

Jordell (1987) ha elaborado en este sentido un modelo en el que de forma clara se diferencian las influencias que a distintos niveles se producen sobre los profesores principiantes.

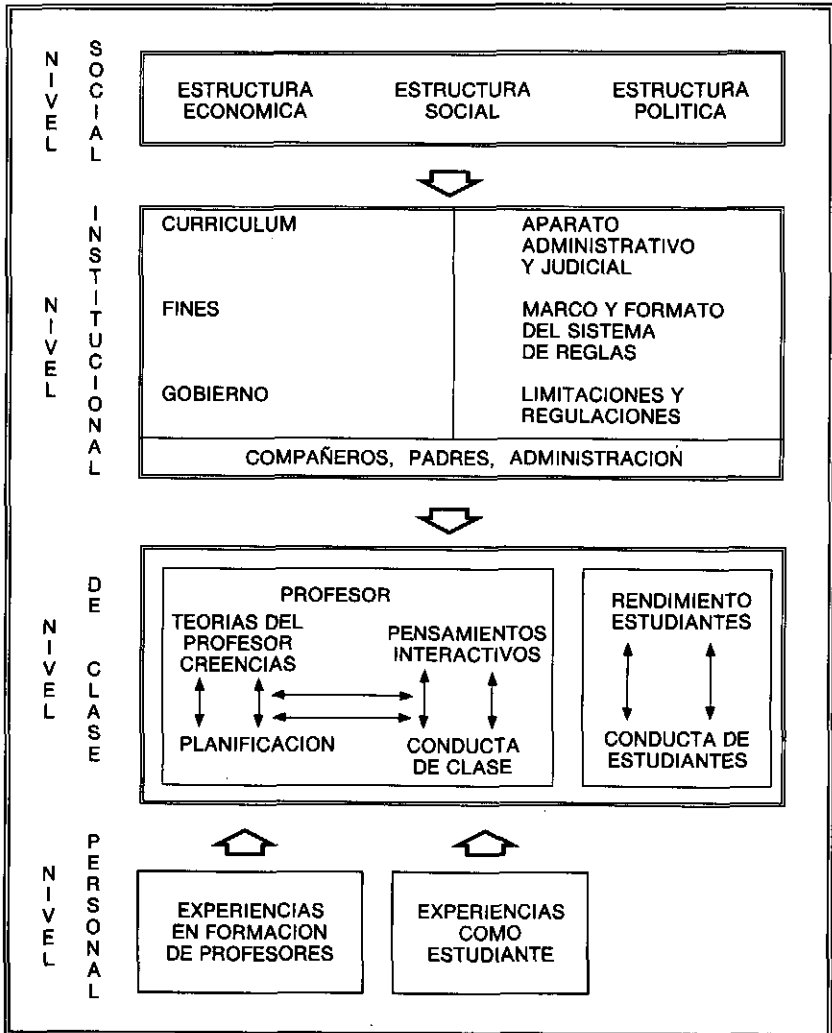
Un primer nivel de influencia (NIVEL PERSONAL) viene representado por las experiencias previas (biografía), así como la experiencia en la institución de formación de profesorado. Este nivel influye de forma interiorizada (teorías implícitas) sobre los profesores principiantes, tal como mostrara Lortie en su investigación.

En segundo lugar destacan las influencias a *NIVEL DE CLASE*. Las investigaciones muestran que los alumnos así como los elementos estructurales que caracterizan a la enseñanza: multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad, publicidad, historia, socializan a los profesores en este nivel. De esta forma, los estudiantes, el ambiente de clase, la interacción en el aula son elementos que influyen en la socialización de los profesores principiantes.

Un tercer nivel de influencias es el NIVEL INSTITUCIONAL. En este nivel se han de considerar influencias tales como las de los propios colegas, los directores, y padres. También se inclu-

yen aquí las influencias del curriculum y la administración. Un último nivel de influencia, más lejano y oculto lo representa la estructura económica, social y política en que la escuela se inserte.

FIGURA 1: Niveles de influencia en la socialización de profesores principiantes (Jordell, 1987).



Hemos presentado algunos marcos teóricos para el análisis del proceso de inducción a la práctica. Vamos a pasar ahora a describir las principales tendencias en la investigación sobre los profesores principiantes.

La identificación de los problemas docentes que se encuentran los profesores principiantes durante sus primeros años de experiencia ha sido uno de los temas que ha recibido mayor atención por parte de investigadores en el campo de la formación del profesorado. La preocupación por identificar problemas de profesores principiantes surgió como consecuencia de la necesidad percibida por las instituciones formativas en el sentido de desarrollar programas de inducción que proporcionaran apoyo, supervisión y entrenamiento a los profesores en sus problemas prácticos.

Uno de los primeros estudios desarrollados al respecto fue el que llevaron a cabo Barr y Rudisill en 1930 para identificar los problemas de 120 profesores en su primer y segundo año de docencia. La disciplina, la motivación de los estudiantes, la organización del trabajo y los materiales de enseñanza, fueron las dificultades más importantes con las que se encontraron los profesores principiantes investigados. Similares resultados fueron hallados por Johnson y Umstadd en 1932 en una muestra de 119 profesores y utilizando, asimismo, la técnica del cuestionario (citados en Johnston y Ryan, 1983).

En 1963, Dropkin y Taylor realizan una investigación en la que identifican los problemas de profesores principiantes y los correlacionan con puntuaciones promedio de rendimiento durante el período de formación pre-servicio. Los problemas que se encontraron en orden de importancia, fueron los siguientes: disciplina, relaciones con los padres, métodos de enseñanza, evaluación, planificación, materiales y recursos, y rutinas de clase.

Posteriormente, se han desarrollado otra serie de estudios que de la misma forma abordan el período de formación desde una perspectiva dirigida a ofrecer estrategias y técnicas para solventar tales problemas. Es el caso del estudio realizado por Bush (1983), en el que presenta tres fases de cinco años de duración en total, para lograr la socialización de los profesores y un clima de colaboración entre los profesores del centro, al tiempo, que plantea los problemas más acuciantes con los que se encuentran los programas de formación de profesores, que identifica como:

- Tiempo: ya el período de transición de estudiante a profesor resulta demasiado corto para abarcar y tratar con suficiente profundidad los problemas con los que se encuentran los profesores principiantes.
- Prácticas: cuyo número es escaso y no cuentan con las condiciones y dotaciones materiales y de recursos suficientes.
- Escasa colaboración de otros estamentos e instituciones en este tipo de proyectos de formación.
- Escasez de investigaciones desarrolladas en torno al mismo sistema.

En base a estos problemas generales, el autor identificó los requisitos necesarios para que un plan de trabajo que atienda al período de transición del profesor principiante sea efectivo, como los siguientes:

- Trabajo conjunto de los distintos segmentos del sistema.
- Nuevas perspectivas y esquemas de pensamiento sobre formación del profesorado.
- Reajuste formal del tiempo que los formadores de profesores dedican a su tarea.
- Mejora en el abastecimiento y uso de los recursos existentes.

Felder en 1979, desarrolló un estudio en el que pretendía identificar los problemas de 30 profesores principiantes que participaron como voluntarios en su estudio a través de cuestionarios, entrevistas grabadas y auto-informes. Estos sujetos se encontraban en su primer año de experiencia, analizándose en la investigación las estrategias y mecanismos que ponen en marcha para vencer dichos problemas.

Felder determinó con su estudio el carácter diferente que poseen los problemas en distintas etapas profesionales de los profesores. Así, su estudio evidenció tres problemas principales de los profesores que acaban de terminar su formación inicial: disciplina, organización de la clase y carencia de material; mientras que, los profesores que se encontraban inmersos en su primer año docente enfocaban sus preocupaciones hacia problemas más específicos, re-

lacionados con destrezas y habilidades de relación efectiva con los alumnos, los padres y los colegas (Felder, 1979).

Más recientemente, Veeman (1984) ha llevado a cabo un importante trabajo de revisión de 83 estudios sobre problemas percibidos por profesores principiantes en su primer año de docencia. Los estudios corresponden a diversos países, como Estados Unidos, Alemania Occidental, Inglaterra, Holanda, Australia, Canadá, Austria, Suiza y Finlandia. En estos estudios el cuestionario representó el método de investigación más utilizado, junto con la entrevista. Los resultados muestran la siguiente ordenación de los problemas percibidos por los profesores principiantes:

1. Disciplina de la clase.
2. Motivación de los estudiantes.
3. Tratar las diferencias individuales.
4. Valorar el trabajo de los estudiantes.
5. Relaciones con los padres.
6. Organización del trabajo de la clase.
7. Insuficiencia de materiales.
8. Tratar los problemas de los alumnos individualmente.
9. Carga docente pesada debido al insuficiente tiempo de preparación.
10. Relaciones con los colegas.
11. Planificación de las lecciones.
12. Utilización eficaz de diferentes métodos de enseñanza.
13. Conocimiento de las normas y las costumbres de la escuela.
14. Determinar el nivel de aprendizaje de los estudiantes.
15. Conocimiento del contenido a enseñar.
16. Carga del trabajo burocrático.
17. Relaciones con el director.
18. Inadecuada equipación del centro.
19. Tratar con los estudiantes lentos.
20. Tratar con los estudiantes de diferentes culturas y procedencia humilde.
21. Utilización eficaz de los libros de texto y guías del profesor.
22. Falta de tiempo libre.
23. Inadecuado asesoramiento y apoyo.
24. Elevado número de alumnos.

Los problemas que hemos presentado anteriormente, en líneas generales, son comunes tanto para profesores de enseñanza elemental como secundaria. Cabe destacar, asimismo, que el contexto o la comunidad en la que se encuentra inmerso el centro puede considerarse también como una variable problematizadora

por los profesores principiantes tal como lo muestra el estudio de Murphy y Huling-Austin (1987).

Estos autores realizaron un estudio con un total de 53 profesores que desarrollaban su actividad docente en centros localizados, tanto en grandes ciudades de Norteamérica como en zonas rurales del país. La metodología utilizada consistió en documentarse sobre:

- los centros y el contexto de la comunidad en la que se encuentran ubicados;
- sobre los antecedentes de los profesores principiantes implicados en el estudio;
- entrevistas a los participantes como profesores noveles, que se realizaron en tres ocasiones durante el curso. Estas entrevistas tenían como foco de interés conocer los aspectos de la comunidad o de la escuela que hacen particularmente fácil o difícil la actividad educativa de los profesores; así como, conocer en que forma la enseñanza de los profesores ha resultado similar o diferente a los que ellos mismos esperaban.

Los resultados obtenidos resaltan la habilidad de los profesores noveles para identificar con facilidad, los factores contextuales de la comunidad que pueden afectar de alguna manera su enseñanza, aunque por otro lado, no parece que los profesores identifiquen el contexto como impactante, hasta que han permanecido inmersos en las aulas algún tiempo.

Otros problemas identificados en profesores principiantes son el stress y el agotamiento (burnout) estudiados por Foster en 1982, quien aporta un modelo de intervención eficaz para subsanar tales problemas que consta de cuatro componentes principales:

1. *Orientación inicial*: que consta de cinco sesiones en total de tres hora y media de duración cada una, en la que se utiliza fundamentalmente la Técnica Panel.
2. *Discusiones en pequeños grupos* sobre los problemas y preocupaciones de los profesores principiantes, dirigidas por especialistas y grabadas en audio. Estas sesiones persiguen como principales objetivos, la descarga de la ansiedad, la tensión y el estrés que provocan las clases; ayudan a los participantes a cambiar los sentimientos y las actitu-

des que interfieren en la resolución de sus problemas profesionales; favorecen el contacto con los colegas y los ayudan a afrontar el llamado "shock cultural" que se produce por el centro y las localidad en la que se encuentran. El análisis de las grabaciones realizadas muestra el amplio abanico de temas o problemas tratados, entre otros: sentimientos raciales, problemas de disciplina, dependencia, ansiedad y sexualidad de los alumnos, problemas administrativos, falta de cooperación de otros estamentos sociales y administrativos, etc.

3. *Servicio de asesoramiento y ayuda permanente*, denominado "Servicio de crisis", en el que cualquier participante puede llamar y pedir ayuda a otro miembro durante las 24 horas del día. En la experiencia realizada por el autor, la mayoría de las llamadas trataban asuntos personales que indirectamente tenían repercusión en la labor profesional de los profesores.
4. *Grupos de trabajo y reuniones regulares*, centradas en temas monográficos previamente concertados por los miembros. Entre otros temas se trataron cuestiones técnicas como la planificación de tutorías, técnicas motivadoras, trabajo con los padres, instrucción individualizada, etc... La valoración final de la experiencia fue altamente positiva en la disminución del stress, la tensión y la desgana docente.

Una investigación que merece destacarse por su carácter longitudinal es la que han desarrollado Vonk (1983) y Vonk y Schras, (1987) para identificar y analizar los problemas de profesores principiantes. En el estudio se utilizaron el diario de clase del profesor, entrevistas y cuestionario contestado por los alumnos. En el primer informe presentado por Vonk, correspondiente a 18 profesores principiantes, identifica problemas a dos niveles. En el MICRONIVEL, los problemas se refieren a los contenidos y material de aprendizaje; organización de las actividades de clase; control de los alumnos, disciplina de clase; participación y motivación de los alumnos. En el MICRONIVEL, Vonk encontró problemas referidos a la organización escolar, relación con los colegas, el director y los padres.

Otra investigación desarrollada en Noruega y llevada a cabo por Jordell (1985), comparó a través de la técnica del cuestionario los problemas de profesores principiantes y con experiencia. Este autor encontró que existían algunos problemas comunes a ambos tipos de profesores, como son: el tiempo, los recursos de la escuela, problemas de enseñanza, tratamiento de alumnos individualmente. Por otra parte, un par de problemas fueron típicos y característicos de los profesores principiantes, y son: disciplina y nivel de rendimiento y antecedentes de los estudiantes.

Un autor que ha desarrollado varias investigaciones en torno a uno de los problemas que más preocupan a los profesores, la disciplina, es Wubbels y otros (1987) quien considera que tal problema está caracterizado por el proceso cíclico en el que toman parte el profesor y los alumnos. Wubbels trata de descubrir por qué determinados modelos de comunicación causan en los alumnos conductas indeseables, ofreciendo en una de sus últimas investigaciones un modelo de comunicación que rechaza las conductas indisciplinadas, fomentando en el profesor, el conocimiento y el uso de su propia conducta para cambiar los modelos de comunicación no deseados con sus alumnos.

La investigación sobre el período de iniciación se ha desarrollado paralelamente a la aplicación de programas de iniciación para ayudar a los profesores principiantes a superar el tránsito desde roles estudiantiles a responsabilidades docentes. Reconocemos que es función de la institución de formación del profesorado proporcionar este asesoramiento y guía a los profesores principiantes (Griffin, 1985; Huling-Austin, 1986). Las actividades que comúnmente se desarrollan en este tipo de programas consisten en proporcionar información, asesoramiento y supervisión al profesor principiante, incluyendo la reducción de la carga docente durante el primer año, que corresponde de un 5 a un 10% en Inglaterra y de un 20% en Australia (Tisher, 1980).

Wubbel y otros (1987), en Holanda han descrito las fases de las que consta el programa de Iniciación:

- a) Fase "diario": que se inicia desde el mismo momento en que el profesor comienza las clases y dura aproximadamente cuatro semanas. Se mantienen entrevistas de supervisión sobre la base del material usado por el profesor

- principiante; conversaciones y discusiones con un mentor y con otros profesores principiantes. En el diario el profesor anota todo aquello que es importante para él.
- b) Fase de observación en clase: cuya duración aproximada es de 6 semanas y en la que los profesores principiantes se visitan unos a otros impartiendo clase, junto con un mentor que también participa en las observaciones, al menos una vez cada dos semanas. Todas las observaciones son seguidas de discusiones posteriores.
 - c) Fase de guía individual: el mentor presta especial atención a los puntos débiles de cada nuevo profesor. En esta fase, que dura 6 meses, el mentor y el profesor hacen “contratos” sobre la forma y el proceso de supervisión.

La figura del mentor, también denominado “coach” o ayudante/asistente particular del profesor principiante, se ha planteado como posible remedio o “antídoto” al shock de realidad. Este es el objetivo del programa desarrollado por Moffett, John y Isken (1987), mediante el cual llevan a cabo el entrenamiento y supervisión de profesores principiantes. El programa se compone de seis fases: a) entrenamiento del profesor principiante, durante una semana, en cuestiones referidas a la disciplina, enseñanza clínica, lectura, enseñanza de lenguaje y matemáticas; b) entrenamiento de los mentores; c) descargar de tiempo a los profesores principiantes; d) práctica y aplicación de los contenidos del curso; e) emparejamiento de los mentores con cada profesor principiante; y f) observación del profesor principiante por parte del “coach” al menos dos veces al mes. El programa plantea sesiones de seguimiento mensual, de forma que los profesores principiantes tienen ocasión de compartir sus dudas y frustraciones, así como recibir ayuda y asesoramiento.

1.2. Aprender a enseñar.

El desarrollo del conocimiento práctico

Vamos a centrarnos ahora en el papel que juega la experiencia y el conocimiento que los profesores principiantes derivan de

ella en el proceso de aprender a enseñar. No resulta nada original afirmar que la experiencia es uno de los factores que contribuye a facilitar el aprendizaje de los seres humanos, ya sea ésta real o vicaria. La experiencia, en el campo de la enseñanza en general, y de la formación del profesorado en particular representa una de las mayores demandas tanto de los profesores que se están formando, como de profesores en ejercicio. Aun cuando las razones en ambos colectivos sean bien distintas, existe una creencia socialmente compartida que la experiencia, la práctica de la enseñanza, en definitiva, el contacto con la realidad es lo que verdaderamente contribuye a aprender a enseñar. Zeichner utilizaba la palabra "mito" para referirse a la creencia según la cual "las experiencias prácticas en colegios contribuye necesariamente a formar mejores profesores. Se asume que algún tiempo de práctica es mejor que ninguno, y que cuanto más tiempo se dedique a las experiencias prácticas mejor será" (Zeichner, 1980, p. 45).

A título de ejemplo, ofrecemos dos frases extraídas de sendas entrevistas realizadas a profesores principiantes de E.G.B. dentro de esta investigación

"Yo creo que el maestro se hace. A mí en la Escuela (de Magisterio), sí, te dan unas pautas... pero que desde luego tú te haces con la experiencia, igual que en todo, yo por ejemplo me considero mucho más paciente que antes, yo creo que cada vez soy más paciente, que los comprendo más."

"La verdad es que se aparta muchísimo, por no decir prácticamente todo de lo que es la realidad escolar, a nosotros nos dan unas nociones muy teóricas, cuando yo estudié, teníamos tres meses de prácticas, y que lo que allí nos dicen, cuando tú te encuentras con una clase con treinta niños, es totalmente diferente, después con la experiencia creo que es con lo que se aprende."

Como se puede comprobar, los profesores en su primer año de enseñanza también valoran la experiencia, como el factor que realmente forma al profesor, en detrimento de los cursos a través de los cuales los profesores adquieren los llamados conocimientos "teóricos".

No es posible realizar el más mínimo planteamiento conceptual sobre el valor de la experiencia en la enseñanza y en la forma-

ción del profesorado sin referirse a Dewey. En 1938 este autor defendía la necesidad de desarrollar una Teoría de la Experiencia, puesto que ya entonces constataba que experiencia no es sinónimo de educación. En este sentido planteaba que “no es suficiente con insistir en la necesidad de la experiencia, ni incluso de la actividad en la experiencia. Todo depende de la *calidad* de la experiencia que se tenga” (Dewey, 1938, p. 27). Valorar la calidad de las experiencias supone tener en cuenta dos aspectos: un aspecto inmediato referido a cuanto de agradable o desagradable resulta para el sujeto que la vive. El segundo aspecto tiene una mayor importancia para el tema que nos ocupa en esta investigación: el efecto que dicha experiencias tenga en experiencias posteriores, es decir la transferencia para posteriores aprendizajes.

Las experiencias no se desarrollan en el vacío. Ocurren en un mundo social, físico, psicológico, etc. determinado. Asimismo, las experiencias le suceden a individuos o grupos que poseen “estructuras conceptuales” a través de las cuales dan sentido a dichas experiencias. Eisner afirma que “lo que experimentamos está determinado por el lenguaje teórico a través del cual nos socializamos profesionalmente” (Eisner, 1988, p. 15). Con ello quiere y queremos significar que los individuos no aprenden a enseñar de forma mecánica, rutinaria y predecible. El sujeto profesor aporta un conocimiento previo cuando se implica en cualquier actividad didáctica.

¿Qué aprenden los profesores de la experiencia?

La primera pregunta que hemos planteado nos conduce al problema de analizar qué tipo de conocimiento adquieren los profesores como consecuencia de su contacto con la práctica. La preocupación por indagar el conocimiento que los profesores adquieren es relativamente reciente. Como señala Carter “en el pasado, los investigadores centraron su atención principalmente en las destrezas y disposiciones de los profesores. Recientemente, sin embargo, los investigadores se han dotado de nuevos instrumentos conceptuales y metodológicos, provenientes de la ciencia cognitiva y de la investigación interpretativa, y han comenzado a examinar

el carácter y la sustancia del conocimiento del profesor” (Carter, 1990, p. 291).

Ha sido Shulman uno de los autores que han planteado y desarrollado este tópico de investigación, llegando a ofrecer una estructuración de diferentes tipos de conocimiento que los profesores pueden llegar a poseer. Es interesante esta aportación en la medida en que permite cuestionar qué tipo de conocimiento es el que se está transmitiendo actualmente en las instituciones de formación del profesorado, en contraste con el que podría ofrecerse. Los tipos de conocimiento a que se refiere Shulman son: proposicional, de casos, y estratégico.

El **Conocimiento proposicional** es el conocimiento que en mayor medida se transmite a los profesores en las instituciones de formación del profesorado. Es el conocimiento que pretende ofrecer la investigación didáctica en base a declaraciones que tienen entre sí unas relaciones causales u otras. Este tipo de conocimiento incluiría los principios derivados de la investigación empírica, así como de normas de procedimiento de carácter tecnológico.

El segundo nivel es el **Conocimiento de casos**: En palabras de Shulman, “El conocimiento de casos es un conocimiento de sucesos específicos, bien documentados, y bien descritos. Mientras que los casos por sí mismos son informes de sucesos o secuencias de sucesos, el conocimiento que representan es lo que los convierte en casos. Los casos pueden ser ejemplos de aspectos concretos de la práctica –descripciones detalladas de cómo ocurrió un suceso– completado con información sobre el contexto, pensamientos y sentimientos” (Shulman, 1986, p.11). Este tipo de conocimiento, proviene del contacto con la práctica, de la experiencia concreta y particular de cada profesor y por tanto está muy ligado a la experiencia personal.

El último nivel se refiere al **Conocimiento estratégico**. Tiene que ver con el tipo de conocimiento que el profesor desarrolla cuando se encuentra en situaciones dilemáticas en las cuales dos principios teóricos o prácticos pueden ser contradictorios (sea el ejemplo de un profesor principiante que desea “ser amigo de los niños”, pero que a la vez desea mantener la autoridad, el orden en clase). La capacidad de tomar decisiones, y de justificar porqué se han tomado es lo que distingue en este caso a la enseñanza como profesión.

La investigación sobre el conocimiento del profesor

Dado que es éste un tema de estudio reciente no se dispone de un suficiente número de investigaciones como para presentar una teoría fundamentada. Sin embargo, tanto a nivel internacional como nacional se vienen desarrollando estudios que permiten comprobar que es un campo de investigación que se va consolidando. Carter (1990), en una reciente revisión sobre el tema ha agrupado los tópicos de investigación en:

a) *Estudios sobre el procesamiento de información y comparación expertos-principiantes*

Es ésta la línea de investigación con mayor tradición. Su foco de atención se centra en los procesos mentales que los profesores llevan a cabo en la enseñanza pre e interactiva. Al principio la investigación se centró en el estudio de la planificación y toma de decisiones de los profesores, y en la actualidad el interés se centra en el estudio de las diferencias entre expertos y principiantes. Los resultados de esta línea de investigación han sido suficientemente revisados por los que no entraremos ahora en ello (Clark y Peterson, 1986; Shulman, 1986; Marcelo, 1987).

Más reciente, sin embargo resulta la preocupación de algunos investigadores por analizar las diferencias existentes entre profesores expertos y principiantes (Berliner, 1986). Dichas investigaciones se han dirigido más a conocer qué diferencias existen entre expertos y principiantes que a determinar qué procesos conducen a un profesor a ser considerado como experto. Los resultados de las investigaciones vienen sugiriendo que existen diferencias entre los profesores expertos y principiantes. El conocimiento experto está organizado mediante conceptos y proposiciones interpretativas que reflejan la tarea donde operan. Es un conocimiento tácito, situacional, ligado a la acción. Leinhardt ha acuñado el término "Conocimiento Situado" (Situating Knowledge) para referirse al conocimiento que poseen los profesores expertos: "... es un conocimiento que se desarrolla contextualmente... El conocimiento situado es una forma de "expertise" en donde el conocimiento es procedimental y automatizado y existe una gran cantidad de heu-

rísticos para la solución de problemas concretos de la enseñanza” (Leinhardt, 1988, p. 146).

Trabajos de investigación desarrollados en España, en diferentes áreas del curriculum se han centrado en el análisis de las diferencias entre profesores expertos y principiantes: Inglés (López-Arenas, 1989), Matemáticas (Blanco, 1990), Lectura (Moral, 1990), muestran resultados coherentes con los descritos anteriormente.

b) Estudios sobre el Conocimiento Práctico

Iniciada por las investigaciones de Elbaz (1983) y Connelly y Clandinin (1985), ha ido surgiendo un campo de especialización que separándose del “cognitivismo” de la línea de investigación descrita anteriormente, plantea describir, desde un punto de vista interpretativo qué tipo de conocimiento adquieren y desarrollan los profesores. Sternberg y Caruso definieron el conocimiento práctico como “información procedimental que es útil para la vida diaria” (1985, p. 134). La característica de este tipo de conocimiento es la de estar ligado a la acción, y por ello su estudio requiere métodos de investigación etnográficos (Martínez Bonafé, 1989).

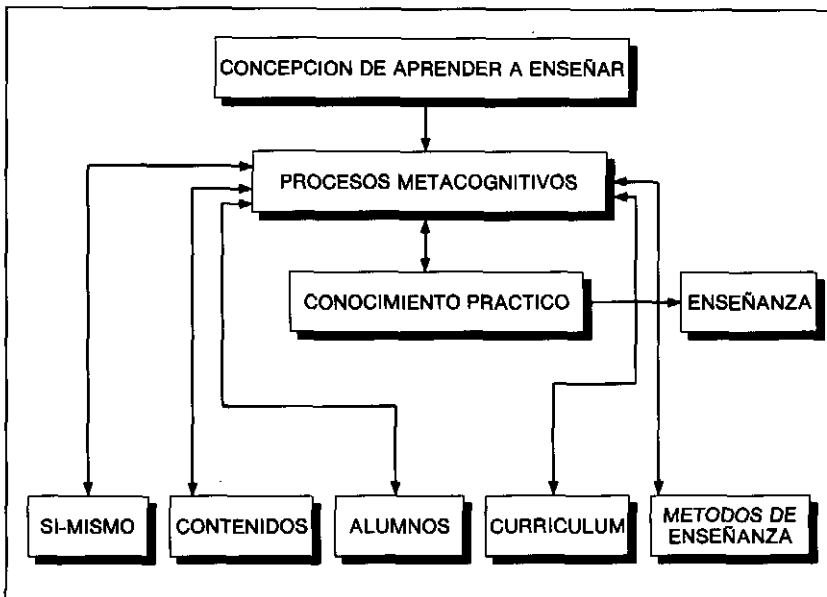
Una forma de aproximarse al conocimiento práctico es la auspiciada por Connelly y Clandinin (1990), denominada “Indagación narrativa”. Para estos autores, “El estudio de la narrativa es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentan el mundo. Esta noción general se traslada a la concepción de que la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales; los profesores y los alumnos son narradores y personajes de sus propias historias y de las de los otros” (p. 2). De esta forma, se destaca que la construcción del conocimiento por parte de los profesores responde a experiencias personales e idiosincrásicas difícilmente generalizables.

El conocimiento práctico que los profesores adquieren a través de la experiencia se refiere a diferentes elementos de su actividad. Según Shulman, los componentes del conocimiento práctico serían: conocimiento del contenido; conocimiento pedagógico general (principios y estrategias de gestión y organización de clase); conocimiento del curriculum, de materiales y programas; conocimiento de contenido pedagógico; conocimiento de los alumnos y

sus características; conocimiento del contexto educativo (características de los grupos, comunidades, cultura...), y por último, el conocimiento de los fines, propósitos y valores educativos (Shulman, 1987).

Calderhead (1988) identifica cinco componentes: conocimiento de sí mismo, del contenido, de los alumnos, del currículum y de los métodos de enseñanza. Lo que los profesores conocen de cada uno de estos componentes no se transforma automáticamente en acción. Existe, según Calderhead (1988) y Peterson (1988) procesos de control del pensamiento humano, denominados "metacognición". Es éste un proceso de auto-regulación de la actividad cognitiva del profesor, mediante el cual el profesor es consciente de sus propios procesos de pensamiento: "proceso de abstracción, comparación, análisis, y evaluación que influye en diferentes imágenes de la práctica, o en una variedad de conocimiento a partir del cual se desarrolla conocimiento práctico" (Calderhead, 1988, p. 60).

FIGURA 2



c) *Conocimiento de Contenido Pedagógico*

De los diferentes niveles de conocimiento identificados anteriormente, el *conocimiento de contenido pedagógico*, se refiere a “lo que los profesores conocen sobre el contenido, y de cómo trasladan este contenido a sucesos curriculares de clase” (Carter, 1990, p. 305). La importancia que se presta a este tipo de conocimiento reside en que no es un conocimiento que se adquiere de forma mecánica o lineal; tampoco es enseñado en las instituciones de formación del profesorado, sino que representa una elaboración personal del profesor al enfrentarse al proceso de transformar en enseñanza el contenido aprendido o no durante su etapa formativa. Es esta también una prometedora línea de profundización sobre el conocimiento del profesor que aún está en desarrollo y de la que poseemos conocimiento sólo respecto de algunas materias concretas como Matemáticas (Leinhardt y Smith, 1985), Ciencias Sociales e Inglés (Gudmundsdottir, 1987).

¿Cómo aprenden los profesores a partir de la experiencia?

Responder a esta pregunta resulta mucho más arriesgado que lo ha sido el analizar qué tipo de conocimiento adquieren los profesores. Y lo es por la escasez de trabajos de investigación que se hayan planteado responder a la pregunta de **cómo aprenden a enseñar** los profesores. Una reciente revisión de Pintrich, aparecida en el *Handbook of Research on Teacher Education* (Houston, 1990), analiza los modelos psicológicos de desarrollo que pueden ser aplicados para explicar o comprender cómo aprenden los profesores. Entre ellos destacan los **Modelos Contextuales** y “**Life-Span**” que asumen algunos principios que nos parecen de gran importancia:

1. El desarrollo es un proceso que se produce a lo largo de toda la vida, y que no está limitado a ciertas edades.
2. El desarrollo puede ser tanto cualitativo como cuantitativo.
3. El desarrollo es multidimensional. Los cambios ocurren en muchas dimensiones: biológica, social, y psicológica.

4. El desarrollo es multidireccional. Pueden existir diferentes modelos y trayectorias de desarrollo, dependiendo de la dimensión de que se trate y del individuo. El desarrollo no tiene que estar necesariamente dirigido hacia una meta.
5. El desarrollo está determinado por muchos factores. Existen diferentes causas del desarrollo, incluyendo las biológicas, sociales, psicológicas, físicas, e históricas. Se producen interacciones complejas entre estos factores de tal manera que los mismos cambios en diferentes sujetos pueden tener diferentes causas.
6. Los individuos son sujetos que construyen y organizan activamente sus propias historias personales. De esta forma, el desarrollo no es sólo función de los diferentes acontecimientos por los que pasa, sino de un proceso dialéctico entre los múltiples factores ambientales y la construcción personal que los sujetos hacen de esos factores. (Pintrich, 1990, p. 833).

Desde la perspectiva que plantea Pintrich se puede entender el aprendizaje de los profesores como un proceso en el que intervienen múltiples factores que no sólo hay que analizar de forma aislada, sino, lo que es más importante, en la interacción que se produce entre la persona profesor y el ambiente en el que se desarrolla y actúa. Sin embargo, este modelo es una apuesta de investigación que tiene que venir avalado por resultados empíricos de los que en la actualidad no se dispone (Peterson, Clark, y Dickson, 1990). En este sentido cabe recordar las palabras de Sprinthall y Sprinthall (1983) cuando planteaban ya entonces que “una de las ausencias más importantes en la psicología como disciplina ha sido la falta de una teoría de la edad adulta” (p. 13).

¿Aprenden los profesores a través de la reflexión?

Si existe un concepto que en la actualidad se utilice con mayor frecuencia por parte de investigadores, formadores de profesores, etc. de diferentes procedencias y niveles, para referirse a las nuevas tendencias en formación del profesorado, ese es el concepto

REFLEXION. Se ha popularizado tanto que resulta difícil encontrar referencias escritas sobre propuestas de formación del profesorado que no incluyan de una u otra forma dicho concepto como elemento estructurador de los programas de formación de profesores.

Tan es así, que recientemente, el Ministerio de Educación y Ciencia, al describir el *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*, establece que: "el modelo de formación que se propone parte de una *reflexión del profesorado* sobre su práctica docente, que le permite repensar su teoría implícita de la enseñanza, sus esquemas básicos de funcionamiento y las actitudes propias" (M.E.C., 1989, p. 106).

Los orígenes de este enfoque en la formación del profesorado se remontan a Dewey, quien en 1933 se refería a la enseñanza reflexiva como aquella en la que se lleva a cabo "el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende" (Dewey, 1989, p.25). De ello se deriva la necesidad de formar a los profesores para que lleguen a ser reflexivos de su propia práctica.

Uno de los autores cuyas teorías han tenido mayor calado en la difusión del concepto reflexión ha sido sin duda Donald Schön. Con sus libros *The Reflective Practitioner* (1983) y *Educating the Reflective Practitioner* (1987) ha contribuido a popularizar y extender en el campo de la formación del profesorado las teorías sobre la epistemología de la práctica. Este autor ha propuesto el concepto de reflexión-en-la-acción como el proceso mediante el cual los prácticos (profesores incluidos) aprenden a partir del análisis e interpretación de su propia actividad docente.

Al tratar de conceptualizar la reflexión y su proceso surgen algunos temas que pueden ayudar a clarificar este campo de trabajo hasta ahora confuso y disperso. Para mostrar un ejemplo de la dispersión semántica del término reflexión utilizaremos la enumeración que realiza Calderhead: "práctica reflexiva, formación del profesorado orientada a la indagación, reflexión-en-la-acción, el profesor como investigador, el profesor como sujeto que toma decisiones, profesor como profesional, el profesor como sujeto que resuelve problemas" (Calderhead, 1989, p. 43)

son conceptos que teniendo mucho en común, se refieren a realidades matizables.

Características y destrezas de los profesores reflexivos

Vamos en primer lugar a mostrar algunas características propias de los profesores reflexivos, para posteriormente ahondar algo más en el propio proceso de reflexión. Estas son:

1. Se preguntan qué, por qué, y como hacen las cosas y qué, por qué, y como hacen las cosas los demás.
2. Utilizan la indagación como forma de aprendizaje.
3. Esperar a tener datos suficientes para emitir juicios.
4. Buscan alternativas.
5. Mantienen una mente abierta.
6. Comparan y contrastan.
7. Buscan el marco teórico que subyace a las conductas, métodos, programas, etc.
8. Aceptan varias perspectivas.
9. Identifican y contrastan los supuestos propios y de los demás.
10. Se preguntan ¿qué pasaría si...?
11. Se preguntan sobre las ideas y puntos de vista de otros.
12. Se adaptan a la inestabilidad y el cambio.
13. Funcionan en situaciones de incertidumbre, complejidad y variedad.
14. Formulan hipótesis.
15. Tienen en cuenta las posibles consecuencias.
16. Sintetizan y contrastan.
17. Buscan, identifican y resuelven problemas.
18. Analizan qué hace que funcionen las cosas y en qué contexto.
19. Evalúa qué ha funcionado, qué no ha funcionado y por qué.
20. Utiliza modelos prescriptivos (modelos conductuales) sólo cuando se adaptan a la situación.
21. Toman decisiones en la práctica de su profesión (Roth, 1990).

Estas características nos dibujan un perfil de profesor flexible, abierto al cambio, capaz de analizar su enseñanza, crítico consigo mismo, con un amplio dominio de destrezas cognitivas y relacionales. Como se puede comprobar el concepto de destreza cognitiva se aleja ampliamente de aquella idea de destreza conductual. En este caso hablamos de diferentes tipos de destreza que deben poseer los profesores:

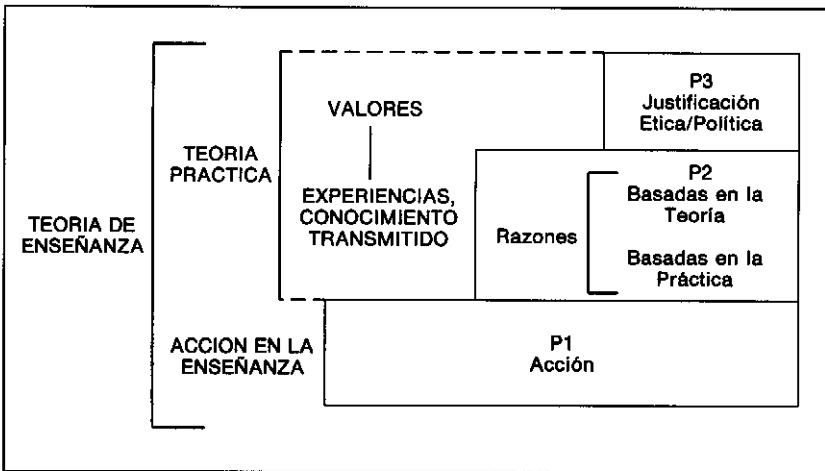
- a) *Empíricas*: conocer lo que está pasando en la clase. Recopilar datos, describir situaciones, procesos, causas y efectos. Se requieren dos tipos de datos: datos objetivos y subjetivos (sentimientos, afectos).
- b) *Analíticas*: necesarias para interpretar los datos descriptivos, para extraer teoría.
- c) *Evaluativas*: útiles para emitir juicios sobre consecuencias educativas.
- d) *Estratégicas*: tienen que ver con la planificación de la acción, así como en anticipar su implantación siguiendo el análisis llevado a cabo.
- e) *Prácticas*: capacidad de relacionar el análisis y la práctica, con los fines y medios para un buen efecto.
- f) *Comunicación*: los profesores reflexivos necesitan comunicar y compartir sus ideas con otros compañeros (Pollard y Tann (1987).

¿Sobre qué se reflexiona?

Hemos planteado algunas ideas sobre la reflexión como proceso que puede favorecer el aprendizaje del profesor. Sin embargo cabe preguntarse ¿vale cualquier tipo de reflexión? Para responder a esta pregunta, generalmente se vienen estableciendo tres diferentes niveles de reflexión o de análisis sobre la realidad circundante: Técnica, Práctica y Crítica (Zeichner & Liston, 1987). De esta forma, el primer nivel correspondería al análisis de las *acciones manifiestas*: los que hacemos y que se observa que hacemos: andar por la clase, formular preguntas, motivar, etc. El segundo nivel implica la *planificación y reflexión*: planificación de lo que se va a hacer la reflexión sobre lo que se ha hecho, destacando su carácter didácti-

co. Por último, el nivel de *consideraciones éticas*. Tiene que ver con el análisis ético o político de la propia práctica, así como de las repercusiones contextuales. Estos tres niveles son utilizados también por Handall y Lauvas (1987) para establecer las relaciones entre teoría y práctica de la enseñanza. Como se observa, estos autores mantienen que en toda práctica de enseñanza existe una teoría subyacente de la que los profesores son más o menos conscientes, y que determina, junto a otros factores su práctica educativa.

FIGURA 3: Relaciones entre la teoría y la práctica de la enseñanza (Handall y Lauvas, 1987).



Los niveles de reflexión anteriormente descritos pueden permitirnos iniciar un proceso de evaluación de las propias reflexiones realizadas por los profesores, de manera que podamos determinar qué reflexiones conducen a un desarrollo profesional y cuáles sólo a la autocomplacencia. Este ha sido también el objetivo del trabajo de Ross en la Universidad de Florida. Esta autora ofrece una taxonomía para evaluar pensamientos reflexivos de profesores en formación (Ross, 1990). En esta taxonomía se pueden observar los diferentes niveles de reflexión de profesores a través del análisis de documentos escritos en los que se les pedía que intentaran aplicar principios teóricos y de investigación, a la práctica.

Taxonomía de Ross para evaluar las reflexiones de los profesores.

=====

NIVEL 1.

1. Proporcionar un ejemplo de un profesor que aplica o no aplica un resultado de investigación (dar pocos detalles cuando se describe una conducta; no justificar las razones de la conducta del profesor).
2. Describir una actuación de un profesor como consistente con los resultados de la investigación cuando sólo una parte de su actuación lo es (centrarse sólo en un aspecto de la conducta del profesor).
3. Mostrarse de acuerdo con un planteamiento del artículo leído, simplemente repitiendo el planteamiento (haciéndolo con sus propias palabras, sin reconocer otras causas que puedan haber influido en el profesor).

NIVEL 2.

1. Realizar una crítica coherente de una actuación a partir de una perspectiva, pero sin tener en cuenta que pueden existir otros factores a tener en cuenta (criticar una actuación desde una perspectiva; no reconocer la interacción de factores).
2. Proporcionar una gran cantidad de detalles al analizar una actuación docente (proporcionar una amplia relación de conductas docentes buenas y no tan buenas, pero sin justificar las diferencias entre ambas).
3. Reconocer que la enseñanza debe modificarse en función de los objetivos y de las características de los alumnos, pero confundiendo la base sobre la cual se deben tomar estas decisiones (no dar razones para decidir cuando y que estrategias utilizar con respecto a los objetivos y alumnos).

NIVEL 3.

1. Ver las situaciones de enseñanza desde múltiples perspectivas (evaluar las decisiones de enseñanza en términos de conflictos de objetivos; ver un aspecto simultáneamente desde la perspectiva de varias personas (alumnos, profesor, padres)).
2. Reconocer que las acciones del profesor tienen una influencia permanente más allá del momento de la enseñanza.

=====

¿Qué procesos pueden favorecer la reflexión?

Ahondando un poco más en las diferenciaciones establecidas anteriormente, podemos hablar de diferentes formas y momentos de la reflexión. Para ello nos basamos en el trabajo realizado por Weis & Louden (1989) en el que mantienen que el pensamiento reflexivo y la acción pueden ocurrir, bien por separado o bien simultáneamente. Por ello identifican cuatro formas de reflexión en función de dicha relación.

Una primera forma de reflexión, sería la *introspección*. Implica una reflexión interiorizada, personal, mediante la cual el profesor reconsidera sus pensamientos y sentimientos desde una perspectiva distanciada respecto de la actividad diaria y cotidiana. Esta forma de reflexión es la que se indaga mediante la entrevista en profundidad y biográfica, el diario, o los constructos personales. La información que se extrae mediante estas técnicas no está “pegada a la acción”, es decir corresponde a informes sobre principios de procedimiento, esquemas conceptuales relativamente permanentes en los profesores. Es este el caso del trabajo desarrollado por Medina Rivilla (1988, 1990) en el que solicitó a un grupo de profesores que reflexionasen sobre sus propias experiencias como profesores y como personas para identificar los hitos biográficos que influyeron en el profesor. El análisis de la experiencias formativas mediante sesiones grupales entre profesores facilitó el desarrollo personal y profesional de los implicados.

La segunda forma de reflexión a que se refieren Weis y Louden (1989) es el *examen*, y constituye “una forma de reflexión que implica una referencia del profesor a sucesos o acciones que han ocurrido o que pueden ocurrir en el futuro” (p. 9). Esta forma de reflexión está más próxima a la acción en tanto que supone una referencia a sucesos pasados, presentes o futuros de la vida de la clase. Un ejemplo de este tipo de reflexión lo constituyen los trabajos de Connelly y Clandinin, quienes utilizan el concepto de “unidad narrativa” para estudiar el conocimiento de los profesores mediante el diario, la entrevista o la observación participante, notas de campo, diarios, historias, cartas, escritos autobiográficos, documentos, tales como plan de clase, dibujos, metáforas Connelly y Clandinin, 1990).

La tercera forma de reflexión se denomina *indagación*. La indagación se relaciona con el concepto de investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988), y mediante ella los profesores analizan su práctica, identificando estrategias para mejorar la misma. En este sentido, la indagación introduce un compromiso de cambio y mejora que las anteriores formas de reflexión no aportaban con tanta claridad. La implicación del profesor en procesos de investigación-acción puede limitarse a los procesos propios de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, pero, en opinión de Smyth debería ampliarse a otros aspectos. En sus palabras, "lo que argumento es una noción de reflexión en formación del profesorado que sea activa y militante, que reintroduzca en el discurso de la enseñanza y de la escuela una preocupación por los aspectos éticos, personales y políticos" (Smyth, 1990, p.3). Correspondería esta concepción a la perspectiva crítica de la investigación-acción (Carr, 1989).

La *espontaneidad* representa la última forma de reflexión, y la que más relación guarda con la práctica. Esta forma de reflexión es la que Schön denominó reflexión-en-la-acción, y tiene que ver con los pensamientos que los profesores tienen cuando están enseñando, y mediante esta reflexión los profesores improvisan, resuelven problemas, y abordan situaciones divergentes en clase (Yinger, 1987). Este proceso puede verse facilitado, y a continuación lo desarrollaremos, mediante procesos de autoanálisis o de supervisión clínica, "coaching", o de entrevistas de estimulación del recuerdo.

CAPITULO 2

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

Hemos descrito hasta ahora la fundamentación teórica y de investigación del trabajo elaborado. Vamos a concretar ahora los objetivos que nos marcamos en este estudio. Podemos hablar de un gran objetivo que ha consistido en describir y analizar el proceso de aprender a enseñar durante el primer año de docencia. Para ello hemos procurado proceder desde una perspectiva multimétodo, multidimensional y multisujeto. De esta forma nos ha preocupado conocer los problemas personales, de docencia, organizativos, relacionales que los profesores principiantes tienen. También hemos procurado acceder al pensamiento de profesores principiantes mediante el empleo de un inventario de creencias pedagógicas. Por otra parte, hemos pretendido también conocer qué tipo de interacciones se dan en las clases de profesores principiantes y para ello hemos aplicado un inventario de ambiente de clase. Por último, y con el objetivo de tener un acceso más personal y directo a los propios sujetos investigados, hemos realizado entrevistas en las que hemos abordado temas referidos a sus percepciones sobre el primer año de docencia, las relaciones con los alumnos, con los compañeros, sus necesidades formativas, así como sus preocupaciones.

Los objetivos concretos que planteamos son:

- a) Identificar los problemas de enseñanza de una muestra de profesores principiantes de Bachillerato, Formación Profesional, Educación General Básica y Educación Especial durante su primer año de enseñanza.

- b) Adaptar y validar el **Inventario de Problemas de Enseñanza** elaborado por Jordell (1985).
- c) Indagar en relación al proceso de socialización de los profesores principiantes.
- d) Analizar las dimensiones personales, didácticas e institucionales percibidas por profesores principiantes.
- e) Identificar las creencias acerca de la enseñanza de una muestra de profesores principiantes de Bachillerato, Formación Profesional, Educación General Básica y Educación Especial durante su primer año de enseñanza.
- f) Adaptar el **Inventario de Creencias del Profesor** elaborado por Tabachnick y Zeichner.
- g) Describir el ambiente de clase en aulas de profesores principiantes.
- h) Adaptar y validar el **Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas**, elaborado por Fraser, Treagust y Dennis (1986).

CAPITULO 3

METODOLOGIA

3.1. Muestra

En las tablas que a continuación presentamos aparecen los datos referidos a los sujetos pertenecientes a la muestra elegida al azar de la población compuesta por todos aquellos profesores que habían aprobado las oposiciones a Enseñanzas Medias (Bachillerato y Formación Profesional) y Educación General Básica de Sevilla y Granada en el año 1988, encontrándose así en su primer año de experiencia docente.

Hay que indicar que procedimos de distinta forma con respecto a la selección los profesores de Bachillerato y Formación Profesional que con respecto a los de Educación General Básica. La Delegación del Ministerio de Educación y Ciencia en Sevilla nos facilitó la relación de profesores de Bachillerato y Formación Profesional que habían aprobado las oposiciones en junio de 1988, así como la especialidad académica de cada uno y el instituto al que habían sido adscritos. Esta información fue de gran valor para poder seleccionar siguiendo criterios formales a los sujetos que iban a participar. Los criterios que utilizamos para seleccionar al azar —mediante la tabla de Números Aleatorios— a los sujetos fueron: sexo, centro, localidad a la que pertenece el centro, asignatura o especialidad que imparte, provincia a la que pertenece.

Con respecto a los profesores de E.G.B. no nos fue posible contar con tal relación de nombres y centros, fundamentalmente porque, a diferencia de los profesores de Enseñanza Secundaria, los profesores de E.G.B. durante su primer año de enseñanza realizan multitud de sustituciones, lo que significa que es prácticamente imposible localizarlos dada su alta movilidad. Para seleccionar la

muestra de 31 profesores de E.G.B. que participaron en el estudio procedimos a través de llamadas telefónicas a los distintos centros de E.G.B. de Sevilla preguntando directamente en cada uno de ellos al director o secretario si en ese centro existía algún profesor con las características que buscábamos: que hubiera aprobado las oposiciones y estuviera en su primer año de enseñanza. Esta labor de seguimiento nos permitió contar con la muestra de profesores de E.G.B.

El número de profesores que componen dichas muestras, así como el nivel, especialidad y situación a la que pertenecen, se recogen en las tablas que se muestran a continuación.

En la Tabla 1 se recoge el número total de profesores entrevistados (107) y 105 profesores que cumplimentaron el **Inventario de Problemas de Enseñanza**, el **Inventario de Creencias del Profesor** y el **Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas**. Se ofrecen también, los criterios o variables que se han identificado para su estudio. Así, podemos ver que de los 107 profesores entrevistados, 47 son hombres y 60 son mujeres. Estos a su vez se dividen en función del nivel educativo en el que imparten clase BUP (N = 45); FP (N = 31) y EGB (N = 31).

TABLA 1: Total de profesores que conforman las muestras de Sevilla y Granada en función del total de profesores entrevistados y aquellos que cumplimentaron los instrumentos de investigación.

	SEXO		NIVEL			SITUAC.			ESPECIALIDAD				PROVINCIA	TOTAL
	V	M	BUP	FP	EGB	1	2	3	1	2	3	4		
ENTREVISTAS	47	60	45	31	31	59	24	24	29	35	13	30	SEVILLA Y GRANADA	*** 107
INVENTARIOS	46	59	43	32	30	59	24	22	28	35	11	31		105

Se consideró también, la localización de los centros:

- Situación 1: Sevilla o Granada capital y pueblos limítrofes (N = 59).
- Situación 2: Centros situados entre 15 ó 30 Kms. de distancia de la capital (N = 24).
- Situación 3: Centros situados a más de 30 Kms. de la capital (N = 24).

Por último, los profesores de Bachillerato y Formación Profesional se dividieron en función de las asignaturas que impartían. Estas asignaturas recibieron previamente un agrupamiento inicial por afinidad entre ellas, siendo distinto el criterio en función del nivel, ya que las materias son distintas. Procedimos a realizar agrupaciones de asignaturas de la siguiente forma:

- BUP:
 1. HUMANAS: Filosofía; Geografía e Historia.
 2. CIENCIAS: Matemáticas; Física y Química; C. Naturales.
 3. LENGUA: Lengua; Inglés; Francés; Latín; Griego.
 4. EXPRESION: Dibujo; Ed. Física; Música.

- FP:
 1. LENGUA: Lengua; Francés; Inglés; Latín.
 2. CIENCIAS Y TECNOLOGIA: Electrónica; Sanitaria; Informática; C. Naturales; Física y Química; Dibujo; Matemáticas.
 3. HUMANISTICA: Humanística.
 4. VARIOS: F. Empresarial; Agraria; Adm. Com.; Hostelería; Imagen; E. Física; Administrativo.

- EGB:
 1. CICLO INICIAL Y PREESCOLAR
 2. CICLO MEDIO
 3. CICLO SUPERIOR
 4. EDUCACION ESPECIAL

Siguiendo esta distribución, vemos en la Tabla 1, que el número total de profesores que pertenecen a la Especialidad 1 en función a su agrupamiento correspondiente es de ($N = 29$); a la Especialidad 2 ($N = 35$); a la Especialidad 3 ($N = 13$) y a la Especialidad 4 ($N = 30$).

Con respecto a la descripción de la muestra de profesores que cumplieron el **Inventario de Problemas de Enseñanza**, el **Inventario de Creencias del Profesor**, y los alumnos que completaron el **Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas**, la conforman 46 varones y 59 mujeres, de los cuales 43 a Bachillerato,

43 a Formación Profesional y 30 a Educación General Básica. Por especialidades, 28 pertenecen a la especialidad 1, en la especialidad 2 se encuentran 35, en la especialidad 3 un total de 11, y por último en la cuarta especialidad existen 31 profesores. En función de la situación geográfica de los centros: 59 profesores se encuentran en la situación denominada 1, 24 en la situación 2 y 22 en la situación 3.

De igual forma, en la Tabla 2 aparecen distribuidos sólo los profesores pertenecientes a la muestra de Sevilla, con los que hemos seguido el mismo criterio que en el caso anterior. Hombres 30, mujeres 55 de ellos 27 pertenecen a BUP; 28 a FP y 30 a EGB. El mismo análisis puede realizarse en cuanto a la situación de los centros y a la especialidad. La muestra de Sevilla la componen 85 profesores.

TABLA 2: Profesores que conforman la muestra de Sevilla.

SEXO		NIVEL			SITUACIÓN			ESPECIALIDAD				PROVINCIA	TOTAL
H	M	BUP	FP	EGB	1	2	3	1	2	3	4	SEVILLA	***
30	55	27	28	30	50	20	15	29	20	13	23	85	

Como puede apreciarse en la Tabla 3, el número total de profesores que conforman la muestra de Granada, es de 22, de los cuales 5 son mujeres y 17 hombres. De los profesores y profesoras estudiados pertenecen a BUP 18 y a FP 4. En cuanto a la situación, 9 imparten clases en Granada capital o pueblos limítrofes con ésta y el mismo número en poblaciones a más de 30 Kms. de Granada. Sólo 4 están en centros localizados a una distancia de la capital entre 15 y 30 Kms.

TABLA 3: Profesores que conforman la muestra de Granada.

SEXO		NIVEL		SITUACIÓN			ESPECIALIDAD				PROVINCIA	TOTAL
H	M	BUP	FP	1	2	3	1	2	3	4	GRANADA	***
17	5	18	4	9	4	9	0	15	0	7	22	

En cuanto a la especialidad, no existen profesores que impartan asignaturas contenidas en las especialidades de Humanas y

Lengua (Especialidad 1 y 3, respectivamente) para los profesores de BUP o Lengua y Humanística para los profesores de FP. En la Especialidad 2 (Ciencias en BUP y Ciencias y Tecnología en FP), se sitúan 15 docentes, mientras que 4 imparten asignaturas de la Especialidad 4 (BUP = Expresión y en FP = Varios). En Granada y provincia no se estudiaron profesores principiantes de EGB, por lo que no aparecen en la Tabla 3.

3.2. Instrumentos y procedimientos de investigación

En esta investigación hemos utilizado instrumentos escritos, en la forma de inventarios, así como la entrevista mantenida con cada uno de los profesores. Vamos a pasar a continuación a describir las características de cada uno de ellos, así como de la entrevista realizada.

3.2.1. INVENTARIO DE PROBLEMAS DE ENSEÑANZA

En primer lugar nos referiremos al **Inventario de Problemas de Enseñanza (I.P.E.)**, que ha sido traducido y adaptado en nuestro país, del inventario original realizado por K. Jordell (1985) para determinar el efecto de la experiencia sobre la percepción de los problemas en la enseñanza de los profesores principiantes y con experiencia en Noruega.

El **Inventario de Problemas de Enseñanza** consta de 55 ítems (Véase Anexo 1), cuyas declaraciones hacen mención a diversos problemas relacionados con: la enseñanza; la planificación; la evaluación; las relaciones con los alumnos; las relaciones con los colegas; las relaciones con la dirección y la administración; las actividades de iniciación; los recursos escolares; las relaciones con los padres; las percepciones del entorno escolar; la satisfacción profesional; y el tiempo de dedicación docente. Hay que indicar que el instrumento originalmente desarrollado por Jordell constaba de 68 ítems. Nuestra intención al reducir en 13 ítems el **Inventario de Problemas de Enseñanza** fue ofrecer un instrumento más “maneja-

ble" eliminando aquellos items que eran repetitivos respecto de otros ya incluidos, o bien aquellos items que el equipo de investigación consideró que no eran relevantes para nuestro contexto educativo.

Aunque los 55 items que conforman dicho cuestionario, hacen referencia a los aspectos antes mencionados, el instrumento original no aparece dividido de forma específica en dimensiones, por lo que a la hora de analizar los datos, se ha realizado el agrupamiento de los items para una mayor comprensión de los resultados, como expondremos más adelante.

- *Dimensión enseñanza:* Esta dimensión hace referencia a todos aquellos problemas y preocupaciones de los profesores principiantes relacionados directamente con aspectos vinculados a estrategias docentes, motivación y contenidos a impartir. Esta dimensión pretende conocer el tipo de problemática y el grado de ésta, que ofrecen a los profesores dichos aspectos durante su primer año de experiencia docente.
- *Dimensión planificación:* Esta dimensión hace referencia a aquellos tipos de problemas relacionados con la organización de la clase y la planificación del tiempo y los contenidos a impartir. Pretende conocer los aspectos más problemáticos para los profesores noveles, así como el grado de preocupación que tales situaciones provocan en ellos.
- *Dimensión evaluación:* Esta dimensión pretende conocer los aspectos relacionados directamente con la evaluación que son percibidos como problemáticos por los profesores principiantes.
- *Dimensión recursos:* En esta categoría se recogen todas aquellas situaciones relacionadas con los materiales didácticos de la escuela, su uso y mantenimiento, así como a aspectos relacionados con los recursos de todo tipo que posee la escuela (espacio físico disponible, departamentos...).
- *Dimensión entorno:* Se detectan con esta dimensión situaciones que son percibidas como problemáticas o no, relacionadas con el entorno o comunidad en la que se encuentra la escuela.

- *Dimensión tiempo:* En esta dimensión se recogen declaraciones que plantean la posibilidad de considerar la falta de tiempo libre para atender a tareas específicas, como un factor problemático. Pretende determinar si su trabajo como profesores les plantean problemas de tiempo o no.
- *Dimensión relaciones:* Esta categoría se desglosa a la vez en otras cuatro, que hacen referencia a las relaciones de los profesores principiantes con: los alumnos, los padres, los colegas y la dirección de centro.
- *Relaciones con los alumnos:* En esta subdimensión se plantean situaciones que pueden percibirse como problemáticas, por parte de los profesores noveles, directamente referidas a su actividad docente en relación a los alumnos.
- *Relaciones con los padres:* Esta subcategoría recoge situaciones que pueden ser consideradas problemáticas por los profesores principiantes y que se centran en la relación con los padres de los alumnos.
- *Relaciones con los colegas:* Las situaciones que plantean los ítems recogidos en esta subdimensión, hacen referencia a aspectos concretos de la relación con los compañeros de trabajo.
- *Relaciones con el director:* En esta subdimensión se recogen declaraciones que se refieren a situaciones que pueden ser consideradas problemáticas por parte de los profesores principiantes, con respecto a las relaciones con la dirección del centro o cuestiones de organización interna del mismo.
- *Dimensión personal:* Esta dimensión recoge planteamientos de índole personal que los profesores principiantes pueden detectar problemáticos durante sus primeros años de docencia.

Cada una de las declaraciones del instrumento tiene cinco posibles respuestas, que indican si el contenido de la declaración supone o ha supuesto un problema para el profesor o no, y el grado en que se ha percibido dicho problema en caso afirmativo.

Las respuestas posibles son la siguientes:

1. No representa ni ha representado NINGUN PROBLEMA.
2. Representa o ha representado ALGUN PROBLEMA.

3. Representa o ha representado un **CONSIDERABLE PROBLEMA**.
4. Representa o ha representado un **GRAN PROBLEMA**.
5. Este problema no es relevante para el nivel educativo en que enseño.

A la hora de realizar el análisis cuantitativo, cada una de las respuestas recibe un valor que va del 1 al 5, en el mismo orden en el que aparecen expuesto anteriormente. Los casos en los que una de las declaraciones no recibiera contestación, se puntuaba como 0.

Una vez traducido el **Inventario de Problemas de Enseñanza**, procedimos a realizar un estudio piloto del mismo con la intención de depurar los posibles problemas sintácticos o semánticos que hubiera causado la traducción realizada. La muestra que participó en la realización del estudio piloto estuvo compuesta por 12 alumnos del Curso de Adaptación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Los alumnos a la vez que cumplimentaban el **Inventario de Problemas de Enseñanza**, señalaban en el mismo, las dudas, interrogantes y aclaraciones que consideraban oportunas. Esto permitió proceder a un análisis más profundo de cada uno de los items en cuanto a su formulación definitiva.

3.2.2. INVENTARIO DE CREENCIAS DEL PROFESOR

El **Inventario de Creencias del Profesor** (Ver Anexo 4), ha sido traducido y adaptado del original elaborado por Tabachnick y Zeichner (1984). Este inventario se basa en el trabajo realizado por Berlak y Berlak (1981) sobre dilemas educativos. Consta de 47 items que se agrupan en seis dimensiones. Estas dimensiones son las siguientes:

A) Dimensión control

Tiene la finalidad de describir y analizar las diferencias en el "locus" y extensión del control clase. Pretende delimitar cuales son a juicio de los profesores, las competencias en cuanto al control de clase que le corresponden, haciéndose hincapié en el modo en el

que creen que deben ponerse en práctica determinados aspectos curriculares y de contenidos, las atribuciones cedidas a los padres en la dirección de la clase, y el control que ambos ejercen sobre la administración escolar. Asimismo, esta dimensión, intenta dar a conocer en qué modo los profesores consideran que los estudiantes deben entender el modelo de control que ejercen sobre la clase. De la misma manera, pretende descubrir, si los profesores consideran que las metas y objetivos educativos deben venir impuestos o determinados por otras personas o estamentos, o por el contrario, les corresponde a ellos responder a las necesidades e intereses de sus alumnos, vigilando las metas a determinar en sus clases.

Los ítems que se agrupan en esta dimensión a la vez lo hacen en cuatro subdimensiones distintas:

- A.1. *Determinación de procedimientos en clase.*
- A.2. *Determinación del currículum y contenido a enseñar.*
- A.3. *Implicación de los padres y profesores en las decisiones de la escuela.*
- A.4. *Control del profesor sobre la conducta del alumno.*

B) Dimensión diversidad

Detecta la forma en que los profesores perciben la diversidad de los alumnos en la clase, y la forma en que consideran que tal diversidad debería ser atendida. Determina en qué medida, los profesores consideran que las diferencias de trato entre los grupos existentes en clase y el establecimiento de metas educativas diferenciadas o comunes, pueden repercutir en las conductas y aptitudes de sus alumnos.

Consta de una subdimensión:

- B.1. *Cómo manejar las diferencias entre los niños.*

C) Dimensión aprendizaje

Esta dimensión detecta las percepciones que los profesores tienen sobre las formas de transmisión de conocimiento hacia los alumnos, metodología para el aprendizaje y motivación de los alumnos.

Registra el interés que tienen los profesores, por desarrollar un determinado estilo de aprendizaje en clase (competitivo, individualista o cooperativo), y el interés que tienen en motivar a los alumnos y en hacerles su asignatura atractiva.

Detecta si el profesor pretende inculcar un sentido de totalidad en el aprendizaje de su asignatura, o si por el contrario, la presenta en unidades diferenciadas de contenido. También determina el papel que adjudican los profesores al error en el aprendizaje

Consta de tres subdimensiones, que son las siguientes:

- C.1. *Necesidad de fomentar el aprendizaje cooperativo.*
- C.2. *El papel de los errores en el aprendizaje.*
- C.3. *Tipo de motivación.*

D) Dimensión rol del profesor

Esta dimensión detecta las creencias de los profesores hacia el papel que desempeñan. Detecta qué tipo de rol consideran los profesores más adecuado poner en práctica en la escuela, con cuál se sienten identificados y si consideran que los alumnos perciben y respetan su papel, en la forma en que lo dan a entender.

Cuenta con una sola subdimensión:

- D.1. *Tipo de rol.*

E) Dimensión Escuela/Sociedad

Esta dimensión infiere aspectos relacionados con las percepciones de los profesores hacia las relaciones e influencias de la escuela y la sociedad, concepciones de los escolares, e implicación de la escuela en los cambios sociales.

Esta dimensión, registra la opinión de los profesores, en cuanto a la propia función que se adjudican a sí mismos y a la institución escolar, dentro de la sociedad; si demuestran una actitud reformadora o no, de la sociedad desde la escuela.

Por otro lado, determina las concepciones que poseen, en cuanto al tipo de personas que forman para el futuro: ciudadanos sumisos e integrados o críticos y creativos.

Consta de dos subdimensiones:

- E.1. *Participación del profesor y la escuela en la transformación de la sociedad.*
- E.2. *Papel de la escuela frente a las desigualdades sociales.*

F) Dimensión Conocimiento

Detecta esta dimensión, aquellos aspectos relacionados con el currículum y la innovación de la enseñanza. Descubre los aspectos curriculares que consideran más importantes. La concepción que poseen del currículum, como un todo, integrador, o como materias separadas sin vínculos entre ellas. Y si éste, les lleva a conseguir el tipo de conocimiento que pretenden en sus alumnos: creativo, de indagación y de resolución de problemas, o por el contrario, se inclinan por desarrollar un conocimiento basado en hechos conceptos o principios, ya establecidos.

Consta de dos subdimensiones.

- F.1. *Enfasis del currículum.*
- F.2. *Enfasis en la separación/integración de las materias.*

3.2.3. INVENTARIO DE AMBIENTE DE CLASE EN FACULTADES Y ESCUELAS (CUCED)

El Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas (CUCED) (Ver Anexo 3), ha sido traducido y adaptado del instrumento original "College and University Classroom Environment Inventory (CUCED)", elaborado por Barry J. Frasser, David F. Treagust & Norman C. Dennis (1986), en el Western Australian Institute of Tecnology.

La elaboración del **Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas (CUCED)** se basó en los siguientes cuatro criterios para su estructura interna:

- 1º. Las dimensiones obtenidas se delimitaron tras examinar todas las escalas que contienen los instrumentos existentes dirigidos al nivel de escuela secundaria.

- 2°. Las dimensiones elegidas, cubren las tres categorías generales que conceptualizan el ambiente humano, desarrolladas por Moos (1979) y que son las siguientes:
- a) *Relación*: basadas en la naturaleza e intensidad de las relaciones personales.
 - b) *Desarrollo personal*: direcciones básicas hacia las cuales tiende el crecimiento personal.
 - c) *Mantenimiento y cambio del sistema*: extensión hacia la cual el ambiente tiende, mantiene el control y es sensible al cambio.
- 3°. A través de entrevistas en las que se pedía a profesores y alumnos que comentaran las dimensiones e ítems del instrumento, se procedió a realizar una prueba del CUCEI, para asegurar que las dimensiones e ítems fueran consideradas correctas por los profesores y estudiantes.
- 4°. Para mejorar la economía en las preguntas y en el proceso, el CUCEI, fue diseñado para tener un número relativamente bajo de dimensiones y éstas un número equitativo de ítems. El **Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas** fue diseñado inicialmente para la evaluación del ambiente de clase en enseñanza universitaria, en aulas de un número de alumnos no superior a 30. Se ha empleado también en aulas de enseñanza secundaria.

Una vez satisfechos los anteriores criterios, el instrumento queda reducido a 49 ítems que se agrupan en siete dimensiones o escalas que son las siguientes:

- **Dimensión personalización**: Esta dimensión, registra el interés y la preocupación del profesor por interactuar con los estudiantes, detectando también, la importancia que tiene para el profesor el bienestar de sus alumnos, su atención a las demandas de ayuda, por parte de estos y la aptitud de interés y de comprensión que manifiesta el profesor ante las opiniones de los estudiantes.
- **Dimensión implicación**: En esta dimensión se pretende detectar si existen conductas participativas en los alumnos y la implicación de estos en las actividades de clase. Se trata de reconocer, si esta atención e interés por la/s materia/s

impartida/s por el profesor, están propiciadas por el mismo docente.

- **Dimensión cohesión entre los estudiantes:** Esta dimensión registra, el grado en que el grupo clase tiene posibilidades de entablar relaciones amistosas entre sí, como fruto de las oportunidades que disponen los alumnos para conocerse, ayudarse e interrelacionar, en esa clase.
- **Dimensión satisfacción:** Esta dimensión estudia el grado en que los estudiantes perciben la clase conducida por el profesor, como amena, divertida, interesante y distraída; el grado en que anhelan el comienzo de la clase y el grado de satisfacción y compensación que les produce a su término.
- **Dimensión orientación en la tarea:** Se detecta, con esta dimensión, el grado en que los alumnos perciben la clase como correctamente organizada. El grado en que las instrucciones de actividades y tareas, así como los objetivos que se persiguen, están definidos con claridad.
- **Dimensión innovación:** A través de esta dimensión se pretende conocer la percepción que los estudiantes tienen, con respecto al tipo de tareas que desarrollan con el profesor. Detecta, así, si los alumnos consideran que las actividades, técnicas y métodos planteados por el profesor son inusuales, nuevos y originales.
- **Dimensión individualización:** Los estudiantes transmiten, por medio de esta dimensión, su parecer en cuanto al grado en que consideran que se respetan sus propias habilidades y destrezas individuales, a la hora de realizar las actividades y la libertad que se les brinda para influir y decidir sobre el desarrollo de la clase.

3.2.4. LA ENTREVISTA MANTENIDA CON PROFESORES PRINCIPIANTES

Conscientes de la necesidad que como investigadores tenemos de validar los resultados a partir de la diversificación de las fuentes de recopilación de información, decidimos realizar entrevistas con los mismos profesores principiantes que habían respondido el “In-

ventario de Problemas de Enseñanza” y el “Inventario de Creencias del Profesor”.

En nuestra investigación hemos realizado entrevistas con 107 profesores principiantes que corresponden a la categoría de estructuradas, en la medida en que, como establecen Guba y Lincoln:

“En la entrevista estructurada, el problema lo define el investigador previamente a la entrevista. Las preguntas se formulan con antelación, y se espera que el sujeto que responde lo haga dentro de los límites del problema definido.” (1981, pp. 155).

En nuestra investigación las entrevistas han sido individuales, realizadas por el equipo de investigación, y en su mayoría (salvo dos) grabadas en audio.

El diseño de la investigación que hemos llevado a cabo es del tipo “multi-sites”. Como establecen Firestone y Herrior, “los estudios cualitativos “multisites” abordan el mismo problema de investigación en diferentes situaciones, utilizando procedimientos de recogida y análisis de datos similares en dichos contextos (1984, p. 63).

Tal como informan Peltó y Peltó (1978), una primera condición es un alto grado de estructuración de los procedimientos de recopilación de información. En nuestra investigación, como describiremos a continuación, establecimos y explicitamos un número de diez preguntas a formular en cada una de las entrevistas, de forma que existiera uniformidad en los datos recopilados.

El tipo de preguntas que formulamos a los profesores corresponde a “preguntas descriptivas” siguiendo las recomendaciones de Spradley (1979). Este tipo de preguntas no requieren un gran conocimiento de la situación del sujeto entrevistado salvo algunos aspectos esenciales, como en nuestra investigación han sido estar en situación de profesores principiantes o el nivel de enseñanza.

Las preguntas que hemos formulado corresponden, dentro de las categorías establecidas por Spradley a:

- a) *Preguntas de experiencia* en las que se pide a los sujetos que describan sucesos, preocupaciones, opiniones:
 1. ¿Podrías describir brevemente qué han supuesto para ti estos primeros meses como profesor? Comenta tus

- impresiones, aprendizajes y cambios durante este período.
2. ¿Podrías decirme cuáles han sido las preocupaciones más importantes que has tenido durante este período de tiempo?
 3. ¿Qué impresión tienes del centro en el que enseñas?: Instalaciones, colaboración de los padres.
 4. ¿Estás satisfecho de las relaciones con tus compañeros de centro, de departamento?
 5. ¿Podrías comentar algún aspecto que consideres de interés referido a tus relaciones con los alumnos? ¿Cómo las percibes?
 6. ¿Qué aspectos de tu enseñanza consideras o encuentras más problemáticos según tu experiencia?
 7. ¿Cómo valoras la formación pedagógica y didáctica que has recibido? ¿En qué medida te ha sido útil?
- b) *Preguntas "Mini-Tour"* que requieren de los sujetos que realicen una descripción narrativa de algún acontecimiento cotidiano:
8. ¿Podrías contar como transcurre una clase normal de un día normal?
- c) *Preguntas de lenguaje nativo*: buscan que los sujetos respondan con sus propias palabras expresando un lenguaje directo:
9. ¿Podrías definirte como profesor?
 10. Suponiendo que existieran programas para asesorar a profesores principiantes, ¿en qué aspectos consideras que deberían hacer mayor hincapié?

Las entrevistas se desarrollaron generalmente en los colegios o institutos donde los propios profesores principiantes impartían docencia, aun cuando también se desarrollaron algunas en otros contextos. Es necesario especificar que los entrevistadores realizaron una entrevista de entrenamiento previamente.

El orden en el que se plantearon las preguntas no corresponde al que anteriormente hemos presentado. Se recomendó a los entrevistadores que modificaran el orden inicial si así fuera necesario en función del desarrollo de las entrevistas. Una vez que se trans-

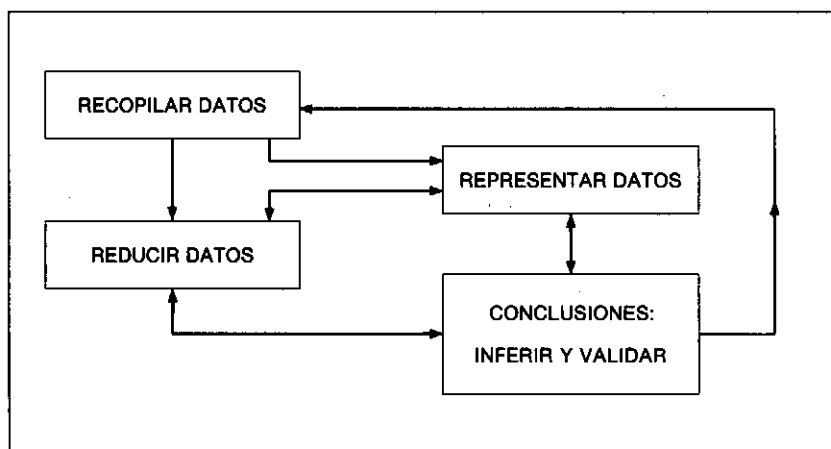
cribieron las entrevistas comenzamos la elaboración de un primer sistema de códigos.

Procedimiento para el análisis de las entrevistas

“Dar sentido” a los datos cualitativos significa *reducir* notas de campo, descripciones, explicaciones, justificaciones, etc. más o menos prolijas, hasta llegar a una cantidad manejable de unidades significativas y manejables. Significa también *estructurar* y representar estos items, y por último, extraer y confirmar unas *conclusiones* más comprensivas.

Miles y Huberman (1984) destacan lo que ellos consideran que es el “análisis cualitativo” mediante estas tres formas de actividad, pero al mismo tiempo los autores puntualizan que estas actividades de análisis, junto con la recopilación de datos forman un proceso interactivo y cíclico. En otras palabras, dependiendo de las necesidades del proceso de investigación, los aspectos de reducción de datos, estructuración y extracción de conclusiones se interrelacionan e influyen unos con otros. Veamos como representan estos autores dicho proceso:

FIGURA 4: Componentes del Análisis de Datos. Modelo Interactivo
(según Miles & Huberman, 1984, p. 23)



Ya durante la recopilación de datos, hemos comenzado a buscar, de forma más o menos sistemática, las ideas generales que están detrás de las declaraciones de los profesores principiantes, por ejemplo, buscar unidades centrales de significado en los textos de las entrevistas. Normalmente, estas ideas generales se representan por códigos. Los códigos no sólo reducen declaraciones individuales llamativas y destacadas en un sistema menos complejo y ambiguo de anotación que el lenguaje ordinario, también representan un esfuerzo interpretativo y explicativo del investigador. Por tanto, conociendo que la codificación es principalmente un proceso de interpretación, es preciso que los resultados deban ser controlados para que la investigación sea objetiva, fiable y válida, u otros criterios más adecuados para la investigación cualitativa (Lincon y Guba, 1985).

Para garantizar sobre todo la validez interna como un requisito previo para posteriores consideraciones, es necesario verificar si los códigos se utilizaron de forma consistente, si las áreas de significado que definen se observaron en todos los casos, si el significado simbolizado por códigos específicos realmente coincide con el contenido de aquellos pasajes de texto que reducen, etc.. Una vez que la tarea de interpretar o codificar un texto se ha llevado a cabo con éxito, al menos de momento, los datos originales se reducen considerablemente.

Tener una relación de códigos con validez interna, sin embargo, no es suficiente como producto de un análisis cualitativo, incluso si a través de la descripción de la frecuencia de los códigos y del modo/s de su distribución, llegan a hacerse visibles los puntos cruciales del texto original. En el mejor de los casos esto es una aproximación a la estructura del significado en el texto codificado. Lo que se requiere es mostrar configuraciones de códigos comunes y/o repetidas. Miles y Huberman (1984) sugieren y usan en su libro principalmente el formato bidimensional de matrices para responder a las demandas de la estructuración de los datos, por ejemplo: proporcionar una información bien ordenada de forma simultánea (en lugar de secuencial); permitir la comparación con los resultados de otros sujetos, situaciones, tiempos, estudios, etc.; así como dar directrices para realizar nuevos y más refinados análisis. Y si es verdad que una imagen vale más que mil palabras, entonces, las matrices reemplazan al menos a 100 palabras, sobre to-

do porque sitúan los datos y los procesos analíticos juntos en una situación, así como indican la necesidad de posteriores análisis.

Sin embargo, incluso una sofisticada exposición a partir de los datos reducidos, no es una conclusión suficiente sino un requisito previo, de considerable ayuda, para extraer conclusiones. Cuando se llevan a cabo análisis de alto orden, se deben de especificar las condiciones complejas, que normalmente incluyen diferentes códigos o unidades de significado y sus relaciones lógicas específicas, en algunos casos también se incluyen datos cuantitativos y socio-demográficos. Al llevar a cabo un formato bidimensional, éste puede resultar sobrecargado por las demandas del análisis, incluso cuando se llega al acuerdo de seleccionar las matrices más amplias y las más específicas, se corre el riesgo de perder claridad. Por el contrario, un instrumento que parece ser de gran ayuda es la combinación de condiciones relevantes para llegar a una conclusión en la forma de una simple pregunta. Podemos entender que al responder a tal pregunta, estamos contrastando hipótesis complejas. El último paso en investigación cualitativa descrito por Miles y Huberman (1984) es "extraer conclusiones" (drawing conclusions). Pueden ser conclusiones respecto configuraciones de unidades de significado típicas y repetidas, ya sean secuencias específicas, agrupaciones, estructuras jerárquicas y dimensionales, o relaciones causales.

La interacción entre la reducción de datos cualitativos y la fase de extraer conclusiones es evidente, y en esta investigación así se ha llevado a cabo. Si modificamos una interpretación, tanto al cambiar un código como un conjunto de códigos, las conclusiones que incluyen a estos códigos comienzan a ser cuestionadas. Si por otro lado, identificamos en un texto un patrón de códigos que es incongruente con las reglas utilizadas para la interpretación hasta ese momento, entonces hemos de controlar los otros textos y probablemente debamos modificar las definiciones de algunos códigos. Ello implica volver a empezar con el proceso de reducción de datos desde el principio, cambiando, como consecuencia, la representación de los datos y las conclusiones. Procesos circulares como este son característicos de los estudios cualitativos.

Después de un primer abordaje a través de procesos elementales de análisis de datos, siempre conseguimos tener más familiaridad con nuestros sujetos, con sus visiones del mundo, con los

principios fundamentales que definen una situación social específica, etc. que al principio. Usando nuestra intuición podemos comenzar una segunda vuelta y corregir lo que parece ahora ser una incorrecta interpretación. Tal como establece la noción del círculo hermenéutico, esto es en principio un proceso que nunca acaba.

Desgraciadamente estos procesos circulares no solo definen el procedimiento general en investigación cualitativa, sino también sus fase más concretas. Con frecuencia, las reglas básicas de la codificación cambian durante el proceso de reducción de datos, y a veces no somos conscientes inmediatamente de este cambio. Por ejemplo: una entrevista se interpreta de una forma y la siguiente de una forma diferente; tan pronto como nos damos cuenta de la inconsistencia en nuestro fichero de códigos, hemos de volver al principio. Ello implica que hemos de leer de nuevo muchas páginas del texto, así como buscar unidades de significado específicas. Asimismo puede ocurrir que notemos al final del proceso de reducción de datos que hemos combinado algunos códigos, o que hemos diferenciado otras unidades de significado. De nuevo, hemos de luchar con los cientos de páginas y todas las dificultades que mientras tanto adjuntamos al texto. Los problemas se multiplican si dificultades como estas aparecen durante la fase del contraste de hipótesis. En este caso hemos de repetir la búsqueda simultánea para dos, tres o incluso más códigos que aparecen en determinadas configuraciones en todas nuestras transcripciones.

Sin exagerar podemos resumir que un análisis complejos de datos cualitativos pronto se convierte en intrincado, y sin un cuidadoso y sistemático procedimiento de control, siempre se está en peligro de perder la propia orientación. La probabilidad de perder la pista de los elementos de una hipótesis y sus relaciones es alta sobre todo durante la representación de conclusiones, mientras se comprueban cientos de páginas de transcripciones de este patrón específico. Hace falta una herramienta en investigación cualitativa que ayude a los investigadores a mantener una visión sobre sus decisiones y a modificarlas sin dificultad. Esta herramienta es la que hemos aplicado en esta investigación a través de la utilización del programa de ordenador AQUAD para el análisis de datos cualitativos desarrollado por el profesor Gunter Huber en la Universidad de Tübingen (Alemania). A continuación vamos a ir describiendo los pasos que hemos venido desarrollando en su utilización.

Elaboración de un primer sistema de códigos

La investigación que utiliza informes cualitativos como datos, como es nuestro caso, y que proporcionan al investigador un número considerable de páginas de texto requiere dotarse de un mecanismo que ayude en la reducción e interpretación de los resultados. Un método de reconocida validez es la codificación de los datos verbales. La *codificación*, tal como establece Holsti,

"es el proceso por el que los datos brutos son transformados sistemáticamente y agregados en unidades que permiten una descripción precisa de las características pertinentes del contenido" (en Bardín, 1986, p. 78).

El proceso de codificación requiere, como establece Bardín tres pasos: descomposición del texto original en unidades de significado; numerar dichas unidades de significados y por último clasificar las unidades de significados en función del sistema de categorías establecido (Bardín, 1986). Los códigos representan un método de clasificación de la información que posee dos características fundamentales: a) un conjunto de dos o más categorías para estudiar un fenómeno de forma que sea significativo para el problema que se va a resolver; y b) un conjunto de reglas o normas para asignar los fenómenos estudiados a las diferentes categorías (Fleet and Cambourne, 1989). Siguiendo dichos principios, estos autores establecen que "los códigos eficaces son aquellos que son mutuamente excluyentes, y cuyas reglas sirven para asignar de forma consistente y sin ambigüedades un fenómeno a una categoría y sólo a una" (Fleet and Cambourne, 1989, pp. 5-6).

Miles y Huberman (1984) han establecido diferentes tipos de códigos en función de la intención del investigador al asignarlos. Así establecen *códigos descriptivos* que no introducen ningún tipo de interpretación por parte del codificador al asignarlos; *códigos interpretativos* que requieren algún tipo de inferencia por parte del investigador, y por último *códigos explicativos* con mayores dosis de inferencia.

En nuestra investigación hemos seleccionado códigos interpretativos debido al tipo de información que hemos recabado en las entrevistas.

Vamos a describir a continuación el proceso que hemos seguido para la creación de un sistema de códigos y de las fases por las que hemos caminado. Existen al menos tres vías para elaborar un sistema de codificación. La primera de ellas, que podemos denominar *inductiva* y que básicamente consiste en abordar el trabajo de investigación, la recopilación de datos, etc., sin ningún esquema teórico previo de forma que este aparezca en la medida en que el investigador interacciona con el contexto, lo que le lleva a desarrollar una teoría fundamentada "grounded theory" (Hutchinson, 1988).

Una segunda aproximación es la denominada *deductiva*, que establece la necesidad de seleccionar unos códigos o marco teórico previos a la realización del trabajo de campo.

La tercera vía representa un término intermedio entre ambos enfoques, y es precisamente la que hemos utilizado en nuestra investigación. Esta forma de proceder establece un esquema general, sin especificación de contenido, a partir del cual los códigos se desarrollan de forma inductiva (Miles & Huberman, 1984).

Seleccionamos como marco teórico para la elaboración del sistema de codificación el modelo de K. Jordell (1987), quien, como ya hemos referido en la introducción de este artículo establece que existen tres tipos de influencias en la socialización de los profesores principiantes:

DIMENSION PERSONAL

DIMENSION CLASE

DIMENSION INSTITUCIONAL

La *Dimensión Personal* aparece cuando el profesor/a se refiere a sí mismo como persona, como profesor/a, incluyendo declaraciones sobre sus experiencias pasadas o presentes. También se incluyen en esta dimensión las referencias de los profesor/as a sus creencias personales.

En la *Dimensión Clase* incluimos las referencias de los profesores a situaciones pre, interactivas o postactivas. Los alumnos, la

clase y la enseñanza, la evaluación o la planificación son aspectos que se incluyen en esta dimensión. Por último, la *Dimensión Institucional* incluye los comentarios de los profesores en relación en primer lugar a la escuela o instituto, al entorno o al sistema educativo en último lugar. Es una dimensión profesional y social de la función docente.

Tomando en cuenta estas tres dimensiones, y una vez que realizadas las entrevistas con los profesores principiantes, y una vez comenzado el proceso de transcripción de las mismas, el equipo de investigación estableció categorías específicas para cada una de las tres dimensiones identificadas. Se procedió posteriormente a definir cada una de las 39 categorías, de forma que los diferentes codificadores tuvieran una explicación compartida del significado de cada una de las categorías, así como un ejemplo extraído de las propias entrevistas (Véase Anexo 2).

Una vez dotados de un sistema categorial procedimos a seleccionar 10 entrevistas que fueron codificadas por el total de 8 miembros que componen el equipo de investigación. La fiabilidad de las codificaciones es una condición esencial para la credibilidad de los resultados. Goetz y LeCompte utilizan los términos "fiabilidad interna" o "inter observador", definiéndola como "la medida en que los complejos significativos de varios observadores muestran la congruencia suficiente para que puedan considerarse equivalentes sus inferencias relativas a los fenómenos" (1988, p. 221).

En nuestro caso, la fiabilidad no se contrastó utilizando fórmulas cuantitativas, sino que procedimos a discutir en grupo las codificaciones realizadas por los diferentes miembros del equipo de investigación. Dado que todos los miembros habían codificado las mismas entrevistas se producían intercambios o comentarios de los diferentes miembros con respecto a las unidades de significado codificadas con diferentes códigos. En definitiva, pretendíamos ante todo "coincidir en la descripción y composición de los acontecimientos y no en la determinación de su frecuencia" (Goetz y LeCompte, 1988, p. 221). Al final del proceso pudimos contrastar un elevado acuerdo interno entre los codificadores.

El paso siguiente que dimos consistió en la codificación del total de entrevistas, para lo cual distribuimos al azar dichas entrevistas entre el total de ocho codificadores que componen el equipo de investigación. Una vez codificadas dichas entrevistas, el equipo

de investigación analizó nuevamente la pertinencia del sistema de categorías creado.

El propio proceso de codificación del total de entrevistas nos mostró la necesidad de introducir algunas categorías nuevas, no contempladas en el sistema de categorías original. Estos cambios condujeron a un sistema de categorías renovado que constaba de 33 categorías la mayoría de las cuales ya aparecían en el primer sistema de categorías elaborado. Sin embargo, y siguiendo las recomendaciones de diferentes autores (Miles & Huberman, 1984; Huber & Marcelo, 1991), procedimos a recodificar el total de 107 entrevistas, con el objetivo de modificar las codificaciones anteriores y readaptarlas al nuevo sistema de codificación que es el que aparece en la Figura 5.

La contribución del programa de ordenador AQUAD para el análisis de las entrevistas

Hemos de mostrar nuestro agradecimiento al profesor Gunter Huber, quien ha desarrollado un programa de ordenador que ha contribuido a facilitar y hacer más cómoda la ardua tarea de analizar datos cualitativos, en este caso entrevistas. El programa AQUAD está escrito en lenguaje PROLOG, algunas de cuyas características son (Huber y Marcelo, 1990):

- PROLOG es un lenguaje descriptivo. Al contrario que otros lenguajes procedimentales o "imperativos" más extendidos (como BASIC o PASCAL), que obligan al programador a definir cada paso en el proceso de datos, en PROLOG es suficiente —pero sólo en principio— describir el espacio problema (por ejemplo, listar todos los datos y reglas conocidas) y formular una declaración ("goal") seleccionada para ser válida en ese espacio problema. PROLOG proporciona al ordenador un mecanismo de razonamiento deductivo retroactivo que se aplica a las hipótesis del usuario, es decir, *la máquina intenta encontrar al menos una combinación de datos (y reglas) que prueben la hipótesis.*

FIGURA 5: Sistema de categorías para el análisis de entrevistas revisado.

1. DIMENSION PERSONAL	
EDP	Experiencia Docente Previa
EFP	Experiencia en Formación del Profesorado
ECE	Experiencia como estudiante
SIM	Si-mismo
PRE	Preocupaciones
PRB	Problemas
CHO	Choque con la realidad
APR	Aprendizaje
OPI	Opiniones
NEF	Necesidades formativas
2. DIMENSION CLASE	
LA CLASE	
RPA	Ratio Profesor/alumno
AMB	Ambiente de Clase
LOS ALUMNOS	
REN	Rendimiento
COM	Comprensión
CNP	Conocimientos previos
REL	Relaciones profesor-alumno
EXP	Expectativas
PRO	Procedencia
PLANIFICACION	
PLA	Planificación
CONTENIDOS	
CON	Contenidos
ENSEÑANZA INTERACTIVA	
MET	Metodología
DIS	Disciplina
MOT	Motivación
EVALUACION	
EVA	Evaluación
3. DIMENSION INSTITUCIONAL	
EL CENTRO	
COL	Los colegas
CDO	Carga docente
INF	Infraestructura
AMC	Ambiente del centro
CUR	Curriculum
ORG	Organos de gestión
EL ENTORNO	
PAD	Los padres
ENT	Relaciones con el entorno
EL SISTEMA	
LIM	Normas y limitaciones del sistema

- Información simbólica, por ejemplo, se pueden manejar los datos verbales sin necesidad de trasladarlos a otro sistema de anotación, como por ejemplo números.
- Todos los datos pueden introducirse sin preocuparse por su número, tamaño, tipo, etc. de campos, directamente como ficheros ASCII a partir de cualquier procesador de textos.
- Todos los datos introducidos se pueden modificar con rapidez y flexibilidad si fuera necesario, por ejemplo durante uno de los procesos circulares de interpretación anteriormente descritos.
- Incluso las relaciones muy complejas entre datos se pueden analizar de forma poco complicada. Al contrario que ocurre con los programas usuales de bases de datos, PROLOG compara cada elemento de su banco de datos con cada uno de los otros elementos, es decir, la lógica interna se aplica también a la comparación a lo largo de todas las entradas, no sólo de "registros" simples. Por lo tanto, no es necesario combinar los componentes de un "registro" con los de otros "registros" mediante clasificación múltiple.

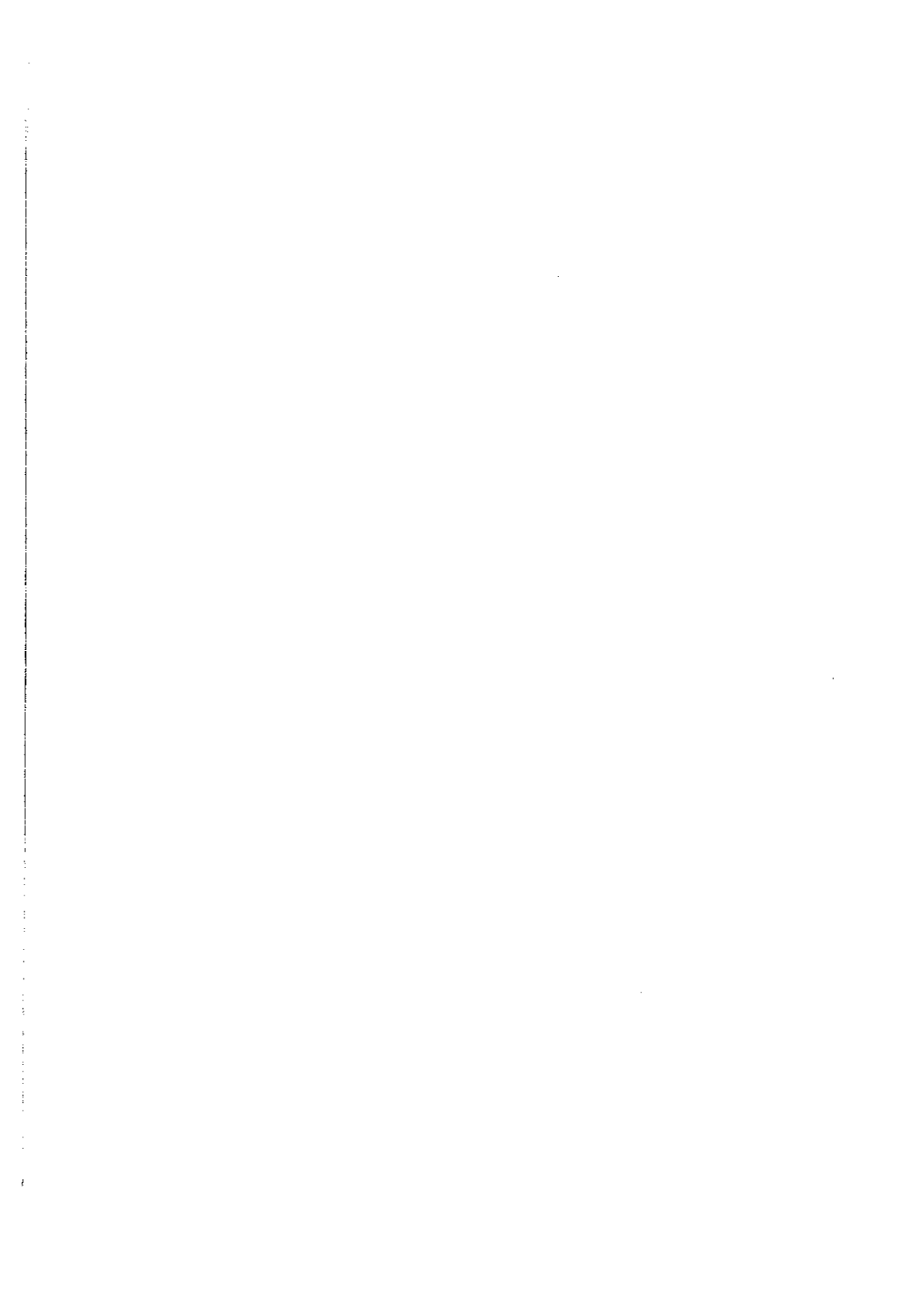
Las características más importantes del programa para análisis de datos cualitativos, en nuestra opinión son la flexibilidad en la codificación y las facilidades deductivas que posee para comprobar relaciones complejas entre códigos, no sólo entre simples datos, sino a través de combinaciones opcionales de todos los elementos del banco de datos (ficheros de códigos). Dado que Turbo-PROLOG ofrece estas características, éstas se utilizaron por el profesor Gunter Huber para desarrollar el paquete de programas AQUAD 3.0, que se compone de cinco elementos:

- **El Componente AQD-TM (Textos y Apuntes) permite:**
 - numerar las líneas de los ficheros de textos importados a partir de un procesador de texto en formato ASCII;
 - añadir códigos al texto al final de cada línea (codificación múltiple, solapamiento, entrecruce de códigos);
 - producir un fichero que incluya sólo los códigos a partir de un fichero de texto codificado; estos ficheros de códigos incluyen solamente el número de la base de datos,

- números de la primera y última línea codificada, y un código;
 - editar textos e interpretaciones (los códigos añadidos a las líneas de texto);
 - imprimir ficheros de texto original, textos numerados o ficheros de textos codificados;
 - recuperar todos los pasajes del texto que se codificaron con un código determinado;
 - escribir, grabar, y editar apuntes, así como recuperarlos.
- **El Componente AQD-C (Códigos)** permite:
 - producir ficheros de códigos sin el texto original;
 - añadir códigos a ficheros de códigos ya existentes;
 - editar ficheros de códigos con las funciones principales de un procesador de texto (recuperar, sustituir, copiar, mover, borrar);
 - imprimir ficheros de códigos;
 - clasificar códigos alfabéticamente y/o por números de líneas;
 - recuperar códigos o patrones específicos de codificación (solapamiento, orden jerárquico, codificación múltiple de la misma unidad de significado, códigos dentro de una determinada distancia en términos de números de líneas);
 - contar la frecuencia de todos o algunos códigos.
 - **El Componente AQD-H (Hipótesis)** es la parte central del paquete. En él se utiliza la lógica deductiva de Turbo-PROLOG para el contraste de hipótesis sobre relaciones entre unidades de significado en los textos. Con el propósito de hacer más fácil a los usuarios que no están familiarizados con añadir declaraciones al programa principal, el componente AQD-H cuenta con nueve estructuras de hipótesis, es decir, hipótesis que ya están formuladas y que incluyen variables en lugar de códigos o definiciones de distancias y que permiten el análisis de alto orden de las relaciones entre los datos verbales. Ayudado por el menú del programa, el usuario puede añadir códigos y distancias que respondan a sus datos. Puesto que estas estructuras se desarrollaron en interacción con usuarios de AQD durante

varios cursos de doctorado en España y Alemania, incluyen las más frecuentes hipótesis o problemas de investigación.

- **El Componente AQD-A (Apéndice)** ofrece la posibilidad de:
 - introducir, imprimir, y editar la información adicional que puede ser necesaria para posteriores análisis. Esta información consiste en inventarios de palabras que se pueden recuperar o contar en el texto original, o la definición de matrices para la representación de pasajes de texto concretos, así como las reglas para construir metacódigos;
 - contar palabras o una parte de ellas en el fichero de textos;
 - contar sufijos (útil al menos en idioma alemán para la identificación del estilo cognitivo del hablante (concreto vs. abstracto));
 - recuperar e imprimir palabras concretas en el contexto de una línea del texto;
 - recuperar segmentos de texto codificado de acuerdo con la definición de celdillas incluidas en una matriz de códigos;
 - crear y recuperar metacódigos.



CAPITULO 4

RESULTADOS

Para el análisis de datos vamos a describir uno a uno los diferentes temas abordados en esta investigación para, al final, ofrecer una perspectiva de síntesis respecto de los hallazgos más relevantes.

4.1. Análisis de los problemas percibidos por profesores principiantes

Vamos a presentar a continuación los resultados obtenidos mediante la aplicación del **Inventario de Problemas de Enseñanza** a la muestra de profesores. Dado que hemos utilizado diferentes criterios para su selección, vamos a tenerlos en cuenta en el análisis de los datos. De esta forma, presentaremos en primer lugar un análisis de los resultados obtenidos por el *total* 105 profesores principiantes, incluyendo todos los items del I.P.E. agrupados por dimensiones.

Con el objetivo de buscar claridad en la presentación de resultados hemos seguido la recomendación de Jordell (1985) en el sentido de identificar los “problemas más importantes”. En sus palabras, “un problema importante se define como un problema que ha sido identificado por al menos el 33% de los profesores principiantes como “considerable” o “gran problema” (p.110). En nuestro caso hemos reducido el porcentaje al 25% de forma que se identificara un número más elevado de problemas.

Presentamos los resultados agrupando los problemas en dimensiones que facilitarán la organización de los mismos. En las si-

güientes tablas se incluyen cada uno de los ítems que pertenecen a una misma dimensión, su declaración y la frecuencia de sujetos que contestaron a cada una de las cinco opciones que se proporcionaban a los profesores. Cada una de las opciones tienen el siguiente significado:

1. No representa ni ha representado ningún problema
2. Representa o ha representado algún problema
3. Representa o ha representado un considerable problema
4. Representa o ha representado un gran problema
5. Este problema no es relevante en mi nivel educativo

Dimensión Enseñanza

Observamos que en esta dimensión la frecuencia más alta de profesores que han contestado las opciones 3 y 4, corresponden, en primer lugar, al ítem 3 (27 profesores), cuyo contenido hace referencia a la motivación de los alumnos en clase, al que le sigue el ítem 7 (26 profesores) cuya declaración mantiene una fuerte relación con el anterior, ya que la creatividad en la enseñanza tiene una gran connotación motivadora en los alumnos.

Un total de 24 profesores, expresan que el nivel adecuado en el que deben presentar los contenidos (ítem 10), es causa de preocupación en gran medida para ellos; mientras que un total de 18 profesores, consideran que la introducción y organización de actividades en clase (ítems 2 y 5), les ha suscitado interrogantes en algún momento.

Por otra parte observamos que, sólo uno de la muestra total de 105 profesores, ha considerado un gran problema explicar las lecciones a los alumnos (ítem 4); así como, a 3 profesores les preocupa o ha preocupado errar en las explicaciones de clase (ítem 18) y a 13 profesores principiantes les inquieta no poseer los conocimientos suficientes sobre las asignaturas que enseñan (ítem 19). Podemos interpretar estos resultados diciendo que los profesores principiantes estudiados, se sienten más presionados por el desconocimiento de técnicas y metodológicas concretas que logren captar la atención de sus alumnos en clase, así como, por estrategias

de organización de clase, adecuación de los contenidos al nivel de los alumnos y actividades de enseñanza-aprendizaje.

Mientras que no supone para ellos mayor problema, exponer los contenidos correspondientes a sus asignaturas a los alumnos, lo cual es fácil de justificar, si tenemos en cuenta que la mayor parte de los profesores estudiados (50%) pertenecen a Bachillerato y Formación Profesional, donde imparten asignaturas directamente relacionadas con sus estudios universitarios.

TABLA 4: Problemas señalados por los profesores en la Dimensión Enseñanza.

ITEM	DECLARACION	1	2	3	4	5
1	Mantener una adecuada organización en clase	31	55	14	3	2
2	Organizar algunas actividades en clase (teatro, trabajo en grupo, etc.)	35	43	11	7	9
3	Motivar a los alumnos en las tareas escolares	22	55	14	13	1
4	Explicar las lecciones a los alumnos	58	41	0	1	5
5	Introducir nuevas actividades de enseñanza-aprendizaje	34	46	14	4	7
7	Ser creativo al enseñar	30	47	19	7	2
8	Elegir libro de texto	44	19	7	10	25
10	Conocer a qué nivel presentar los contenidos	29	49	19	5	3
11	Saber en qué contenidos hacer mayor hincapié	54	38	7	2	4
18	Cometer errores de contenido cuando estoy explicando	63	33	1	2	6
19	No tener suficiente conocimiento de la/s asignatura/s que enseño	61	23	7	6	8

Dimensión Planificación

Los cuatro items que componen esta dimensión recogidos en la Tabla 5, nos ofrecen una visión muy clara de los problemas más

acuciantes que abordan a los profesores noveles con relación a este aspecto concreto de la enseñanza. Los profesores principiantes estudiados han considerado dos aspectos concretos de la programación como los más preocupantes o problematizadores; estos son: programar para períodos de tiempo prolongados (ítem 15) y el aspecto concreto referido a la selección de los contenidos a enseñar (ítems 13). En ambos ítems, encontramos que un mayor número de profesores se ha inclinado a considerar que tales aspectos han supuesto en algún momento para ellos un problema (46 y 53 profesores respectivamente); así como, alcanzan las cotas más altas en las sumas de las opciones 3 y 4, que los delimitan como problemas más acuciantes.

El ítem 16, la organización del trabajo de la clase, asimismo, ha sido señalado por un total de 48 profesores como fuente de algún problema o preocupación, mientras que sólo es considerado problema de gran importancia por 6 profesores de los 105 (nos referimos a la suma de las opciones 3 y 4).

Por último, observamos que el ítem 14, no nos ofrece frecuencias significativas de profesores, excepto en la opción 1, lo que nos confirma la idea general de que los profesores noveles suelen realizar con soltura programaciones diarias y planificación de actividades sobre la marcha.

La interpretación más acorde con los resultados obtenidos, nos lleva a considerar que el verdadero problema de la programación a largo plazo, estriba en la dificultad que los profesores principiantes encuentran en la estimación del tiempo que las actividades y contenidos precisan, como podremos comprobar la Dimensión Tiempo; lo cual resulta mucho más fácil de precisar día a día, amoldándose a las necesidades de tiempo que cada lección requieren.

TABLA 5: Problemas señalados por los profesores en la Dimensión Planificación.

PROBLEMA		DIMENSIÓN				
		1	2	3	4	5
13	Decidir cuánto contenido enseñar	26	53	16	5	2
14	Programar una lección para un día	65	27	4	2	7
15	Programar para un período de tiempo más prolongado	34	46	17	6	2
16	Organizar el trabajo de la clase	50	48	5	1	1

Dimensión Evaluación

La tercera dimensión del **Inventario de Problemas de Enseñanza** se refiere a la evaluación y en ella se incluyen items sobre la realización de exámenes, la evaluación de los alumnos y del propio profesor.

En la Tabla 6 que presentamos a continuación, la evaluación del aprendizaje de los alumnos (item 21), ha representado un considerable problema para 18 del total de profesores; mientras que ha representado algún problema para un número considerable de profesores (50, aproximadamente la mitad de ellos).

Destaca también esta dimensión el item 22, en el que 53 de los profesores han tenido algún problema a la hora de su autoevaluación; así como el item 9, en el que el mayor número de profesores estima que ha supuesto un cierto problema o un considerable problema, "Conocer lo que los alumnos han aprendido en otros cursos" (35 y 19 profesores respectivamente).

La realización de exámenes, item 20, obtiene una mayor frecuencia de profesores en la opción 1 (casi el 50% de los profesores), lo que significa que no se considera fuente de excesivos problemas para los profesores principiantes, frente a los restantes aspectos que acabamos de comentar.

La interpretación obvia que surge de este análisis, se centra en la necesidad de patrones y estrategias de evaluación de los alumnos, autoevaluación y retroacción de la enseñanza demandada por los profesores estudiados.

TABLA 6: Problemas señalados por los profesores en la Dimensión Evaluación.

		1	2	3	4	5
9	Conocer lo que los alumnos han aprendido en otros cursos	37	35	19	7	7
20	Hacer exámenes	48	33	11	3	10
21	Evaluar el nivel de aprendizaje de los alumnos	28	50	18	7	2
22	Conocer si mi enseñanza es eficaz	15	53	26	8	3

Dimensión Medios y Recursos

Los medios y recursos disponibles en la escuela o en el instituto, constituyen la cuarta dimensión que pasamos a analizar.

Podemos observar en la Tabla 7, que excepto el ítem 46, referido a la escasez de departamentos y zonas de trabajo en la escuela, que obtiene una frecuencia total de 50 profesores que consideran que ha representado algún problema, el resto de los ítems de esta dimensión, han obtenido mayor frecuencia en la opción 1: "no representa ningún problema"; destacando el ítem 44 "Escasez de materiales didácticos en la escuela", el cual no ha sido representativo para 73 del total de los profesores investigados.

Aún así podemos observar que todos los aspectos relacionados con los materiales didácticos, su utilización y suministro, son las cuestiones más problemáticas destacadas por los profesores en el estudio. La utilización de medios de enseñanza (ítem 17), ha supuesto un gran problema para 13 de los 105 profesores.

TABLA 7: Problemas señalados por los profesores en la Dimensión Medios y Recursos.

ÍTEM	DECLARACIÓN	1	2	3	4	5
17	Utilización de medios de enseñanza (diapositivas, vídeo, periódicos)	34	32	12	13	14
39	Tener suficiente información sobre cómo localizar materiales didácticos	42	21	12	9	21
40	Tener suficiente información sobre las normas y rutinas de la escuela	63	15	8	4	15
44	Escasaz de materiales didácticos en la escuela	73	24	5	2	1
46	Escasez de departamentos y zonas de lectura en la escuela	41	50	9	3	2

Consideramos que los materiales didácticos, su uso, mantenimiento, localización y suministro, es uno de los aspectos primordiales que preocupan a los profesores principiantes en su quehacer diario. Ahora bien, cabe interpretar de este análisis, que la preocupación que despierta en los profesores es fruto, en gran medida,

del desconocimiento de las posibilidades que tales medios ofrecen a la enseñanza y de los recursos que posee. De esta manera, se evidencia la necesidad de ofrecer vías de investigación y desarrollo de tales medios a los profesores para que fomenten el uso y aplicación de los recursos disponibles en sus centros y para todas y cada una de las áreas de conocimiento que dichos profesores tratan.

Dimensión Tiempo

Con respecto a la Dimensión Tiempo en la que se encuentran agrupados los ítems del **Inventario de Problemas de Enseñanza**, que hacen referencia a la presión que el Tiempo de que disponen los profesores para llevar a cabo los objetivos educativos marcados, les angustia y preocupa.

En la Tabla 8 que presentamos a continuación, observamos como la variable tiempo se considera muy problemática en todos los aspectos referidos a la actividad docente de los profesores (ítems 12, 28, 48 y 47); mientras que el ítem 49, referido al tiempo disponible por los profesores para dedicarlo a su vida familiar y social, no cuenta con frecuencias de profesores más que en la opción 1 (con un total de 82), es decir, que no ha representado ningún problema para la gran mayoría de profesores principiantes de nuestra investigación.

TABLA 8: Problemas señalados por los profesores en la Dimensión Tiempo.

ÍTEM	DECLARACION	1	2	3	4	5
28	No tener suficiente tiempo libre para dedicar a los alumnos	30	37	18	17	3
47	Encontrar tiempo para preparar materiales	65	20	5	5	10
48	Encontrar tiempo para leer libros y revistas profesionales	47	25	12	10	11
49	Encontrar tiempo para estar con la familia y amigos	82	9	4	4	6

En cuanto a los problemas más importantes asociados a esta dimensión que analizamos, podemos destacar como problema más sobresaliente, la presión que ejerce el tiempo en que deben ser cubiertos los objetivos curriculares (item 12). Este ítem ha obtenido las frecuencias más altas de profesores en las opciones 3 y 4 (31 y 36 respectivamente), referidas a los más altos índices de preocupación de los profesores.

El ítem 28, que asimismo se refiere a la escasez de tiempo disponible, aunque en esta ocasión se refiera a las relaciones y la atención personalizada de los alumnos, también ha obtenido unas frecuencias muy altas en las opciones del cuestionario que señalaban los valores más altos de problematización.

Podemos ver como existen aspectos, como el tiempo dedicado a la preparación de materiales y el dedicado a las lecturas profesionales (ítems 47 y 48), que pasan desapercibidos en función de los problemas destacados anteriormente en esta dimensión, ya que la frecuencia de profesores que se recogen en las opciones de inventario no llega a ser significativa.

En líneas generales y a modo de interpretación, tras la descripción de los resultados presentada, podemos decir que los aspectos de la enseñanza percibidos por los profesores principiantes de nuestra muestra, como más problemáticos en cuanto al tiempo de que disponen para su tarea profesional.

Dimensión Relaciones con los alumnos

Incluimos en la Tabla 9, aquellos ítems en los que se hace referencia a las interacciones que el profesor mantiene con los estudiantes, bien como grupos o como individuos. Observamos que el ítem 26, referente a la actitud estricta que los profesores se ven obligados a adoptar en clase, preocupa de forma significativa a la mitad de los profesores estudiados (53 profesores); si bien, podríamos deducir cierta relación de este ítem con el nº 29, relativo a los problemas de disciplina, que preocupa a un número considerable de profesores (40 profesores).

Otro de los aspectos referidos a las relaciones entre profesores y alumnos, hace referencia al rechazo por parte de estos últimos ante los intentos de los profesores por presentar los conteni-

dos a través de técnicas innovadoras (ítem 27). De la misma manera, las estrategias de enseñanza individualizada y personalizada (ítem 6), resultan un gran problema para 19 profesores. Los ítem 24 y 30, referidos a la preocupación por agradar a los alumnos y por conocer su ambiente familiar, respectivamente, resultan significativos ya que casi la mitad de los profesores se han sentido preocupados por estos aspectos en alguna ocasión.

En líneas generales, podemos concluir que todos aquellos aspectos relacionados con el trato social, didáctico y personal con los alumnos, resulta especialmente preocupante y de interés para los profesores; aunque el plano personal (ítem 25) no se muestre demasiado conflictivo para los profesores encuestados (83 no encuentran ningún problema).

TABLA 9: Problemas señalados por los profesores en la Dimensión Relaciones con los Alumnos.

ÍTEM	DECLARACIÓN	1	2	3	4	5
6	Tratar a los alumnos de forma diferenciada e individualizada	46	29	19	7	4
24	Saber si agrado a los alumnos	59	40	5	0	1
25	Entablar contacto personal con los alumnos	83	18	2	0	2
26	Tener que ser más estricto con los alumnos de lo que me gustaría	24	53	17	8	3
27	Encontrar rechazo por los alumnos cuando llevo a cabo métodos nuevos	24	46	22	6	7
29	Problemas de disciplina con alumnos o grupos de alumnos	44	40	13	7	1
30	No tener suficiente información sobre los alumnos y su ambiente familiar	59	40	5	0	1

Dimensión Relaciones con los Padres

Esta dimensión pretende recoger todos los aspectos que pudieran ser conflictivos en el trato y las relaciones con los padres. Resulta curioso comprobar que el ítem 31, referido a las relaciones

con los padres de forma genérica, un total de 83 profesores han declarado no tener ningún problema, así como, ninguno de los 105 encuestados, ha declarado que tales relaciones representen un gran problema para ellos; mientras que en los tres ítems restantes, que versan sobre distintos aspectos de tales relaciones, se recogen otros datos.

Aún considerando las relaciones con los padres de los alumnos, exentas de problemas, sí lo constituye la indiferencia que estos manifiestan con respecto a la escuela o el centro donde sus hijos se encuentran, ya que un total de 53 profesores declaran que esta indiferencia les ha preocupado alguna vez.

Por otro lado vemos en la Tabla 10, que existen divergencias y roces con los padres que provocan preocupación en los profesores, sobre todo con referencia a aspectos concretos como determina el ítem 33 y 34, en el que 46 profesores declaran haber sufrido problemas a la hora de llevar a cabo métodos innovadores en clase y 37 declaran desacuerdos con los padres, respectivamente.

TABLA 10: Problemas señalados por los profesores en la Dimensión Relaciones con los Padres.

ÍTEM	DECLARACIÓN	1	2	3	4	5
31	Relaciones con los padres	83	18	2	0	2
32	Encontrar indiferencia en los padres	24	53	17	8	3
33	Encontrar resistencia o escepticismo en los padres cuando se intenta llevar...	24	46	22	6	7
34	Desacuerdos en las relaciones con los padres	30	37	18	17	3

Dimensión Relaciones con los Colegas

Esta dimensión recoge aquellos ítems relacionados con el ambiente y relaciones entre los compañeros de departamento, ciclo y centro en general. Observamos a la luz de los datos contenidos en la Tabla 11, que no existen demasiadas oportunidades de hablar con los compañeros, fundamentalmente por motivos de tiempo (ítem 36) según 28 de los profesores encuestados, que califican este aspecto como un considerable problema; de aquí posiblemente,

surjan los problemas de cooperación entre ellos (ítem 35) declarado, asimismo, por 25 profesores como gran problema.

Un total de 35 profesores han declarado, por otra parte, haber encontrado, si no conflictos, sí desacuerdos con colegas (ítem 38). Por último, observamos que la mayoría de los profesores no han experimentado problemas a la hora de integrarse en la dinámica de sus centros (ítem 37).

TABLA 11: Problemas señalados por los profesores en la Dimensión Relaciones con los Colegas.

35	Cooperar con los compañeros	26	44	25	8	2
36	Tener oportunidad/tiempo para hablar con los compañeros	16	54	28	5	2
37	Sentirse poco integrado en la escuela y entre los compañeros	55	26	15	3	6
38	Desacuerdos con los compañeros	22	35	23	17	8

Dimensión Condiciones de Trabajo y Relaciones con el Director

Observamos en esta dimensión recogida en la Tabla 12, como el elevado número de alumnos por clase, es la principal fuente de problemas y preocupaciones de los profesores, como se evidencia en los datos que se refieren al ítem 45, de la tabla que exponemos a continuación. En este ítem existe la mayor frecuencia de profesores en cada una de las opciones del cuestionario, que marcan el nivel de preocupación causado a los profesores, en función de los datos obtenidos en los restantes ítems.

Con respecto a las relaciones con el director del centro, los profesores principiantes señalan haber encontrado situaciones de trabajo más duras que el resto de los compañeros (ítem 42), afirmación señalada por un total de 27 profesores.

De la misma manera, los profesores declaran haber encontrado situaciones de desacuerdo con el director (ítem 43), así como, resistencia y falta de apoyo, por parte de este, a la hora de llevar a cabo actividades nuevas (ítem 41).

TABLA 12: Problemas señalados por los profesores en la Dimensión Condiciones de Trabajo y Relaciones con el Director.

ITEM	DECLARACION	1	2	3	4	5
41	Despertar escepticismo o resistencia en los compañeros o el director cuando...	84	16	1	3	1
42	Haber encontrado condiciones de trabajo más difíciles que otros profesores...	67	27	4	7	0
43	Desacuerdo en las relaciones con el director del centro	72	22	0	5	6
45	Elevado número de alumnos en clase	32	44	21	8	0

Dimensión Personal

Como puede observarse en la Tabla 13, los profesores informan no estar presionados por la enseñanza diaria (ítem 55); mientras que aspectos más relacionados con su vida privada (ítem 50), sí parecen preocupar, al menos a 35 de los profesores encuestados, ya que les resulta difícil mantener su vida privada alejada de la escuela.

El principal problema declarado por los profesores de la muestra, con respecto a esta dimensión en concreto, hace referencia a la definición de competencias, actividades, responsabilidades, etc...que conlleva su papel como profesor (ítem 23).

TABLA 13: Problemas señalados por los profesores en la Dimensión Personal.

ITEM	DECLARACION	1	2	3	4	5
23	Definir mi papel como profesor	44	40	13	7	1
50	Mantener mi vida privada apartada de la escuela	27	35	23	16	4
55	Estar preocupado por la enseñanza diaria	54	29	10	12	0

Dimensión Entorno

Esta dimensión la conforman una serie de ítems, que aunque podrían formar parte de la Dimensión Personal, se centran en aspectos personales referidos al contexto geográfico o localización concreta de la escuela, y las connotaciones que las características del entorno imprimen en el profesor novel y su enseñanza.

Así vemos como la distancia del domicilio con respecto al lugar de trabajo, ha sido el aspecto (ítem 51) que más profesores han declarado problemático, un total de 25. Lógico, si tenemos en cuenta que la gran mayoría de los 46 profesores que trabajan a más de 15 Kms. de las capitales de provincia de Sevilla y Granada, viven en estas ciudades; al menos hasta que les llegue el destino definitivo. Por esta razón el ítem 54, que hace referencia a la calidad del alojamiento, obtiene una puntuación similar o superior al anterior, ya que se encuentran relacionados.

De la misma manera, la localización de los centros en pueblos alejados de las principales ciudades (ítem 53), provoca malestar y preocupación en un gran número de profesores que no encuentran suficientes ofertas culturales y de ocio a las que acudir.

Por último, las relaciones con el entorno escolar (ítem 52), es dentro de esta dimensión el aspecto que menos preocupación o problema causa a los profesores; aunque no debe ignorarse que 18 profesores considera un gran problema el establecimiento de tales relaciones.

TABLA 14: Problemas señalados por los profesores en la Dimensión Entorno.

ÍTEM	DECLARACIÓN	1	2	3	4	5
51	Distancia de la escuela con respecto a mi domicilio	24	34	18	25	4
52	Entablar relaciones nuevas con el entorno de la escuela	29	31	16	18	11
53	Limitaciones de la localidad de trabajo respecto de actividades culturales...	32	42	20	9	2
54	Calidad del alojamiento	29	41	20	15	0

Resumen de los problemas más importantes de los profesores principiantes

Una vez que hemos presentado los resultados obtenidos en las diferentes dimensiones, parece necesario proporcionar un resumen de los problemas más importantes identificados. De esta forma, como ya hemos apuntado anteriormente, seguimos el trabajo de Jordell (1985) en el que se identifican "problemas destacados". En sus palabras, "un problema destacado se define como un problema que ha sido identificado por al menos el 33% de los profesores principiantes como "considerable" o "gran problema" (p. 110).

Como podemos observar, el principal problema, que ha sido señalado por más de la mitad de los profesores principiantes de nuestro estudio, corresponde al ítem 12, "Estar presionado por el tiempo en el que hay que cubrir los contenidos". Le sigue en orden de importancia el ítem 45, "Elevado número de alumnos en clase", que se convierte en uno de los problemas más "universales" de nuestra muestra, ocupando los primeros puestos de importancia.

El tercer problema viene dado por el ítem 44, que denota los problemas de infraestructura y dotación de material, que denuncian los profesores en sus centros. La escasez de tiempo libre para dedicarlo a la lectura de publicaciones profesionales (ítem 48), junto con el ítem 47, "Encontrar tiempo para preparar materiales", son los problemas que caracterizan al profesor, como un profesional muy ocupado y preocupado por las escasas horas libres que le proporciona su tarea docente.

El quinto puesto, dentro de los problemas más importantes, lo ocupan las preocupaciones referidas a la falta de instalaciones en los centros (ítem 46) y los problemas para conocer la eficacia de la tarea que desarrollan los profesores noveles (ítem 22); a la que le siguen los problemas de disciplina (ítem 29); de distancia entre el centro de trabajo y el domicilio habitual (ítem 51) y la falta de información sobre los alumnos y su ambiente familiar (ítem 30). Los profesores estudiados, denuncian la falta de información de que disponen para poder localizar materiales didácticos (ítem 39) y el rechazo de sus alumnos ante métodos innovadores (ítem 27), como problemas destacados, del mismo modo que se refieren a problemas a la hora de motivar a los alumnos y el desarrollo de la propia capacidad creativa en su tarea docente (ítems 3 y 7); problemas

para tratar individualmente a los alumnos (item 6) y las dificultades para conocer los aprendizajes realizados por los alumnos en cursos anteriores (item 9).

TABLA 15: Problemas más importantes señalados por los profesores principiantes.

ITEM	DECLARACION	considerable problema 3	gran problema 4	TOTAL
12	Estar presionado por el tiempo en el que hay que cubrir los contenidos	31	26	57
45	Elevado número de alumnos en clase	18	25	43
44	Escasez de materiales didácticos en la escuela	32	16	39
48	Encontrar tiempo para leer libros y revistas profesionales	20	15	35
46	Escasez de departamentos y zonas de lectura en la escuela	16	18	34
22	Conocer si mi enseñanza es eficaz	26	8	34
29	Problemas de disciplina con alumnos/grupos de alumnos	25	8	33
51	Distancia de la escuela con respecto a mi domicilio	15	18	33
30	No tener suficiente información sobre los alumnos y su ambiente familiar	28	5	33
39	Tener insuficiente información sobre cómo localizar materiales didácticos	21	8	29
47	Encontrar tiempo para preparar materiales	20	9	29
27	Encontrar rechazo por los alumnos cuando empleo métodos desacostumbrados	22	6	28
3	Motivar a los alumnos en las tareas escolares	14	13	27
6	Tratar a los alumnos de forma diferenciada e individualizada	19	7	26
7	Ser creativo al enseñar	19	7	26
9	Conocer lo que los alumnos han aprendido en otros cursos	19	7	26

4.1.1. CALCULO DEL COEFICIENTE DE CONSISTENCIA INTERNA " α " DE CRONBACH DEL "INVENTARIO DE PROBLEMAS DE ENSEÑANZA"

Hemos llevado a cabo el análisis de Consistencia Interna del **Inventario de Problemas de Enseñanza** a través de la prueba estadística " α " de Cronbach, utilizada cuando se dispone de escalas de ítems con dos o más valores (Bisquerra, 1987). El cálculo se ha llevado a cabo a través del programa PROGSTAD (Calvo, 1988).

Como se puede observar en la Tabla 16, hemos contrastado la fiabilidad del **Inventario de Problemas de Enseñanza** para el total de sujetos, así como en función de los diferentes niveles académicos: EGB, BUP y FP. Las puntuaciones que hemos obtenido en todos los casos son muy altas, lo que nos proporciona una información favorable hacia el **Inventario de Problemas de Enseñanza** como instrumento de investigación.

TABLA 16. Coeficiente de Consistencia Interna " α " de Cronbach.

	TOTAL	EGB	BUP	FP
" α "	.91	.93	.91	.86

4.1.2. RESULTADOS CORRESPONDIENTES AL ANALISIS FACTORIAL DEL "INVENTARIO DE PROBLEMAS DE ENSEÑANZA"

Una vez que hemos descrito los resultados obtenidos mediante la aplicación del **Inventario de Problemas de Enseñanza** a una muestra de profesores principiantes, vamos a ofrecer alguna información respecto del propio instrumento de investigación. En primer lugar hemos llevado a cabo a través del programa BMDP4M un análisis factorial para estudiar de forma empírica

las agrupaciones de los ítems del **Inventario de Problemas de Enseñanza**.

A continuación vamos a describir cada uno de los cinco factores que ha proporcionado el análisis factorial. En las tablas siguientes aparecen los ítems de cada uno de los factores, su declaración y la saturación obtenida. Hay que señalar que hemos seleccionado los ítems con una saturación superior a 0.45.

El primer factor que presentamos incluye varios ítems que hacen referencia al contenido a enseñar. Como se observa, la preocupación por el contenido se especifica en este factor a través de: saber en qué contenido hacer mayor hincapié, decidir cuanto contenido enseñar, cometer errores de contenido cuando se enseña. Asimismo, se incluyen ítems referidos a explicaciones de lecciones por parte de los profesores.

FACTOR I: Los contenidos de enseñanza.

ÍTEM	DECLARACIÓN	SATURACIÓN
11	Saber en qué contenido hacer mayor hincapié	0.719
4	Explicar las lecciones a los alumnos	0.715
14	Programar una lección para un día	0.686
20	Hacer exámenes	0.658
13	Decidir cuánto contenido enseñar	0.637
18	Cometer errores de contenido cuando estoy explicando	0.600
10	Conocer a qué nivel presentar los objetivos	0.566
8	Elegir libro de texto	0.525

Con respecto al Factor II se puede comprobar que la mayoría de los ítems hacen referencia a las relaciones con los padres desde una perspectiva problemática: encontrar resistencia o escepticismo, desacuerdos o indiferencia de los padres.

FACTOR II: Problemas en las relaciones con los padres.

ITEM	DECLARACION	SATURACION
33	Encontrar resistencia o escepticismo en los padres cuando se intenta llevar a cabo nuevos métodos de enseñanza	0.790
34	Desacuerdos en las relaciones con los padres	0.784
32	Encontrar indiferencia en los padres	0.629
41	Despertar escepticismo o resistencia en los compañeros o director cuando intento desarrollar nuevos métodos de enseñanza	0.573

El tercer factor que hemos identificado a través del análisis factorial hace referencia en los tres primeros items, los de mayor saturación, a aspectos problemáticos referidos al tiempo: tanto desde una perspectiva personal (tiempo para leer libros, para estar con la familia y amigos), como desde una perspectiva profesional (tiempo para planificar).

FACTOR III: Problemas referidos al tiempo.

ITEM	DECLARACION	SATURACION
48	Encontrar tiempo para leer libros	0.784
49	Encontrar tiempo para estar con la familia y amigos	0.752
47	Encontrar tiempo para preparar materiales	0.736
39	Tener insuficiente información sobre cómo localizar materiales didácticos	0.668
50	Mantener mi vida privada apartada de la escuela	0.529

El cuarto factor que hemos identificado incluye items que se refieren a la propia enseñanza del profesor. Así, encontramos una preocupación en los profesores por conocer si su enseñanza es de calidad, así como por ser creativos y agradecer a los alumnos.

FACTOR IV: Problemas referidos a la enseñanza.

ITEM	DECLARACION	SATURACION
22	Conocer si mi enseñanza es eficaz	0.663
7	Ser creativo al enseñar	0.661
24	Saber si agrado a los alumnos	0.584
3	Motivar a los alumnos en las tareas escolares	0.533

El quinto y último factor que hemos identificado hace referencia ya no a problemas de aula sino que se refieren a aspectos relativos a dificultades de adaptación y acomodación en el propio centro educativo. Como se puede observar en la siguiente tabla, este factor está integrado por items como: desacuerdos con el director, poca integración en la escuela, cooperación con los compañeros.

FACTOR V: Problemas referidos a la escuela y los compañeros.

ITEM	DECLARACION	SATURACION
43	Desacuerdos en las relaciones con el director del centro	0.655
40	Tener insuficiente información sobre las normas y rutinas de la escuela	0.647
37	Sentirme poco integrado en la escuela y entre los compañeros	0.572
35	Cooperar con los compañeros	0.544

Para concluir, presentamos a continuación los items que componen cada uno de los cinco factores identificados, señalando la pertenencia a las dimensiones identificadas por nosotros al describir el **Inventario de Problemas de Enseñanza**. Como se puede comprobar, es el Factor I el que representa en mayor medida la dimensión Enseñanza. Podemos destacar también la representación que han obtenido las dimensiones Tiempo y Relaciones con los padres.

TABLA 17: Correspondencia de factores con las Dimensiones de Inventario de Problemas de Enseñanza.

	ITEMS	FACTORES				
		I	II	III	IV	V
ENSEÑANZA	3				0.533	
	4	0.715				
	7				0.661	
	8	0.525				
	10	0.566				
	11	0.719				
PLANIFICACION	13	0.637				
	14	0.686				
EVALUACION	20	0.658				
	22				0.663	
RECURSOS	39			0.668		
	40					0.647
TIEMPO	47			0.736		
	48			0.784		
	49			0.752		
RELAC. ALUMNOS	24				0.584	
RELAC. CON PADRES	32		0.629			
	33		0.790			
	34		0.782			
RELACIONES CON LOS COLEGAS	35					0.544
	37					0.572
RELACIONES CON EL DIRECTOR	41		0.573			
	43					0.655
PERSONAL	50			0.529		

4.1.3. RESULTADOS CORRESPONDIENTES AL ANALISIS "CLUSTER" DEL INVENTARIO DE PROBLEMAS DE ENSEÑANZA

Junto al análisis factorial que anteriormente hemos comentado hemos aplicado la prueba del análisis cluster con la intención

nuevamente de identificar grupos de problemas docentes similares. Asimismo, nos ha interesado encontrar agrupaciones significativas de profesores en función de alguno de los criterios que hemos utilizado para seleccionar la muestra: sexo, nivel académico, situación, etc.

El análisis "cluster" es un test estadístico cuyo objetivo "es clasificar las observaciones en categorías o conglomerados, tales que el grado de asociación natural sea alto entre los miembros del mismo conglomerado y bajo entre los miembros de diferentes conglomerados" (Sánchez García, 1978, p. 222).

Por todo ello hemos realizado dos tipos de análisis "cluster": de variables y de sujetos, utilizando para estos análisis los paquetes estadísticos del programa BMDP1D y P2D.

4.1.3.1. Resultados correspondientes al análisis "cluster" de los sujetos que han respondido el Inventario de Problemas de Enseñanza

El "cluster" que aparece representado en la Figura 6 nos permite identificar los pares y grupos de sujetos que muestran una mayor proximidad en el análisis realizado. Identificamos en primer lugar, un par de sujetos (9 y 15) que se encuentran agrupados a una distancia menor (5.638), al cual se van agrupando de forma consecutiva los items 65, 80, 67, 33, 21, 92, 25, 40, 69, 66 y 35. Reconocemos igualmente, otro grupo de sujetos, 82, 103 y 26 que se agrupan de forma significativa, independientemente del racimo anterior.

En la Tabla 18 ofrecemos los criterios y variables que definen y caracterizan a los sujetos recogidos en los diferentes "cluster" con la finalidad de identificar las notas comunes entre los sujetos, que el análisis ya mencionado, ha reunido o emparejado. De esta forma, podemos observar que con respecto al racimo de sujetos que el análisis "cluster" nos ofrece en primer lugar, existe una preponderancia de sujetos varones pertenecientes a Enseñanzas Medias, que imparten clases en institutos de la ciudad de Sevilla o a menos de 15 Kms. de distancia de la misma.

FIGURA 6.: Dondograma que representa el "cluster" o conglomerado más significativo de los sujetos de Sevilla y Granada.

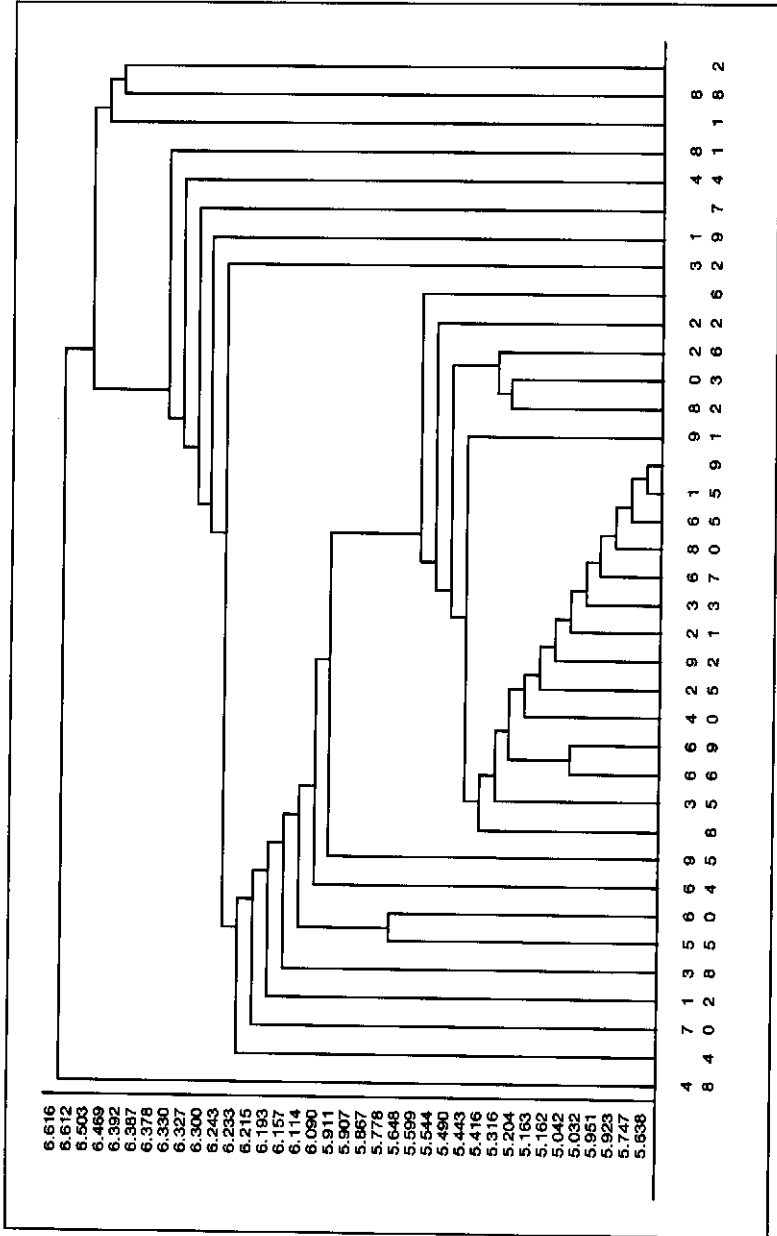


TABLA 18: Características de los sujetos que componen el "cluster" más destacado.

SUJETO	SEXO		NIVEL			RELACION			ESPECIALIDAD				MUESTRA	
	M	F	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	DE	GR
2	X			X			X			X			X	
88		X			X	X				X			X	
1	X		X			X				X			X	
81		X			X	X							X	
44	X			X				X		X			X	
27		X		X		X					X		X	
19	X		X				X		X				X	
32		X		X			X					X	X	
6	X		X			X			X				X	
22	X			X		X						X	X	
26		X		X		X						X	X	
103		X			X	X							X	
82		X			X	X							X	
91	X			X		X			X				X	X
9	X			X		X			X	X			X	
15	X		X			X						X	X	
65	X		X			X			X				X	X
80		X			X	X							X	
67	X			X				X				X	X	X
33		X		X			X				X		X	
21	X		X			X				X			X	
92		X	X					X			X		X	X
25		X	X			X						X	X	
40		X		X				X	X				X	
69	X			X		X			X	X			X	X
66	X			X		X			X				X	X
35	X		X				X					X	X	
8	X		X				X				X		X	
95	X		X					X			X		X	X
64	X		X			X			X				X	X
60	X		X					X			X		X	X
55	X		X				X			X			X	
39		X	X					X			X		X	
12		X		X		X			X				X	
70	X		X			X			X				X	X
4		X	X				X					X	X	
48	X			X				X		X			X	

Existen tres profesoras, que destacan reunidas en el dendograma anteriormente representado, que además de tener en común la variable sexo, destacan por pertenecer a la misma ciudad y variable situacional, es decir, pertenecen a centros recogidos dentro de un radio de 15 Kms. como máximo de Sevilla.

Examinando globalmente el "cluster" representado podemos observar que recoge o agrupa a una considerable proporción de sujetos de la muestra total, cuyas notas más destacadas son: pertenecer al nivel de Bachillerato, frente a los restantes niveles, Formación Profesional y Educación General Básica, que están representados en menor medida. Lo mismo podemos decir en cuanto a la situación de esta submuestra de sujetos obtenidos en el "cluster", ya que la mayoría de ellos dan clases en la capital de provincia o localidades cercanas a ellas, en éste caso a Sevilla, ya que es la ciudad más representada en el dendograma al pertenecer la mayor parte de los sujetos a centros de esta

4.1.3.2. Resultados correspondientes al análisis "cluster" de los ítems del Inventario de Problemas de Enseñanza

El segundo análisis que hemos realizado ha tomado como base los ítems que componen el **Inventario de Problemas de Enseñanza** para, al igual que hicimos anteriormente a través del análisis factorial, identificar grupos de ítems o problemas relevantes para los profesores.

Podemos observar que los ítems agrupados en este primer racimo sacado del "cluster" por ítems, se aprecia que la mayoría de los ítems pertenecen a la dimensión Enseñanza (ítems 4, 18, 10, 11, 7 y 8) en la que destacan los aspectos directamente relacionados con la forma más eficaz de presentar los contenidos, adecuarlos al nivel en el que enseñan, seleccionarlos y adecuarlos al tiempo que disponen.

La dimensión Planificación aparece representada con los ítems 1, 14, 13 y 15 que se centran en aspectos relacionados con la programación escolar y sus distintas modalidades temporales, diaria, quincenal, mensual...

Junto con las dimensiones Relaciones con los Alumnos (ítems 6 y 29) y Evaluación (ítems 20, 21, y 22). Como puede apreciarse,

no existe una relación o coherencia significativa entre las dimensiones establecidas y el agrupamiento surgido de este análisis, para este racimo de items agrupados.

FIGURA 7: Dendograma que muestra el primero de los cluster” que agrupa los items del Inventario de Problemas de Enseñanza más significativos.

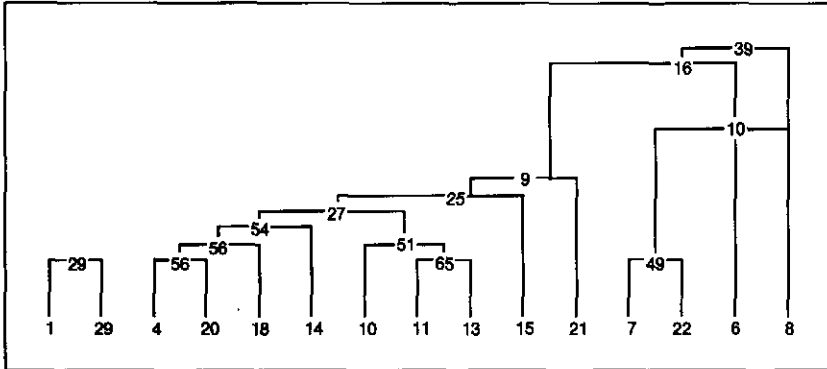
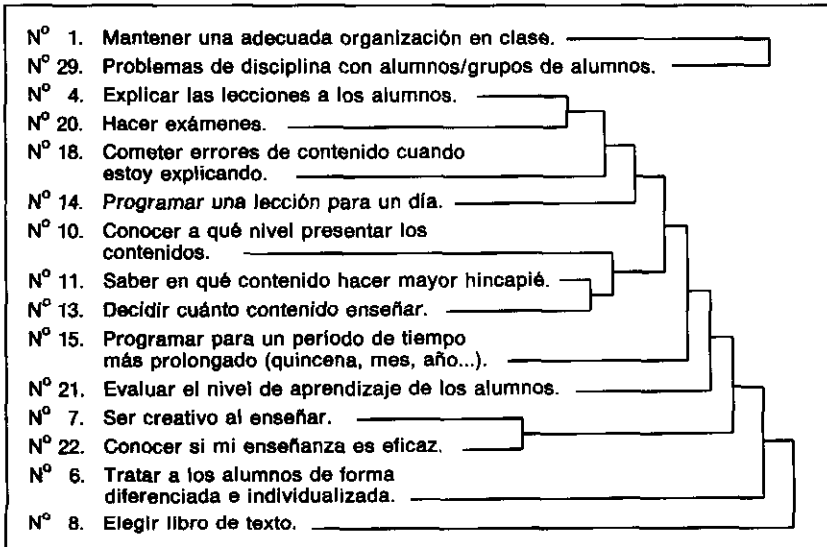


FIGURA 8: Dendograma con las declaraciones de los items emparejados en el “cluster”.



Puede apreciarse en este segundo "cluster", que existen cuatro items que se emparejan de forma significativa: el primer par lo forman dos items de la dimensión Relaciones con los Colegas (items 35 y 36) que evidencian la escasez de tiempo compartido con los colegas y la falta, de este modo, de relación con ellos, como los problemas más acuciantes.

Este par se incrementará más tarde a la pareja de items de la dimensión Tiempo (48 y 49) junto con el item 47 de la misma dimensión que denota el carácter agobiante para los profesores del escaso tiempo del que disponen; y el 39 de la Dimensión Recursos y el 50 de la Dimensión Personal.

A este conjunto de items se van incrementando paulatinamente los items 55 (Dimensión Personal), 45 de la dimensión Relaciones con el Director y los items de la Dimensión Entorno 53 y 54. Items que aunque se incrementan a los pares anteriormente descritos expresan aspectos preocupantes de la vida de los profesores (Dimensión Personal) relacionada con el contexto social, económico y político que rodea su centro de trabajo, tanto fuera del edificio (Dimensión Entorno), como dentro de sus muros, en concreto en las relaciones con el director.

FIGURA 9: Dendograma que representa el segundo racimo de items destacados significativamente del "cluster".

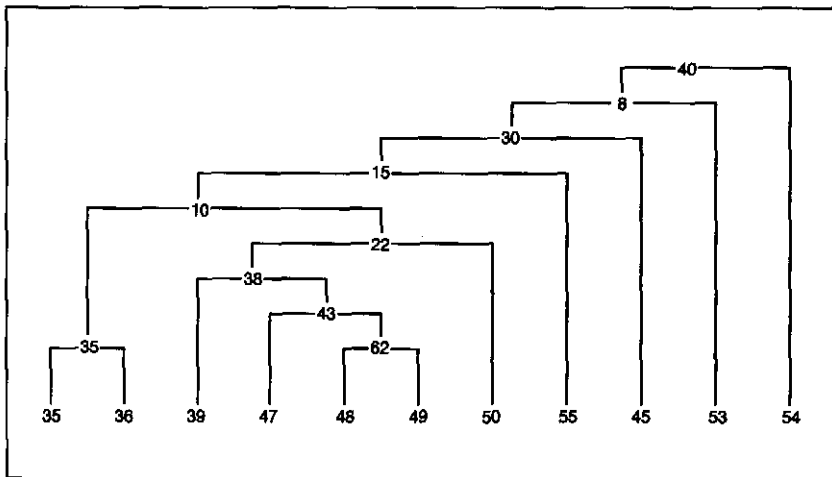
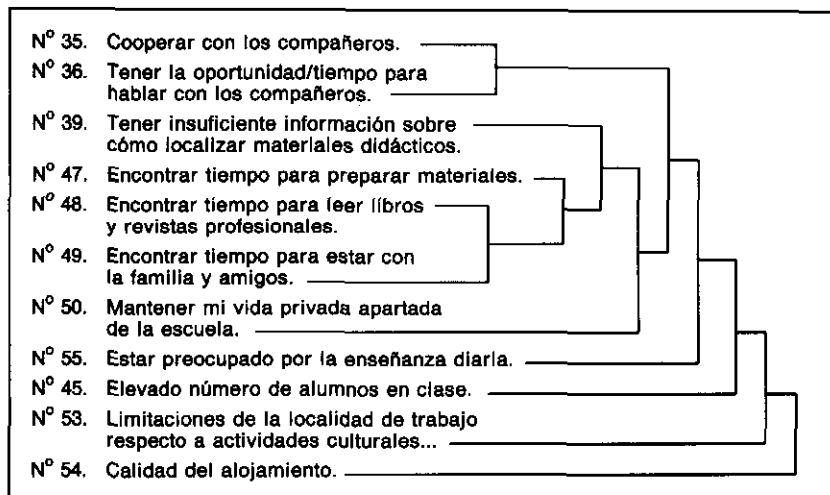


FIGURA 10: Dendograma que representa las declaraciones de los ítems agrupados en el "cluster".



Este tercer cluster de ítems, es particularmente significativo e importante, ya que recoge agrupados todos los ítems que conforman las dimensiones Relaciones con los Padres (ítems 32, 34, 33 y 31) lo que podemos considerar que expresa la preocupación latente de los profesores respecto de las relaciones con los padres de sus alumnos. Preocupaciones referidas tanto hacia la falta de relaciones con ellos, como hacia la falta de acuerdo y cooperación e indiferencia que denotan en su trato.

El otro gran grupo de ítems se emparejan de forma alternativa ítems de las dimensiones Relaciones con los Colegas (ítems 37 y 38) y Relaciones con el Director (ítems 43, 41 y 42), resulta significativo que el par formado por los ítems 37 y 43, pertenecientes a ambas dimensiones respectivamente, exprese el sentimiento de aislamiento y falta de integración de los profesores noveles en los centros, emparejado con los problemas de acuerdo en las relaciones con el director del centro, quien debiera ser el principal integrador de los nuevos profesores en la escuela.

En líneas generales, resulta de especial significado, la pertenencia de la totalidad de los ítems que conforman este "cluster", a la gran Dimensión denominada Relaciones, en la que se inscriben

las categorías o subdimensiones que acogen los ítems que se agrupan como acabamos de hacer. Así pues, podemos concluir diciendo que este racimo de ítems cuenta con una característica común, denotar las dificultades y problemas relacionales de los profesores principiantes con directores, padres y colegas, en su primer año docente.

FIGURA 11: Representa el tercer racimo de ítems extraído del "cluster".

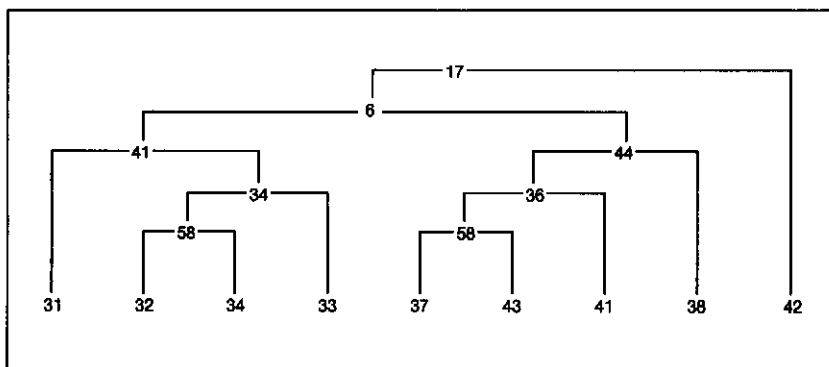
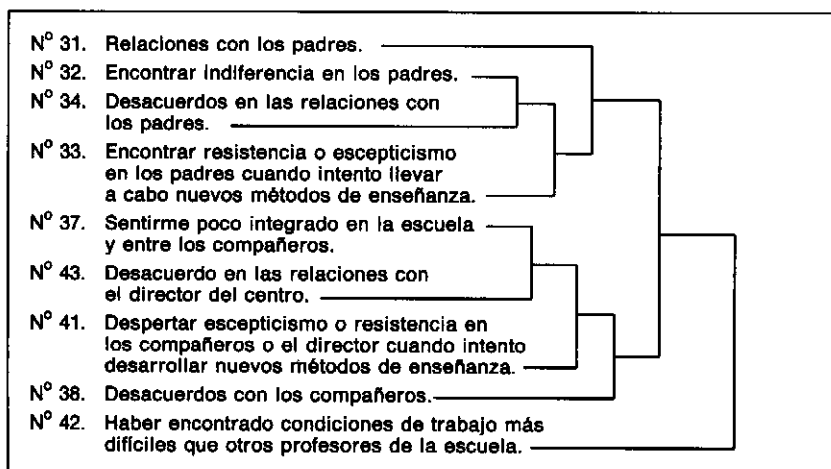


FIGURA 12: Dendrograma que representa los ítems agrupados en el "cluster" con sus declaraciones.



4.2. Análisis de las creencias de los profesores principiantes

A continuación presentamos los resultados obtenidos tras la aplicación del Inventario de Creencias del Profesor a la muestra de profesores principiantes. Describiremos las frecuencias, así como las representaciones gráficas elaboradas.

4.2.1. ANALISIS DE LA DIMENSION CONTROL

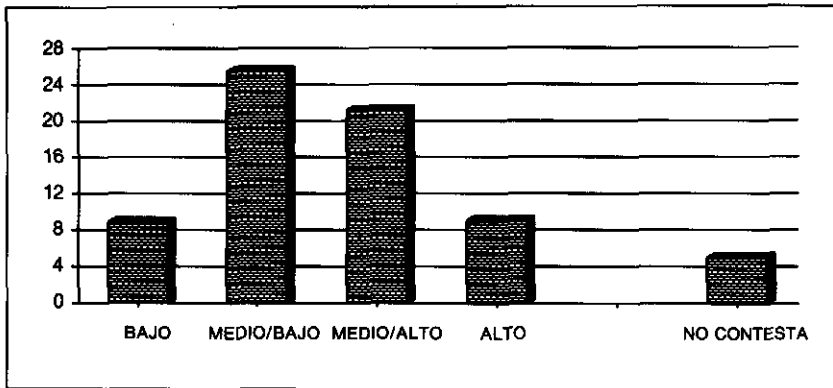
Como se recordará, la **Dimensión Control** pretende delimitar cuales son a juicio de los profesores, las competencias en cuanto al control de clase que le corresponden, haciéndose hincapié en el modo en el que creen que deben ponerse en práctica determinados aspectos curriculares y de contenidos, las atribuciones cedidas a los padres en la dirección de la clase, y el control que ambos ejercen sobre la administración escolar.

En la Tabla 19 ofrecemos los resultados por frecuencias de cada una de las dimensiones. Se puede apreciar también en la Figura 13 que la determinación de los métodos de enseñanza en clase, parece no residir exclusivamente en el profesor. Se observa en la Figura que el control medio/bajo es la barra que más destaca, lo que hace suponer que los profesores tienen creencias favorables a la participación de los alumnos en las decisiones sobre la enseñanza.

TABLA 19: Frecuencias en cada una de las categorías de la dimensión Control.

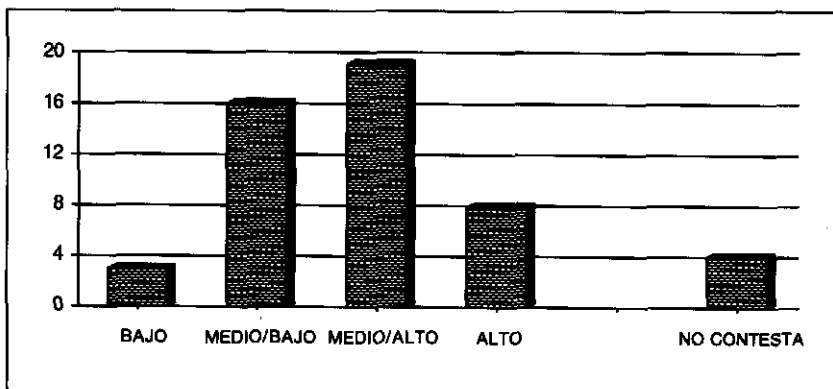
1-7	Determinación de los métodos de enseñanza	88.55	255.23	51.42	213.33	91.42
8-12	Curriculum y contenido a enseñar	30.47	16.0	39.04	192.38	78.09
13-15	Implicación padres y profesores en las decisiones de la escuela	29.52	95.23	24.76	135.23	15.23
16-18	Control del profesor sobre la conducta de los alumnos	28.57	107.61	12.38	110.47	40.95

FIGURA 13: Inventario de Creencias del Profesor. Dimensión Control. Métodos de enseñanza.



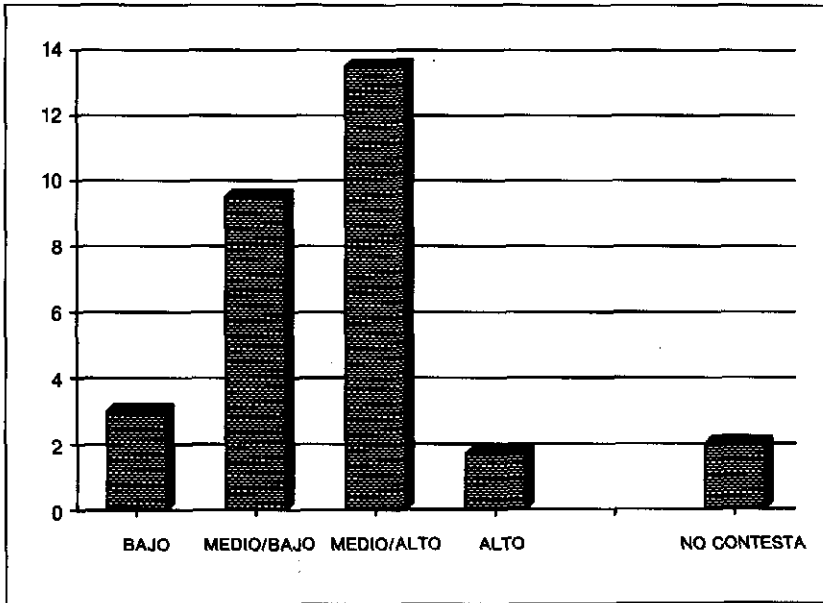
El segundo aspecto que analizamos se refiere a las creencias de los profesores respecto al control del currículum. Así, se puede observar en la Figura 14 que los profesores en este caso se decantan por una opción más controladora con respecto a las decisiones curriculares. En este sentido, recordar que los ítems de esta dimensión hacían referencia al control respecto al contenido, tiempo, etc.

FIGURA 14: Inventario de Creencias del Profesor. Dimensión Control. Currículum.



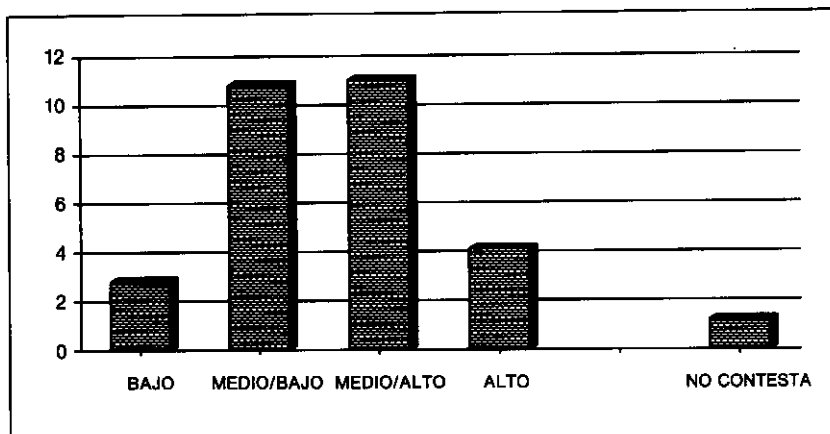
El tercer elemento de la dimensión control se denomina "Implicación de los padres y profesores en las decisiones de la escuela". Por lo que se refiere a la colaboración entre padres y profesores en la escuela, estos últimos consideran en general que la implicación de éstos debe ser alta. Como se puede comprobar en la Figura 15, los profesores son abiertos al considerar la importancia de la participación de ellos y de los padres en las decisiones que afectan a la escuela.

FIGURA 15: Inventario de Creencias del Profesor. Dimensión Control. Implicación de los padres y profesores.



Por último, como se observa en la Figura 16, las creencias de los profesores principiantes respecto al control de la conducta de los alumnos no se decanta hacia ningún extremo. De esta forma los profesores mantienen el dilema establecido respecto al control de los alumnos.

FIGURA 16: Inventario de Creencias del Profesor. Dimensión Control. Conducta de los alumnos.



4.2.2. ANALISIS DE LA DIMENSION TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD

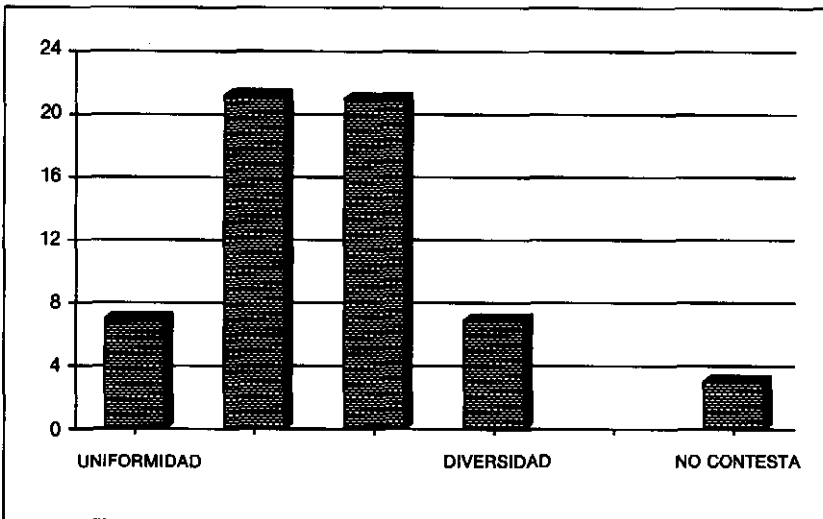
La Dimensión Tratamiento de la Diversidad determina en qué medida, los profesores consideran que las diferencias de trato entre los grupos existentes en clase y el establecimiento de metas educativas diferenciadas o comunes, pueden repercutir en las conductas y aptitudes de sus alumnos. Viene a mostrar las creencias de los profesores respecto a dilema Uniformidad vs. Diversidad. Es decir, las creencias de los profesores respecto a si hay que tratar a todos los niños de la misma forma independientemente de su procedencia o no.

TABLA 20: Frecuencias en cada una de las categorías de la dimensión. Tratamiento de la Diversidad.

19-24	Manejo de las diferencias entre los alumnos	13.00	35.39	5.07	35.07	11.42
-------	---	-------	-------	------	-------	-------

Se puede observar en la Figura 17 que, al igual que ocurría anteriormente, los profesores principiantes mantienen creencias dispares ante la diversidad. Por tanto no podemos concluir en este sentido que los profesores se decanten hacia uno de los dos polos del dilema planteado respecto del tratamiento de la diversidad.

FIGURA 17: Inventario de Creencias del Profesor. Dimensión Diversidad.



4.2.3. ANALISIS DE LA DIMENSION APRENDIZAJE

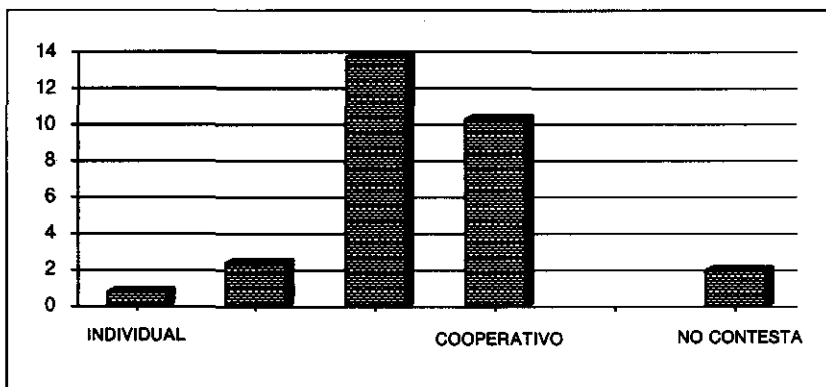
Esta dimensión detecta las percepciones que los profesores tienen sobre las formas de transmisión de conocimiento hacia los alumnos, la metodología para el aprendizaje y motivación de los alumnos. Registra por tanto, el interés que tienen los profesores, por desarrollar un determinado estilo de aprendizaje en clase (competitivo, individualista o cooperativo), y el interés que tienen en motivar a los alumnos y en hacerles su asignatura atractiva.

TABLA 21: Frecuencias en cada una de las categorías de la dimensión Aprendizaje.

		1	2	3	4	5
25-27	Ambiente aprendizaje: individualista, competitivo, cooperativo	8.57	29.5	20.95	137.14	103.8
8-12	Papel de los errores en el aprendizaje	26.66	78.09	2.00	60.00	17.14
13-15	Motivación	13.33	89.52	10.47	74.28	12.38

Con respecto al primer elemento de la Dimensión Aprendizaje: "Ambiente de Aprendizaje", se puede observar en la Figura 18 que los profesores se decantan por un clima de clase que propicie la cooperación entre los estudiantes frente al individualismo.

FIGURA 18: Inventario de Creencias del Profesor. Dimensión Aprendizaje. Ambiente de aprendizaje.



Asimismo, podemos observar la Figura 19, que representa las creencias de los profesores respecto al papel que juegan los errores en el aprendizaje de los alumnos. En ella se comprueba que la mayoría de los profesores principiantes consideran que los errores

juegan un importante papel como guía y motivación para los alumnos. Por último, los profesores principiantes se decantan hacia creencias en las que se valora la motivación extrínseca (premios, recompensas, etc.) como superior o más eficaz que la motivación intrínseca, tal como aparece en la Figura 20.

FIGURA 19: Inventario de Creencias del Profesor. Dimensión Aprendizaje. Papel del error en el aprendizaje.

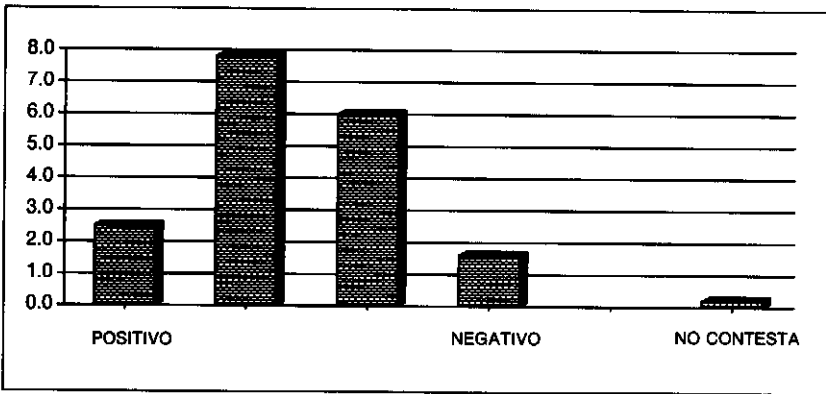
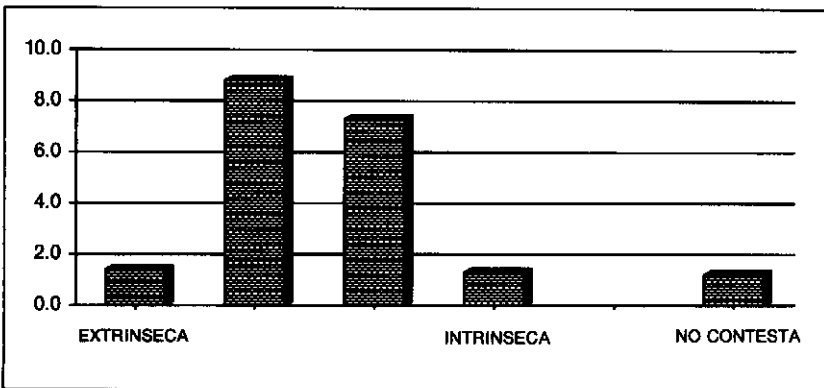


FIGURA 20: Inventario de Creencias del Profesor. Dimensión Aprendizaje. Motivación para aprender.



4.2.4. ANALISIS DE LA DIMENSION ROL DEL PROFESOR

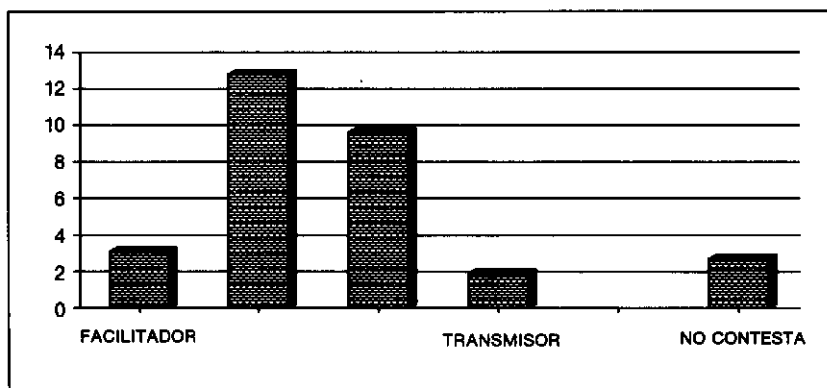
Esta dimensión estudia las creencias de los profesores hacia el papel que desempeñan como docentes. Detecta qué tipo de rol consideran los profesores más adecuado poner en práctica en la escuela, con cuál se sienten identificados y si consideran que los alumnos perciben y respetan su papel, en la forma en que lo dan a entender. En este caso la dualidad o dilema se establece entre aquellos profesores que mantienen que el papel del profesor debe ser el de un facilitador, director de aprendizaje, frente a aquellos otros que se decantan por un papel del profesor como transmisor de conocimientos.

TABLA 22: Frecuencias en cada una de las categorías de la dimensión Rol del Profesor.

ITEMS	DESCRIPCION	1	2	3	4	5
19-24	Tipo de rol	11.00	44.66	9.33	33.66	6.33

Se puede observar tanto en la Tabla 22 como en la Figura 21 que en general los profesores principiantes suscriben un rol para el profesor de "facilitador de aprendizaje". Sin embargo, cabe destacar la alta puntuación obtenida por aquellos profesores que tienen creencias más transmisivas respecto del profesor.

FIGURA 21: Inventario de Creencias del Profesor. Dimensión Rol del Profesor.



4.2.5. ANALISIS DE LA DIMENSION RELACIONES ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

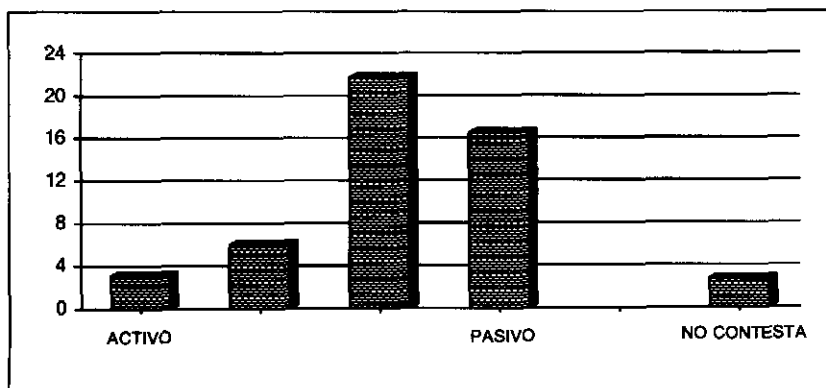
Esta dimensión tiene en cuenta las creencias de los profesores en cuanto a la propia función que se adjudican a sí mismos y a la institución escolar, dentro de la sociedad. Se plantean en esta dimensión dos dilemas: el papel que los profesores tienen en el cambio de la sociedad, y el papel de la escuela como causante o no de desigualdades sociales.

TABLA 23: Frecuencias en cada una de las categorías de la dimensión Relación Escuela-Comunidad.

EDAD	DIMENSION	1	2	3	4	5
35-39	Participación del profesor en la transformación de la escuela y sociedad	2.95	6.09	2.57	21.71	16.66
40-41	Papel de la escuela en las transformaciones sociales	2.09	8.28	1.71	6.47	1.42

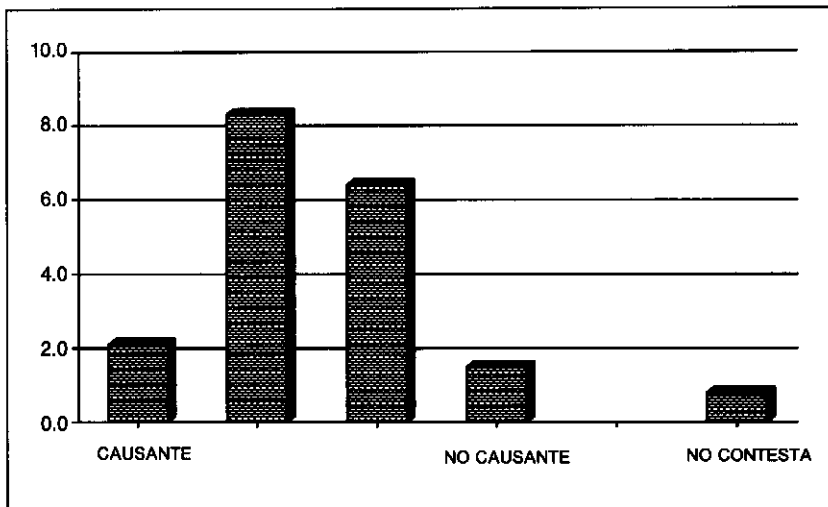
La Figura 22 muestra, en este caso de forma clara, una decantación de los profesores principiantes hacia destacar el papel que el profesor y la escuela tienen en la transformación y progreso

FIGURA 22: Inventario de Creencias del Profesor. Dimensión Relaciones Escuela/Sociedad. Papel del profesor.



de la sociedad. Esta creencia contrasta por otra parte con la mantenida por los mismos sujetos en el sentido de señalar a la escuela como principal causante de algunas de las desigualdades sociales existentes, tal como refleja la Figura 23 que a continuación aparece.

FIGURA 23: Inventario de Creencias del Profesor. Dimensión Relaciones Escuela/Sociedad. La escuela ante la desigualdad.



4.2.6. ANALISIS DE LA DIMENSION CONOCIMIENTO

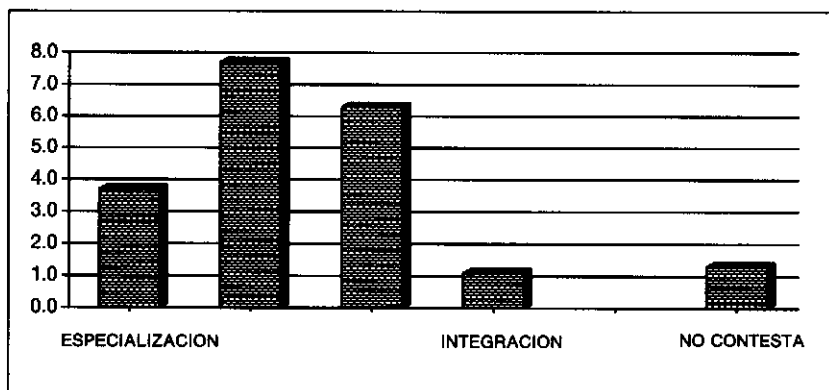
En esta Dimensión vamos a centrarnos en analizar la concepción que poseen los profesores principiantes respecto de contenido a enseñar, bien sea como un todo, integrador, o como materias separadas sin vínculos entre ellas.

Se puede observar en la Tabla 24, así como en la Figura 24 que los profesores principiantes se decantan hacia creencias que mantienen la necesidad de separar las asignaturas dentro del currículum, en lugar de realizar integración de las mismas.

TABLA 24: Frecuencias en cada una de las categorías de la dimensión Conocimiento

EDAD	DIMENSION	1	2	3	4	5
42-45	Enfasis del currículum	110.47	165.71	18.09	86.66	19.04
46-47	Integración o separación de materias	36.19	76.19	13.33	63.80	10.47

FIGURA 24: Inventario de Creencias del Profesor. Dimensión Conocimiento. Integración/Especificación materias.



4.3. Análisis del ambiente de clase en aulas de profesores principiantes

Mientras que la mayoría de los instrumentos de evaluación del ambiente de clase se han centrado en los niveles no universitarios, el **“Inventario de Ambiente de Clases en Facultades y Escuelas Universitarias”** (“College and University Classroom Environment Inventory” (C.U.C.E.I.), elaborado por Fraser, Treagust y Dennis, se ha diseñado para medir el ambiente de clases universitarias de menos de 30 alumnos. La versión definitiva del C.U.C.E.I. se compone de 49 ítems agrupados en siete escalas cada una con igual número de ítems. Cada ítem representa una declaración a la cual

el sujeto ha de responder a lo largo de una escala que va desde Completamente de acuerdo a Completamente en desacuerdo. Las escalas que componen el C.U.C.E.I. son: Personalización, Implicación, Cohesión entre los estudiantes, Satisfacción, Orientación en la tarea, Innovación e Individualización (Fraser, Treagust y Dennis, 1986).

Estos autores han informado de la validación, fiabilidad, consistencia interna, validez discriminante, habilidad para discriminar entre aulas, validez predictiva y validez intercultural del C.U.C.E.I. en Australia y Estados Unidos (Duschl, Waxman y Morecock, 1986). De otra parte, Fraser y Treagust aplicaron el C.U.C.E.I. encontrando asociaciones entre la escala Satisfacción, el Locus de Control de los sujetos y las restantes seis escalas, así como diferencias significativas entre el ambiente real y preferido por alumnos y profesores universitarios (Fraser y otros, 1986). Asimismo, Fraser, Williamson y Lake (1988) han aplicado el C.U.C.E.I. en la evaluación de Escuelas Universitarias junto con otros instrumentos.

Por último, destaquemos la utilización del C.U.C.E.I., junto con la escala SLEQ (School Level Environment Questionnaire) para la evaluación del ambiente de clase en aulas alternativas. Los alumnos percibieron las aulas alternativas como con mayor implicación, satisfacción, innovación e individualización (Fraser et al. 1987).

Una vez recogidos los datos, se procedió a realizar el análisis cuantitativo de los mismos, para lo cual utilizamos el programa estadístico PROGSTAD elaborado por Felix Calvo (1988) para ordenadores personales, así como los programas BMDP. A continuación ofrecemos en la Tabla 25 un resumen del número y características de los alumnos de Bachillerato y Formación Profesional que contestaron el CUCEI.

TABLA 25: Datos correspondientes al total de alumnos y clases en la muestra estudiada.

	TOTALES									
	SEXO		NIVEL		SITUACION			MUESTRA		TOTAL
	V	M	SUP	FP	1	2	3	SEVILLA	GRANADA	
ALUMNOS	808	852	1138	617	714	578	463	1304	436	1755
CLASES	-	-	43	31	29	24	21	54	20	74

4.3.1. PERFILES Y MEDIAS CORRESPONDIENTES AL TOTAL DE LOS SUJETOS

Como se puede apreciar en la Tabla 26 y en las Figuras 25 y 26 que tanto para las puntuaciones totales como para el criterio sexo, varones y mujeres, la puntuación máxima recae en la dimensión Cohesión entre los Estudiantes con los siguientes valores: 26.38, 26.47 y 26.29, respectivamente. Del mismo modo que en los tres casos, el valor mínimo se sitúa en la dimensión Innovación con las puntuaciones: 18.68, 18.27 y 18.95. En los tres casos la siguiente dimensión que obtiene mayor puntuación es Personalización con los valores que se presentan a continuación: 25.56, 25.27 y 25.73.

En razón a la situación en la que se encuentran los centros tanto de BUP como de FP, en los tres casos la media más alta se encuentra en la dimensión Cohesión con los valores respectivos siguientes: 26.84, 27.05 (Situaciones 1 y 2); seguida de la dimensión Personalización que alcanza en la Situación 1 el valor 24.87 y en la 2 el valor 26.99; mientras que en la Situación 3 el valor 24.84 aparece en ambas dimensiones Personalización y Cohesión.

TABLA 26: Medias de las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones del CUCEI por el total de sujetos y en función del sexo y la situación.

DIMENSIONES	MEDIAS TOTAL BUP + FP	SEXO		SITUACION		
		V	M	1	2	3
PERSONALIZACION	25.56	25.27	25.73	24.87	26.99	24.84
IMPLICACION	22.60	21.96	23.04	21.99	23.51	22.38
COHESION	26.38	26.47	26.29	26.84	27.05	24.84
SATISFACCION	21.62	21.26	21.85	20.84	22.61	21.57
ORIENTACION	22.91	22.25	23.40	22.69	23.61	22.37
INNOVACION	18.68	18.27	18.95	17.83	19.41	19.08
INDIVIDUALIZACION	19.13	18.76	19.39	18.32	19.94	19.36
N =	1755	808	852	714	578	463

FIGURA 25: Medias totales de cada una de las dimensiones del *Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas*.

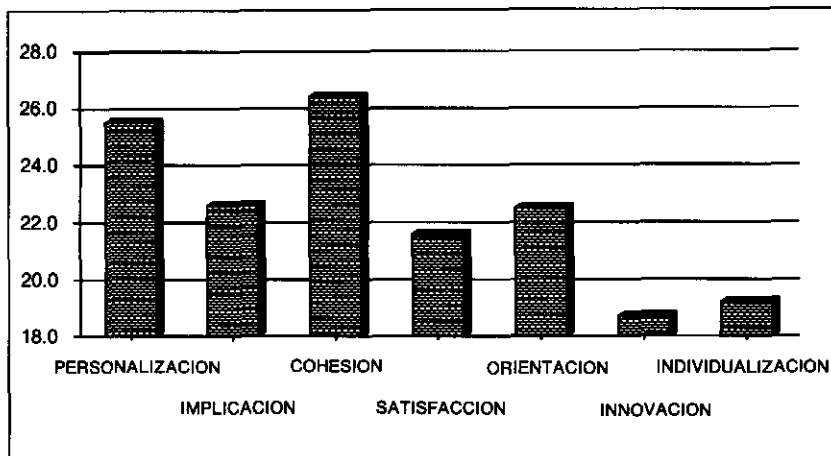


FIGURA 26: Medias de cada una de las dimensiones del *Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas* en función de los niveles académicos: B.U.P. y Formación Profesional.

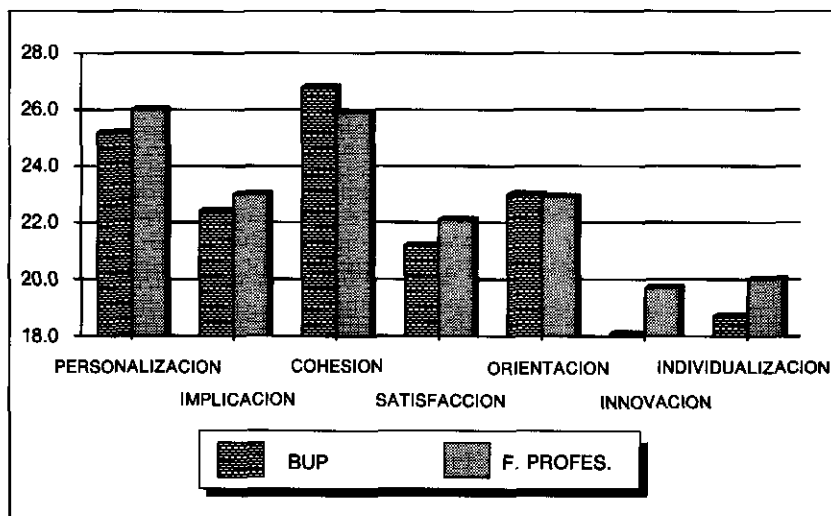


FIGURA 27: Medias de cada una de las dimensiones del *Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas* en función del sexo de los alumnos.

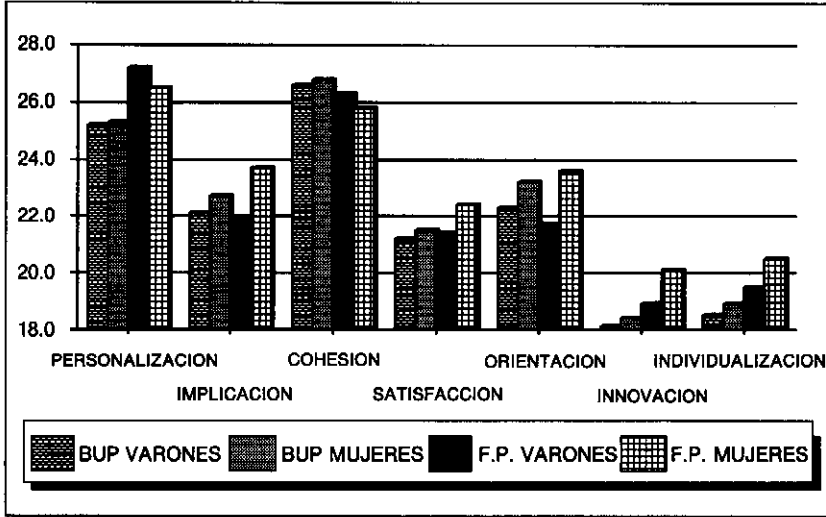
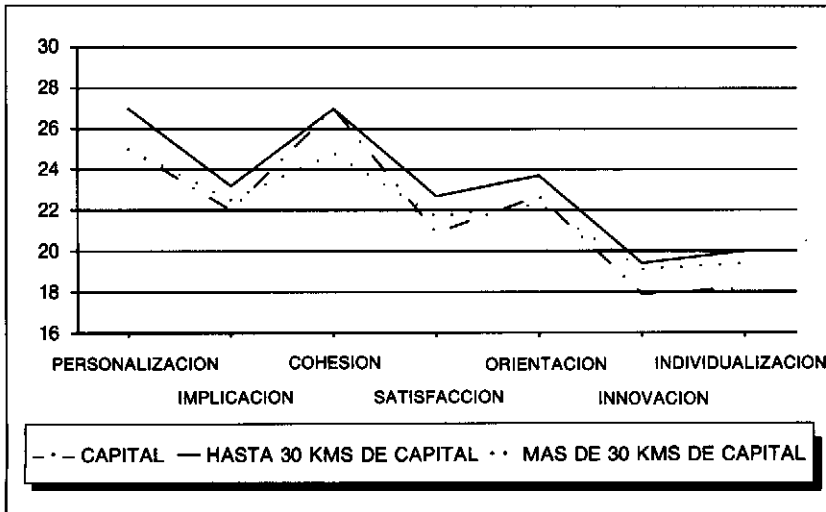


FIGURA 28: Medias de cada una de las dimensiones del *Inventario de Ambiente de Clase en Facultades* y función de la distancia de los centros educativos.



4.3.2. PERFILES Y MEDIAS CORRESPONDIENTES A LOS ALUMNOS DE BACHILLERATO

Como puede apreciarse en la Tabla 27 y complementariamente en la Figura 29, la puntuación más alta en las medias totales de los alumnos pertenecientes a BUP, corresponde a la dimensión Cohesión entre los Estudiantes (26.63) seguida de la dimensión Personalización (25.29), en contraposición de la dimensión Innovación (18.17). Destaca así, la percepción de los alumnos hacia clases en las que existe una alta cohesión entre los alumnos, mientras que detecta un bajo grado de innovación por parte del profesor en sus clases.

TABLA 27: Medias de las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones del CUCEI por los alumnos de Bachillerato en función del sexo, situación y especialidad.

DIMENSIONES	TOTAL BUP	SEXO		SITUACION			ESPECIALIDAD			
		V	M	1	2	3	1	2	3	4
PERSONALIZACION	25.29	25.22	25.34	24.37	27.04	24.49	24.12	24.82	26.09	26.40
IMPLICACION	22.39	22.05	22.71	21.55	23.24	22.60	22.28	21.67	23.34	23.25
COHESION	26.63	26.56	26.66	27.00	26.93	25.66	24.98	26.41	26.27	28.02
SATISFACCION	21.32	21.20	21.49	20.23	22.48	21.54	21.29	20.44	23.20	22.07
ORIENTACION	22.93	22.55	23.31	22.57	23.86	22.29	22.34	22.96	23.53	22.98
INNOVACION	18.17	17.98	18.29	17.18	18.76	18.95	18.47	17.23	18.08	19.56
INDIVIDUALIZACION	18.63	18.43	18.79	17.35	19.68	19.28	19.19	17.97	20.14	18.99
N =	1138	548	559	461	380	297	178	519	120	321

Por sexos se mantiene la misma tónica, es decir, destaca la dimensión Cohesión entre los Estudiantes tanto en los varones (26.56), como en las mujeres (26.66), seguida de la dimensión Personalización, que alcanza en los varones una puntuación media de 25.22 y en las mujeres de 25.34. Sigue siendo la dimensión con la media más baja, la perteneciente a Innovación que recibe en varones y mujeres los siguientes valores respectivamente 17.98 y 18.29.

FIGURA 29: Medias de cada una de las dimensiones del *Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas* de los alumnos de Bachillerato en cada una de las cuatro áreas de especialidad.

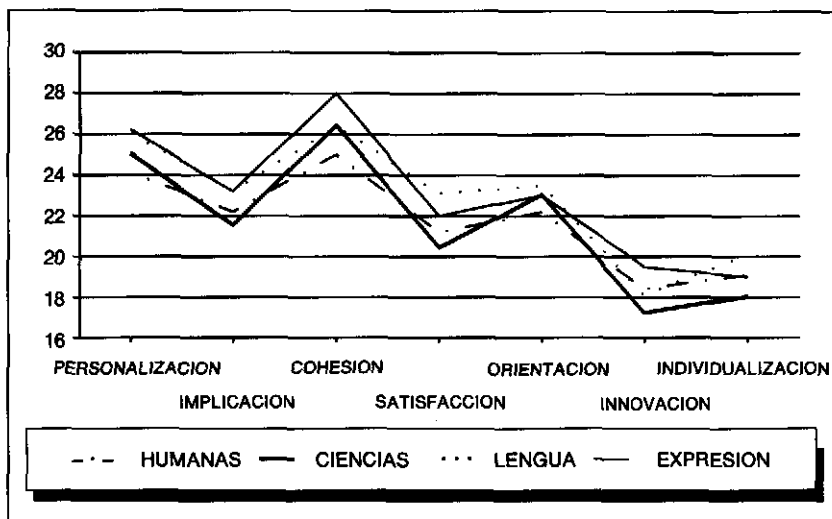
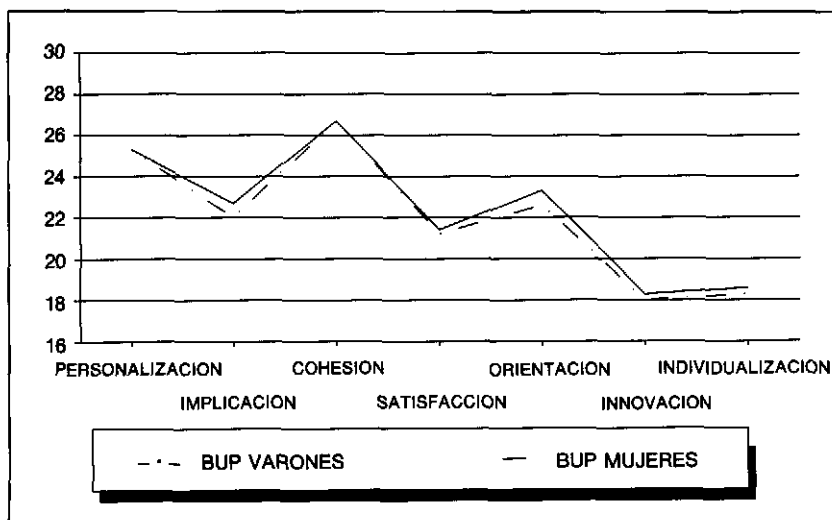


FIGURA 30: Medias de cada una de las dimensiones del *Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas* de los alumnos y alumnas de B.U.P.



En cuanto a la situación de las clases de BUP, la dimensión Cohesión entre los Estudiantes sigue siendo la que alcanza una mayor puntuación aunque sólo en dos de los casos, estos son: Situación 1 con 27.00 y Situación 3 con 25.66; mientras que la dimensión Personalización en la Situación 2 obtiene la mayor puntuación con una media de 27.04.

El valor mínimo en los tres casos o situaciones contempladas, sigue correspondiendo a la dimensión Innovación, con las siguientes puntuaciones: Situación 1 (17.18); Situación 2 (18.76) y Situación 3 (18.95). Por lo que podemos interpretar que los alumnos pertenecientes a poblaciones situadas entre 15 y 30 Kms. de la capital, detectan un mayor grado de personalización en el trato por parte de los profesores estudiados, mientras el resto detectan un mayor grado de cohesión entre los compañeros. Se mantiene el factor Innovación en los tres casos como el menos destacado.

Por último, en cuanto a especialidades docentes de los profesores y asignaturas específicas, no cabe diferenciar el contenido de éste análisis de los resultados, ya que se mantienen en los cuatro grupos de especialidades la misma interpretación. De esta forma podemos decir que la dimensión que destaca con la media más alta es Cohesión entre los Estudiantes que recibe para cada especialidad los siguientes valores: Humanas (24.98), Ciencias (26.41), Lengua (26.27) y Expresión (28.02).

Tras esta dimensión aparece la dimensión Personalización, con puntuaciones que oscilan entre la puntuación máxima que alcanza en la Especialidad 2 (24.82) y la mínima que alcanza en la Especialidad 1 (24.12). De la misma manera, la media más baja la sigue alcanzando en las cuatro especialidades la dimensión Innovación con puntuaciones que fluctúan entre 19.56 y 17.23 de las especialidades 4 y 2 respectivamente.

4.3.3. PERFILES Y MEDIAS CORRESPONDIENTES A LOS ALUMNOS DE FORMACION PROFESIONAL

Como se aprecia en la Tabla 28 y Figura 31, en las medias totales pertenecientes a los alumnos de FP, destacan dos dimensiones fundamentalmente por sus puntuaciones, una en razón al valor más alto alcanzado y la otra por el valor más bajo. Esta dimensio-

nes son Personalización (26.05) e Innovación (19.63) respectivamente. Podemos deducir de ello, que los alumnos de FP detectan un alto grado de interrelaciones entre ellos y sus profesores, mientras que consideran bajo el grado de originalidad e innovación en las clases que estos últimos imparten. Le sigue a la dimensión Personalización la escala Cohesión entre los Estudiantes que recibe como media total 25.92.

En los resultados por sexos, se aprecia que mientras para los alumnos varones la puntuación máxima se encuentra en la dimensión Cohesión del Estudiante (26.26) seguida de la dimensión Personalización (25.37), mientras que para las alumnas, la puntuación máxima aparece en la dimensión Personalización (26.47) seguida de la dimensión Cohesión entre los Estudiantes (25.58). Sin embargo, en ambos sexos, varones y mujeres, se aprecia que la mínima puntuación media recae en la dimensión Innovación (18.89) y (20.20) respectivamente.

TABLA 28: Medias de las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones del CUCEI por los alumnos de Formación Profesional en función del sexo, situación, y especialidad.

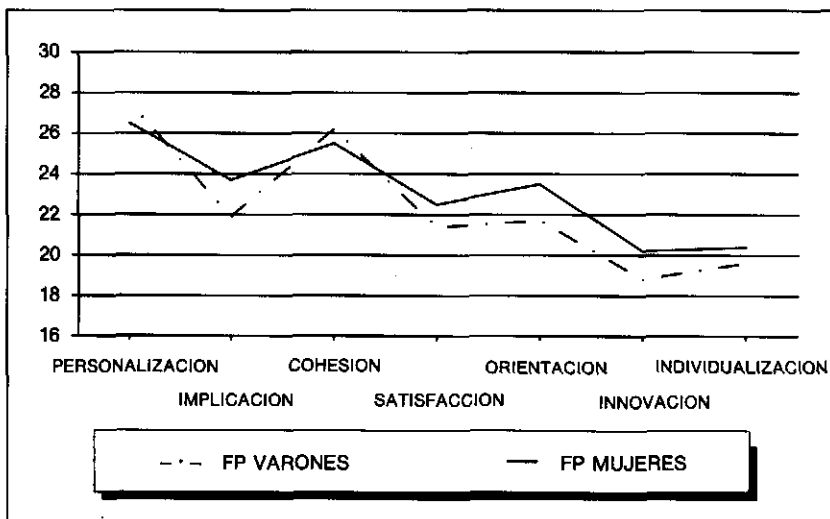
DIMENSIONES	MEDIAS TOTAL FP	SEXO		SITUACION			ESPECIALIDAD			
		V	M	1	2	3	1	2	3	4
PERSONALIZACION	26.05	25.37	26.47	25.79	26.87	25.48	26.15	26.36	27.21	25.38
IMPLICACION	22.98	21.79	23.66	22.79	24.02	22.01	23.31	22.98	23.61	22.53
COHESION	25.92	26.26	25.58	26.55	27.28	23.36	25.31	26.16	27.81	28.55
SATISFACCION	22.16	21.38	22.55	21.96	22.86	21.62	22.75	23.14	22.39	20.96
ORIENTACION	22.87	21.70	23.56	22.90	23.15	22.51	23.29	23.17	24.19	21.93
INNOVACION	19.63	18.89	20.20	19.00	20.67	19.33	19.93	18.57	22.04	19.37
INDIVIDUALIZACION	20.04	19.45	20.52	20.09	20.42	19.49	20.56	19.38	21.05	19.80
N =	617	260	293	253	198	166	157	161	75	224

Mayor diferencia se aprecia en función de la localidad o situación en la que se encuentre el centro; así, en la Situación 1 la puntuación más alta se encuentra en la dimensión Cohesión

(26.55), seguida de la dimensión Personalización (25.79). En la Situación 2 ocurre exactamente igual: Cohesión alcanza 27.28 y Personalización alcanza 26.87. Y por último en la Situación 3, ocurre lo contrario, Personalización obtiene 25.48, mientras que Cohesión obtiene una media de 23.36. Para dos de las tres situaciones diferenciadas, se aprecia que el valor máximo alcanzado se sitúa en la dimensión Innovación cuyos valores por orden son: 19.00 (Situación 1) y 19.33 (Situación 3), sin embargo en la Situación 2, poblaciones localizadas entre 15 y 30 Kms de la capital de provincia, el valor mínimo se sitúa en la dimensión Individualización con 20.42.

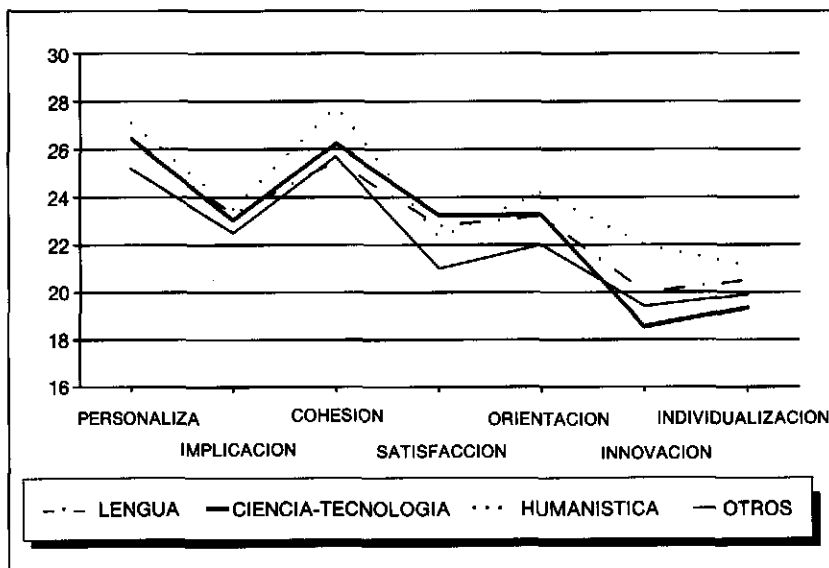
Por grupos de especialidades, el valor máximo de encuentra en dos ocasiones en la dimensión Personalización (Especialidades del grupo 1 con un valor de 26.15 y del grupo 2 con la puntuación 26.36) y otras dos ocasiones en la dimensión Cohesión con los valores 27.81 y 25.55, pertenecientes a los grupos de especialidades 3 y 4 respectivamente. En cuanto a las puntuaciones más bajas, en las especialidades Lengua y Ciencias-Tecnología el valor más bajo

FIGURA 31: Medias de cada una de las dimensiones del *Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas* de los alumnos y alumnas de Formación Profesional.



se sitúa en la dimensión Innovación con las siguientes puntuaciones 19.93, 18.57 y 19.37; mientras que Humanística puntúa con 21.05 en la dimensión Individualización el valor más bajo.

FIGURA 32: Medias de cada una de las dimensiones del *Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas* de los alumnos de Formación Profesional en cada una de las cuatro áreas de conocimiento.



4.3.4. RESULTADOS DEL ANALISIS FACTORIAL

Una vez descritos los resultados obtenidos respecto de las medias de cada una de las dimensiones estudiadas, procedemos a describir los resultados del análisis factorial realizado. Hemos llevado a cabo este análisis para confrontar de forma empírica la estructura formal del *Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas (CUCEI)*. De esta forma hemos realizado, mediante el

programa PROGSTAD un análisis factorial de los 49 ítems de que se compone el instrumento de estudio. Solicitamos al programa que ofreciera siete factores. Los resultados son los siguientes:

FACTOR I

ÍTEM	DECLARACIÓN	SATURACIÓN
Nº 43	El profesor de esta clase es poco amistoso y descon- siderado con los alumnos	0.694
Nº 36	En esta clase el profesor no se interesa por los pro- blemas de los estudiantes	0.676
Nº 37	En esta clase se dan oportunidades para que los es- tudiantes expresen su opinión	0.604
Nº 22	El profesor de esta clase ayuda a los estudiantes que tienen problemas con su materia	0.589
Nº 25	Las clases son una pérdida de tiempo	0.564
Nº 15	El profesor de esta clase, detiene su explicación pa- ra ayudar a los almnos que no le siguen	0.559
Nº 1	El profesor tiene en cuenta las opiniones de los es- tudiantes	0.492

V. P.: 4.31

V. Explicada: 8.80

El FACTOR I, cuyos ítems ofrecemos, está compuesto prin- cipalmente por ítems pertenecientes a la dimensión PERSONALI- ZACION como son: 1, 15, 22, 36, y 43. Entran también a formar parte de este factor el ítem 25, de la dimensión SATISFACCION y el ítem 37 de la dimensión IMPLICACION EN LA TAREA. Es un factor que, como observamos, muestra bastante coherencia res- pecto de la dimensión PERSONALIZACION.

FACTOR II

	DECLARACION	SATURACION
Nº 39	Los estudiantes disfrutan asistiendo a esta clase	0.713
Nº 4	Los estudiantes esperan con interés que empiece esta clase	0.665
Nº 46	Estas clases son muy interesantes	0.611
Nº 16	Los estudiantes se aburren en esta clase	0.611
Nº 18	Después de esta clase los estudianes tienen un sentimiento de satisfacción	0.598
Nº 32	Estas clases son aburridas	0.590

V. P.: 3.45

V. Explicada: 7.04

El FACTOR II, participa mayoritariamente de la dimensión SATISFACCION con los ítems 4,18,32, 39 y 46; por lo que puede decirse que existe una considerable correspondencia entre la dimensión teórica y el Factor II. Sólo un ítem perteneciente a la dimensión IMPLICACION (ítem 16) aparece agrupado en este mismo Factor.

FACTOR III

	DECLARACION	SATURACION
Nº 38	En esta clase, los alumnos llegan a conocerse bien entre sí	0.726
Nº 24	En esta clase, los estudiantes no tienen muchas posibilidades de conocerse entre sí	0.670
Nº 45	En esta clase, los estudiantes no están muy interesados en conocer a otros compañeros	0.651
Nº 3	Esta clase está formada por alumnos que no se conocen entre sí	0.635
Nº 17	En esta clase se entablan amistades entre los estudiantes	0.621
Nº 31	En esta clase transcurre mucho tiempo, hasta que todos se conocen por su nombre de pila	0.600
Nº 10	En esta clase, cada estudiante conoce a los otros compañeros por el nombre de pila	0.454

V. P.: 3.15

V. Explicada: 6.44

El FACTOR III, participa en su totalidad de la dimensión COHESION ENTRE LOS ESTUDIANTES. Como se puede comprobar, los siete items que componen dicha dimensión están incluidos en dicho factor, lo que corrobora la correspondencia existente dicho factor y la dimensión teórica del instrumento original.

FACTOR IV

ITEMS	DECLARACION	SATURACION
Nº 13	En esta clase, rara vez, se emplean formas de enseñanza nuevas y diferentes	0.595
Nº 27	El método de enseñanza de esta clase, se caracteriza por la innovación y la variedad	0.549
Nº 20	El profesor propone actividades innovadoras para que los alumnos las desarrollen	0.566
Nº 41	En esta clase el profesor a menudo propone actividades no usuales	0.468
Nº 6	Rara vez se llevan a cabo nuevas ideas en esta clase	0.457

V. P.: 2.31

V. Explicada: 4.72

El FACTOR IV, al igual que ocurriera con el Factor anterior, participa con todos los items (6, 13, 20,27 y 41) de la dimensión INNOVACION, por lo que la correspondencia con la dimensión teórica es casi total a excepción de los items 34 y 48 que no agrupan en este factor.

FACTOR V

ITEMS	DECLARACION	SATURACION
Nº 35	En esta clase el método de enseñanza permite que los estudiantes avancen a su propio ritmo	0.615
Nº 14	En esta clase se permite que los estudiantes avancen a su propio ritmo	0.585
Nº 28	En esta clase se permite a los estudiantes que escojan las actividades y la forma de trabajo	0.513
Nº 21	En esta clase los estudiantes pueden influir en cómo se distribuye el tiempo	0.443

V. P.: 2.12

V. Explicada: 4.33

Los ítems 14, 21, 28, y 35, que se agrupan en el FACTOR V pertenecen todos a la dimensión INDIVIDUALIZACION, por lo que la correspondencia con la dimensión teórica del instrumento es total a excepción de los ítems 7,42 y 49, que se recogen otros factores. Una vez más encontramos una alta correspondencia entre las dimensiones teóricas del instrumento y los resultados factoriales.

FACTOR VI

	DECLARACION	SATURACION
Nº 19	El grupo de clase a menudo se distrae en lugar de atender	0.518
Nº 23	En esta clase los estudiantes prestan atención a lo que otros compañeros dicen	0.474

V. P.: 1.95

V. Explicada: 3.99

El FACTOR VI, consta solamente de dos ítems pertenecientes a dimensiones teóricas distintas (Ítem 19 de la dimensión ORIENTACION EN LA TAREA y el ítem 23 de la dimensión IMPLICACION), por lo que no puede establecerse correspondencia del factor con ninguna dimensión teórica.

FACTOR VII

ITEMS	DECLARACION	SATURACION
Nº 49	Es el profesor quien decide qué se hace en esta clase	0.527
Nº 44	En esta clase es el profesor quien dirige las discusiones	0.514
Nº 7	En esta clase se espera que todos los alumnos hagan el mismo trabajo, la misma forma y en el mismo tiempo	0.469

V.P.: 1.64

V. Explicada: 3.34

El FACTOR VII, participa fundamentalmente de la dimensión INDIVIDUALIZACION con los ítems 7 y 49; apareciendo

junto a ellos el ítem 44, perteneciente a la dimensión IMPLICACION.

Para concluir, presentamos en las anteriores tablas un resumen de los resultados obtenidos mediante la aplicación del análisis factorial al **Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas**. Como se puede observar, las dimensiones: Personalización, Cohesión entre los estudiantes, Satisfacción, Innovación e Individualización se corresponde en gran medida con los factores I, II, III, IV y V, por lo que podemos concluir que dichas dimensiones tienen validez en cuanto a la correspondencia que existe entre la estructura formal del CUCEI y los resultados que hemos presentado.

TABLA 29: Correspondencia de factores con las dimensiones del *Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas*.

	ITEMS	FACTORES						
		I	II	III	IV	V	VI	VII
PERSONALIZACION	1	0.492						
	8							
	15	0.559						
	22	0.589						
	29							
	43	0.694						
IMPLICACION	2							
	9							
	16		0.611					
	23						0.474	
	30							
	44	0.604						0.514
COHESION ENTRE LOS ESTUDIANTES	3			0.635				
	10			0.454				
	17			0.621				
	24			0.670				
	31			0.600				
	45			0.651				

TABLA 29: (Continuación).

	ÍTEMS	FACTORES						
		I	II	III	IV	V	VI	VII
SATISFACCION	4		0.665					
	11							
	18		0.598					
	25	0.564						
	32		0.590					
	39		0.713					
	46		0.611					
ORIENTACION EN LA TAREA	5							
	12							
	19						0.518	
	26							
	33							
	40							
	47							
INNOVACION	6				0.457			
	13				0.595			
	20				0.566			
	27				0.594			
	34							
	41				0.468			
	48							
INDIVIDUALI- ZACION	7							0.469
	14					0.585		
	21					0.443		
	28					0.513		
	35					0.615		
	42							
	49							0.527

4.3.5. COEFICIENTE DE CONSISTENCIA INTERNA “α” DE CRONBACH

Hemos contrastado la consistencia interna del **Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas** a través del coeficiente

de Consistencia Interna " α " de Cronbach. Este coeficiente es el comúnmente utilizado en la validación de otros instrumentos de evaluación del ambiente de clase (Fraser, 1986; Villar, Marcelo y García, 1988).

Como se puede comprobar en la Tabla 30, para las diferentes dimensiones del **Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas** se sitúa entre los siguientes valores: 0.790 perteneciente a la dimensión Satisfacción y la puntuación 0.495 perteneciente a la dimensión Innovación. Estos valores sugieren que cada una de las dimensiones del instrumento disfruta de una satisfactoria consistencia interna, teniendo en cuenta que se trata de un instrumento con un número relativamente bajo de escalas.

En la Tabla 30 ofrecemos asimismo, los resultados obtenidos por Fraser et al. (1987) en su aplicación del CUCEI en una muestra de escuelas de secundaria. Se puede observar que los resultados hallados en nuestra investigación son algo inferiores en todas las dimensiones del **Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas**, aunque sólo en el caso de la dimensión "Innovación" el valor obtenido es menor que 0.5.

TABLA 30: Coeficiente de Consistencia Interna " α " de Cronbach del C.U.C.E.I.

DIMENSIONES	VALOR DE CONSISTENCIA INTERNA (Cronbach)	VALOR DE CONSISTENCIA INTERNA (Fraser et al. 1987)
PERSONALIZACION	0.668	0.80
IMPLICACION	0.552	0.70
COHESION	0.762	0.84
SATISFACCION	0.790	0.87
ORIENTACION A LA TAREA	0.560	0.70
INNOVACION	0.495	0.72
INDIVIDUALIZACION	0.540	0.74

4.3.6. MATRIZ DE CORRELACIONES Y VALIDEZ DISCRIMINANTE

En la Tabla 31 se presentan los resultados correspondientes a la validez discriminante del **Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas Universitarias** (usando la correlación media de cada escala con cada una de las otras seis), para el total de sujetos de la muestra (1.755).

La validez discriminante muestra que las dimensiones de C.U.C.E.I. se correlacionan con las demás de una forma moderada, siendo la más elevada la correspondiente a la dimensión Satisfacción (0.46). Este mismo resultado fue obtenido por Fraser y otros (1986), cuando informaron de la validez de C.U.C.E.I., en una muestra de estudiantes norteamericanos y australianos cuya correlación media fue de 0.45; 0.44 y 0.46.

La dimensión que menos correlaciona con las demás es "Cohesión entre los estudiantes" (0.23). Por otro lado, hay que destacar que la correlación más elevada corresponde a las dimensiones Satisfacción y Personalización, con una puntuación de .64, siendo la más baja entre Cohesión e Individualización (.10).

TABLA 31: Matriz de correlaciones y correlación media de las siete dimensiones del C.U.C.E.I.

	PERSONALIZ.	IMPLICACION	COHESION	SATISFACCION	ORIENTACION	INNOVACION	INDIVIDUALIZ.	MEG	MEG
PERSONALIZ.	1.00	0.49	0.34	0.54	0.42	0.25	0.36	0.40	0.49
IMPLICACION	0.49	1.00	0.29	0.64	0.53	0.32	0.40	0.45	0.47
COHESION	0.34	0.29	1.00	0.26	0.25	0.14	0.10	0.23	0.23
SATISFACCION	0.54	0.64	0.26	1.00	0.54	0.36	0.42	0.46	0.49
ORIENTACION	0.42	0.53	0.25	0.54	1.00	0.19	0.30	0.37	0.40
INNOVACION	0.25	0.32	0.14	0.36	0.19	1.00	0.38	0.27	0.46
INDIVIDUALIZ.	0.36	0.40	0.10	0.42	0.30	0.38	1.00	0.33	0.35

4.4. Análisis cualitativo de las entrevistas con profesores principiantes

4.4.1. ANALISIS DE FRECUENCIAS DE CATEGORIAS Y ANALISIS DEL CONTENIDO

El investigador que se plantea dar sentido a un número elevado de datos cualitativos (en nuestro caso 107 entrevistas) necesita tener una visión general de la "distribución" de los códigos. Ello significa poder partir de una "radiografía" general, simple pero válida que en este caso es el análisis de las frecuencias de cada categoría. Asimismo, dado que los sujetos investigados corresponden a tres niveles educativos, es importante ir constatando diferencias entre los tres grupos.

El análisis de frecuencias que hemos realizado nos permite observar que las categorías que se refieren a la Dimensión Personal DIP (Experiencias Docentes Previas, Experiencias como Estudiante, Experiencias en Formación del Profesorado, Sí-Mismo, Preocupaciones y Problemas, Opiniones, etc.) han obtenido una frecuencia más alta que las demás categorías. Ello puede suponer que los profesores principiantes tienen una mayor preocupación hacia sí mismos que hacia cuestiones didácticas (DIE) u organizativas (DII). A continuación matizaremos esta hipótesis.

Las categorías que mayor frecuencia alcanzan: SIM (Sí-Mismo); PRB (Problemas) y OPI (Opiniones) se refieren a declaraciones en las que los profesores hablan de ellos, de sus problemas, preocupaciones u opiniones. Vamos a profundizar un poco más en este aspecto intentando conocer no sólo *cuántas* veces ocurren dichas categorías, sino *cómo* se han referido los profesores a dichos aspectos.

El primer aspecto relevante que observamos en la lectura de los fragmentos codificados en la categoría SIM es el interés inicial, el entusiasmo y las ganas de trabajar que manifiestan la mayoría de los profesores que comienzan su tarea docente. Ello queda claramente reflejado en estas palabras:

"Yo me veo muy entusiasta, como todos los principiantes, muy animoso muy trabajador, pero con muchos defectos"
(INI.019).

"El trabajo de tu vida" (INI.016).

"Me gusta la enseñanza más de lo que esperaba" (INI.020).

"Lo paso muy bien trabajando, porque me encanta, y desde que estoy trabajando, bueno pues me gusta más todavía de lo que siempre me ha gustado, es que yo por vocación, verás..." (INI.022).

"Soy muy abierta a todo tipo de aportación de iniciativa (...) Estoy disponible siempre para los alumnos aunque ellos son muy apáticos" (INI.020).

En la página siguiente presentamos dicha tabla de frecuencias.

Los ejemplos que anteriormente hemos citado permiten comprender mejor el significado que tiene la frecuencia tan elevada encontrada en esta categoría. También vamos a ofrecer unas frases de los profesores referidas a la categoría PRB (Problema). Esta categoría siempre va asociada a alguna otra. En primer lugar los problemas de los profesores principiantes se centran en aspectos relativos a la dimensión clase, y concretamente "la enseñanza interactiva" es la parcela que plantea mayor confusión al profesorado: Metodología – Disciplina – Motivación. Son áreas en las que los docentes encuentran dificultades, para las que, en la mayoría de los casos, no hallan solución.

"...el principal problema es la metodología, la falta de tiempo para explicar el programa y hacer todas las actividades" (INI.021).

"Por ejemplo, la metodología. A mí no me enseñaron nada de metodología" (INI.082).

"Siempre hay problemas de disciplina. Siempre hay cosas que le aburren y no sé cómo mantener el interés" (INI.020).

"... problemas de disciplina (...) No tienen respeto ninguno (...) y ese problema lo hay tanto a niveles altos como a niveles grandes. (...) les importa muy poco lo que tú estás diciendo (...) hablando cada vez que les da la gana, levantándose..." (INI.018).

TABLA 32: Frecuencias y porcentajes de códigos en el total de profesores y por niveles: EGB, BUP, FP.

	EGB N = 25		BUP N = 25		FP N = 25		FP N = 25	
	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
EDP:	113	3.2	54	3.5	30	3.5	29	2.4
EFP:	133	3.7	70	4.6	27	3.1	36	3
ECE:	67	1.9	34	2.2	4	0.4	29	2.4
SIM:	338	9.6	129	8.5	97	11.3	112	9.5
PRE:	173	4.9	79	5.2	33	3.8	61	5.2
PRB:	265	7.5	103	6.8	81	9.5	81	6.9
CHO:	83	2.3	23	1.5	34	3.9	26	2.2
APR:	47	1.3	22	1.4	15	1.7	10	0.8
OPI:	200	5.6	67	4.4	50	5.8	83	7
NEF:	193	5.4	86	5.6	47	5.5	60	5.1
DIP:	1612	45.8	667	44.1	418	49.1	527	44.9
RPA:	69	1.9	30	1.9	17	1.9	22	1.8
AMB:	44	1.2	20	1.3	4	0.4	20	1.7
REN:	40	1.1	20	1.3	8	0.8	12	1
COM:	53	1.5	28	1.8	8	0.8	17	1.4
CNP:	88	2.2	38	2.5	14	1.6	36	3
REL:	199	5.6	103	6.8	38	4.4	58	4.9
EXP:	31	0.8	17	1.1	0	0	14	1.1
PRO:	32	0.9	15	0.9	0	0	17	1.4
PLA:	72	2	22	1.4	13	1.5	37	3.1
CON:	87	2.4	39	2.5	21	2.4	27	2.3
MET:	158	4.4	79	5.2	13	1.5	66	5.6
DIS:	178	5	77	5	57	6.6	44	3.7
MOT:	103	2.9	34	2.2	32	3.7	37	3.1
EVA:	83	2.3	33	2.1	18	2.1	32	2.7
DIE:	1237	35.2	565	37.4	243	28.5	439	37.4
COL:	83	2.3	42	2.7	8	0.8	33	2.8
CDO:	90	2.5	27	1.7	42	4.9	21	1.7
INF:	99	2.8	46	3	6	0.7	47	4
AMC:	118	3.3	53	3.5	34	3.9	31	2.6
CUR:	66	1.8	20	1.3	30	3.5	16	1.3
ORG:	48	1.3	16	1	17	1.9	15	1.2
PAD:	68	1.9	33	2.1	5	0.5	30	2.5
ENT:	64	1.8	20	1.3	35	4.1	9	0.7
LIM:	28	0.7	21	1.4	3	0.4	4	0.3
DII:	664	18.9	278	18.4	190	22.3	206	17.5

Si comparamos los profesores de Bachillerato (BUP) y Formación Profesional (FP) con los de Primaria (EGB) podemos observar que la categoría ECE (Experiencias como Estudiantes) ha estado muy presentes en los profesores de Enseñanza Medias (Ba-

chillerato y Formación Profesional), mientras que los profesores de Primaria se refieren a ellas en pocas ocasiones.

Un aspecto que aparece es el referido a la formación rígida y autoritaria que recibieron una gran parte de ellos como estudiantes:

"... era aquella formación rígida, autoritaria, que había en aquellos últimos años del régimen anterior, que no se acerca nada a la realidad de ahora, es muy distinta ..." (INI.003).

"... una época en que bueno, se daba desde un punto de vista muy dogmático, muy de clases magistrales ..." (INI.033).

Por otra parte, muchos profesores de enseñanza secundaria, al recordar sus experiencias como estudiantes, afirman que su intención en la actualidad es transmitir aquella imagen de "profesor ideal" que todos tienen en la mente y que conservan a pesar del paso de los años y la infinidad de modelos de profesores que han vivenciado. En ocasiones declaran abiertamente su papel de imitadores.

"... uno siempre tiene una imagen de lo que debe ser un profesor, y precisamente esa imagen de lo que debe ser un profesor tú la asocias con los profesores que tú has tenido y concretamente con el que más te ha gustado ..." (INI.018).

"... yo lo que he aprendido ha sido, pues, de lo que yo he visto en otros profesores y, entonces, yo lo que me ha gustado ... pues, intento hacerlo ..." (INI.096).

Las frases que hemos entresacado dan significado a los números que nos proporciona el análisis de frecuencias. Esta es una primera contribución de la combinación del análisis cualitativo y cuantitativo de los datos. Podríamos profundizar más en este análisis pero preferimos pasar a otras formas de colaboración entre los diferentes métodos de investigación.

Los resultados que vamos a presentar a continuación se refieren al análisis cualitativo de las entrevistas mantenidas con los profesores principiantes. Ya hemos descrito anteriormente el procedimiento de elaboración de categorías que hemos llevado a cabo. De esta forma van a ser las categorías identificadas, así como las dimensiones Personales, Clase e Institucional el esquema básico de

análisis a partir del cual procederemos a realizar análisis más en profundidad.

1. Los profesores principiantes en su dimensión personal

A través del análisis de las categorías incluidas en esta dimensión, se obtiene una clara visión sobre cómo las experiencias, inquietudes, preocupaciones, creencias, constituyen un verdadero y complejo entramado donde se teje el día a día escolar. A partir de las declaraciones de los profesores principiantes se llega a entrever, cómo su propia dimensión personal influye a la vez que recibe el influjo de la misma historia del aula.

Los profesores principiantes y sus experiencias docentes previas

El código identificado como EDP (Experiencias Docentes Previas) incluye las referencias de los profesores de experiencias tenidas como docentes en otras circunstancias o momento. Puede incluir tanto enseñanza institucionalizada o no (clases particulares). Esta categoría se incluye dentro de la Dimensión Personal del análisis de entrevistas.

En lo que se refiere a las Experiencias Docentes Previas de los profesores, es de destacar que la mayoría de ellos han tenido experiencias docentes tanto en enseñanza institucionalizada como en enseñanza privada. Estas experiencias van desde EGB, BUP, FP, incluso Universidad, a clases particulares como medio de ayuda en la vida de estudiante.

"Bueno, yo el año pasado estuve dando en FP, este año estoy dando en BUP ..." (INI.025, BUP-Educación Física, Sevilla Capital).

"Yo había dado clase en la Universidad, entonces, claro, era cambiar ..." (INI.044, BUP-Física y Química, Lora del Río-Sevilla).

"... antes incluso de terminar hice también muchas sustituciones de modo particular ..." (INI.100, Educación Especial, Sevilla Capital).

Los profesores consideran asimismo que les resulta muy difícil adaptarse a la escuela o al instituto, que requiere mucho tiempo y que no tienen la suficiente preparación para enfrentarse a ellas.

"... al principio fue horroroso adaptarme a los primeros de ese instituto ..." (INI.046, BUP-Matemáticas, Ecija-Sevilla)

"... al principio cuesta un gran trabajo porque si no has tenido ... ninguna preparación docente ..." (INI.064, BUP-Física, Granada Capital).

Aludiendo a la preparación recibida, algunos profesores afirman no haber tenido ninguna experiencia docente previa, únicamente la del año en curso.

"Hasta ahora, ... es la primera experiencia como esto y, pues de ser médico a ..." (INI.011, FP-Sanitaria, Sevilla Capital).

"... la verdad es que te hablo con una inexperiencia total ..." (INI.022, FP-Administración Comercial, Sevilla Capital).

"... yo nunca había dado clases antes, es la primera vez que doy clases ..." (INI.027, FP-Humanística, Sevilla Capital).

En ocasiones han recibido prácticas, las cuales afirman no haberles servido para nada, únicamente para saber el funcionamiento de una clase normal y una jornada cotidiana. No programaron en esas prácticas y tampoco se enfrentaron a los problemas de disciplina.

"... hay un año encima que se llama año de prácticas y que creo que eso no sirve para nada ..." (INI.063, BUP-Física y Química, Churriana de la V.-Granada)

"... ni las prácticas me fueron útiles, ni me dejaron trabajar con los niños." (INI.097, EGB, Los Palacios-Sevilla).

Un problema que reflejan muchos profesores es la dificultad en el trato con los compañeros de sus experiencias docentes previas.

"... el año pasado tuve muchos problemas, porque la gente de mi seminario yo no me llevaba bien con ellos ... me tenían aislada, aislada por completo ..." (INI.018, FP-Ciencias Naturales, Alcalá de G.-Sevilla).

"... la verdad no nos llevábamos muy ... no me iba el ambiente, había muchos grupos ..." (INI.046, BUP-Matemáticas, Ecija-Sevilla).

Normalmente, entre las experiencias docentes anteriores y la actual, los profesores afirman que les ha supuesto un cambio grande en número y calidad, en el profesorado e incluso en la forma de evaluar.

"... habían muchos más alumnos por clase, mucho más trabajo ..." (INI.068, BUP-Física y Química, Granada Capital).

"... un cambio horroroso ... yo notaba otro ambiente en el profesorado ... y los alumnos eran otra cosa ..." (INI.043, FP-F. Empresarial, Lora del Río-Sevilla).

Por último, la tendencia general es afirmar que la experiencia lo es todo y que sin ella es imposible enfrentarse con la tarea escolar.

"... yo creo que si, que la experiencia lo es todo ... la experiencia te hace mucho ..." (INI.022, FP-Administración Comercial, Sevilla Capital).

"... yo llevaba un año antes y entonces no he entrado con demasiado miedo ni, ni mucho menos ..." (INI.045, BUP-Administrativo, Arahal-Sevilla).

Las experiencias en formación del profesorado

El código identificado como EFP (Experiencias en Formación del Profesorado) incluye las declaraciones de los profesores referentes a los comentarios críticos, descripciones o narraciones de las experiencias en actividades de Formación. Estas actividades pueden ser tanto de formación inicial (Escuela Universitaria, CAP), como de formación permanente (cursos, jornadas). Esta categoría se incluye dentro de la Dimensión Personal.

Esta categoría denota la formación que han recibido los profesores y la calidad de la misma. En general son muchos los profesores que han realizado el Curso de Aptitud Pedagógica, prácticamente todos, siendo asimismo poca la validez que se le concede a este curso según las declaraciones de las entrevistas.

"Yo he hecho el CAP, si pero para mi el CAP únicamente mero ... elemento decorativo ..." (INI.031, BUP-Física y Química, Morón de la Frontera-Sevilla).

"... el que yo hice hace tres años, realmente no me sirvió para nada ... fue ... insoportable." (INI.023, FP-Lengua, Sevilla Capital).

"...el año pasado dos meses en el CAP ... es una cosa muy leve donde se aprende poco ..." (INI.059, BUP-Física y Química, Chauchina-Granada).

También es de destacar que muchos profesores se enfrentan a la tarea docente sin haber recibido ni siquiera este curso, con lo cual su formación en este sentido es prácticamente nula y así lo confirman.

"... pues no, no he recibido formación pedagógica." (INI.002) *"... absolutamente ninguna."* (INI.017, FP-Administración Comercial, Alcalá de G.-Sevilla).

"No he recibido ninguna ... no he tenido ningún cursillo ni nada ..." (INI.024, FP-Administración Comercial, Coria del Río-Sevilla).

En aquellos casos en que los profesores han recibido el curso, es de señalar que coinciden en afirmar que la experiencia proporcionada por el mismo es más teórica que práctica, no pudiendo adaptar a la clase y a la tarea docente los conocimientos recogidos en el mismo.

"... era una cosa mas teórica que práctica, en verdad no me enseñaron, mucho de lo que luego prácticamente hay que saber ..." (INI.001, BUP-Física y Química, S.Juan de A.-Sevilla)

"... si fueran cosas más cercanas a la realidad pues sería fenomenal, ..." (INI.078, Educación Especial, Sevilla Capital)

Algunos profesores se definen como autodidactas, siendo en muchos casos éste el único sistema empleado para aprender a hacer programaciones, tratar los casos de disciplina, conocer las diferencias individuales en la enseñanza, etc.

"Mi formación pedagógica ha sido autodidacta ...lo he tenido que buscar por mi cuenta." (INI.020, BUP-Ciencias Naturales, Alcalá de G.-Sevilla).

"... entonces la didáctica tú te la vas creando ..." (INI.080, EGB, Pedrera-Sevilla).

A veces, profesores que no han recibido ninguna formación pedagógica, manifiestan que han sido ayudados por los compañeros de centro que ya tenían experiencia.

"... el año pasado, compañeros que ya tenían experiencia me daban algunos, algunos consejos ..." (INI.009, FP-Electrónica, Sevilla Capital).

Por último, profesores interesados en recibir formación pedagógica, acuden a otros cursos convocados por los ICEs y CEPs, y en los cuales, sobre todo, reciben bibliografía acerca de los aspectos que les resultan más problemáticos.

"... he asistido a unos cursillos de perfeccionamiento didáctico, de la enseñanza de la Historia, que es muy oportuno ..." (INI.050, BUP-Geografía e Historia, La Puebla de Cazalla-Sevilla).

"... cursillos he hecho bastantes sobre, específicamente la asignatura de inglés ..." (INI.010, BUP-Inglés, La Rinconada-Sevilla).

"he hecho otros cursos con el CEP y no están mal" (INI.006, BUP-Geografía e Historia, Camas-Sevilla).

Las experiencias como estudiante

El código identificado como ECE (experiencias como Estudiante) incluye las declaraciones en las que los profesores informan de sus recuerdos como alumnos de enseñanza primaria, secundaria o universitaria. Estos recuerdos pueden referirse a modelos de buenos o malos profesores. Esta categoría se incluye dentro de la Dimensión Personal.

Un aspecto que parece evidente y que así lo constatan las opiniones de los profesores, es el referido a la formación rígida y

autoritaria que recibieron una gran parte de ellos como estudiantes.

"... era aquella formación rígida, autoritaria, que había en aquellos últimos años del régimen anterior, que no se acerca nada a la realidad de ahora, es muy distinta ..." (INI.003, FP-Lengua, Coria del Río-Sevilla).

"... una época en que bueno, se daba desde un punto de vista muy dogmático, muy de clases magistrales ..." (INI.033, FP-Humanística, Utrera-Sevilla).

Estas experiencias se manifiestan como clases magistrales en las que los profesores no se adaptaban al nivel del alumno, y que se enfocaban única y exclusivamente hacia el conocimiento teórico a base de tomar apuntes. Este tipo de clases no constituyen una experiencia positiva para los profesores.

"... casi siempre he dicho que esas cosas, pues no me gustaría a mí darlas de esa manera ..." (INI.031, BUP-Física y Química, Morón de la Frontera-Sevilla).

"... era un sitio bastante antiguo a base de una persona, te suelta el rollo y tomas apuntes sin más ..." (INI.029, BUP-Geografía e Historia, Las Cabezas de San Juan-Sevilla).

La época que a nivel de enseñanza se está viviendo actualmente se debe, aludiendo a las descripciones de los profesores, por un lado a un cambio que se ha llevado a cabo por parte del profesor:

"... el cambio ha sido más que nada del profesor, a niveles altos ha sido del profesor, pues que las clases sean más participativas, más ... en espíritu más democráticas ..." (INI.003, FP-Lengua, Coria del Río-Sevilla).

Por otro lado, el cambio ha sido más que nada por parte del alumno:

"... no sé si es que nosotros éramos todos buenísimos ... y encantadores ... y adorables, pero la verdad es que ..." (INI.004, BUP-Dibujo, Coria del Río-Sevilla).

Muchos profesores al recordar sus experiencias como estudiantes, afirman que su intención en la actualidad es transmitir

aquella imagen de “profesor ideal” que todos tienen en la mente y que conservan a pesar del paso de los años y la infinidad de modelos de profesores que han vivenciado. En ocasiones declaran abiertamente su papel de imitadores.

“... uno siempre tiene una imagen de lo que debe ser un profesor, y precisamente esa imagen de lo que debe ser un profesor tú la asocias con los profesores que tú has tenido y concretamente con el que más te ha gustado ...” (INI.018, FP-Ciencias Naturales, Alcalá de Guadaíra-Sevilla).

“... yo lo que he aprendido ha sido, pues, de lo que yo he visto en otros profesores y, entonces, yo lo que me ha gustado ... pues, intento hacerlo ...” (INI.096, BUP-Ciencias Naturales, Alhama de Granada-Granada).

En cuanto a la imagen que poseen ellos mismos de su rol como profesores, manifiestan que existe un contraste acusado entre su papel de alumno que acaba de concluir la enseñanza universitaria, en un breve espacio de tiempo, y el papel de profesores con el que se enfrentan sin haber recibido suficiente formación pedagógica.

“El año pasado era reñida y este año riño yo.” (INI.020, BUP-Ciencias Naturales, Alcalá de Guadaíra-Sevilla)

“... antes más o menos lo veía por fuera como alumno, ahora lo estoy viviendo por dentro y estoy conociendo todos sus problemas, ventajas, inconvenientes, más inconvenientes que ventajas ...” (INI.091, FP-Hostelería, Granada).

“... superar también un poco el trauma, tanto para mí como para ellos, de verme de alumna a verme ...” (INI.024, FP-Administración Comercial, Coria del Río-Sevilla).

Cómo se perciben a sí mismo

La categoría SI MISMO la incluimos en nuestro sistema de análisis en la dimensión personal y codificamos dentro de la misma todas aquellas declaraciones que los profesores realizan cuando hablan sobre sí mismos. Son comentarios descriptivos en los que el profesor/a comenta aspectos sobre cómo es él, bien como persona, bien como profesor.

El primer aspecto relevante que observamos en la lectura de los fragmentos codificados en esta categoría es el interés inicial, el entusiasmo y las ganas de trabajar que manifiestan la mayoría de los profesores que comienzan su tarea docente. Ello queda claramente reflejado en estas palabras de un profesor de BUP:

"Yo me veo muy entusiasta, como todos los principiantes, muy animoso muy trabajador, pero con muchos defectos"
(INI.019, BUP-Geografía e Historia, Alcalá de Guadaíra-Sevilla).

Otras declaraciones que apoyan esta idea:

"El trabajo de tu vida" (INI.016, FP-Lengua, Alcalá de Guadaíra-Sevilla).

"Me gusta la enseñanza más de lo que esperaba" (INI.020, BUP-Ciencias Naturales, Alcalá de Guadaíra-Sevilla).

"Lo paso muy bien trabajando, porque me encanta, y desde que estoy trabajando, bueno pues me gusta más todavía de lo que siempre me ha gustado, es que yo por vocación, verás..."
(INI.022, FP-Administración Comercial, Sevilla).

Esta disposición inicial hace que los profesores se preocupen tanto por la preparación de las clases como por la formación general de los alumnos.

"Me preparaba muy exhaustivamente las clases cada día"
(INI.026, FP- Educación Física, Sevilla).

"Me preocupo bastante en como dar las clases" (INI.029, BUP-Geografía e Historia, Cabezas de San Juan-Sevilla).

"Prefiero quedarme una noche entera sin dormir para prepararme la clase para mañana para no tener ninguna duda, que no llegar a la clase preguntarme algo y no saber seguir"
(INI.032, FP-Administración Comercial, Utrera-Sevilla).

"Soy un poco madraza (...), me siento un poco responsable de ellos (...) no sólo en relación al inglés, mi asignatura, única y exclusivamente sino un poco también con su estudio"
(INI.056, FP-Inglés, Sevilla Capital).

"Me preocupa totalmente la formación del alumno"
(INI.054, BUP-Dibujo, Villafranco del G.-Sevilla)

"(...) enseñarles a ser personas" (INI.073, EGB, Sevilla Capital).

En cuanto a la percepción que tienen los profesores de sí mismos les cuesta trabajo autodefinirse.

"...no tengo ni idea de cómo soy... eso es muy difícil, autodefinirse (...)" (INI.010, BUP-Inglés, La Rinconada-Sevilla).

Sin embargo la mayoría piensa que no lo hace mal, aunque reconoce que le queda mucho que aprender.

"Yo pienso que no lo hago del todo mal" (INI.045, BUP-Administrativo, Arahal-Sevilla).

En general se consideran abiertos a todo tipo de iniciativas y sugerencias, asequibles, disponibles para los alumnos y preocupados por su asignatura.

"Soy muy abierta a todo tipo de aportación de iniciativa (...). Estoy disponible siempre para los alumnos aunque ellos son muy apáticos" (INI.020, BUP-Ciencias Naturales, Alcalá de Guadaíra-Sevilla).

"Soy un profesor bastante abierto a las sugerencias de los alumnos" (INI.052, FP-Lengua, Sevilla Capital).

"Soy un profesor asequible al alumno" (INI.044, BUP-Física y Química, Lora del Río-Sevilla).

No obstante y aunque el ideal de todos es ser amigo y compañero de los alumnos –“Me veo de compañero de los niños (...) Mi relación con ellos es de compañeros” (INI.047, FP-Agraria, Cazalla de la Sierra-Sevilla)– procuran desde un principio imprimir carácter a la clase. Con esto queremos decir que los profesores ven necesario el guardar ciertas distancias a fin de gestionar adecuadamente la clase y conseguir el respeto de los alumnos.

"Yo creo que tener una cierta distancia, distancia dialogada y una distancia sana es necesario, la vinculación excesiva te puede ocasionar bastantes problemas" (INI.034, FP-Filosofía, Utrera-Sevilla).

"Me intento imponer y que me respeten" (INI.053, BUP-Dibujo, Las Gabias-Sevilla).

"Trato de ser liberal, lo que pasa es que a veces cuando ves que en las clases hay un poco de cachondeo pues tienes que ponerte bruto también, e incluso algunas veces hay que amenazar e historias de esas..." (INI.003, FP-Lengua, Coria del Río-Sevilla).

Resumiendo, los profesores principiantes cuando hablan de sí mismos lo hacen para expresar como se ven en sus relaciones con los alumnos y con el mundo laboral que les rodea. La mayoría dice trabajar con ilusión; prefiere mantener relaciones de colegas con sus alumnos pero sienten la necesidad de hacer valer su autoridad a fin de ganarse el respeto y el interés necesarios para impartir la asignatura. Por último, se preocupan por preparar a fondo sus clases así como de la formación integral que los alumnos, como personas, deben recibir.

Preocupaciones durante el primer año de enseñanza

El grupo de investigación decidió recoger bajo la categoría PREOCUPACIONES todas aquellas declaraciones de los profesores que hiciesen referencia a su inseguridad, desconocimiento, inquietud, confusión, etc. durante su actividad como profesor. Las preocupaciones pueden ser presentes (en el momento en el que se realiza la entrevista) o pasadas a lo largo del primer año de docencia.

A los profesores de EGB les preocupa principalmente el desconcierto al que están sometidos durante el primer año de ejercicio después de aprobar las oposiciones dada su condición de sustitutos con el consiguiente cambio de destino constante.

"(...) las preocupaciones más importantes pueden ser el hecho de la incertidumbre" (INI.081, EGB, Sevilla Capital).

"(...) te tienes que adaptar a lo que el otro profesor ha estado dando, nunca mantienes tu línea educativa sino que tienes que acomodarte a lo que el otro profesor ha estado trabajando" (INI.079, EGB, Sevilla Capital).

"Pues..., sobre todo al principio, conocer a los profesores, saber cómo me iban a recibir porque claro tu llegas y no sabes cómo... si te van a tratar bien...(...) y como vamos de un si-

tio a otro(...) Esa era una preocupación que yo tenía antes de empezar a trabajar” (INI.086, EGB, Sevilla Capital).

Otra preocupación que por el alto índice de repetición en las entrevistas podemos generalizar como un aspecto que realmente hace pensar a los profesores principiantes es la cuestión de la efectividad, comprensión y rendimiento a la hora de impartir las clases.

“Cómo llegar al alumnado” (INI.059, BUP-Física y Química, Chauchina-Granada).

“...la capacidad propia de enseñarles lo que quieres que aprendan” (INI.065, BUP-Dibujo, Granada Capital).

“El si sabía o no enseñar (...), o sea, el si sabía o no sabía enseñar o el si me podía o no podía adaptarme a los alumnos, o mi forma de enseñar era buena o no era buena” (INI.091, FP-Hostelería, Granada Capital).

“(...)te preocupa si realmente tú estás funcionando bien, (...) si estás dando todo lo que debes dar” (INI.056, FP-Inglés, Sevilla Capital).

“(...) yo considero que trabajo, pero bueno, ¿es eficaz lo que hago? Es que no sé ¿Me entiendes? Yo me harto de trabajar, (...) me harto de corregir, pero ¿Es eficaz lo que hago?” (INI.082, EGB, Sevilla Capital).

Además de esta preocupación a la que aluden tanto profesores de EGB como de FP y BUP estos últimos señalan otros aspectos que les provocan cierta inquietud e inseguridad. Por ejemplo el nivel al que dan las clases.

“(...) no sé hasta que punto si estoy dando mucha materia, si estoy dando poco, hasta qué punto estoy dando su justo nivel” (INI.038, BUP-Dibujo, La Puebla de C.-Sevilla).

“(...) a qué nivel hay que darles las clases para que ellos para que ellos puedan entender lo que estás dando” (INI.011, FP-Sanitaria, Sevilla Capital).

“La forma de comunicar con los alumnos (...), la forma de conectar con ellos y que me entiendan” (INI.064, BUP-Física y Química, Granada Capital).

Por último a los profesores les preocupa el terminar los temarios, sobre todos los de COU, evaluar justamente a sus alumnos y saber motivarlos adecuadamente para que se interesen por las distintas asignaturas. En general, los profesores no saben cómo hacerlo —nadie les ha enseñado, comentan— y cuando introducen iniciativas o ideas propias se preguntan si es la fórmula más adecuada. De momento la respuesta queda en el aire. Los años y la experiencia serán sus mejores aliados.

"(...) un esfuerzo importante es saber ... evaluarlos, si para el grado de ellos, un determinado nivel está bien... o me estoy quedando corta" (INI.011, FP-Sanitaria, Sevilla Capital).

"El poder calificarlos bien, el estar segura de que lo están haciendo bien o de que no lo están haciendo bien (...) el juzgar el trabajo que ellos hacen (...) si lo estaba evaluando, puntuando (...) bien o mal" (INI.042, FP-Dibujo, Lora del Río-Sevilla).

"Preocupación por acabar el programa de COU porque aunque no se me obliga a acabarlo siento esa responsabilidad" (INI.020, BUP-Ciencias Naturales, Alcalá de G.-Sevilla).

"Porque los que se tienen que examinar de selectividad tienen que dar el temario entero" (INI.061, BUP-Física y Química, Durcal-Granada).

"(...) La falta de interés (...) me siento impotente a la hora de motivarlos" (INI.089, EGB, Sevilla Capital).

"Mis preocupaciones son esas, prepararte las clases para hacerlas lo más motivadoras posibles" (INI.090, EGB, Dos Hermanas-Sevilla).

"...y sobre todo para mí es importante eso, el motivarlos, el saber dar las clases de tal forma que se motiven para aprender esa asignatura." (INI.012, FP-Inglés, Sevilla Capital).

Problemas percibidos por los profesores principiantes

Nuestro sistema de categorías para el análisis de entrevistas recoge dentro de la dimensión personal una categoría denominada PROBLEMAS bajo cuyo epígrafe se incluyen todas aquellas declaraciones de los profesores que hacen referencia a dificultades,

conflictos, obstáculos, complicaciones que los profesores principiantes se han encontrado en su primer año de docencia.

Esta categoría siempre va asociada a alguna otra de este sistema, lo cual hace difícil sistematizar los comentarios dada la amplitud del sistema y la variedad de dificultades encontradas por los docentes en este período inicial. Sin embargo trataremos de recoger los aspectos más reiterativos y los que a nuestro parecer son más significativos dentro del conjunto de declaraciones recogidas.

En primer lugar los problemas de los profesores principiantes se centran en aspectos relativos a la dimensión clase, y concretamente "la enseñanza interactiva" es la parcela que plantea mayor confusión al profesorado: Metodología – Disciplina – Motivación. Son áreas en las que los docentes encuentran dificultades, para las que, en la mayoría de los casos, no hallan solución.

"...el principal problema es la metodología, la falta de tiempo para explicar el programa y hacer todas las actividades" (INI.021, BUP-Ciencias Naturales, Los Palacios-Sevilla).

"Por ejemplo, la metodología. A mí no me enseñaron nada de metodología" (INI.082, EGB, Sevilla Capital).

"Siempre hay problemas de disciplina. Siempre hay cosas que le aburren y no sé cómo mantener el interés" (INI.020, BUP-Ciencias Naturales, Alcalá de G.-Sevilla).

"... problemas de disciplina (...) No tienen respeto ninguno (...) y ese problema lo hay tanto a niveles altos como a niveles grandes. (...) les importa tres pitos lo que tú estás diciendo (...) hablando cada vez que les da la gana, levantándose..." (INI.018, FP-Ciencias Naturales, Alcalá de G.-Sevilla).

"... veo que es muy difícil motivar a estos niños porque no les interesa nada" (INI.074, EGB, Sevilla Capital).

Parece un círculo vicioso: Partimos de unos chavales desmotivados, desinteresados y con pocas ganas de estudiar debido a múltiples factores (familia, ambiente social, entorno...) lo que conlleva problemas de disciplina en el aula para los cuales el profesor no encuentra en su repertorio una metodología adecuada que palie tales problemas.

Otros problemas destacados por los profesores principiantes y que se sitúan igualmente en la dimensión clase son los relativos a

conocimientos previos, número de alumnos en las aulas y planificación.

"...hay cosas que tú crees que saben y no saben, entonces pues, bueno, tienes que empezar de cero." (INI.007, BUP-Inglés, Castilleja de la Cuesta-Sevilla).

"(...) un nivel muy bajo en los alumnos." (INI.009, FP-Electrónica, Sevilla Capital).

"...me encuentro con un nivel muy bajo." (INI.004, BUP-Dibujo, Coria del Río-Sevilla).

"El número de alumnos (...); es distinto dar clases a una clase de veinte que a una de cuarenta (...); si hay veinte sigues el ritmo de los veinte pero si hay cuarenta ya alguno se te escapa" (INI.032, FP-Administración Comercial, Utrera-Sevilla).

"El seguimiento de los alumnos porque hay muchos en clase entonces no puedes, no los abarcas" (INI.027, FP-Humanística, Sevilla Capital).

"(...) A nosotras de pedagogía nulo, de programación, pues hay una programación que es unos temas, la programación oficial son una relación de temas que dar pero ya está, unos cuestionarios que yo... Pero eso no es una programación donde tienes que establecer, tener en cuenta unas actividades, una metodología, eso absolutamente nada." (INI.017, FP-Administración Comercial, Alcalá de G.-Sevilla).

"(...) la programación que te exigen que tienes que dar o preparar" (INI.045, BUP-Administrativo, Arahál-Sevilla).

Los profesores de Medias dicen tener problemas de actitudes y comportamiento con los alumnos de primero, y de programación y contenido con los de tercero y COU.

En relación a la dimensión Institucional —el tercer bloque de categorías de nuestro sistema de análisis— no aparecen comentarios problemáticos significativos por parte de los profesores principiantes. Sí representa un problema para algunos docentes la variedad de asignaturas a impartir o bien la asignación a especialidades que no poseen, así como la inexistencia y/o descoordinación departamentos, órganos que —piensan— podrían facilitarles el trabajo.

"Yo soy de filología inglesa y me meten aquí, en preescolar"
(INI.086, EGB, Sevilla Capital).

"(...) hay un aspecto problematiquísimo y es que me han dado Dibujo (...) y soy especialista en Física y Química"
(INI.059, BUP-Física y Química, Chauchina-Granada).

En algunos casos la habilitación de zonas como gimnasio, biblioteca, sala de profesores en aulas y la falta de recursos son comentados también por los profesores.

Por lo tanto, como vemos, los mayores problemas de los profesores principiantes se sitúan en la dimensión clase dentro de la enseñanza interactiva.

El choque con la realidad en la enseñanza

Entendemos por *choque con la realidad* aquellas referencias concretas de los profesores respecto de las dificultades encontradas para adaptarse a la realidad de las aulas, de los alumnos, etc. Se alude a dilemas surgidos al intentar aplicar los conocimientos teóricos adquiridos a la realidad práctica vivida. Tanto los profesores de EGB como los de Enseñanzas Medias acusan un desfase pronunciado entre los conocimientos teóricos recibidos y la realidad práctica encontrada en las aulas. Sin embargo parece que los profesores de EGB centran sus comentarios casi exclusivamente en este aspecto mientras que los de FP y BUP puntualizan desde otras perspectivas.

Esta es la razón por la que dividiremos este comentario, destacando en un primer lugar las observaciones que hemos podido extraer de las declaraciones de profesores de EGB y posteriormente de las obtenidas por los profesores de Medias.

Los profesores de EGB poseen una percepción idealizada de la enseñanza. Aunque saben —porque lo escuchan con frecuencia— lo mal que están las escuelas, piensan que con sus ilusiones y nuevas e innovadoras metodologías van a revolucionar y cambiar lo ya establecido. Al llegar a los centros y encontrarse con problemas de material, disciplina, padres, compañeros... se desmoralizan y sufren importantes decepciones.

"...yo tenía una impresión más idealizada de la enseñanza que lo que me he encontrado (...) Te encuentras con graves

problemas de disciplina de autoridad y falta de material (...) problemas con el claustro (...) con los padres" (INI.106, EGB, Sevilla Capital).

"Primero decir que era una ilusión entrar como profesor y segundo que es un poco frustrante lo que te encuentras" (INI.098, EGB, Los Palacios-Sevilla).

"Yo sentí desconcierto, esa es la palabra que mejor lo describe, desconcierto porque esto es muy distinto de lo que tú te esperabas" (INI.082, EGB, Sevilla Capital).

Piensan que los que se les enseña en las Escuelas de Magisterio no se adecúa a la realidad; son muchos los contenidos "universitarios" que en la práctica no saben aplicar porque nadie les ha enseñado cómo hacerlo.

"Durante la carrera te enseñan muchas cosas pero enseñar a enseñar no te enseña nadie" (INI.018, FP-Ciencias Naturales, Alcalá de G.-Sevilla).

"No te enseñan a dar clases" (INI.108, EGB, Sevilla Capital).

"...la formación (...) es floja, no es realista, es más bien académica" (INI.105, Educación Especial, Dos Hermanas-Sevilla).

"(...) si te enseñaran un poco de eso, a enfrentarte con la clase, con la realidad. Es que parecen cosas distintas. Por un lado tienes la teoría, por otro lado la realidad pero son como cosas paralelas que nunca llegan a juntarse" (INI.076, EGB, Sevilla Capital).

Los profesores de BUP y FP además de formular comentarios similares a los ya reseñados por los profesores de EGB añaden a sus opiniones aspectos relativos a los alumnos que alteran sus concepciones iniciales. Piensan que esperaban una mayor motivación por parte del alumnado.

"Choque por parte de los alumnos...que yo creía que el principal objetivo de ellos era estudiar y aprender y veo que (...) en realidad no es eso" (INI.042, FP-Dibujo, Lora del Río-Sevilla).

Igualmente el grado de madurez de los chicos y el tener que adaptar los conocimientos a su mentalidad, también supone un choque con su primeras creencias.

"(...) a mí me han parecido como en general un poco más crios de los que yo esperaba" (INI.059, BUP-Física y Química, Chauchina-Granada).

"(...) entonces el primer problema es adaptar lo que tú has aprendido a la mentalidad del alumno" (INI.058, BUP-Dibujo, Cogollos Vega-Granada).

"(...) uno está acostumbrado a un nivel de Facultad y cuando llega uno ahí, pues uno tiene que bajarse de nivel" (INI.063, BUP-Física y Química, Churriana de la V.-Granada).

A estos profesores también les resulta problemático el desfase entre la teoría aprendida y la práctica de las programaciones, la elección de metodología, la utilización de recursos.

"(...) traes un nivel, digamos más que suficiente con respecto a la materia y luego por ejemplo la ausencia total de metodologías o canales de trabajo pues para enseñar un problema, por ejemplo, (...)" (INI.023, FP-Lengua, Sevilla Capital).

En general todos los profesores manifiestan que no se les enseña a resolver ni a enfrentarse con las situaciones problemáticas diarias con las que se van a encontrar en sus centros.

Lo que aprenden los profesores principiantes

En esta categoría se incluyen todas aquellas declaraciones en las cuales los profesores principiantes informan haber aprendido algo en su primer año de experiencia. El aprendizaje puede referirse a aspectos personales, profesionales, didácticos, etc.

Las declaraciones de los profesores principiantes entrevistados, informan de aspectos referidos al aprendizaje adquirido durante sus primeros meses de experiencia. Los profesores hacen hincapié en los aspectos experienciales vividos esos primeros meses, como vehículo de aprendizaje en su profesión. Así, la valoración general otorgada a los primeros meses de docencia, se concentra en la oportunidad de experiencias que facilitan, valorándose más

positivamente que los aspectos teóricos adquiridos en su formación inicial:

"... la única enseñanza pedagógica que vale la pena, de lo que yo he visto por lo menos, es simplemente la experiencia que tiene uno... Los alumnos por mucho que te den unos papeles escritos, cuando empiezas a conocerlos, es cuando ya llevas tiempo con ellos." (INI.063, BUP-Física y Química, Churriana de la Vega-Granada).

"...no te enseñan a hablar, y con el niño hay que tener un vocabulario distinto por completo, del que a ti te exigen allí, en el examen; tú tienes que hablarle al niño, no en plan mal, sino muy sencillo, tienes que bajar y eso no te lo enseñan allí, el día a día, el estar aquí, y lo has aprendido a fuerza de sudores..." (INI.107, EGB, Sevilla Capital).

Los profesores noveles mencionan principalmente, aprendizajes referidos a aspectos metodológicos y al tipo de aprendizaje por ensayo y error:

"...en la medida que vas aprendiendo y que...tienes errores, pues vas corrigiéndote a ti mismo, pero...es una labor bastante individual, que tú te corriges a ti mismo en la medida de que te das cuenta de tus propios errores..." (INI.026, FP-Educación Física, Sevilla Capital).

"...sabes que un día has actuado de una forma y que eso no te ha servido para nada, intentas cambiarlo y así...puedes tener algunas orientaciones." (INI.080, EGB, Pedrera-Sevilla).

"...vas aprendiendo por ensayo y error, así funcionamos y vas creando tu sistema de referencia..." (INI.034, BUP-Filosofía, Utrera-Sevilla).

Necesidades formativas identificadas

Esta categoría recoge las necesidades de formación que los profesores principiantes detectan y que son convenientes de incluir en programas de perfeccionamiento del profesorado. Las necesidades pueden ser de conocimientos, destrezas o habilidades didácticas, información administrativa, etc.

Los profesores principiantes de nuestra muestra, expresan la necesidad de formación específica en determinados aspectos personales, profesionales y didácticos, ante los que demandan ayuda y asesoramiento, y sugieren los aspectos o contenidos que tales proyectos de formación deberían de recoger.

Existen referencias de necesidades de formación general, como el ejemplo que presentamos a continuación, y en la cual se demanda un cursillo teórico-práctico, que recoja la mayor parte posible de aspectos a tratar:

"...un cursillo práctico, ¿no?. Una teoría y cómo se empieza, cómo se programa una clase...cómo...y después hacer una experiencia, así, esa parte teórica llevarla a la práctica. Desde cómo se programa una clase o una asignatura, a cómo se da y como son la relaciones, ¿no?, entre el profesor y el alumno; qué tratamiento debe de dársele y también diferenciando, ! yo que sé !, las edades, los cursos, las materias...haciendo cursillos" (INI.051, FP-Administración Comercial, Marchena-Sevilla).

Con respecto a aspectos concretos, los profesores principiantes entrevistados, señalan la necesidad de formación, especialmente práctica, en aspectos metodológicos y didácticos en general y en aspectos relacionales:

"Habría que hacer mucho hincapié en las relaciones personales que hay entre el profesor y los alumnos..." (INI.006, BUP-Geografía e Historia, Camas-Sevilla).

"...algo de pedagogía, ¡vamos!, que yo creo que es fundamental para todos los profesores, porque es que nos encontramos con que no sabemos nada... Yo creo que hay que tener idea también de los niños de estas edades, como son de psicología...también saber aplicar tú los conocimientos que has tenido...Yo creo que sobre todo, es lo más importante." (INI.012, FP-Inglés, Sevilla Capital).

Aún cuando la mayoría de los profesores principiantes demandan cursillos de formación de contenidos generales o específicos, existen otras opiniones contrarias que consideran que la experiencia puede proporcionarles los conocimientos, habilidades y destrezas que necesitan mejorar:

“Es que yo creo que es una cosa muy personal...yo creo que cada uno tiene que buscar un camino.. que... no me creo yo que te vayan a dar la panacea... con la experiencia te buscas tú el camino... no me creo que exista... que tenga que haber cursillos de este tipo. (INI.092, BUP-Dibujo, Loja-Granada).

Por último, reseñar la necesidad percibida y expresada por los profesores principiantes, de contar con un asesoramiento y una ayuda constante, por parte de un profesional con experiencia que guíe su labor en los primeros años de docencia. Como puede apreciarse en el ejemplo siguiente, los profesores principiantes demandan la figura del mentor, como una de las necesidades inmediatas de formación y asesoramiento.

“...yo creo que debería haber personal, de forma que... los nuevos tuvieran una especie de tutores en el mismo centro, o un inspector,(...) algún tutor en el centro encargado de irte guiando. Que no fuera el mismo jefe de seminario, no, una persona encargada de eso, de estar un año entero contigo. (...). Y esa persona con experiencia te podría ir llevando... alguien que sabe tus mismas asignaturas, porque él las ha dado; que sabe los problemas que tienes; que lleva un montón de años dando clases y se las conoce todas. Pues sería muy fácil orientarnos...” (INI.037, FP-Latín, Lebrija-Sevilla).

2. Los profesores principiantes en su percepción del aula y la tarea docente

El análisis de las distintas subdimensiones y códigos en los que se subdivide esta apartado, nos permite hacer un largo y detallado recorrido por los distintos elementos que configuran la idiosincrasia del aula y del quehacer docente en sus distintos momentos (pre, post e interactiva) a partir de la propia experiencia de los profesores principiantes.

El ambiente de clase

Cuando hablamos de *AMB* englobamos dentro de su categoría, aquellas descripciones de los profesores principiantes en las

que hacen comentarios respecto al clima de clase: relaciones entre los alumnos, compañerismo, cooperación, competitividad, participación, aplicación de los alumnos.

Al hacer la revisión de las entrevistas realizadas a los profesores principiantes, como se ha descrito, oscilando entre cursos que van desde preescolar, E.G.B., BUP y FP, se puede observar que no hay un alto índice de referencia sobre esta categoría, siendo en 74 entrevistas en las que no ha sido necesario aplicar el código.

Como primera observación, el profesor al ser interrogado por el ambiente de la clase, por el clima, casi siempre comienza su discurso o respuesta haciendo alusión a su propia relación con los alumnos, ya sea buena o mala, agradable o todo lo contrario; es decir, que el profesor sostiene su opinión del ambiente en base a una relación de entrada, de choque frontal con los alumnos. Es como si todo el código *AMB* dentro de su definición y significado estuviese configurado por la forma de relacionarse el profesor y los alumnos; no dejando de encontrarse casos que son puros ejemplos de dicho código en cualquiera de sus matizaciones.

"...yo tengo un carácter muy infantil y le llego bastante a los alumnos...yo me siento muy bien con ellos, pero hay niños que no te tragan..." (INI.106, E.G.B. Sevilla Capital).

"...sí, se entienden conmigo muy bien, las clases, están a gusto, vamos yo los noto a gusto..." (INI.043, FP-F. Empresarial, Lora del Río-Sevilla).

Como segunda observación, se aprecia en el profesor una cierta tendencia a comentar el tema de la disciplina cuando se refiere al ambiente o clima de la clase. Por supuesto que es una categoría que entra dentro de la dimensión que nos ocupa, pero está englobada a nivel interactivo.

"...¿quién aguanta a un niño un viernes a última hora?..." (INI.002, FP-Electrónica, Coria del Río-Sevilla).

"...entras y siempre hay gente levantada, tirando papeles, comiendo chicle, de todo...lo típico, los mandas callar siete u ocho veces hasta que al final tienes que dar el chillido de tarzán..." (INI.056, FP-Inglés, Sevilla Capital).

Como tercera y última observación antes de hacer referencia al contenido del propio código, parece que también el número de

alumnos, o sea, la ratio profesor/alumnos es condicionante de los ambientes de clase, lo cual se ve bastante obvio, pues a menor número de alumnos más propicio será el ambiente para un aprendizaje mejor y más comprensivo, lo cual debería estar presente en casi todas las entrevistas. Pero es curioso que sólo en una es representativa esta categoría como antecedente de un buen o mal ambiente de clase:

"...es muy distinto en un grupo de veinte, donde yo tengo contacto con ellos más o menos frecuente...en una clase con cuarenta, sigo siempre sin conocer a algunos..." (INI.043, FP-F.Empresarial, Lora del Río-Sevilla).

Entrando en lo que el propio código *AMB* significa y recoge dentro de sus matices, se aprecian en las entrevistas que el tema de participación y aplicación por parte de los alumnos es el más comentado por los profesores, es lo que con mayor frecuencia se relaciona el clima o ambiente de una clase. Así, se puede decir que de las 34 entrevistas, aproximadamente, en las que se aplica el código, es en unas 25 donde se comenta el grado de participación y aplicación de los alumnos. Igualmente, sobre el matiz de las propias relaciones entre ellos, no hay que olvidar que es algo latente en todo grupo humano, pero a nivel clase y según los profesores, aparecen como determinantes del clima en unas 6 entrevistas. A continuación y siguiendo el orden de apreciación en menor grado, aparecen alusiones sobre los temas de cooperación, compañerismo y competitividad, dándose cada matiz en un orden de 5 a 2 entrevistas.

El nivel de comprensión de los alumnos

Con este tópico hemos codificado todos aquellos comentarios de nuestros profesores entrevistados referidos al entendimiento como a la falta de comprensión de los alumnos respecto de la materia enseñada o el contenido impartido.

Hemos recogido un total de 32 entrevistas que en algún momento comentan aspectos de su enseñanza relacionados con este tema, lo que supone una frecuencia bastante alta teniendo en cuenta que no recogíamos en nuestra entrevista ninguna pregunta que implicara directamente su mención. Por ello, queremos desta-

car que en la mayoría de las ocasiones en que se registra este código, los profesores están respondiendo a la pregunta de qué preocupaciones han tenido durante su experiencia como docente. Ciertamente, aunque las referencias al respecto son breves en extensión, generalmente se califica como de mayor preocupación en su enseñanza los problemas de comprensión de los alumnos. El profesor principiante parece estar primordialmente preocupado porque sus alumnos le entiendan cuando explica, conectar con ellos, ser capaces de situarse a su nivel, saber si están o no aprendiendo:

"La forma de conectar con ellos y que me entiendan es lo más difícil." (INI.064, BUP-Dibujo, Granada Capital).

"Yo creo que la preocupación más importante ha sido conseguir por parte del alumnado que me sigan y que se enteren de lo que estoy explicando..." (INI.040, BUP-Lengua, Marchena-Sevilla).

"...Llegar a los chavales. Porque muchas veces se explica pero no se enteran. Es lo que más me preocupa en estos momentos." (INI.077, EGB, Sevilla Capital).

Algunos profesores confían en que es la experiencia lo que les permitirá superar estas dificultades y llegar a adaptarse al nivel de comprensión de los alumnos, a su lenguaje, a moldear el contenido de su asignatura a las limitaciones de edad y nivel de los estudiantes:

"... que ellos me entendieran y comprendieran todo lo que digo. Supongo que cuando ya lo tienes dominado porque has dado durante mucho tiempo esa materia ya no hay problemas. Pero al principio es difícil. Tú lo aprendes muy bien y en profundidad pero intentar que ellos comprendan es bastante difícil." (INI.053, BUP-Dibujo, Las Gabias-Granada).

Incluso hay profesores (especialmente en EEMM) que encuentran en su propia formación como docentes, deficiencias en relación a este tema ya que desconocen los niveles de pensamiento e intereses de los alumnos a ciertas edades. Así, recogemos la siguiente afirmación que viene a contestar a la pregunta de cómo le gustaría que fuera un programa formativo destinado a profesores principiantes en su primer año de enseñanza:

"... a nivel de contenido, pues aclarar bien qué puede entender un chaval de Segundo porque a lo mejor me pongo a divagar sobre cosas que les suenan a chino." (INI.030, BUP-Física y Química, Lebrija-Sevilla).

Otro tema a destacar por su frecuencia e interés se refiere a los problemas que encuentran los profesores para que sus alumnos relacionen conocimientos adquiridos con situaciones nuevas, que sean capaces de elaborar ideas, de ir más allá del conocimiento memorístico en el que parece estar estancado la enseñanza actual. Los alumnos parecen que tienen grandes dificultades para pasar de la primera categoría de objetivos cognoscitivos referido a conocimiento y llegar siquiera a la de comprensión (¿Tendrá esto algo que ver con la enseñanza que reciben?):

"Los crios tienen un problema; una vez que entienden la teoría no saben aplicar esa teoría y esos conceptos a los problemas." (INI.066, BUP-Física y Química, Granada Capital).

"Ellos lo saben perfectamente pero realmente no saben ni lo que dicen." (INI.078, Educación Especial, Sevilla Capital).

Hay profesores de EEMM que plantean este problema como una carencia adquirida durante la EGB:

"Me encuentro con que una buena parte de mis alumnos mayores de edad no operan con conceptos complejos; entonces...no son capaces de aplicar una idea o de elaborarla (...). Se han incorporado a este nivel educativo con un tipo de carencias de las cuales yo no tengo posibilidades de facilitarles métodos que les adiestre, por ejemplo, en el uso de conceptos complejos..." (INI.023, FP-Lengua, Sevilla Capital).

Otro problema que surge en relación a este tema es el planteado por la heterogeneidad del grupo en cuanto a nivel de comprensión. Los profesores principiantes se sienten desbordados e incapaces de responder de forma adecuada a esta diversidad, a este mosaico de exigencias, de demandas que complican aún más su tarea.

"...tú tienes que estar continuamente elaborando, pensando, porque cada niño es un mundo; tú planteas una forma que para ti es muy sencilla pero a lo mejor hay diez que no lo

captan, que te sobran, ¿qué haces con ellos?" (INI.107, EGB, Sevilla Capital).

Por último, queremos mencionar ciertos comentarios de los profesores referidos a sus pretensiones de conseguir que los alumnos no sólo lleguen a comprender hechos, conceptos y principios, sino que descubran el significado y sentido de su asignatura y su relación con la realidad; tarea, en su opinión, bastante difícil.

"...muchas veces te encuentras con que los alumnos toman lo que tú enseñas como algo ajeno a ellos. Cuando tú intentas, en mi caso, que ellos aprendan a tener conciencia de que forman parte de la Historia y que ellos son así porque la Historia se ha desenvuelto de esa forma... que ellos tomen conciencia de esto es muy difícil, muy difícil..." (INI.055, BUP-Geografía e Historia, Villafranco del G.-Sevilla).

Los profesores principiantes ante las expectativas de los estudiantes

El código Expectativas hace referencia a todos aquellos comentarios de los profesores principiantes en los que se hacen afirmaciones sobre los intereses y expectativas personales y laborales que los alumnos tienen cuando asisten a la escuela, instituto, así como a la utilidad relativa que dan a las asignaturas en función de dichas expectativas e intereses.

Del análisis del contenido de las entrevistas queremos señalar, en primer lugar, que de las 107 entrevistas realizadas, sólo 19 profesores hacen referencia en alguna ocasión a este tópico en concreto. Sin embargo, es digno de destacar que en su totalidad son profesores de EEMM y en su mayoría de FP, los que muestran su preocupación en torno a este tema.

Así, la cuestión fundamental que se aborda desde esta perspectiva, es el bajo nivel de expectativas que mantienen los alumnos de FP en relación a las asignaturas distintas a las específicas de su especialidad, esto es, a las materias comunes. Los profesores, en este sentido, expresan repetidamente el obstáculo que esto plantea a su labor en clase:

"Todo lo que no esté relacionado con el taller y la Tecnología no les importa. Ni saben Lengua, ni Matemáticas ni nada, porque para meterse en un taller o arreglar una bombilla

no necesitan saber nada de eso... Eso influye mucho. Ellos van allí con la idea de que lo suyo es la Tecnología y Práctica y que lo demás no les interesa.” (INI.042, FP-Dibujo, Lora del Río-Sevilla).

Parece que los alumnos que se inclinan por la enseñanza profesional, de taller, no encuentran sentido a aquellas asignaturas del curriculum que no añaden nada a su formación técnica. A estos profesores se les agrava el problema, ya de por sí difícil, de dotar de significado y vincular a la realidad el contenido de su materia, partiendo de la perspectiva estrecha y sesgada en la que parecen situarse estos alumnos.

“Quisiera hacerles asumir la idea de que lo que están recibiendo por parte mía es simple y llanamente cultura y que eso no contradice sus deseos de profesión de taller.” (INI.033, FP-Humanística, Utrera-Sevilla).

Otro tema a destacar también relacionado con la idiosincrasia de la FP y que afecta al nivel de expectativas de los alumnos en relación a su formación, es la lamentable condición de “cenicienta del sistema educativo” que con frecuencia se le otorga a este nivel. Está desgraciadamente muy extendida la opinión, y ello aún fomenta más la situación, de que el alumnado de FP es de “segunda clase”; los rechazados por el sistema, los que fracasan en la EGB o en BUP, los que no sirven para estudiar, los que para no estar en la calle esperan, sentados en estas aulas, la mayoría de edad laboral, es el público habitual aunque no el único, que frecuenta los institutos de FP. Es evidente que las aspiraciones de estos alumnos, su interés por la enseñanza y sus expectativas hacia un sistema que ya de antemano los rechaza, no pueden ser muy altas. Los profesores denuncian esta situación que añade nuevas dificultades a su tarea docente. Podríamos plantearnos como todo ello influye en las expectativas que mantienen los profesores en relación a estos alumnos aunque muy poco puede extraerse de forma explícita de las entrevistas realizadas. No obstante, algunos comentarios son elocuentes al respecto:

“Desde que empieza la FP es marginal...es un poco de rechazo pero ¿vas a echar a los niños a la calle si no entran en BUP? Los tienes que tener en algún sitio y bueno, como van a ser currantes el día de mañana, pues que aprendan una pro-

fesión; ya desde ese momento...¿tú te puedes plantear un curso en serio? Hasta la calidad de enseñanza deja mucho que desear.” (INI.002, Electrónica-FP, Coria del Río-Sevilla).

“Parece ser que en FP se mete gente que no le va bien, que no sirva para estudiar, que no le gusta y que no tiene pensamiento de estudiar. Entonces con 14 años, qué haces, a trabajar no te puedes poner; ¿qué haces?, bueno, pues me meto en FP.” (INI.022, Administración Comercial-FP, Sevilla Capital).

Otros comentarios que podrían destacarse del análisis de entrevistas gira en torno a los distintos niveles de expectativas y motivación que se conjugan en las aulas. Así, con frecuencia, se menciona el elevado interés y motivación que mantienen los alumnos de COU a causa de las pruebas de selectividad y su acceso a los estudios universitarios:

“En COU la cosa cambia; son gente que están allí porque quieren hacer eso y les va a hacer falta.” (INI.004, BUP-Dibujo, Coria del Río-Sevilla).

A un nivel más general, las siguientes afirmaciones ponen de manifiesto distintas motivaciones al estudio, desde aquellos alumnos que simplemente quieren aprender a los que van a pasar el tiempo, y como ello influye en el profesor en la medida que puede facilitar su tarea o plantearle problemas.

“Y luego estas gentes que son un poco más escasas, que están aquí porque quieren simplemente como personas completar la formación que en su época no han podido hacer; quieren aprender, son gente muy trabajadora, muy preocupada por la asignatura; por tanto, con esa gente da gusto trabajar.” (INI.019, BUP-Geografía e Historia, Alcalá de G.-Sevilla).

“La mayoría de los alumnos estaban deseando que les llegara el aviso de la “mili” y con un curso así es cuando te llegan los problemas.” (INI.063, BUP-Física y Química-BUP, Churriana de la Vega-Granada).

Para acabar, queremos recalcar el hecho de que no hemos recogido ningún comentario en relación al tópico Expectativas en los profesores de EGB, quizás por el hecho de que su mismo conteni-

do implica una visión de futuro, de selección profesional y vocacional que no parece estar presente a estos niveles por su propia obligatoriedad.

La disciplina en el aula

El código identificado como "disciplina" incluye referencias de los profesores principiantes a la disciplina y orden en la clase. Estas referencias indican problemas de desorden e interferencias de alumnos individualmente o en grupo, así como la aplicación de normas de conducta y el establecimiento de ellas.

Las declaraciones recogidas referentes a esta categoría en las entrevistas indican una preocupación constante y un problema para el establecimiento de un clima adecuado en clase que propicie el aprendizaje y el desarrollo de las actividades.

"... una vez que entré en el aula, la preocupación fundamental en un principio era mantener un poco el orden ..." (INI.035, BUP-Dibujo, Utrera-Sevilla)

"Bueno ... el mayor problema que me he encontrado aquí, es la falta de disciplina ... llamarles la atención, porque está todo el mundo trabajando y ellos dando la vara ..." (INI.073, EGB, Sevilla Capital)

"... otra preocupación es que aprendan un poco de disciplina y de respeto..." (INI.093, BUP-Matemáticas, Loja-Granada)

En general esta situación llega a ser de angustia en ocasiones, afectando a muchos profesores en su seguridad personal para propiciar un cambio de actitud en los niños.

"... me costó mucho trabajo entrar en clase, me sentía totalmente agobiada y angustiada ante el problema ..." (INI.039, BUP-Inglés, Estepa-Sevilla).

"... es mas difícil controlar el grupo ..." (INI.095, BUP-Matemáticas, Alhama-Granada).

Ante estos problemas de disciplina el profesor, en general, vivencia una necesidad de imponerse ante la pérdida de respeto de los alumnos.

"... tengo que imponerme, tengo que imponer disciplina, porque si no ..." (INI.023, FP-Lengua, Sevilla Capital).

"... yo no quiero ser así, pero te das cuenta de que tienes que imponerte ..." (INI.082, EGB, Sevilla Capital).

En muchas ocasiones esta falta de disciplina se debe a que los alumnos no están acostumbrados o no se les ha habituado al mantenimiento, e incluso establecimiento, de unas normas de participación ordenada.

"... además no están acostumbrados a tener una participación así ordenada en la clase." (INI.033, FP-Humanística, Utrera-Sevilla).

"... una cosa por la que insisto mucho es que intenten respetar el turno de palabra, que se escuchen unos a otros ..." (INI.074, EGB, Sevilla Capital).

Aunque gran parte de los profesores reconocen que los problemas de disciplina son difíciles de solucionar, ellos aluden a una serie de recursos que poner en práctica a la hora de enfrentarse con estos problemas y la necesidad de una formación en este sentido. Estos recursos también se acaban con el tiempo y el profesor queda de nuevo a la expectativa.

"... muchas veces nos sentimos incapaces ... entonces lo que sí pienso es darnos algunas indicaciones que pudiéramos poner en práctica para este tema." (INI.085, EGB, Sevilla Capital).

"... los recursos se van acabando y dices: bueno, ahora qué?. Ese es el caso, lo único, lo más problemático." (INI.076, EGB, Sevilla Capital).

Algunos profesores, con el tiempo, han llegado a conseguir una metodología para controlar la disciplina en clase y ellos la expresan en las entrevistas como un logro propio después de haber pasado por momentos de grandes preocupaciones.

"... a la hora de dar clase, tengo que habituar al alumno, acondicionarle a que a mí me quiera escuchar, y luego pasar a dar la clase." (INI.040, BUP-Lengua, Marchena-Sevilla).

"Al cabo de unos meses lo fui consiguiendo ... lo mejor en un principio es estar un poco duro, no excesivamente duro, para

mantener el orden y luego, dar las libertades un poquito, poco a poco y llegando hasta donde tú consideras ..." (INI.035, BUP-Dibujo, Utrera-Sevilla).

La evaluación del proceso de enseñanza

En esta categoría se incluyen referencias de los profesores principiantes a la evaluación de los alumnos. Aspectos como evaluar con justicia a los alumnos; exigencias de un nivel o requisito; atención a las diferencias individuales; realización de pruebas; informar sobre calificaciones, etc.

Los profesores principiantes señalan importantes aspectos y problemas referidos a la evaluación educativa, surgidos durante sus primeros meses de experiencia docente, identificando la evaluación como uno de los problemas más importantes de sus primeros meses de experiencia:

"...problemático, o sea, quizás si hay algo que puede ser problemático...es...la evaluación...la calificación, o sea, porque a mí se me plantea un problema; por una parte tú llegas y más o menos vas viendo a los alumnos, si te preocupa un poco conocer a los alumnos, saber si pueden llegar a más o a menos; pero claro, tú luego llegas, haces un examen...y bueno, en el examen corriges con eso...si tú eres consciente que una persona da menos de sí, o sea, tiene menos capacidades...sabes que no puedes suspenderle, pero a la vez sabes que estás cometiendo una injusticia con otro, porque en teoría a todos los debes regir por el mismo raseo..." (INI.093, BUP-Matemáticas, Loja-Granada).

Otros aspectos se refieren inicialmente, al escaso tiempo disponible entre evaluaciones para dar los contenidos pertinentes y evaluar el aprendizaje de los alumnos:

"...Otra era el tiempo que yo tenía que tardar en dar la clase por si no llegaba a la evaluación y dar todos los temas que yo tenía que dar, eso también me ha preocupado bastante...lo que pasa es que en algunos cursos yo voy bien en la programación..." (INI.032, FP-Administración Comercial, Utrera-Sevilla).

Los profesores principiantes ven condicionada la evaluación educativa y su eficacia real como factor motivador, en función del escaso tiempo de que disponen, expresando su descontento de la siguiente manera:

“La otra preocupación es que la falta de tiempo no me permite corregir con la suficiente rapidez que a mí me gustaría, entonces lo ideal es que tú recojas un ejercicio y se lo entregues corregido al día siguiente, o el mismo día, y eso yo no, no lo puedo hacer...no lo puedo hacer, porque no tengo tiempo; entonces resulta que cuando le entrego el ejercicio corregido al alumno, ya han pasado unos días, ya no motiva al alumno, e incluso el alumno ya no recuerda perfectamente lo que hizo, exactamente cómo se equivocó...” (INI.017, FP-Administración Comercial, Alcalá de Guadaíra-Sevilla).

Otro de los problemas señalados por los profesores principiantes con respecto a la evaluación educativa, se refieren a la determinación de los criterios a seguir a la hora de valorar y analizar el aprendizaje de los alumnos:

“Para mí es un problema evaluar a los alumnos; porque yo cómo sé que esta persona puede aprobar y esa no...En qué basarme para que una persona apruebe y otra no. Para mí es algo muy difícil, porque no es tan fácil poner un cuatro o un cinco...” (INI.032, FP-Administración Comercial, Utrera-Sevilla).

“Y entonces a mí me resulta problemático esto...el que la pregunta valga un 0'2 y no un 0'3. ¿por qué?. Porque yo lo digo así, porque yo lo veo así; pero es que a lo mejor eso no es así. Entonces, siempre te queda la duda, que si es justo o no es justo que suspenda a un alumno...” (INI.022, FP-Administración Comercial, Sevilla-Capital).

El problema se acrecienta, aún más, cuando el profesor principiante es interino y debe evaluar a unos alumnos a los que sabe que sólo va a tratar de forma provisional:

“Evaluando me he encontrado con el problema de que el año que viene, no voy a estar aquí, porque no sé donde me van a mandar...” (INI.078, Educación Especial, Sevilla Capital).

"...ese es otro problema que me estoy encontrando, que no sé cómo evaluarlos. Cómo decir que en dos meses que yo llevo con ellos, que esos niños han evolucionado más, o han evolucionado menos. Entonces ese es el problema que veo, que es muy poco tiempo el que tú estás con esos niños, y que no sé si esos niños evolucionan." (INI.099, Educación Especial, Sevilla Capital).

Además de los criterios para la evaluación, los profesores principiantes señalan las dificultades que encuentran a la hora de poner un examen:

"...los exámenes es una cosa que...es muy difícil de poner, un examen; en el sentido de que...el examen para tú tengas que plasmar ahí todo lo que los crios saben, es muy difícil de poner determinadas preguntas y determinados problemas." (INI.066, BUP-Física y Química, Granada Capital).

Con respecto a la evaluación del profesor, alguno profesores apuntan la posibilidad de que el control de la tarea docente, se lleve a cabo por los propios profesores del departamento:

"...el departamento influye en el sentido de que, si hay un departamento cohesionado,...pues se hacen fichas de control de un profesor a otro. Yo este año no lo he hecho, pero el año que viene a lo mejor lo establezco, es decir, cada profesor evalúa a los demás profesores..." (INI.026, FP-Educación Física, Sevilla Capital).

3. El centro educativo desde la perspectiva de los profesores principiantes

Las relaciones con los compañeros

Esta categoría se refiere a las descripciones que los profesores principiantes realizan sobre sus propios compañeros de centro. En ellas se pueden incluir comentarios sobre sus relaciones, interacciones intra/extraescolares, compatibilidades, intereses, tensiones, amistades... Es decir, en definitiva, cuando los entrevistados hacen referencia a las personas que trabajan con ellos, con la multitud de connotaciones a las que se puede llegar.

Analizando este código aisladamente, sin tener en cuenta el contexto en el que fueron expresados, hay que destacar la dependencia que existe entre los distintos niveles de enseñanza estudiados (FP,BUP,EGB) con las relaciones que se crean entre los compañeros del centro. Con ello nos queremos referir a que cuando los profesores principiantes de EGB hablan del resto de los profesores de su escuela lo hacen en los siguientes términos:

"... ¿Las relaciones?... bastante buenas, desde el primer día, porque ellos sabían que venía por quince días, porque saben en la situación que vienen los interinos, unos más que otros ¿no?; a medida que me han ido conociendo, pues, se van abriendo más..." (INI.090, E.G.B., Ciclo Superior, Dos Hermanas-Sevilla).

Hemos observado que los profesores principiantes dan mucha importancia en sus declaraciones a las relaciones de tipo personal. Cuando llegan al centro educativo generalmente en situación de interino, están más preocupados por hacer amistades, desde el punto de vista profesional, de "caer bien", de ser bien acogidos, que de pedir ayuda o consejo académico. Es decir, consideran a los demás profesores del centro más desde el punto de vista relacional que desde el punto de vista de depositario de experiencia que puede facilitar la labor docente.

Los profesores principiantes de Enseñanza Media reconocen, en cambio, a sus compañeros de centro como aquellas personas a las que se les pide la orientación necesaria para realizar el trabajo, conocedores de la situación real de la enseñanza y que le tienden una mano. Detrás de todo ello puede que se vislumbren lazos afectivos, pero en muy pocas ocasiones se reconocen. En sus declaraciones hacen más referencia a lo académico que a lo personal. Véase un ejemplo representativo:

"...Pues... con mis compañeros muy bien, es decir, si hay duda sobre alguna asignatura que está relacionada con la mía..., pues nada, consulto con mis compañeros sin ningún miedo..." (INI.045, BUP, Arahál-Sevilla).

"...las relaciones con los compañeros, ¡hombre! va por un lado estrictamente personal...que en general son muy buenas.....Es bastante fácil entablar amistad amistades, con unos más que con otros, pero es normal; después desde el

punto de vista profesional sí he tenido relaciones con mis compañeros, de cara a que nos han preocupado las mismas cosas, entonces hemos formado un aula de cultura..." (INI.029, BUP, Las Cabezas de S.J.-Sevilla).

Los profesores entienden las deficiencias en las relaciones como falta de coordinación entre ellos, coincidiendo esta afirmación en profesores de BUP y FP. Ambos consideran, por lo general, bastante importante la unión, a nivel de contenidos, técnicas, procedimientos... entre los profesores del departamento, independientemente del tipo de relación existente:

"Con mis compañeros, bueno, la descoordinación que hay en el Departamento hace que cada uno vaya por su sitio, y que cada uno se ocupe de su asignatura y punto, pero luego el trato es bueno, vamos..." (INI.017, FP, Alcalá de Guadaíra-Sevilla).

"Sí bueno, en el seminario, las relaciones son muy tensas porque ya te digo que cada uno pensamos de una forma..." (INI.046, BUP, Ecija-Sevilla).

Otro tema que hay que resaltar para analizar el código COLEGAS es el de la "experiencia" de los veteranos. Este concepto va unido bien de forma muy positiva para el profesor principiante porque representa una fuente de recursos a los que acudir en momentos delicados, en los que él necesita de una orientación, de un consejo sobre la *forma* de hacer las cosas:

"... Lo bueno que tiene en parte el centro es que hemos encontrado una buena acogida por parte de los compañeros,...la mayoría con gran experiencia en la enseñanza ¿no? y desde un primer lugar han estado ayudándonos, han estado un poco indicándonos cosas que deberíamos hacer..." (INI.052, FP, Sevilla Capital).

"Sí tengo que preguntar cosas...porque a mí se me escapan muchas y ellos aunque sea por la experiencia...pues mira...me pueden ayudar algo..." (INI.073, EGB, Sevilla Capital).

Sin embargo, las relaciones de los profesores principiantes con sus colegas de mayor experiencia docente no siempre se produce en estos términos. Muchos profesores principiantes coinciden en señalar que la existencia de un grupo del profesorado de "avan-

zada" edad a la llegada del profesor principiante supone una fuerza de choque muy desagradable para algunos. Por una parte los veteranos, según comentan, se encuentran como más legitimados en el centro, más dominantes, son menos abiertos y poco dispuestos a relacionarse con esta gente nueva que llega:

"...estaban a punto de jubilarse, y de verdad es que no te miran, tú saludas, buenos día, adiós...en cambio cuando te encuentras con gente joven, a mi me han tratado mucho mejor...te prestan más ayuda, te escuchan más que la gente mayor..." (INI.100, E. ESPECIAL, Sevilla Capital).

Las causas pueden ser, quizás, no sólo la diferencia generacional, sino también todo lo que ello lleva implícito, los intereses, el pensamiento, la filosofía educativa...

"...pienso que la gente joven se integra mejor, no sé, tenemos en general una mentalidad más abierta..." (INI.056, FP, Sevilla Capital).

"Las relaciones...yo creo que va mucho con la edad...yo me fui a colegios en los pueblos, donde hay gente mucho más joven, con ideas más liberales y distintas en la educación..." (INI.088, EGB, Sevilla Capital).

Hemos podido constatar que esta relación es completamente diferente entre los profesores principiantes que se encuentran en la misma situación.

"Como nosotras somos más jóvenes y además interinas, pues tampoco nos piden opinión, ni a nivel académico ni personal...pero desde luego, vamos, no me iría a tomar una cerveza con ellos, ni ellos conmigo, eso está claro..." (INI.073, EGB, Sevilla Capital).

"Somos todos de la misma edad, somos muy pocos, hemos aprobado todos ahora y me llevo muy bien con ellos..." (INI.005, BUP, Villafranco del G.-Sevilla).

Por último vamos a destacar los principales problemas con los que se encuentran los profesores principiantes en base a las relaciones que mantienen con sus compañeros de centro:

- Por una parte el que ya se ha comentado anteriormente sobre la superioridad que parece dominar en los veteranos:

“Los compañeros nuestros que son definitivos, parece que se encuentran con más derechos que tú que vienes dos días, una semana y te vas...” (INI.088, EGB, Sevilla Capital).

- Debido a la interinidad de muchos de estos profesores está la complejidad que supone adaptarse al profesorado de distintos centros en muy poco tiempo:

“Cuando te empiezas a acostumbrar y empiezas a conocer a gente, es cuando te tienes que ir..” (INI.086, EGB, Sevilla Capital).

- Y quizás, al problema que más se hace referencia sea el de la formación de pequeños grupos entre el profesorado, en función de ideologías, de edad, de asignaturas...que rompe, sin duda alguna, con la unidad del centro. Señalándose la dificultad que encuentran los profesores entrevistados para formar parte de alguno de ellos:

“Me costó al principio..después son ellos los que se han abierto, veo eso, grupitos pero que me imagino que eso tiene que haber en todos los centros...” (INI.099, E. ESPECIAL, Sevilla Capital).

“¿Las relaciones?, formales, tirando a flojas, quiero decir...hay relaciones más o menos buenas en distintos grupos, según las inquietudes que pretendas y con otros pues no las mantienes...” (INI.105, E. ESPECIAL, Dos Hermanas).

La infraestructura de los centros

Hemos analizado también las referencias de los profesores principiantes a las instalaciones del centro (calefacción, servicios), equipamiento físico (sala de reuniones, tamaño de las aulas, zonas deportivas) así como medios y recursos didácticos y materiales disponibles de aula y centro (libros, laboratorios, medios audiovisuales).

En este sentido, las declaraciones recogidas no sólo mencionan la presencia o ausencia de los diferentes recursos espaciales o materiales, sino que también hacen referencia al estado de los mismos, su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su distribución por ramas o áreas, la organización de su uso, el conoci-

miento o desconocimiento de su funcionamiento y de la manera de conseguirlo, y en general, la actitud del profesorado ante la situación.

En una primera lectura de estas declaraciones se obtiene una impresión bastante negativa de la situación que viven nuestros profesores en lo referente al tema que aquí nos toca. De las 95 entrevistas en las que aparece alguna referencia a esta categoría, sólo 10 califican la infraestructura de sus centros como buena y siempre con referencias muy breves, sin detallarnos la bondad de dichas instalaciones:

"Las instalaciones están muy bien, tenemos material, vamos." (INI.051, ADM. COM.-FP, Marchena-Sevilla).

Es también de destacar que con frecuencia los profesores asocian la presencia de material a la circunstancia de que el centro sea de experimentación:

"...por ser un centro de experimentación, teníamos una cantidad de material que no te puedes ni imaginar." (INI.054, Dibujo-BUP, Villafranca del G.-Sevilla).

En las restantes entrevistas, la calificación oscila entre bastante regular e "increíblemente mal", siendo "insuficiente" o "escaso", el adjetivo más utilizado.

Para facilitar el análisis de los datos, vamos en desglosar en tres apartados las observaciones de los profesores según hagan referencia a las instalaciones del centro, al equipamiento físico y a los medios y recursos didácticos, para a continuación señalar otros aspectos a los que aludimos antes y que debido a su carácter más general sobrepasa los límites de estos tres puntos.

En lo que se refiere a las instalaciones, la falta de calefacción así como, el deterioro de los edificios, de las aulas, de los servicios, centros viejos, sin condiciones acústicas, etc. son las afirmaciones más frecuentes. Los ejemplos quizás sean más elocuentes que cualquier descripción:

"...es un colegio que lo van a tirar dentro de poco porque está...le entraba agua en las aulas donde yo daba clase...es decir, cuando llovía los niños se tenían que quedar en su casa; fatal, pero vamos, en la mayoría están mal porque en el que estoy actualmente no hay calefacción, los niños pasan frío,

pasan realmente frío..." (INI.088, E. ESPECIAL, Sevilla Capital).

"...de calefacción estamos a cero y estamos en condiciones infrahumanas..." (INI.049, Sanitaria, Sevilla Capital).

"...Las aulas están deterioradas, hay mucho ruido, muchísimo frío...las condiciones de estructura del edificio no son nada buenas, además está muy viejo y le haría falta un repaso..." (INI.043, F. Empresarial, Lora del Río-Sevilla).

En cuanto al equipamiento físico la lista de quejas se hace interminable. Las aulas son pequeñas y ello dificulta en gran medida el desarrollo normal de la clase:

"Las clases son de dos por dos metros cuadrados...si quiero escribir en la pizarra tengo que levantar a los niños..." (INI.047, Agraria, Cazalla de la S.-Sevilla).

Es frecuente que el número de aulas sea escaso y la biblioteca u otras dependencias se utilicen como tales:

"...hay clases que se imparten en la Biblioteca, entonces ese tiempo no está funcionando como tal, lo cual resulta un problema." (INI.045, Administrativo, Arahál-Sevilla).

A ello se suma el que bastantes centros de por sí no posean biblioteca:

"...la no existencia de Biblioteca es ya... los alumnos no tienen un sitio donde trabajar. Cuando tienen una hora libre trabajan el hall, en un sofá apoyados..." (INI.055, Geog. e Hist.-BUP, Villafranco del G.-Sevilla).

En otras ocasiones, la falta de sitio es tal que no poseen siquiera espacio donde reunirse:

"...no tenemos ni una sola aula en exceso, vamos, que nos tenemos que reunir en el pasillo, si recibimos a un padre hay que recibirlo también en un pasillo" (INI.021, CCNN-BUP, Los Palacios-Sevilla).

A menudo también se menciona la falta de espacio donde el profesor pueda trabajar, no hay departamentos o son muy pequeños, la sala de profesores se utiliza también para otras funciones con lo que se dificulta su uso, etc.:

"Tenemos un departamento muy pequeño en el que tenemos que estar un montón de gente...no lo puedes tener como un lugar de trabajo..." (INI.052, Lengua-FP, Sevilla Capital).

La falta de gimnasio o de una zona cubierta donde hacer deporte hace aparición con frecuencia entre las múltiples carencias de nuestros centros:

"...no hay un sitio cubierto donde puedas hacer gimnasia y tienes que hacerlo en el patio y entonces claro, te chafa cada vez que llueve; en invierno pues no se puede hacer ningún día." (INI.088, Ed.Esp., Sevilla Capital).

En algunas ocasiones, y no son pocas por cierto, la enumeración de ausencias se hace interminable:

"En cuestión de aulas tenemos las estrictas, pero luego, no tenemos Biblioteca, no tenemos Sala de proyecciones, no tenemos gimnasio, ni profesor de Gimnasia: por otro lado, no tenemos limpiadoras...ni teléfono..." (INI.038, Inglés-BUP, La Puebla de C.-Sevilla).

Hasta aquí nos hemos referido a las dotaciones más básicas de espacios y servicios con los que una escuela o instituto pueda contar. El siguiente apartado, dedicado a *medios y recursos didácticos* no presenta un panorama más halagüeño.

En el mejor de los casos, la ausencia de material no es tan importante como su insuficiencia para el elevado número de alumnos que precisan su uso:

"He tenido problemas de material para el volumen de alumnos que había." (INI.047, Agraria, Cazalla de la S.-Sevilla).

"...había 25 libros de Geografía e Historia en la Biblioteca para los 800 y pico, cerca de mil alumnos que hay, el material es completamente insuficiente." (INI.027, Humanística, Sevilla Capital).

Los profesores echan en falta un material básico común que pueda servir de apoyo a su labor:

"Sin libros de referencia, sin diccionarios, sin absolutamente nada. Vamos, sin ningún tipo de material de apoyo...falta elementos de video y este tipo de material..." (INI.055, Geog. e Hist., Villafranco del G.-Sevilla).

"...excepto el timbre, la pizarra y las sillas, no teníamos nada más." (INI.050, Geog. e Hist., La puebla de C.-Sevilla).

Con frecuencia el escaso material del que se dispone está en mal uso debido quizás en parte al excesivo desgaste al que se haya sometido dada su escasez:

"...tenemos un sólo retroproyector, perdón, un retroproyector estropeado." (INI.019, Geog. e Hist., Alcalá de G.-Sevilla).

"Tenemos problemas de material...no tenemos suficiente, está estropeado, son viejos antiguos..." (INI.002, Electrónica, Coria del R.-Sevilla).

Finalmente, una vez comentados estos tres apartados referidos a los aspectos más concretos de la categoría infraestructura, vamos a pasar a describir otros puntos también de interés, sin duda, de límites más amplios y difusos incluidos en este código.

Es difícil especificar cuál es la actitud de los profesores ante la situación que viven al respecto, puesto que varía ampliamente en función, entendemos, de muchas variables: importancia que se dé a los medios y recursos en general dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, información sobre sus posibilidades y/o funcionamiento, capacidad de los profesores para salvar esta precaria situación y buscar alternativas, personalidad del profesor, tendencias de orden didáctico a las que se ascriba, etc.: pero sí podemos hacer un repaso amplio en cuanto a las actitudes que con mayor frecuencia han surgido.

Podemos decir, aún con riesgo de equivocarnos, que son los profesores de E.G.B. los que presentan un, mayor optimismo al respecto, en cuanto que aparece con asiduidad la afirmación de que el asunto parece que va mejorando:

"...lo veo deficiente en cuanto a material aunque en estos últimos meses se está comprando más, se están preocupando más, o por lo menos, es como yo lo veo." (INI.103, Ed. Esp., Sevilla Capital).

También son los enseñantes de este nivel los que muestran una actitud menos dura ante el problema, compensando aspectos positivos y negativos:

"...pocos espacios cerrados para el estudio, tiene una biblioteca sólo, departamentos no tenemos pero a nivel de espacio exterior está muy bien; tenemos huerto y todo." (INI.072, EGB, Sevilla Capital).

"...se va uno amoldando a lo que tiene, como también es bueno que ellos mismos lo fabriquen...es más didáctico..." (INI.108, EGB, Sevilla Capital).

Los docentes de enseñanzas medias ofrecen una actitud más crítica que los de EGB, quizás porque estos son más conscientes de la situación en que se encuentra la enseñanza y espera menos de ella. Las opiniones varían. Un cierto número de profesores opina que la falta de material dificulta su labor, le impide introducir nuevos métodos, no favorece la motivación, etc.:

"...el método investigativo no lo podemos llevar a cabo porque no tenemos suficiente material..." (INI.050, Geog. e Hist.-BUP, La Puebla de C.-Sevilla).

Otros piensan que el profesor nunca está conforme con el material que tiene, hay quien opina que es cuestión de poner más voluntad y organizarse mejor, otros que para qué se van a esforzar si no hay solución, en fin, las opiniones son múltiples, en cantidad y en contenido. En concreto, la falta de organización y racionalización del uso de los equipamientos del centro, obstaculiza la utilización de los mismos como sugieren bastantes de los profesores entrevistados:

"...tenemos un proyector que de vez en cuando lo pillas..." (INI.018, CCNN, Alcalá de G.-Sevilla).

"...el centro no está muy bien dotado...todo el mundo se pelea por el "cassette", por el salón de actos..." (INI.016, Lengua-FP, Alcalá de G.-Sevilla).

En general, los profesores señalan que las malas condiciones materiales de los centros influyen negativamente en su trabajo, les deprime. También se hace referencia con cierta frecuencia al hecho de que estar sin centro fijo desmotiva aún más en el acondicionamiento material de laboratorios, bibliotecas, salas de dibujo, etc.:

"...voy a arreglar el laboratorio pero luego digo: si el año que viene no voy a estar aquí...esto te quita un poco las ga-

nas de hacer cosas..." (INI.018, CCNN-FP, Alcalá de G.-Sevilla).

En cuanto a la distribución de los recursos por ramas, es muy frecuente que los profesores de asignaturas comunes de F.P. se quejen de que mientras las secciones técnicas gozan del material necesario, a ellos no se les presta ninguna atención, como si sus asignaturas no necesitasen de recursos:

"El presupuesto (para materiales) está orientado de cara a los departamentos técnicos..." (INI.003, Lengua-FP, Coria del R.-Sevilla).

"Está bien dotado de medios electrónicos y eléctricos porque claro es un centro de F.P. Lo que sí escasean un poco son los medios que se pueden aplicar...a ciencias...a asignaturas comunes, a inglés, lengua, literatura..." (INI.040, Lengua-BUP, Marchena-Sevilla).

La carga docente de los profesores principiantes

Como Carga Docente codificamos todas aquellas declaraciones de los profesores principiantes en las que hacen referencia al número de asignaturas que imparten y variedad de las mismas, a responsabilidades administrativas que ostentan y a todas aquellas circunstancias que hagan sentir a los profesores un peso excesivo en el desempeño de su función.

Pese a lo que pudiera esperarse, las indicaciones a esta dimensión han sido escasas, contabilizándose un total de catorce dentro del conjunto de las 108 entrevistas realizadas. El contenido de las mismas varía pudiendo concretarse en varios puntos que vamos a exponer a continuación:

En primer lugar, el tema en el que con mayor frecuencia convergen los docentes en relación al asunto que nos ocupa, es al elevado número de asignaturas y cursos distintos que imparten. Las consecuencias son obvias: los profesores han de invertir mucho tiempo en la preparación de las clases: materias diferentes, temas diferentes, ejercicios diferentes. Además, el seguimiento de tantos alumnos impide tanto llegar a tener un conocimiento más profundo de cada uno de ellos como desempeñar una labor de orientación personal. En definitiva, el trabajo de los profesores se triplica

y su empeño se dispersa y difumina. La calidad de la enseñanza entra en peligro. Vamos a ver dos ejemplos concretos que exponen claramente la angustia que provoca en los docentes estas situaciones:

"...este año doy casi nueve materias distintas...de distintos cursos y entonces es un trabajo agotador, lo noto muchísimo... el trabajo este año es agobiante." (INI.043, F. Empresarial-FP, Lora del R.-Sevilla).

"...estoy muy apurado con el tema de corregir tanto, de programar. O sea que prácticamente desde que estoy despierto estoy pensando en el mismo tema." (INI.017, Adm. Com.-FP, Alcalá de G.-Sevilla).

Un segundo punto al que se hace referencia con bastante asiduidad es al de desempeñar otras labores dentro del Centro aparte de las estrictamente docentes, como puede ser las tutorías, la jefatura del departamento, encargado de la Biblioteca., etc., añadiendo una carga adicional a la ya de por sí bastante pesada que supone la función de educador. El ejemplo nos revela que no exageramos lo más mínimo:

"...doy veinte horas de clase, trece de ellas con dos cursos metidos a la vez... aparte soy el tutor del primer curso y segundo curso...a la vez, soy el jefe de departamento y de la rama. ¿te imaginas? Es un problema gravísimo." (INI.047, Agraria-FP, Cazalla de la S.-Sevilla).

El siguiente apartado que consideramos digno de mención podría incluirse en las circunstancias que comentábamos al principio y que complica aún más la tarea del docente, requiriendo una mayor dedicación en tiempo y esfuerzo. Nos referimos al hecho, desgraciadamente bastante frecuente, de asignar a los docentes asignaturas que no les son propias, con lo cual, la falta de dominio de las mismas conlleva la exigencia de una preparación previa más intensa, así como una mayor inseguridad del profesor en el ejercicio de su enseñanza. Veamos dos ejemplos claros:

"...doy una asignatura de Lengua; yo soy de Latín pero tengo un curso de Lengua. Entonces, ese curso de Lengua me es más complicado... me pesa más que mi asignatura, entonces,

me cuesta más llevarla..." (INI.037, Latín-FP, Lebrija-Sevilla).

"(Es profesor de Geografía e Historia)...yo mismo que estoy en Etica: como lo tienen como asignatura afin, pues me han introducido ahí, en ese saco...y yo no tengo ni idea de Etica..." (INI.050, Geog. e Hist.-BUP, La Puebla de C.-Sevilla).

Un cuarto y último punto que queremos destacar es el que se refiere a la percepción de los profesores de esta situación. Es decir, son varios los entrevistados que señalan que la falta de tiempo que trae consigo su trabajo, le impide en cierta manera perfeccionarse como profesor, no sólo en cuanto a formación se refiere:

"...lo que pasa es que no dispongo de mucho tiempo porque las clases me absorben. Me gusta preparar bien las clases y se va mucho tiempo en ello entonces no me da mucho tiempo a informarme sobre temas docentes como yo quisiera." (INI.001, Fis. y Quím.-BUP, S.Juan de A.-Sevilla).

sino también a nivel instruccional. Sienten que no pueden llevar bien las clases, ni prepararlas como debieran, ni introducir metodologías de corte innovador porque ello requiere un tiempo del que no disponen:

"...pretendo ser innovadora y creativa pero creo que no lo consigo por culpa de que no tengo tiempo." (INI.012, Inglés-FP, Sevilla Capital).

"...se necesita mucho tiempo, más del que realmente se tiene para que el profesor pueda preparar las clases bien de verdad." (INI.088, Ed. Esp., Sevilla Capital).

Evidentemente, ello afecta no sólo a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también a la moral del profesor y a su propio autoconcepto al percibir su labor como no del todo bien hecha.

Para finalizar, consideramos importante destacar que de las catorce referencias que hemos contabilizado entre las entrevistas de nuestro profesores principiantes, nueve de ellas corresponden a F.P. frente a tres de B.U.P. (aun cuando el número de entrevistados en B.U.P. es sensiblemente mayor que en F.P.) y una de E.G.B. ¿Será quizás que se sobrecarga a los profesores de Forma-

ción Profesional de asignaturas y cursos frente a otras secciones de la enseñanza?, ¿o tal vez sea en las ramas técnicas donde se requiere una mayor preparación de los temas y ejercicios ya que son asignaturas prácticas, una mayoría, y asignaturas consideradas poco relevantes, las comunes con lo que se requiere una orientación y motivación de las mismas distinta de lo habitual?, ¿por qué razón los profesores de F.P. están más sensibilizados hacia estas situaciones que en E.G.B. y B.U.P.?

Las relaciones con los padres

Definimos esta categoría como las referencias de los profesores respecto a las relaciones con los padres de sus alumnos. Se trata de referencias generales, y en algunos casos particulares, respecto a los casos concretos que se le presentan en el entorno escolar. Generalmente la referencia a los padres está relacionada con aspectos de clase o de Centro, teniendo el entorno una importancia fundamental en el desarrollo de la vida escolar. A través de las entrevistas realizadas a profesores principiantes relacionados con los padres de alumnos, se extraen una serie de conclusiones en las cuales se percibe que los profesores identifican como problema esta dimensión, siempre referida a la dificultad que supone el mantenimiento de una relación continuada con los padres e incluso detectar un primer contacto con ellos:

"Con los padres todavía no he hablado ... han sido cosas aisladas ..." (INI.016, FP, Alcalá de G-Sevilla).

"... con los padres por ahora nada ... Bueno, eso no existe, eso de la colaboración con los padres..." (INI.043, FP, Lora del Río-Sevilla).

Una de las funciones básicas en las que apoya el ejercicio profesional del profesor incluye la toma de contacto con los padres, derivada de la necesidad de realizar un seguimiento escolar del alumno para una mejora de las distintas disciplinas académicas. Esta toma de contacto o canal utilizado por la mayoría de los profesores incluye dos etapas:

1. Escribir una carta en la que se solicita la presencia del padre de alumno problemático.

2. Al llegar la evaluación, entregar los boletines en manos exclusivamente de los padres, utilizando este canal en ocasiones como primer y único contacto.

"... pues entonces nada, le mandé una cartita a su madre ..." (INI.043, FP, Lora del Río-Sevilla).

"En la evaluación si que tuve la oportunidad de hablar con la mayoría de los padres ..." (INI.042, FP, Lora del Río-Sevilla).

"Con los padres por ahora nada, a alguna madre le he escrito una carta porque su hijo ..." (INI.043, FP, Lora del Río-Sevilla).

"... escribirles unas cartas ... cuando ya llega la evaluación ... tenemos que entregar las notas en manos de los padres ..." (INI.044, BUP, Lora del Río-Sevilla).

Este modelo de toma de contacto asume lo que los profesores piensan respecto a la relación que los padres de alumnos mantienen con el Centro. El profesor dispone, asimismo, de otras alternativas en su repertorio, aunque comúnmente decide no usarlas:

"... yo, cuando he tenido problemas con un curso primero he hablado con el tutor, o sea, que los problemas primero se resuelven hablando con el tutor ... y si ya el tutor ve que el problema trasciende y tal, habla con el padre." (INI.043, FP, Lora del Río-Sevilla).

Por otra parte los profesores ponen de manifiesto que existen situaciones conflictivas en el quehacer escolar en las que los alumnos muestran conductas insatisfactorias o incorrectas, distinguiendo en este sentido entre los cursos de primero y segundo, tanto de BUP, como de FP, y cursos superiores, siendo en el primer caso donde se encuentran padres que presentan mayor problemática:

"... tengo a los de quinto curso, y esos como son ya mayores de edad ya no vienen ... los padres ya pasan..." (INI.018, FP, Alcalá de G.-Sevilla).

"... a lo mejor su hijo era un golfo, pero los padres como miran que siempre sus hijos son los mejores, pues no se creen lo que tú les digas ..." (INI.018, FP, Alcalá de G.-Sevilla).

Es notable la preocupación que adquiere el profesor ante situaciones problemáticas en las que los padres participan poco o nada en las tareas escolares, y en aquellos casos en los padres se preocupan y poseen alguna información acerca de la marcha del alumno (informe del profesor referente a rendimiento, dificultades que presenta, etc.), se duda de su representatividad como grupo a la hora de ofrecer su colaboración en el Centro:

"... se ha creado ... la asociación de padres y ... no he notado así ningún tipo de colaboración ..." (INI.011, FP, Sevilla Capital).

"... la asociación de padres de alumnos son cuatro padres de alumnos y eso yo no lo considero como una asociación ..." (INI.017, FP, Alcalá de G.-Sevilla).

Problemas con la Administración Educativa. Limitaciones del Sistema

El código identificado por las letras *LIM*, se refiere o trata de englobar dentro de su significado, aquella categoría en la que se incluye toda clase de comentarios sobre las Normas y Limitaciones del Sistema Educativo.

Cuando hablamos de *LIM*, queremos hacer referencia a los comentarios que los profesores principiantes hacen, en general, sobre el sistema educativo; o sea, problemas referidos a la profesión docente, interinidades, traslados, asignación a clases, incluyendo así mismo, las quejas y comentarios de los profesores sobre los órganos de administración, ya sean locales, autonómicos o nacionales: Inspección, Delegación de Educación, Consejería de Educación, etc.

Revisando el amplio número de entrevistas, unas 107, realizadas a los distintos profesores principiantes de Sevilla y su provincia, así como algunos centros de Granada, y refiriéndonos a niveles que oscilan desde el ciclo inicial al superior, pasando por preescolar, educación especial y en gran mayoría los niveles de BUP y FP, se puede apreciar el alto índice de referencia a la categoría que nos ocupa, pues sólo en 39 entrevistas no se aprecia la utilización del código *LIM*.

Esta categoría está revestida de una especial importancia, pues al estar inserta dentro de la dimensión institucional y el sistema, puede parecer y de hecho ocurre, que todos los problemas que en ella se abordan, se ven y se plantean como menos accesibles, con una solución menos directa y concisa, más difícil y tardía, aún más que los problemas y soluciones que puedan aparecer dentro de la dimensión personal y la dimensión clase.

Debido a esta característica, es lógico pensar que los profesores principiantes además de encontrarse con sus dificultades lógicas y diarias dentro del centro y aula, en relación con los alumnos, tiene que soportar y mostrarse pasivos ante situaciones que le vienen delegadas y tiene que admitir, como por ejemplo, el traslado de un centro a otro cuando ya estaba acostumbrado, hecho a un horario, un espacio, unas personas, etc. Este hecho es bastante frecuente entre las entrevistas realizadas:

"...nosotros un año en cada sitio, entonces llegamos a un sitio donde no sabemos el nivel que tienen del año anterior..." (INI.063, BUP, Churriana de la Vega-Granada).

"...un problema que veo bastante gordo es que el primer año estás provisional, no puedes llevar continuidad..." (INI.025, BUP, Sevilla Capital).

"...no tienes la seguridad que te daría el saber que tienes ya tu plaza fija..." (INI.017, FP, Alcalá de G.-Sevilla).

"...bueno, si yo el año que viene no voy a estar aquí, para qué me voy a pegar la trabajera..." (INI.018, FP, Alcalá de G.-Sevilla).

A todos les gustaría mantener una línea educativa, no acomodarse a lo que otra persona ha dejado hecho, pero se quejan del sistema, no les deja trabajar, no les permite realizarse, hacer cambios, etc. Alguien ha llegado a calificarse como "cuidadora de niños", en vez de profesora.

Siguiendo con la última parte de la definición del código, se ve reflejada en las entrevistas la idea de los profesores en cuanto al tema de los órganos de administración. Siempre en algún punto de la charla se llega a mencionarlos, aludiendo a ellos como los "papeleos", "problemas burocráticos". Igualmente, cuando se habla

de algún problema, se busca el fondo del mismo en la Administración, dinero, material, espacio, etc.

"...las preocupaciones más importantes son ponerme al día en todo, ponerte en el aula, en clase..., papeleos de la Administración..." (INI.066, BUP, Granada Capital).

"...el problema no es de espacio, el problema es, quizás de dinero, a nivel de...de la Administración..." (INI.044, BUP, Lora del Río-Sevilla).

4.4.2. ANALISIS DEL LENGUAJE DE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES: LAS METAFORAS COMO OBJETO DE ESTUDIO

Para profundizar en el análisis del contenido de las entrevistas vamos a centrarnos ahora en el lenguaje utilizado por los profesores principiantes, atendiendo a las metáforas por ellos utilizadas. Las metáforas impregnan el lenguaje cotidiano y, cómo no, el lenguaje empleado dentro del ámbito educativo. El lenguaje ordinario usado para definir un concepto o describir procesos de enseñanza y aprendizaje, está cargado de metáforas. Son formas de verbalizar lo que pensamos. Como dice Munby (1988), los procesos humanos de pensamiento son, en gran medida, metafóricos: "construimos nuestro mundo" o lo "vemos" metafóricamente.

Las metáforas estructuran el pensamiento y la acción afectando a las representaciones internas, a la visión que tiene del mundo cada hablante. "Las metáforas son fuerzas poderosas que condicionan el modo en que pensamos de nosotros mismos y de los demás, de los sucesos e incluso de conceptos" (Berliner, 1990). Son imágenes mentales, percepciones, interpretaciones, evaluaciones, predicciones, descripciones, etc. que realizamos partiendo de nuestras experiencias. La esencia misma de la metáfora, dicen Lakoff y Johnson (1980, p. 4), es "entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra". La experiencia personal y los campos metafóricos mantienen una relación dialéctica, es decir, se generan y modifican por el enfrentamiento continuo. Así, ninguna metáfora puede ser entendida, o representada adecuadamente, con independencia de la experiencia que le sirve de fundamento.

Las metáforas pueden ser asociadas a formas particulares de pensar sobre la vida en las escuelas. Profesores y alumnos desarrollan formas de percepción de la clase y formas de interacción, interpretación y evaluación de lo que ocurre en la vida diaria del aula. Para aprehender estas percepciones hay que penetrar en la cultura del grupo. A pesar de ello, hay que tener también en cuenta que una parte de la vida del aula, permanece oculta, invisible e incomprensible para quienes no pertenezcan, estén fuera, de esa realidad. Por tanto, para Collins y Green (1990) no se trata de entender simplemente el significado de los términos empleados en una expresión metafórica, sino de penetrar más en la terminología y conocer la orientación teórica que pueda tener. Existe el problema de malinterpretar el sentido de la metáfora cuando para descifrar su sentido acudimos a nuestro propio campo experiencial y no al de quien la expresa.

Pero, ¿qué valor puede tener el estudio de las metáforas? Mediante metáforas expresamos eventos, rutinas, participación, acontecimientos de la vida cotidiana, la estructura de la clase como grupo, creencias, etc. También nos permiten aproximarnos a nociones y experiencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. Así mismo, indican patrones de comportamiento tales como roles del profesor y el alumno, sus reacciones ante acontecimientos específicos, o la naturaleza de las interacciones en clase.

Las metáforas ayudan a descubrir la vida de la clase proporcionando imágenes que construyen una "telaraña de significados" —como dicen Collins y Green (1990)— que hace visible la dinámica y naturaleza de la vida del aula. Nos proveen de formas particulares de descubrir el mundo y de identificar los sucesos del aula. La riqueza de imágenes visuales que pueden proporcionarnos las metáforas nos ayudan a conocer los roles del educador: aspectos relacionados con la toma de decisiones, su trabajo, creencias, modelos de conocimiento, etc. Para Munby (1988) las metáforas son medios de capturar la experiencia y descifrarla mediante una forma de vocabulario más rico.

Las metáforas son útiles para revelar y comunicar conocimientos sobre la enseñanza; para expresar emociones fuertes; para aproximarnos a la realidad de la vida del aula, y para representarla. Para describir la actividad mental que requiere la enseñanza y para reflejar concepciones sobre la misma; para ilustrar proble-

mas, etc. Para Marshall (1990) el uso de metáforas y de lenguaje metafórico incrementa la reflexión e incentiva la reconceptualización de situaciones problemáticas.

El profesor conceptualiza sus roles partiendo de sus creencias y experiencias. Podemos destacar metáforas descriptoras de roles del profesor como facilitador del aprendizaje, asesor, director del aprendizaje, investigador en el aula, educador, mantenedor del control, etc. "Las metáforas usadas para conceptualizar roles particulares de enseñanza guían muchas de las prácticas adoptadas por el profesor" (Tobin, 1990, p. 122). Gran parte del esfuerzo por estudiar el lenguaje metafórico ha tenido que ver con el deseo de penetrar en el pensamiento del profesor. El examen de las metáforas que los profesores usan puede hacer que estos comiencen a ver dónde existen conflictos y qué cambios son necesarios. El uso de las metáforas puede facilitar el diálogo entre profesores y alumnos, al estimular un tipo de análisis que puede conducir a mejorar la enseñanza (Carter, 1990).

A continuación veremos ejemplos de metáforas empleadas por los profesores principiantes sobre temas muy diversos, las cuales son indicativas de cuanto acabamos de decir. Nos proporcionan ideas claras e imágenes descriptivas de las percepciones de los profesores sobre sí mismos, sobre los alumnos, sobre la enseñanza; sus concepciones sobre diversos elementos de la práctica educativa; sus expectativas y percepciones de la vida del centro, etc.

Las metáforas que a continuación recogemos han sido todas obtenidas de las entrevistas realizadas, y las hemos agrupado siguiendo un criterio temático, lo más coherente posible, para facilitar su lectura.

La percepción del profesorado sobre sí mismo, de lo que es su actuación como profesional de la docencia, queda expresada de distinta forma, mediante metáforas como ésta: "soy un poco madraza"; soy "una cuidadora de niños"; o bien, "te sientes un poco marioneta". Más significativa resulta, por la falta de autoestima que supone, la afirmación de un profesor quien dice: "no eres nada de nada ni nada de nadie". Otras metáforas denotan la preocupación por conseguir un buen quehacer profesional, como aquella que dice: "no me quedo tan pancha". En esta misma línea se expresan las dos siguientes: "estás todo el día dándole vueltas a la cabeza", o "viendo a ver si por lo menos por aquí cojo algo" (alu-

diendo a la necesidad de buscar y obtener logros positivos de sus acciones en el aula).

Los primeros enfrentamientos del profesor principiante con la realidad del aula hacen frecuente la expresión metafórica de “encontrarse perdido” (“yo me encontré perdida”, “te encuentras perdido”). Para otros, tienes “teorías metidas dentro de la cabeza”, pero es difícil aplicarlas, ya que “lo primero ha sido un choque” —dice un profesor a propósito de sus primeras experiencias en el aula—. Hay quien incluso llevaba “un método que se le ha roto”.

Un profesor expresaba que no es posible entrar en la clase como Don Quijote. Y es que estamos aquí ante el difícil paso del mundo teórico de lo académico, al campo de la práctica. En este “descenso” a la realidad dura, a veces, del aula, este profesor se había dado cuenta de no podía dar solución a los problemas y errores que observaba, por sí solo: “no es posible entrar como un Don Quijote” porque te ves desbordado rápidamente.

El problema de la movilidad inicial de muchos docentes interinos en su andadura por diversos centros, les hace a algunos sentirse incómodos y, como señala uno de ellos, “te hace sentirte como de prestado”, lo cual incide, en ocasiones, en una disminución del compromiso y las expectativas para con sus alumnos.

En cuanto a la relación de enseñanza-aprendizaje, y a otros aspectos más de tipo estratégico y metodológico, hay quien expresa que “hay que bajarse muchísimo del pedestal” para acercarse más al alumno y sus dificultades y problemas de aprendizaje. Un maestro dice que “trato de ponerme a su altura para que ellos vean”. Otro que hay que ponerse “al ritmo de esos tíos”. Hay quien dice necesitar “centrarse” primero él, y luego “centra a los alumnos”; es decir, captar su atención en el tema del día; “para que se pringuen los críos”, como expresa un profesor. Se trata de “que la clase la hagan ellos”, aunque sea “ayudándoles un montón”.

“Quema muchísimo estar de un sitio para otro”, y “no estás en ningún parte ni en ningún sitio” son metáforas indicativas de la diversidad de roles del profesor tanto en el centro como en su aula. El profesor apenas da más de sí y frecuentemente expresa desencanto cuando, esperando sorprender a los alumnos con temas o actividades que considera de interés, ve que pese a todo “les deja absolutamente fríos”. Algunos docente tienen también la impre-

sión de “estar predicando en el desierto” o de “hablar con las paredes”.

Hay profesores que “se programan para el trimestre”, aunque hay también los que “se saltan la programación a la torera”. Pero, en todo caso, un problema frecuentemente expresado es que al final tienen que “recortar los objetivos” y, aún así, “te queda una parte colgada” (es decir, existe un problema para temporalizar adecuadamente los contenidos del curso, de manera que frecuentemente falta tiempo, lo que obliga a reducir los objetivos y a eliminar parte de los contenidos que se esperaban dar a los alumnos).

Es importante para los docentes hacerse entender, hacer que sus alumnos entiendan lo que explican, que les guste, “que no se le haga una bola”. Pese a todo, a los alumnos les quedan “pequeñas lagunas” de conocimiento al pasar de un curso a otro, y los hay que incluso “se estrellan un poquito” y no logran alcanzar niveles medios.

La gestión de la clase, sobre todo en cuanto al control y el mantenimiento de la disciplina, ocupa un gran número de expresiones metafóricas en los profesores. El deseo de mantener una actitud neutra ante el grupo de alumnos le lleva a un profesor a acercarse a ellos de una manera “un tanto aséptica”. Otros profesores hablan de que hay que “hacerse con ellos” (con los alumnos). Una metáfora muy expresiva a propósito de cómo llevar la clase, es la que compara a esta con un caballo que tienes que dejar que vaya suelto pero sin que te pierda respeto.

Para evitar que los alumnos queden “metidos en un caparazón” cual tortugas, los profesores adoptan distintas posturas. A nadie le gusta, en realidad, que las relaciones con los alumnos sean “relaciones frías”. Así, un maestro indicaba en una entrevista que usaba una estrategia para mejorar las buenas relaciones en clase: el dejar que los alumnos hablen cuanto quieran y sobre cualquier tema de modo que “no se coman el coco”; es decir, no se preocupen sobre si pueden o no hablar en clase. Aunque a veces —continúa diciendo— te encuentres con “una salida de tono”.

Otros profesores, sin embargo, prefieren tener a los alumnos “un poco en raya” y que “guarden un poquito las distancias”. Sobre todo hay que “cortarlos” cuando se les ha concedido unos minutos de descanso que no dejan de intentar alargar. “Hay veces que uno se tiene que poder duro”, porque los alumnos se te “revo-

lucionan" y "se arma un maremagnum". Algunos profesores incluso temen que "le tomen el pelo", por lo que prefieren adoptar una postura que infunda respeto, especialmente con algunos alumnos que "no se cortan al hablarte". Así, hay quien dice que los alumnos "le obligan a que sea un sargento con ellos".

Alumnos hay para todos los gustos. Los que más incomodan al profesor son aquellos que están "más picardeaos" que otros, o "que dan más la lata". También están los que "pasan bastante"; "van a su aire" o "no hay quien les mantenga sujetos". "Si les das demasiada confianza se te suben", "se desmadran". Al final "tienes que dar el chillido de Tarzán" y después acabas por "destrozarle la garganta", "te haces polvo".

Pero a nadie le gusta que le den fama de serio o que digan de él que "es un palo". Hay que "quitar la fama de ogro", o evitar que piensen de uno que es un dictador. Uno se convierte en "dictador únicamente cuando ellos abusan de sus derechos, entonces hay que pararles los pies" —manifiesta un profesor—. "Si les das la mano te cogen el codo", y "si tú tienes la mano un poco blanda, pues ellos se aprovechan".

Realmente parece que para muchos docentes el problema de la disciplina, por ejemplo, es un problema que le viene al docente propiciado por las características de su grupo, con independencia de su actuación. Así parece desprenderse de expresiones como esta: "en todos sitios hay clases como una balsa de aceite y otras en que ..."

Las creencias de los profesores hacia los alumnos vienen expresadas por frases del tipo: "los alumnos son tremendamente moldeables". El profesor evidentemente es uno de los factores creadores de moldes, y el alumno es un ente pasivo que se adapta a los mismos. En otras expresiones el alumno, igual que una maquinaria, "funciona o no funciona". Un profesor dice que tiene que "ver como funciona ese niño", igual que hay que ver el ritmo en que lo hace. Otro matiz diferente es el que se da a esta otra expresión, aunque utilice el mismo metafórico: "ponernos todos a funcionar"; ya que adquiere un significado similar al famoso "entrar en faena".

Hay interesantes metáforas para comparar elementos del mundo de la educación. El sistema educativo es comparado por muchos con un gran edificio. Para un profesor los cimientos son

preescolar: "considero a preescolar como los cimientos". Del mismo modo se compara la adquisición del conocimiento, el proceso formativo, con un "edificar". Así, se dice que un niño tendrá mejores resultados académicos "si el niño ha pasado con buenos cimientos". En este mismo proceso constructivo, de edificación, el profesor considera que "no hay que empezar la casa por el tejado", aludiendo a la necesidad de dar unos conocimientos básicos que precedan y soporten, que "cimenten", los conocimientos a adquirir en el futuro. En el proceso de enseñanza y aprendizaje, los niños responden "funcionando" bien o mal, a modo de mecanismo.

Es bastante conocida la metáfora teatral, en la cual el profesor es un actor que tiene que "coger tablas". "Se necesitan muchas tablas para hacerlo bien". Sobre todo desde el principio de este siglo, han sido frecuentes las comparaciones de las organizaciones escolares con las empresas, y el lenguaje educativo se ha impregnado de términos del lenguaje empresarial. Por ejemplo, se habla de "contrato de negociación" para tratar los acuerdos en el aula.

A diferencia de otras profesiones, la docente se caracteriza porque "tú no puedes cerrar la puerta cuando de vas a tu casa". Los problemas te los llevas a casa y es difícil separar la vida privada de la vida profesional. En general, acaba entremezclándose todo. Al acabar la jornada, aún queda trabajo que hacer en casa y la implicación del profesor con otras personas del centro alcanza el plano afectiva de forma que no siempre es posible olvidarse del trabajo.

Otras comparaciones interesantes son las siguientes: los problemas son "bolas de nieve" que crecen sin cesar. Los centros son "aparcamientos": los niños pueden aparcarse en un centro educativo igual que se aparca un vehículo. "Un instituto de capital es donde van a morir los elefantes" (ya que a ellos van llegando los profesores mayores, quienes han acumulado suficiente cantidad de puntos para obtener la plaza).

La meritocracia impregna la vida profesional en esta época y los cursillos de perfeccionamiento se han convertido en una forma muy deseable de obtener puntos rápidamente. Un profesor expresaba que "los cursillos son como obtener puntos para conseguir los regalos de Avecrem". El regalo, en este caso, sería alcanzar la codiciada interinidad. No mejor parada resulta la investigación en

España, ya que “es darse contra la pared”, según opina un profesor que ve numerosos obstáculos a su ejercicio, y del cual no se saca nada, excepto alcanzar un sueldo fijo.

La actitud de los padres y su participación no resulta tampoco favorecida en las metáforas que hemos extraído de entrevistas a profesores. En principio, muchos alumnos están completamente protegidos “en las faldas de los padres”. Estos, sueles “dejar casi aparcados” a sus hijos en los centros –como ya indicamos anteriormente–. Concretamente un profesor decía a propósito de los institutos, que estos acaban por convertir en “guarderías”.

Veamos ahora otras expresiones metafóricas habituales en el lenguaje de los profesores:

“Ir soltando la mano” (al alumno).

“Decir a ciencia cierta”

“Como agua bendita”

“Dar una de cal y otra de arena”

“Buscamos el santo remedio”

“Se choca con eso” (con los problemas).

“Romper la imagen”

“Me hago polvo”

“La gente queda muy quemada”

“Borrón y cuenta nueva”

“Hablar a las paredes”

“Ir a su aire”

“Ayudar un montón”

“Les das la mano y te cogen el codo”

“Tomarte el pelo”

Clasificación de las metáforas utilizadas por los profesores principiantes

Basándonos en el trabajo realizado por Mingorance (1991) en el que utiliza la clasificación de metáforas propuesta por Lakoff y Johnson (1980) vamos analizar las metáforas de los profesores principiantes en:

1. Metáforas Orientacionales.
2. Metáforas Ontológicas.
3. Metáforas Estructurales.

1. Metáforas Orientacionales

En estas metáforas el concepto metafórico expresado no está estructurado en términos de otro, sino que organiza, como dicen estos autores, un sistema global de conceptos con relación a otro. Tienen su base en la experiencia física y cultural: su significado no es arbitrario. También existe coherencia entre ellas.

La mayoría de las metáforas orientacionales tienen relación con la orientación espacial: arriba/abajo, dentro/fuera, delante/detrás, profundo/superficial, central/periférico, etc. Las metáforas orientacionales se refieren a localizaciones espaciales. En el ámbito educativo son las que hacen referencia a formas de entender la relación educativa en base a la interdependencia entre profesor y alumno dentro de las coordenadas espacio-temporales del aula. El profesor y el alumno ocupan un lugar de mayor o menor protagonismo dentro de su espacio de interrelación.

La protección de los padres a sus hijos queda expresada en la imagen mental que nos transmite esta metáfora: "de las faldas de los padres" (del mismo modo que los niños pequeños, durante la infancia, permanecen cercanos a las faldas de la madre). Un profesor describe la protección de que son objeto sus alumnos por sus padres, precisamente recurriendo a esta metáfora.

Son también metáforas orientacionales las que marcan distancias imaginarias entre los sujetos. Así, el profesor dice "guardar distancias" o "mantener en raya" a sus alumnos. De modo similar establece unos lazos invisibles que le permiten "mantener sujetos" a sus alumnos; es decir, los mantiene dentro de unos límites imaginarios espaciales. Esos mismos lazos pueden "estrecharse" para indicar un acercamiento afectivo en las relaciones interpersonales del aula.

Los marcos espaciales y temporales son puntos de referencia. La desorientación proviene cuando se pierden esas coordenadas. En un terreno más psicológico, el profesor se dice encontrar "perdido" al entrar en el aula en sus primeras experiencias. También se expresa de este modo la falta de escapatorias, de alternativa, de soluciones. Un profesor expresaba en una entrevista que "no estás en ninguna parte, ni en ningún sitio". Evidentemente se habla en sentido figurado, pero resulta altamente expresiva esta pérdida de lugar.

En las metáforas que hablan de “centrar el tema”, por ejemplo, o de “centrar la clase”, o un mismo, se trazan también unas coordenadas espacio-temporales que no exciten de manera real, física, pero que resultan muy esclarecedoras para indicar concentración. Es un centrarse relativo a algo que no interesa precisar, porque lo que importa es la acción de concentrar o de centrar.

Un tipo de metáforas orientacionales especialmente destacado por Lakoff y Johnson, son aquellas que utilizan la relación arriba/abajo para precisar el significado. Sin recurrir a lo que socialmente, de manera arbitraria, se atribuye a “arriba” y “abajo”, es decir, a las connotaciones que tiene, no se puede entender el sentido de estas metáforas. “Arriba” tiene connotaciones de éxito, de felicidad, de positivo, de elevación, de bueno, de racional, etc. Mientras, “abajo” tiene connotaciones opuestas. Por ejemplo, se dice que alguien “tiene la vida montada” para indicar no sólo que todas las piezas de la “maquinaria de la vida” están todas encajadas, sino con las connotaciones de estar en lo alto, por encima de la media en un status favorable. En otro ejemplo, quizá más claro—utilizando las mismas metáforas que vimos en la primera parte de este informe— se dicen que “los niños suben” o “los niños se crecen”, para indicar que intentan adoptar una postura de superioridad, de imposición. El comportamiento normal quedaría no tan “arriba”, sino más abajo. También se dice que “los niños se suben a una nube” para indicar el alejamiento de la realidad, traspasando los límites de lo real.

Por el contrario, al decirse “habla con los pies en el suelo” se indica un estar en su sitio o mantener una postura sin perder el contacto con la realidad. Las “salidas de tono” de algunos alumnos de nuevo nos viene a marcar líneas imaginarias que delimitan lo normal, lo aceptado, lo que “debe ser” frente a lo no normal, lo inaceptable. La superioridad en cualquier ámbito, por ejemplo en conocimiento, se indica con “arriba” mientras que la inferioridad se expresa con “abajo”. Cuando el profesor dice intentar “ponerse a la altura de los alumnos” se indica que se perciben diferencias entre ambos. Lo mismo ocurre cuando el profesor dice tener que haberse “bajado del pedestal”. Es muy interesante el uso que dos profesores hacen de metáforas aludiendo a esas mismas connotaciones sociales de lo que es estar “arriba/abajo”. Un profesor dice

que hay que “sacar cuanto más el niño a flote”: indica un movimiento ascendente, positivo, en contraposición al hundimiento del niño que no logra los niveles mínimos o “normales”. Otro profesor dice que hay niños “que se estrellan un poquito”: movimiento descendente, de bajada, negativo, de hundimiento.

2. *Metáforas Ontológicas*

Expresan conceptos de nuestra experiencia en términos de objetos y sustancias. Es decir, elegimos partes de nuestra experiencia y las tratamos como entidades discretas o sustancias de un tipo uniforme, al que podemos referirnos, categorizar, agrupar o cuantificar, razonar sobre ellas como si se tratase de un objeto o una sustancia. Nuestra experiencia (acontecimientos, emociones, actividades, ideas, etc.) con objetos físicos, especialmente nuestro propio cuerpo, proporcionan la base para una variedad extraordinaria de metáforas ontológicas.

En el ámbito educativo, harían referencia a formas naturales de expresar la experiencia profesional, describiendo la realidad desde la particular concepción del mundo profesional. Expresan ideas y creencias en las que “los acontecimientos y las acciones se conceptualizan metafóricamente como objetos, las actividades como sustancias, los estados como recipientes” (Lakoff y Johnson, 1980, p. 69).

Hemos encontrado una larga lista de metáforas ontológicas. Son metáforas ontológicas frecuentes aquellas que hacen referencia a la cabeza, o al cerebro más concretamente, como recipiente a ser llenado. Por ejemplo, decimos tener la cabeza llena de teorías. También decimos “metemos cosas en la cabeza” a los alumnos: ideas, contenidos de la enseñanza, etc. Un profesor se queja de que “en el momento en que les meto algo distinto” sus alumnos no le saben responder adecuadamente. También decimos que “algo no nos entra en la cabeza”.

Otras metáforas utilizan una parte para expresar un todo. Así, se dice que “hay que pararles los pies” (a los alumnos revoltosos): se identifica el movimiento y la voluntad de ejercerlo con los pies, con una parte del cuerpo que simboliza el avance en el espacio. También separamos la cabeza del resto del cuerpo y le per-

mitimos “dar vueltas”. Por ejemplo, un profesor dice que “estás todo el día dándole vueltas a la cabeza”. En realidad se identifica el continente con el contenido. Lo que dan vueltas son las ideas, o los problemas, en su interior. Estas ideas, por cierto, parecen tener vida propia. Del mismo modo podemos analizar la que dice que “los problemas van a amargarle la vida a uno”. En este caso se personifican los problemas, se les dota de vida y de intenciones. Incluso, a la propia vida se la dota de sabor. También se habla de “problemas que crecen” y de “problemática bastante gorda”.

Continuando con el análisis de metáforas ontológicas vemos como la mentalidad es expresada metafóricamente como si de un contenido se tratase. La mentalidad se trata como un contenido o sustancia que puede ser cambiada. Se dice “hay que cambiar de mentalidad poco a poco”. También la voluntad y la atención se dicen que son “capturables”. De igual formas las actitudes son “moldeables”. Por ejemplo, es lo que se da a entender cuando un profesor dice que “tiene que hacerse con los alumnos”. Las experiencias “se cogen en el aula” (como si andasen por ahí sueltas) y lo mismo ocurre con las ganas! “nos apoderamos de las ganas de hacer”. A los métodos, a los objetivos, y a los contenidos, les dotamos de realidad material, física, y decimos que “los métodos se rompen”, “los objetivos se recortan” y los contenidos “quedan colgados”.

También se dice que los “alumnos son tremendamente moldeables”. En este caso se confiere a la persona una cualidad de sustancia blanca y flexible, como, por ejemplo, la arcilla o la plastilina. También se habla de tener una “mano blanda”. Por ejemplo, dice un maestro: “si tienes la mano un poco blanda ellos se aprovechan” (los alumnos). Otro docente señala que “hay veces que uno se tiene que poner duro”. La dureza equivale a la rigidez, la intolerancia, la inflexibilidad, etc. mientras que la blandura se equipara a la suavidad, la flexibilidad, la debilidad de carácter, etc. También en esta misma línea se dice que las personas “se cortan” (“los alumnos se cortan ellos mismo”) para indicar un freno, un tanto drástico, voluntario o impuesto a una acción. Así mismo, se atribuye una curiosas cualidades al cuerpo humano cuando se dice que el profesor “se quema” o que se “hace polvo”.

3. *Metáforas Estructurales*

Son aquellas que expresan un concepto en términos de otro. "Las metáforas estructurales nos permiten mucho más que orientar conceptos, referirnos a ellos, cuantificarlos (...) nos permiten además utilizar un concepto muy estructurado y claramente delineado para estructurar otro" (Lakoff y Johnson, 1980, p. 101). Estos autores añaden posteriormente que, al igual que las metáforas orientacionales y ontológicas, se fundamentan en correlaciones sistemáticas dentro de nuestra experiencia. En el ámbito educativo, harían referencia a conceptos ya estructurados y delineados para estructurar temas claves de la educación, especialmente sobre enseñanza y aprendizaje. El profesor recoge los conceptos y las características que considera más importantes y los expresa metafóricamente de manera estructurada. Por ejemplo, "la escuela es una empresa"; "el aprendizaje es un proceso", etc.).

Como hemos dicho, las metáforas estructurales expresan un concepto en términos de otro. Así, decimos que un profesor es "marioneta", "madraza", "un palo", "un ogro", "un Quijote", "un sargento", etc. Por ejemplo:

- Los profesores son "dictadores únicamente cuando ellos (los alumnos) abusan de sus derechos".
- "Sientes como si fueras un poco marioneta" (el profesor se siente movido por la voluntad de otros o por las circunstancias, pero no siente que él mismo lleva el control de sus actos).
- "Soy un poco madraza" (maestra que identifica su relación con los alumnos con un rol maternal, protector, amigable, amorosos incluso).
- "No es que diga que yo sea serio y que sea un palo" (ser un palo es ser una persona rígida, dura, inflexible, castigadora en ocasiones).
- El profesor "tiene que dar el chillido de Tarzán" para que los niños se callen y se sienten. Necesita de dotes especiales para controlar a los alumnos.
- El profesor es un ogro (que asusta a los niños).
- El profesor es un Don Quijote que intenta resolver los problemas por sí mismo sin ayuda de nadie.

- El profesor predica en el desierto (como Moisés, pero no hay nadie para escucharle. De igual modo “le habla a la pared”).
- El profesor es un sargento: “me obligáis a que sea un sargento con vosotros” (función autoritaria, de control, de los alumnos. Los “alumnos son soldados”, la disciplina es “de cuartel”).
- Una profesora es “cuidadora de niños”.

Otras metáforas en términos comparativos son las siguientes:

- Un instituto de capital es un cementerio de elefantes: “un instituto de capital, como por ejemplo Sevilla, que es donde vienen a morir los elefantes...” (los profesores más viejos son los que logran acumular puntos para obtener plaza en las capitales, de ahí esta comparación).
- Un instituto es una guardería (los jóvenes están ahí para no estar en la calle; simplemente están “guardados”).
- Un centro educativo es un aparcamiento: “los padres los suelen dejar casi aparcados” (a sus hijos). “Muchos padres parecen que aparcen a los niños en el instituto”. Los niños o jóvenes son como objetos, vehículos que se aparcen a voluntad en un lugar, sin que les preste más atención mientras tanto.
- La escuela/aula es una empresa, donde hay que “establecer contratos de negociación”.
- Los problemas educativos son bolas de nieve que se van haciendo cada vez más grandes.
- Llevar la clase es como montar un caballo: “tienes que ir que el caballo vaya suelto (...) pero que te tenga respeto”.
- “Preescolar son los cimientos”: el sistema educativo, o mejor el proceso educativo formal es un gran proceso de construcción, en el que se comienza por poner los cimientos, las bases, en este nivel educativo.

Otras metáforas nos traen a la mente imágenes muy descriptivas de lo que se quiere expresar. Veamos entre ellas las siguientes:

- La conceptualización de la investigación como algo sin salida: “en España la investigación es darse contra la pared”.

- Una imagen muy taurina es la que dice que le profesor “se salta a la torera la programación”. Muy taurino resulta también decir que el profesor “se mete en faena”.
- Las metáfora teatral aparece al equiparar la experiencia con “tener tablas”.
- Los contenidos difíciles son como una “bola difícil de tragar”.
- Los niños van saliendo poco a poco produciendo un “choirreo” igual que el agua o una cascada.
- Hay clases como balsas de aceite (hay clases que se deslizan o se llevan sin problemas, “van sobre ruedas”, mientras que otras son conflictivas. Hay grupos problemáticos con independencia del profesor que las dirija).
- Muy graciosa y expresiva resulta la siguiente metáfora: “todos los cursillos que se han dado, (...) han sido como los de los puntos para conseguir los regalos de Avecrem” (se realizan cursillos para conseguir puntos y conseguir como premio una plaza de docente, por ejemplo).
- Continuando con esta relación de metáforas hablamos de niños que se “meten en su caparazón” como tortugas para indicar que se evaden de la clase, se esconden, y no participan.
- El cerebro se concibe como una “maquinaria programable”, como un “ordenador” podríamos decir. Así, el profesor dice que “se programa para el trimestre”, por ejemplo. También dice que “no funciona el chaval” (como si fuese una máquina) o que “nos ponemos todos a funcionar”. También cada niño lleva “su ritmo”. La falta de algunos conocimientos es similar a poseer “lagunas” de conocimiento. La cabeza es “el coco” y, además, puede comerse: los alumnos “se comen el coco”.

Hemos visto una gran cantidad de expresiones metafóricas usadas por profesores en su lenguaje habitual. Son frases significativas e idiosincráticas que, convenientemente contextualizadas, nos dejan conocer un poco mejor la forma de pensar del profesor sobre distintos aspectos. Las metáforas permiten que nos aproximemos a una gran variedad y complejidad de creencias y de principios. Como dice Munby (1988) es vital intentar comprender la

enseñanza a la que se enfrenta desde la perspectiva del propio profesor. Sin embargo, Munby también plantea dos problemas fundamentales en el estudio de las metáforas: el dilema entre el lenguaje y el significado (intentar captar el pensamiento de los profesores en su propia lengua y determinar qué significa ese lenguaje para él); y, en segundo lugar, el dilema del contexto. En relación al contexto hemos de tener en cuenta que la expresión de creencias y principios están en sacadas fuera del contexto de las entrevistas así como de los demás principios mostrados por el mismo profesor que los haga idiosincráticamente significativos.

En todo caso, creemos interesante realizar un muestrario de las metáforas extraídas del lenguaje espontáneo del profesor utilizado en entrevistas. Estas metáforas, resumen las agrupadas anteriormente siguiendo la clasificación de Lakoff y Johnson (1988):

METAFORAS ORIENTACIONALES

- De las faldas de los padres
- Llevarlos un poco en raya
- Te encuentras perdido
- Centrar el tema
- Una salida de tono
- Se suben a una nube
- Tener la vida montada
- Ponerse a su altura
- Guardar las distancias
- Estrechar lazos

METAFORAS ESTRUCTURALES

- Te sientes marioneta
- Saltaré a la torera la programación
- Un instituto de capital es un cementerio de elefantes
- Los alumnos se meten en un caparazón
- Preescolar son los cimientos
- Profesor como un Don Quijote
- Niños aparcados en los centros

METAFORAS ONTOLOGICAS

- Cambiar de mentalidad
- No se cortan al hablarte
- Darle vueltas a la cabeza
- Recortar los objetivos
- Tener la mano un poco blanda
- El método se te rompe
- Teorías metidas en la cabeza
- Te tienes que poner duro
- Los niños son moldeables

Podemos ver cómo las metáforas son evocadoras de imágenes de la vida de los centros educativos. Nos acercan a la realidad de la interacción del profesor y alumno, a las normas de participación y comportamiento en el aula; nos aproximan a las concepciones del profesor sobre sus roles, sobre las actitudes de los padres y alumnos, sobre modelos de acciones y reacciones, etc.

4.4.3. ANALISIS DE RELACIONES Y CORRELACIONES ENTRE CATEGORIAS

Hasta ahora hemos presentado un análisis cualitativo de los datos en función del sistema de categorías elaborado al efecto. Sin embargo, todo investigador se plantea dar un paso más allá e intentar poner en relación variables, dimensiones, o más concretamente, categorías. La relación entre categorías no representa una implicación causal de una sobre otra/s, sino que supone implicación bidireccional de ambas variables o categorías.

Es necesario plantear en este punto, al igual que podíamos hacerlo anteriormente, que el orden, o secuencia de análisis puede iniciarse tanto desde un punto de vista cualitativo como cuantitativo. En el caso anterior hemos partido de un cálculo de frecuencias para posteriormente profundizar mediante un análisis del contenido de las declaraciones de los profesores.

En el caso del análisis de relaciones entre variables puede seguirse el mismo proceso, aunque podríamos iniciarlo también a partir de las intuiciones que el propio investigador va formulando conforme tiene una primera aproximación a los datos. De esta forma, una primera aproximación al estudio de relaciones entre categorías se puede llevar a cabo mediante la utilización del análisis de correlación "r" de Pearson para calcular los coeficientes de correlación entre las diferentes variables. El análisis de correlación, en nuestra investigación, se ha aplicado a partir de la matriz de 107 sujetos con 33 puntuaciones para cada sujeto (correspondientes a la frecuencia categorial). En la Tabla 33 presentamos los coeficientes de correlación más elevados entre las correspondientes categorías.

La Tabla 33 muestra los coeficientes de correlación más elevados (igual o superior que 0.40) entre pares de variables. Los dos

primeros códigos muestran una correlación entre las categorías METodología y Ratio Profesor Alumno (0.46). Dicha correlación puede tener sentido en la medida en que los profesores pueden haber expresado que el número de alumnos en clase puede tener relación con el método de enseñanza que llevan a cabo. Otras correlaciones entre categorías tienen también interés para el análisis. Es el caso de la correlación entre la categoría PREocupaciones y METodología (0.44). En función de ello podríamos establecer que las preocupaciones de los profesores principiantes se relacionan en mayor medida con la metodología que con otro aspecto de su enseñanza.

TABLA 33: Correlaciones entre categorías.

CATEGORÍAS	r
MET ----- RPA	0.46
CNP ----- NEF	0.45
PRE ----- MET	0.44
PRB ----- CHO	0.43
PLA ----- CON	0.43
EVA ----- CON	0.42
APR ----- ORG	0.42
MET ----- COL	0.41
MOT ----- EXP	0.40
OPI ----- DIS	0.40

Otro tanto podríamos afirmar de la correlación entre la categoría CONtenidos con las categorías PLANificación (0.43) y EVALuación (0.42). Parece coherente que exista una relación más o menos elevada entre categorías de índole didáctico: el contenido a enseñar se relaciona con la planificación y con la evaluación.

Estos comentarios que estamos realizando no son sino hipótesis que nos planteamos puesto que no hemos accedido aún a los datos, que en nuestro caso recuérdese que son las entrevistas. Necesitamos, por tanto, conocer si dicha correlación numérica tiene una corroboración a nivel de intenciones, significados, conceptos en definitiva.

Para responder a esta exigencia hemos utilizado el programa AQUAD de análisis de datos cualitativos por ordenador (Huber, 1991). Dicho programa proporciona un elevado número de utilidades (Huber & Marcelo, 1991), entre las cuales figura la posibilidad de localizar pares o ternas de códigos a una distancia (en número de líneas) a determinar por el investigador. A continuación presentamos el resultado que ofrece el programa AQUAD de la búsqueda de pares de códigos con una distancia (en número de líneas) máxima de cinco líneas. Expliquemos un ejemplo:

***** ini009.cod

009: 117 128 MET - 133 134 RPA

Significa: en el fichero correspondiente a la entrevista 009, que contiene las codificaciones realizadas, desde la línea 117 a la línea 128 existe un párrafo codificado como MET (Metodología). Posteriormente (a una distancia no superior a cinco líneas) existe otro párrafo entre las líneas 133 y 134 que ha sido codificado como RPA (Ratio Profesor/Alumno). A continuación presentamos, en la Tabla 34 un resumen del listado que ofrece AQUAD en el que se muestran las relaciones entre los códigos seleccionados: MET-RPA, PRE-MET, y PLA-CON.

TABLA 34

***** ini009.cod
009 : 117 128 MET - 133 134 RPA
***** ini021.cod
021 : 200 217 MET - 203 208 RPA
***** ini028.cod
028 : 146 164 MET - 164 172 RPA
028 : 172 233 MET - 185 187 RPA
028 : 278 283 MET - 183 289 RPA
***** ini033.cod
009 : 136 149 MET - 149 152 RPA
***** ini043.cod
009 : 61 64 MET - 65 78 RPA
***** ini052.cod
009 : 45 60 MET - 64 65 RPA

TABLA 34 (Continuación).

***** ini001.cod
001 : 338 339 PRE - 342 344 MET
001 : 342 344 PRE - 342 344 MET
001 : 342 344 PRE - 349 351 MET
***** ini005.cod
005 : 76 88 PRE - 76 88 MET
***** ini010.cod
010 : 115 132 PRE - 118 132 MET
***** ini014.cod
014 : 44 60 PRE - 44 64 MET
***** ini055.cod
055 : 168 174 PRE - 175 197 MET
***** ini072.cod
072 : 131 146 PRE - 131 146 MET
***** ini073.cod
073 : 59 73 PRE - 59 67 MET
***** ini013.cod
013 : 31 40 PLA - 45 50 CON
***** ini017.cod
017 : 480 490 PLA - 480 490 CON
***** ini019.cod
019 : 25 30 PLA - 25 30 CON
***** ini044.cod
044 : 67 68 PLA - 67 68 CON
***** ini045.cod
045 : 309 346 PLA - 309 346 CON
***** ini054.cod
054 : 463 470 PLA - 463 470 CON
***** ini071.cod
071 : 103 108 PLA - 110 117 CON
071 : 110 117 PLA - 110 117 CON

En la Tabla 34 aparece la siguiente frecuencia de relaciones entre los códigos seleccionados:

MET	----- RPA	11
PRE	----- MET	23
PLA	----- CON	16

El número de veces que aparece una relación entre códigos es una información valiosa en la medida en que representa realmente el significado que el investigador está buscando. Es en este momento en el que el investigador ha de recurrir a los datos cualitativos, en nuestro caso a las transcripciones de las entrevistas para corroborar la validez de las relaciones halladas a través de la búsqueda realizada con el programa AQUAD. Dado que no podemos ofrecer todos los segmentos correspondientes a cada una de las relaciones establecidas, vamos a presentar un ejemplo para cada una de las relaciones entre códigos que hemos establecido.

RELACION: METODOLOGIA-RATIO PROFESOR-ALUMNO

***** ini021.cod

021: 200 217 MET - 203 208 RPA

200 R. es decir, tengo que dar un programa muy amplio y
 ^PRB-217^MET-217
 201 es decir, tengo que dar un programa muy amplio y
 202 tengo muy poco tiempo, y no tengo tiempo para
 203 prácticas, y en una asignatura como las Ciencias^RPA-208
 204 Naturales las prácticas son fundamentales, lo
 205 que pasa es que para llevarlos al laboratorio a
 206 hacer prácticas, tengo que hacer dos grupos
 207 porque sino tendría que meter a 32 en el
 208 laboratorio al mismo tiempo, cuando además no
 209 han hecho prácticas nunca, es decir, que no
 210 conocen el manejo del laboratorio, ni tienen una
 211 costumbre, pues prácticamente imposible, de
 212 hecho, te pasas más tiempo diciendo qué es lo que
 213 tienen que hacer, que haciéndolo, entonces el
 214 principal problema es la metodología, la falta de
 215 tiempo para explicar el programa y hacer todas
 216 las actividades que a ti te gustaría hacer.
 217 Luego problemas de disciplina graves no hay.^DIS-217

Este profesor de Enseñanza Secundaria plantea como principal problema en su enseñanza la metodología. Este problema se

asocia al poco tiempo disponible para realizar prácticas de laboratorio. La relación entre la metodología y la ratio profesor/alumno se muestra en el caso de este profesor en la imposibilidad de realizar dichas prácticas debido al elevado número de alumnos en clase. La falta de tiempo representa otro de los problemas señalados por este profesor para justificar la imposibilidad de realizar actividades prácticas de laboratorio. Pasemos a analizar otro ejemplo de relación entre códigos.

RELACION: PLANIFICACION-CONTENIDOS

***** ini013.cod

013: 31 40 PLA - 45 50 CON

31 R. ¿Preocupaciones? Sobre todo pues preparar...
 ^PLA-40^PRE-40
 32 preparar los temas, ¿por qué? (se interroga)
 33 pues... porque doy tres asignaturas distintas y
 34 algunas dominas más y otras dominas menos,
 35 entonces preparar temas y sobre todo... eh
 36 (duda)... ¿cómo te diría?... eh... un
 37 problema... de hacer una cosa pero querer hacer
 38 otra, es decir, de... de no estar reflejando en
 39 la práctica lo que yo en mi mente creo que
 40 debería ser lo... lo ideal, me explico, jum! a^CRE-50
 41 mí me gustaría un método más activo que los
 42 alumnos participasen que..., bueno, ... que se
 43 trabajase en clase de forma conjunta, eso sería
 44 el ideal de enseñanza que yo tengo, pero luego
 45 en la práctica no lo he podido hacer,
 primero^NEF-50^CON-50
 46 por falta de dominio técnico porque no lo tengo,
 47 por falta de conocimiento, de técnicas
 48 especiales y... sobre todo por un temario que...
 49 no puedo abarcar si... si (duda) lo hago de esa
 50 manera, ¿no?.

En el caso de este profesor las preocupaciones tienen que ver con la dificultad de planificar asignaturas cuyo contenido no conoce el profesor. Es éste un caso bastante frecuente en profesores principiantes: tener que enseñar asignaturas que no ha estudiado. Ello produce en el profesor un dilema entre la forma como piensa que se debería enseñar y la forma como se ve obligado a hacerlo. Así, el profesor intenta sobrevivir como puede, constatando su deficiente formación en conocimientos y técnicas didácticas, y abrumado por la cantidad de contenidos a desarrollar en clase. Veamos un último ejemplo de relaciones entre códigos:

RELACION: PREOCUPACIONES-METODOLOGIA

***** ini014.cod

014: 44 60 PRE - 44 64 MET

44 R. Pues... las preocupaciones son las propias
 ^PRE-60^CON-64^MET-64
 45 de la adaptación primera... y después... el
 46 buscar y el informarme bien que es lo que tengo
 47 que enseñar, porque hasta ahora no había tenido
 48 nunca esa experiencia, y entonces para mi eso,
 49 me he encontrado con muchos problemas eran de
 50 ese sentido... de... de como enfocar la clase en
 51 concreto y ...como exponer los temas que a veces
 52 me ...constaba, yo he sido; eso lo conozco
 53 porque son las cosas que he estudiado y las
 54 domino, pero el tener que explicarlas a un nivel
 55 inferior siempre... me... ha supuesto un gran
 56 esfuerzo porque tengo que rebajarme a un nivel
 57 inferior e intentar... a... que vamos meterme un
 58 poco en el alumno para ver que es lo que ellos
 59 no pueden entender que yo les pueda explicar con
 60 unas palabras más sencillas, ese, para mi ha^APR-64
 61 sido un... gran problema que visto que se
 62 puede ir superando, que la experiencia... vamos
 63 el poco tiempo que llevo ya... me siento de otra
 64 manera más suelta en el tema.

En este último ejemplo se puede comprobar cómo los problemas y preocupaciones de la profesora se dirigen nuevamente a los aspectos metodológicos: cómo enfocar las clases, cómo explicar. En este caso la profesora tiene confianza en sus conocimientos, sin embargo su problema es adaptar esos conocimientos al nivel de los alumnos, hacerlo asequible a los estudiantes. Por último, cabe destacar como esta profesora muestra su convencimiento en el papel que juega la experiencia en el aprender a enseñar.

4.4.4. CONSTRUCCION DE MATRICES COMO INSTRUMENTO DE ANALISIS DE DATOS CUALITATIVOS

El análisis de datos que hemos realizado incluye la construcción de una matriz para representación de resultados. La construcción de matrices, como establecen Miles y Huberman (1984) “es una tarea creativa –aunque sistemática– que mejora la comprensión que se puede tener de la sustancia y significado de los datos” (p.211). Siguiendo la recomendación de estos autores, hemos querido pensar en términos de matrices para facilitar nuestro análisis.

Uno de los aspectos que nos interesan en este trabajo tiene que ver con la identificación de las fuentes de influencia socializadora en los profesores principiantes. A partir del análisis de las entrevistas hemos encontrado que los profesores se refieren a cinco diferentes fuentes de socialización:

- a) Recuerdo de otros profesores que han tenido en tiempos de estudiante.
- b) Familiares profesores (padres)
- c) Los alumnos
- d) La experiencia
- e) Los compañeros
- f) Otros (Autodidacta, Clases particulares, Cursos de Perfeccionamiento)

A continuación presentamos una matriz en la que se incluyen las fuentes de socialización identificadas por los profesores de Enseñanza Primaria y los de Bachillerato. En la matriz que hemos presentado anteriormente se puede constatar cómo en los profesos-

res de Bachillerato, ejerce una gran influencia los profesores que han tenido en su etapa como estudiantes. Ello se entiende en la medida en que la formación del profesorado de Enseñanza Secundaria se limita a tres meses y sin conexión con la práctica. En este sentido se entiende que dichos profesores tengan que remitirse a profesores antiguos para encontrar sujetos a quienes imitar. Ello no ocurre en los profesores de Enseñanza Primaria, quienes valoran fundamentalmente el peso que tiene la experiencia en el aprender a enseñar. Estos profesores, que sí han recibido una formación pedagógica más prolongada (3 años) llegan a restarle toda importancia a su formación, y a pensar que sólo la experiencia enseña. Esto es algo en lo que coinciden también los profesores de Enseñanza Secundaria.

FIGURA 33: Matriz de influencias socializadoras en los profesores principiantes.

FUENTES DE SOCIALIZACION	PROFESORES DE E.G.B.	PROFESORES DE B.U.P. Y F.P.
RECUERDO DE OTROS PROFESORES		9 "Mi experiencia es la clase magistral y es la que doy... realmente lo que hago pues es seguir como los profesores han hecho conmigo, igual trato yo, los transmito a los alumnos, quizás más suave..."
FAMILIARES PROFESORES	N = 1 yo desde pequeña... porque en mi familia todos son maestros, ha sido una cosa que he ido viendo poco a poco...	
LOS ALUMNOS	N = 2 El primero día, el segundo, el tercero, la primera semana, es de reconocimiento, un poco de adaptación a los niños, porque eres tú el que te adaptas a ellos, no ellos a tí.	

FIGURA 33 (Continuación).

FUENTES DE SOCIALIZACION	PROFESORES DE E.G.B.	PROFESORES DE B.U.P. Y F.P.
LA EXPERIENCIA	N = 4 Yo creo que el maestro se hace, que en la escuela te dan unas pausas, pero luego tú te haces con la experiencia.	N= 8 Uno aprende del día a día... la única formación válida es la experiencia.
OTROS (AUTODIDACTA)		N= 3 "Mi formación pedagógica ha sido autodidáctica... he tenido que buscar por mi cuenta..."
CURSO DE PERFECCIONAMIENTO		N = 2 "He asistido a cursos de perfeccionamiento para completar mi formación pedagógica".

4.4.5. CONTRASTE DE HIPOTESIS: ESTUDIO DE LA CATEGORIA PRB (PROBLEMAS) EN RELACION A LAS DEMAS CATEGORIAS

Como establecimos anteriormente, el sistema de categorías que hemos utilizado incluye básicamente tres dimensiones: Personal, Clase e Institucional. Dentro de la Dimensión Personal hemos incluido la categoría "Problemas" que hace referencia a dificultades, conflictos, obstáculos, complicaciones, etc. que los profesores principiantes se han encontrado en su primer año de docencia.

A través del programa AQUAD hemos buscado relaciones entre dicha categoría y cada una de las demás categorías. Para ello hemos utilizado la opción "Hipótesis" dentro de este programa, de manera que hemos solicitado identificar aquellos párrafos en los que se ha realizado una codificación múltiple o codificación inclusiva entre el código PRB (Problema) y cualquier otro código. En definitiva, nos planteamos conocer a qué tipo de problema hacen

referencia los profesores con mayor frecuencia. Para ello formulamos la siguiente hipótesis:

“Cuando los profesores principiantes entrevistados hablan de problemas, éstos se refieren aspectos instruccionales, en mayor medida que a aspectos personales o institucionales”.

La hipótesis que planteamos viene orientada por los resultados obtenidos a través del *Inventario de Problemas de Enseñanza*, así como por la evidencia mostrada a través del análisis previo de las entrevistas. A continuación presentamos los resultados obtenidos que nos van a permitir aceptar la hipótesis planteada. En la Tabla 35 se ofrecen las frecuencias con que cada categoría se ha codificado asociada a la categoría PRB (Problema).

Se puede observar con claridad que la Dimensión Clase obtiene una frecuencia (150) mucho más elevada que las Dimensiones Personal o Institucional de Problemas relacionados con la enseñanza. Dentro de la Dimensión Clase, destacan las categorías Disciplina, Conocimientos Previos, Contenidos, Motivación y Planificación. Algunos de estos problemas coinciden con los identificados a través del **Inventario de Problemas de Enseñanza** en nuestra investigación, así como por la revisión realizada por Veenman (1984). Cabe destacar también que los problemas identificados por los profesores no se han asociado a la dimensión personal, lo que permite pensar que pueden existir algunas diferencias entre nuestros hallazgos y los alcanzados por Fuller y Brown (1975) cuando indicaron que la principal preocupación de los profesores principiantes es de supervivencia, y por tanto las preocupaciones personales son las más frecuentes.

Podemos observar también, como ya se ha comentado anteriormente, que la escasez de infraestructura es uno de los problemas más importantes que a nivel de centro señalan los profesores principiantes. Sólo dos profesores han informado haber tenido problemas con los compañeros y sólo uno con los padres. Vamos a ofrecer algunos ejemplos de los segmentos en los que aparecen las codificaciones más frecuentes referidas a los problemas de los profesores principiantes.

TABLA 35: Frecuencia de relación de cada código con la categoría Problema.

DIMENSION PERSONAL									TOTAL	
EDP	EFP	ECE	SIM	PRE	CHO	APR	OPI	NEF		
0	1	3	4	3	4	1	2	5	23	
DIMENSION CLASE										
Clase		Alumnos						Planif.	Contenidos	
RPA	AMB	REN	COM	CNP	REL	EXP	PRO	PLA	CON	
4	2	2	8	20	12	1	1	17	19	
Interacción				Evaluación				TOTAL		
MET		DIS		MOT		EVA				
8		24		18		14		150		
DIMENSION INSTITUCIONAL										
El centro					Entorno		Sistema		TOTAL	
COL	CDO	INF	AMC	CUR	ORG	PDA	ENT	ADM	LIM	
2	6	14	-	4	1	1	-	-	9	37

A continuación ofrecemos cinco frases características extraídas de otras tantas entrevistas en las que se presentan las declaraciones utilizadas por los profesores principiantes para hablar de sus problemas. Todas ellas corresponden a aspectos didácticos y de clase: disciplina, motivación, contenidos, planificación. Tal como afirmábamos anteriormente, encontramos coincidencias entre los resultados correspondientes al **Inventario de Problemas de Enseñanza** y los resultados del análisis de las entrevistas. Si se analizan de nuevo los resultados mostrados en la página 79 en los que se resumen los problemas más importantes seleccionado por los profesores podemos comprobar que algunos de éstos coinciden:

- Estar presionado por el tiempo en que hay que cubrir los contenidos;
- Elevado número de alumnos en clase
- Problemas de disciplina con los alumnos
- Encontrar tiempo para preparar materiales
- Motivar a los alumnos en las tareas escolares
- Escasez de materiales didácticos

Por el contrario, también hay que informar de hallazgos en los que no ha existido coincidencia entre ambas metodologías, como por ejemplo los ítems referidos a la dimensión personal (conocer si mi enseñanza es eficaz o distancia de la escuela con respecto al domicilio familiar).

**RELACIONES
PROBLEMA-DISCIPLINA**

***** ini018.tco

018: 660 676 PRB - 660 676 DIS

660 R: Bueno, pues de disciplina yo he tenido[^]PRB-676[^]DIS-676

661 bastante altercado con los críos, porque a mi me

662 gusta ser seria en clase, o sea yo,, o sea, me

663 gusta conectar con ellos, que sepan donde está

664 su papel y donde el mío, o sea, que si tengo que

665 hablar me gusta que estén callados y si tienen

666 que hablar ellos, pues que hablen pero por lo

667 menos cuando yo hable que me escuchen, me da nucho

668 corage que estén hablando por grupitos y a veces

669 esa seriedad tuya que les metes en clase, porque

670 llegas a lo mejor muy seria o muy tirante ¿no?,

671 pues los niños parece que todavía los motivas

672 más a ser más malos ¿sabes? sí dicen: Hoy vamos

673 a armar la bronquilla, hoy vamos a estar peor, y

674 entonces te encuentras con el problema de que tú

675 quieres mantener disciplina en clase pero no

676 tienes apoyo.

**RELACIONES
PROBLEMAS-CONTENIDOS**

***** ini012.tco

012: 111 120 PRB - 111 120 CON

111 R. A mí lo que, si, lo que veo que es más[^]PRB-120[^]CON-120
 112 problemático es que (indecisa), no se, yo venía
 113 con muchas ilusiones, a hacer muchas cosas, de
 114 hacer cosas nuevas... y actividades, juegos, un
 115 montón de cosas que se pueden hacer en inglés...
 116 renovar un poco las cosas, no sólo dedicarse a
 117 la gramática, y veo que es imposible porque veo
 118 que no tengo tiempo, porque tengo un... programa
 119 que hay que cumplir, que no se va a cumplir en
 120 ciertos casos, porque por ejemplo en
 tercero[^]PRB-125[^]CNP-125

**RELACIONES
PROBLEMAS MOTIVACION**

***** ini037.tco

037: 209 224 PRB - 209 224 MOT

209 yo creo que es importante. Yo no tengo...no
 sé[^]PRB-224[^]MOT-224
 210 hasta qué punto en algunos cursos no se suele
 211 dar y en otros tengo verdaderos problemas de que
 212 *la gente pasa de todo, pero bueno, eso imagino*
 213 que con la experiencia se aprende...lo iré
 214 solucionando. Ahora mismo...muchas veces me
 215 encuentro sin salida, es decir, que dicen que
 216 no, porque no les interesa, que sólo están aquí
 217 porque si no tienen que irse a trabajar en el
 218 campo, o si no ayudando en su casa a su madre,
 219 dicen a eso yo prefiero estar en el instituto,
 220 no hacer nada, vienen exclusivamente a pasar el
 221 rato y *los padres, bueno...les dejan, no se*
 222 preocupan...no se han preocupado mucho, quiero
 223 decir que los dejan y entonces, bueno, ante eso
 224 tampoco se puede hacer mucho.

**RELACIONES
PROBLEMAS-PLANIFICACION**

***** ini045.tco

045: 309 346 PRB - 309 346 PLA

309 R- Problemas eh... en cuanto a... a la[^]PRB-346[^]PLA-346
310 programación, por ejemplo, la programación que
311 te exigen, que tienes que dar o que preparar, se
312 programara, normalmente no suele dar tiempo, es
313 decir que te das cuenta de que, en un momento
314 determinado debido al nivel o debido de... a
315 los conocimientos que tengan los alumnos, tienes
316 que apretarte al programa mucho, es decir,
317 muchas veces, la mayoría de las veces, no te da
318 tiempo de impartir exactamente todo lo que has
319 programado; eso es... la principal cuestión, el
320 tiempo ¿eh?, es decir, que te resulta difícil de
321 acuerdo con el nivel y los conocimientos que
322 tengan los alumnos.
323 P- O sea, pero entonces, el problema tuyo sería
324 que... ¿ajustar la programación a un tiempo
325 específico, o programar en función de un
326 tiempo...?
327 R- Es que yo creo, es que normalmente se
328 programa en función del tiempo que tienes, es
329 decir, tú dices, bueno, tengo tal tiempo, yo
330 creo que voy a tardar tanto en.. darlo, pero tú
331 eh... no cuentas exactamente con todos los
332 inconvenientes que vas a tener, como son la
333 dificultad que pueda tener el alumno en captar
334 un tema u otro...

**RELACIONES
PROBLEMAS-CONOCIMIENTOS
PREVIOS DE LOS ALUMNOS**

***** ini004.tco

004: 220 233 PRB - 220 233 CNP

220 O sea, yo me encuentro en 1º con un problema[^]PRB-233[^]CNP-233

221 de actitud, de clase (podríamos decir) y en 3º

222 me encuentro con problemas de conocimientos y

223 que han llegado con un nivel muy bajo ¡Bueno ya

224 en C.O.U. ni te cuentol. Ni... de lo... muy mal.

225 Porque ¡joder! meterse en un dibujo de C.O.U.

226 sin, sin haber dado dibujo en B.U.P. significa

227 que tengo gente que han dado tres años de dibujo

228 y gente que no ha visto el dibujo en su vida

229 (primero), o sea, de que me saben hacer la

230 intersección de un prisma con un plano y que no

231 me saben construir un triángulo equilátero, o

232 sea, tú imagínate cómo das una clase a ese

233 grado de nivel. ¡A semejante desnivel, claro!.

4.4.6. ANALISIS DE LAS CONFIGURACIONES MAS DESTACADAS A PARTIR DEL PROCESO DE MINIMALIZACION

Uno de los retos que se plantea la investigación cualitativa consiste en buscar vías de análisis que permitan poder realizar comparaciones entre diferentes casos (sujetos, contextos, investigaciones, etc.). Como plantea Huber “De lo que se trata en este caso es de poder seguir manteniendo por un lado las premisas diferentes y específicas caso a caso que se dan en el análisis cualitativo y poder seguir comprendiendo lo específico de cada caso, mientras que por otro lado se deducen configuraciones condicionales generales. Dicho de otra forma: Por muy interesante que sea la observación de los árboles, no se debe perder de vista el bosque” (Huber, 1991, p. 16-17).

Nuestra pretensión, por tanto consiste en realizar un tipo de meta-análisis cualitativo a partir de los datos obtenidos del análisis de las entrevistas. Nuevamente hemos recurrido al programa AQUAD 3.0 para realizar dicho análisis. Este programa incorpora una utilidad denominada "Minimalización" mediante la cual transforma los datos de cualquier matriz de datos en una tabla de valores de verdad utilizando el álgebra Booleana. De esta forma, hemos partido en nuestra investigación de seleccionar las categorías que por su importancia y significación, mejor podrían representar a los sujetos investigados. Así, hemos optado (es una opción del investigador que puede modificarse en función de los resultados) las siguientes categorías: SIM (Sí Mismo); REL (Relaciones con los alumnos); MET (Metodología); DIS (Disciplina); MOT (Motivación); y AMC (Ambiente de centro). Los datos que hemos utilizado son las frecuencias categoriales de cada uno de los sujetos investigados. Un resumen de la Tabla de datos que hemos utilizado aparece a continuación:

TABLA 36: Valores de frecuencia de las categorías seleccionadas en cada uno de los sujetos.

Fichero	: c:\aqd\inicia.dta					
Cant. de condiciones	: 6					
Cantidad de casos	: 106					
Cant. de dígitos	: 1					
condición	A	B	C	D	E	F
caso 1	3	2	6	1	2	2
caso 2	1	3	6	2	0	0
caso 3	6	0	7	2	3	1
caso 4	5	4	2	1	2	0
caso 5	2	1	2	0	0	1
caso 6	4	3	6	2	1	2
caso 7	5	3	3	1	1	1
caso 8	0	2	1	0	0	0
caso 9	1	1	2	1	1	1
caso 10	6	4	3	0	0	2
caso 11	2	1	1	1	0	0
caso 12	3	1	1	1	1	1
caso 13	2	1	1	2	1	0
caso 14	3	4	3	1	0	1
caso 15	3	1	1	2	0	0
(continúa hasta 106 sujetos)						

A partir de esta Tabla de frecuencia, AQUAD 3.0 transforma los valores directos en valores de verdad. Es decir cada valor debe ser transformado en una expresión "cierto" o "falso". Para ello los datos se normalizan y se transforman en valores estandarizados con Media = 100 y Desviación Típica = 10. Todos los valores que son igual o más pequeños que 95 se transforman en "falso" (letra minúscula) y los demás en "cierto" (letra mayúscula). El valor estandarizado 95 separa aproximadamente el tercio de datos más bajos y los dos tercios de valores más altos. En nuestro trabajo los valores que aparecen son:

- A: Elevada preocupación por Sí Mismo
- a: Baja preocupación por Sí Mismo
- B: Elevada preocupación por las Relaciones con los alumnos
- b: Baja preocupación por las Relaciones con los alumnos
- C: Elevada preocupación por la Metodología
- c: Baja preocupación por la Metodología
- D: Elevada preocupación por la Disciplina
- d: Baja preocupación por la Disciplina
- E: Elevada preocupación por la Motivación
- e: Baja preocupación por la Motivación
- F: Elevada preocupación por el Ambiente de centro
- f: Baja preocupación por el Ambiente de centro

La Tabla de datos estandarizados se transforma a su vez en la tabla de valores de verdad en función de las puntuaciones estandarizadas (mayores o menores de 95). De esta forma, el programa AQUAD 3.0 ofrece una Tabla como la que aparece en la página siguiente.

Hay que señalar que hemos eliminado las configuraciones que se repetían sólo una o dos veces. Como se observa en la Tabla 37, el mayor número de configuraciones aparece entre sujetos que o bien presentan bajas o altas preocupaciones en todas y cada una de las categorías seleccionadas (ABCDEF y abcdef).

A partir de esta Tabla podemos comenzar el proceso de minimalización. Consiste en solicitar al programa que identifique cuáles son las configuraciones más importantes en función de una de las dimensiones. Este es un proceso heurístico y por tanto es el investigador el que puede decidir cuántas y cuáles combinaciones se podrán llevar a cabo. Veamos un primer análisis.

TABLA 37: Configuraciones más importantes de valores de verdad.

Fichero	:	c:\aqd\inicia.wta
Cant. de condiciones	:	6
Cantidad de casos	:	11
Cant. de dígitos	:	1
Comb.	1	ABCDEF . . 7
Comb.	2	AbCDEF 5
Comb.	3	ABCDEF 5
Comb.	4	aBcdef 5
Comb.	5	ABCdeF 5
Comb.	6	abcDef 5
Comb.	7	ABCDeF 4
Comb.	8	ABCDef 4
Comb.	9	abcdef 7
Comb.	10	abcdeF 3
Comb.	11	AbCdEf 3

La Dimensión Disciplina como criterio de minimalización

Vamos, en primer lugar a elegir como criterio la condición D (Elevada preocupación por la Disciplina). Los resultados que obtenemos son los siguientes:

Implicantes esenciales:

$$Z = ABC + ACEF + abcef$$

Este cuadro presenta los siguientes resultados:

1. *Configuración ABC*: Se dan valores elevados de preocupación de profesores principiantes respecto de la disciplina en aquellos sujetos que tienen una elevada preocupación por sí mismos (condición A), que tienen una elevada preocupación por las relaciones con los alumnos (condi-

- ción B) y que tienen una elevada preocupación por la metodología (condición C).
2. *Configuración ACEF*: Se dan valores elevados de preocupación de profesores principiantes respecto de la disciplina en aquellos sujetos que tienen una elevada preocupación por sí mismos (condición A), que tienen una elevada preocupación por la metodología (condición C), que tienen una elevada preocupación por la motivación (condición E), y que tienen una elevada preocupación por el ambiente de centro (condición F).
 3. *Configuración abcef*: Se dan valores elevados de preocupación de profesores principiantes respecto de la disciplina en aquellos sujetos que tienen una baja preocupación por sí mismos (condición a), que tienen una baja preocupación por las relaciones con los alumnos (condición b), que tienen una baja preocupación por la metodología (condición c), que tienen una baja preocupación por la motivación (condición e), y que tienen una baja preocupación por el ambiente de centro (condición f).

Las combinaciones que hemos presentado nos indica de alguna forma que las preocupaciones de los profesores principiantes respecto de la disciplina de clase no tiene mucha relación con otras preocupaciones estudiadas. De esta forma, hemos comprobado que los profesores principiantes con elevadas puntuaciones en la dimensión Disciplina tienen indistintamente bajas o elevadas puntuaciones en las otras dimensiones.

La Dimensión Motivación como criterio de minimalización

Una segunda combinación que nos ha parecido interesante analizar ha consistido en el estudio de las combinaciones derivadas de la dimensión Motivación. Como se puede comprobar en el cuadro siguiente, existen tres configuraciones que se relacionan con una elevada preocupación de los profesores principiantes respecto de la Motivación de los alumnos:

Implicantes esenciales:

$$Z = ABCD + ACDF + AbCdf$$

1. *Configuración ABCD*: Se dan valores elevados de preocupación de profesores principiantes respecto de la motivación en aquellos sujetos que tienen una elevada preocupación por sí mismos (condición A), que tienen una elevada preocupación por las relaciones con los alumnos (condición B), que tienen una elevada preocupación por la metodología (condición C), y que tienen una elevada preocupación por la disciplina (condición D).
2. *Configuración ACDF*: Se dan valores elevados de preocupación de profesores principiantes respecto de la motivación en aquellos sujetos que tienen una elevada preocupación por sí mismos (condición A), que tienen una elevada preocupación por la metodología (condición C), que tienen una elevada preocupación por la disciplina (condición D), y que tienen una elevada preocupación por el ambiente de centro (condición F).
3. *Configuración AbCdf*: Se dan valores elevados de preocupación de profesores principiantes respecto de la motivación en aquellos sujetos que tienen una elevada preocupación por sí mismos (condición A), que tienen una escasa preocupación por las relaciones con los alumnos (condición b), que tienen una elevada preocupación por la metodología (condición C), que tienen una escasa preocupación por la disciplina (condición d), y que tienen una escasa preocupación por el ambiente de centro (condición f).

El resultado de la minimalización para esta segunda condición nos ofrece al igual que anteriormente tres tipos de configuraciones. Las dos primeras están formadas por sujetos en los que se da coherencia en la tendencia de sus preocupaciones respecto de las diferentes categorías. Destaca que la mayor preocupación por la Motivación se dé entre profesores muy preocupados por sí mismos y por la metodología, aun cuando les preocupe poco las relaciones con los alumnos, la disciplina o el ambiente de centro.

CAPITULO 5

CONCLUSIONES

Hemos descrito anteriormente los resultados obtenidos en esta investigación en la que hemos empleado una variedad de metodologías para analizar el proceso de aprender a enseñar por profesores principiantes. En primer lugar hemos podido constatar como el primer año de enseñanza es un período que se caracteriza por poseer unas características específicas dentro de la carrera docente.

En primer lugar, y desde un punto de vista metodológico, cabe destacar la alta puntuación obtenida por el **Inventario de Problemas de Enseñanza** en la prueba de validez del Coeficiente de Consistencia Interna. Asimismo, el análisis factorial realizado ha ofrecido factores que se corresponden en gran medida con la estructura interna del Inventarios.

Hemos comprobado que los profesores principiantes no perciben dicho año con la misma intensidad, encontrándose diferencias entre ellos en función del sexo. De esta forma encontramos que mientras que para las profesoras los problemas de disciplina representan dificultades considerables, en el caso de los varones es mayor problema el elevado número de alumnos en clase. De la misma forma hemos encontrado que los problemas que se les plantean a los profesores principiantes varían también en función del nivel de enseñanza correspondiente. Así, mientras que a los profesores de Bachillerato y Formación Profesional les preocupan la cantidad de contenidos a impartir y el poco tiempo que tienen para desarrollarlos, a los profesores de EGB les preocupa no tener información suficiente sobre los alumnos y su ambiente familiar, así como los problemas de disciplina. Por último los profesores de Educación Especial estaban especialmente preocupados por el elevado número de alumnos en clase.

Estos problemas que hemos detectado a través del **Inventario de Problemas de Enseñanza** se ven confirmados, matizados y profundizados mediante la información extraída de las entrevistas. En este sentido, los problemas identificados anteriormente se completan con otros producidos respecto de la disciplina en clase, la motivación de los alumnos o incluso la metodología de enseñanza. Hemos podido comprobar también que el denominado "choque con la realidad" se acentúa más en los profesores de EGB que de Bachillerato o Formación Profesional. Tal como constatamos anteriormente, los profesores de EGB presentan unas expectativas idealizadas respecto de la enseñanza, aun cuando han tenido un periodo de formación más amplio que los profesores de secundaria. Sin embargo algo que acontece igualmente a ambos grupos de profesores es el desarrollo de una creencia en el valor de la experiencia como fuente de formación. Así, aprender de los errores se convierte en la vía más normal de aprender a enseñar en los profesores principiantes que hemos investigado.

Coherente con lo anterior figura la conclusión respecto a la escasa valoración que los profesores principiantes de Bachillerato o Formación Profesional conceden al Curso de Aptitud Pedagógica. Ello determina que estos profesores especialmente desarrollen su enseñanza imitando a antiguos profesores de los cuales guardan una imagen idealizada, lo que en algunos casos puede suponer problemas con los alumnos o con el propio modelo de profesor.

De otra parte, constatamos que además de los problemas propiamente didácticos, los profesores viven con intensidad los problemas referidos a la movilidad: ser sustituto de otro profesor, cambiar de escuela o instituto cada año, etc., produce en los profesores un problema adicional. Convertirse en profesor significa, tal como hemos visto, aprender a desenvolverse entre colegas y padres, dentro de las limitaciones organizativas y de infraestructura que caracterizan el sistema educativo español. Cabe destacar del análisis realizado el importante papel que pueden desempeñar los compañeros del centro en el proceso de integración de los profesores principiantes en la escuela. Las relaciones personales con colegas se dan en mayor medida entre profesores de EGB mientras que en secundaria las relaciones tienden a ser más "profesionales". Además el grado y calidad del ambiente del centro varía en función de la edad media del profesorado del centro, así como de la

distancia a la capital, encontrándose un clima de mayor colaboración y ayuda en los centros educativos de nueva creación, o bien de pueblos.

Un aspecto en el que coinciden la mayoría de los profesores principiantes entrevistados consiste en denunciar la insuficiente dotación de infraestructura de los centros educativos. Los profesores principiantes se quejan de la escasez de material didáctico en los centros educativos. Por otra parte, un problema que ha resultado significativo para algunos profesores principiantes ha sido el referido a la carga docente. Encontramos que el elevado número de alumnos por clase, así como el impartir asignaturas diferentes a su especialización han representado problemas importantes para algunos profesores principiantes.

Con respecto al ambiente de clase hemos descrito algunos aspectos que caracterizan las aulas de profesores principiantes. Hemos aplicado a una muestra amplia -1755 estudiantes- el **Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas**. Los resultados a los que hemos llegado a lo largo del estudio nos muestran el ambiente de clase en las aulas de profesores principiantes caracterizado en primer lugar por poseer altas -en relación a otras- puntuaciones en dimensiones como Personalización y Cohesión entre los estudiantes. Ello significa que en opinión de los estudiantes, los profesores principiantes se han preocupado por tener en cuenta las dimensiones personales, afectivas en el aula.

Este hecho ocurre tanto para los alumnos y alumnas de Bachillerato como de Formación Profesional. Por otra parte hemos de destacar que las clases de los profesores principiantes se caracterizan por poseer escasa innovación respecto de métodos, actividades, etc. Como se ha podido comprobar anteriormente la dimensión que menor valoración ha obtenido ha sido Innovación, seguida de Individualización. Por último, la dimensión Satisfacción -acuerdo con el tipo de enseñanza, agrado con las clases, etc.- se sitúa en un término medio tanto para los estudiantes de Bachillerato como de Formación Profesional.

Podemos decir, como conclusión que las clases cuyos alumnos respondieron al **Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas** se caracterizaron principalmente por poseer poca innovación, individualización, así como unos niveles elevados de personalización del profesor respecto de los estudiantes. En segundo lu-

gar hemos de concluir que el **Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas** que hemos traducido y adaptado ha obtenido unas puntuaciones considerablemente aceptables respecto de los niveles de consistencia interna y validez discriminante, como lo muestran los resultados anteriormente expuestos. Asimismo, los resultados del análisis factorial realizado nos ofrecen factores que agrupan de forma significativa las siguientes dimensiones: Personalización, Cohesión entre los estudiantes, Satisfacción, Innovación e Individualización.

Por último, concluimos que el **Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas** es capaz de discriminar de forma significativa entre diferentes aulas, entre alumnos de sexos diferentes, entre aulas de diferentes distancias geográficas, de diferentes niveles académicos (BUP/FP), o de diferentes provincias. Todo ello nos lleva a proponer el C.U.C.E.I. como un instrumento válido y útil para el diagnóstico del ambiente de clase en aulas de enseñanza secundaria o superior.

CAPITULO 6

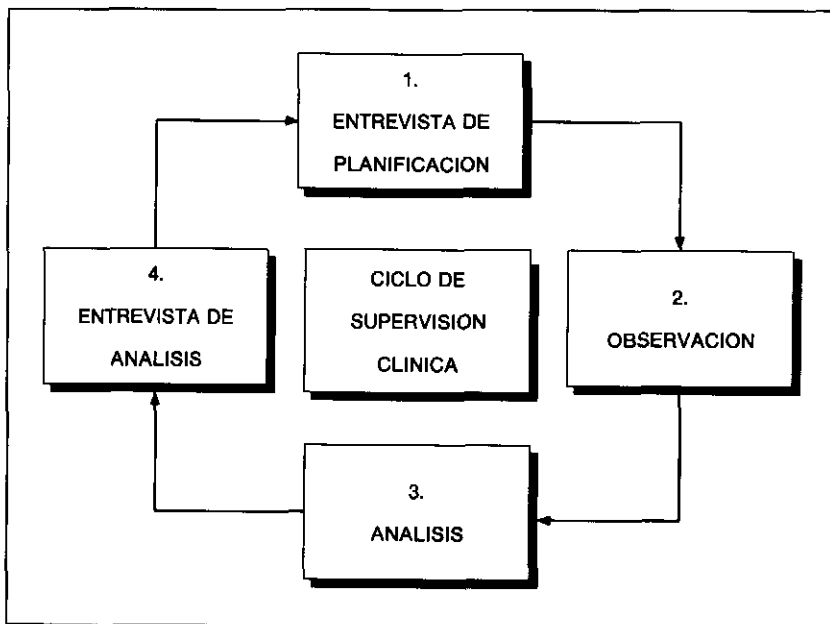
IMPLICACIONES

La investigación que hemos llevado a cabo y que anteriormente hemos expuesto nos ha mostrado una evidencia que hemos ido describiendo a lo largo de toda esta memoria: los profesores principiantes son docentes que están aprendiendo a enseñar conforme enseñan. Han de ser considerados aprendices antes que docentes consolidados. A través de los instrumentos de recogida de información hemos constatado la necesidad de realizar tanto investigaciones sobre el primer año de enseñanza como —y esto nos parece más importante— desarrollar y evaluar programas de formación para profesores principiantes. Este es el objetivo de nuestro actual trabajo.

Como parte de este objetivo, hemos elaborado materiales instruccionales en la forma de Módulos que proporcionan información y oportunidad de reflexión a los profesores principiantes. Estos Módulos reflexivos desarrollan conceptos y proponen actividades correspondientes a dimensiones consideradas por los profesores principiantes como problemáticas: Planificación, Metodología, Motivación, Disciplina, Evaluación y Ambiente de Centro (Marcelo, 1991).

Asimismo, hemos introducido la figura del profesor mentor como instrumento para la supervisión de los profesores principiantes (Marcelo y Sánchez, 1990). Hemos llevado a cabo dos cursos de formación impartido a 40 profesores con experiencia de Bachillerato y Formación Profesional en técnicas de supervisión y observación de clase, de forma que desarrollen con profesores principiantes actividades de asesoramiento y ayuda. Seguimos las orientaciones de Handall y Lauvas (1987) en el sentido de propiciar en los profesores principiantes momentos de reflexión sobre

sus teorías de enseñanza. Como estos autores señalan: “Queremos profesores que posean una teoría práctica coherente, explícita y relevante como base para su toma de decisiones y su actuación en la práctica docente. La teoría debería reflejar sus valores básicos y consiste en el conocimiento y las experiencias. Los profesores deberían poseer un elevado nivel de consciencia sobre su teoría, y debería ponerla a prueba y revisarla” (p. 44). Para ello, el programa ha contemplado la formación de los profesores en las fases de la supervisión clínica establecidas por Smyth (1984) basándose en Goldhammer:



Una segunda aproximación que nos parece interesante introducir en la formación del profesor principiante es la utilización del estudio de casos. La preocupación por el estudio de casos y su utilización en la formación y perfeccionamiento de los profesores debe situarse dentro de una perspectiva más amplia de renovación de los fundamentos y problemas de investigación en Didáctica. Así, se viene entendiendo que el estudio de casos en la formación de los

profesores puede ser eficaz en la medida en que propicia situaciones formativas a través de las cuales los profesores en formación o en ejercicio van a adquirir conocimiento acerca de la enseñanza (Marcelo, y otros, 1991).

La utilización de casos en la formación del profesorado puede ayudar a conseguir el objetivo de lograr profesores más reflexivos. En este sentido Kilbourn afirma que "Otra forma de mejorar las destrezas de reflexión-sobre-la-acción consiste en leer o escuchar historias sobre la práctica. Las historias pueden proporcionar al profesor experiencia vicaria. Son una variante de las reflexiones de un profesor sobre la práctica de otro. Las historias, viñetas, episodios, casos, narraciones, cuando están bien escritas o contadas, pueden ser un medio poderoso para ayudar a los profesores a reflexionar-sobre-la-acción, con el objetivo de mejorar la reflexión-en-la-acción" (Kilbourn, 1988, p. 94-95).

Ello es así, porque los casos en formación del profesorado suponen tres diferentes niveles actividades para el profesor que los analiza: observación, simplificación y reflexión. A través de la *Observación*, el sujeto que observa aporta a lo observado su modelo mental del mundo: vemos lo que esperamos ver, e ignoramos u olvidamos detalles que no tienen que ver con nuestra experiencia. En segundo lugar, un caso supone una *Simplificación*: Los seres humanos deben simplificar la complejidad de las situaciones en las que se implican debido a su limitación de memoria y tratamiento de información. Lo que enseñan los casos no es si simplificar o no, sino como simplificar una situación. Los casos muestran cómo profesores y alumnos toman estas decisiones, definiendo el espacio problema dentro del cual operar. Los casos también proporcionan suficiente información como para que los lectores puedan comportarse de forma diferente (Clark, 1986). Por último, los casos ayudan a los profesores a *Comprender* situaciones, realizar interpretaciones, sobre realidades distintas a las que conocemos.

La utilización de la estrategia de estudio de casos ofrece ventajas evidentes en el desarrollo del conocimiento pedagógico por parte de los profesores (Lampert y Clark, 1990). En *primer* lugar, y como ha señalado recientemente Merseth (1990), los casos ayudan a los profesores a desarrollar destrezas de análisis crítico y resolución de problemas. Esta es una de las ventajas más destacadas

del estudio de caso, su contribución al desarrollo del pensamiento estratégico, del análisis crítico o de la resolución de problemas.

En *segundo* lugar, tal como hemos señalado, la enseñanza basada en casos puede provocar una práctica reflexiva y una acción deliberativa. La posibilidad de analizar situaciones, pero también de estudiar diferentes alternativas y planes de acción es otra de las ventajas del método de casos en favor de una orientación de la formación del profesorado hacia la reflexión.

En *tercer* lugar, los casos ayudan a los estudiantes a familiarizarse con el análisis y acción en situaciones complejas. Los casos ofrecen situaciones que superan la tradicional simplificación de la actividad docente en las clases teóricas. Asimismo, los casos pueden favorecer el desarrollo de una consciencia más sensible al contexto y a las diferencias individuales.

En *cuarto* lugar, se observa y constata claramente que la enseñanza basada en casos implica a los estudiantes en su propio aprendizaje: "En una clase en que se emplean casos, los estudiantes dejan de ser pasivos, receptores de información (a menudo desarrollada mediante exposiciones) y pasan a convertirse en participantes activos y responsables en el aprendizaje" (Merseeth, 1990, p. 15). Además, al discutir un caso, el estudiante aporta no sólo sus conocimientos académicos, sino también sus experiencias previas, sus sentimientos, disposiciones y valores personales. Los casos permiten una oportunidad para hacer explícitas las propias creencias y conocimientos.

Por *último*, la utilización del método de casos promueve la creación de un ambiente de trabajo en grupo y colaboración entre los estudiantes. Ello es importante en la medida en que las propuestas de Reforma del Sistema Educativo (LOGSE) destacan la necesidad de desarrollar hábitos colaborativos en los profesores. En este sentido, el método de casos hace hincapié en la resolución de problemas de forma compartida, en donde los individuos se acostumbren a compartir sus conocimientos y a desarrollar estrategias de análisis compartido de situaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALBERTA DEPT. OF EDUCATION, EDMONTON (1985): *The initiation to teaching project*. ERIC ED 261.020.
- AMERICAN ASSOCIATION OF COLLEGES FOR TEACHER EDUCATION (1983): *Educating a Profession: Profile of a Beginning Teacher*. ERIC ED 227.079.
- AMERICAN ASSOCIATION OF COLLEGES FOR TEACHER EDUCATION (1983): *Educating a Profession: Competency Assesment*. ERIC ED 231.832.
- ANDREWS, THEODORE E. (1983): *Assessing Beginning Teacher Performance*. ERIC ED 243.845.
- ANDREWS, IAN H. (1986): *An Investigation of the Academic Paradigms Underlying Induction Programmes in Five Countries*. ERIC ED 269.400.
- APPLEGATE, J. ET AL. (1977): *The first-year teacher study*. Columbus, Ohio: Ohio State University.
- ARENDS, RICHARD I. (1983): *Beginning Teachers as Learners*. *Journal of Educational Research* Vol. 76, N° 4, pp. 235-42.
- ARMSTRONG, DAVID G. (1983): *Evaluating Teacher Induction Processes Associated With the Conditions of Practice*. ERIC ED 231.799.
- ARNN, J. W. JR. AND MANGIERI, J. N (1984): *Teacher support teams: An examination of dynamics*. *Action in teacher education* Vol. 6, N° 3, pp. 31-34.
- ASHBURN, ELIZABETH A. (1986): *Current Developments in Teacher Induction Programs*. *Action in Teacher Education* Vol. 8, N° 4, pp. 41-44.
- ATKINSON, P. Y DELAMONT, S. (1985): *Socialization into teaching: the research which lost its way*. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 6, N° 3, pp. 307-322.

- BAIN, L. L. AND WENDT, J. C. (1983): *Transition to Teaching: A Guide for the Beginning Teacher* .ERIC ED 231.792.
- BARBOUR, C. AND HOLMES, E. W. (1987): *Using Journals and Interviews To Study the Induction Process of Beginning Teachers* .ERIC ED 278.655.
- BARDIN, L. (1986): *Análisis de contenido*, Madrid, Akal.
- BARGER, ROBERT N. (1986): *Survey of Illinois School Districts for the initial year of teaching study* .ERIC ED 284.852.
- BARNES, S. AND HULING-AUSTIN, L (1984): *Model Teacher Induction Project. Research Design for a Descriptive Study. R&D Report N° 7200* .ERIC ED 263.104.
- BARR, ROBERT D. (1985): The Warranty-One Year Later. *Phi Delta Kappan* Vol. 67, N° 2, pp. 144-46.
- BAUMRIND, D. (1980): New directions in socialization research. *American psychologist* Vol. 35, pp. 539-562.
- BEIDLER, PETER G. (1986): Erase the Board and Turn off the Light: Advice to Novices about Teaching. *Ed. New Directions for Teaching and Learning* N° 28, (Distinguished Teachers on Effective Teaching), pp. 75-82.
- BENZ, CAROLYN R. (1984): *The Practical Value of What First-Year Teachers Have Been Taught in College: Implications for Teacher Competency Exams* .ERIC ED 249.268.
- BERLAK, A. AND BERLAK, H. (1981): *Dilemmas of Schooling*, London, Methuen and Co.
- BERLINER, D. (1986): In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Researcher*, Vol. 15, N° 7, pp. 5-13.
- BERLINER, D. G. (1990) The metaphor fit, why not wear it? The teacher as executive. *Theory into practice*, XXIX (2), pp. 85-93.
- BEY, THERESA M. (1986): Complete Procedural Record: Helping Beginning Teachers Set Professional Goals. *Clearing House* Vol. 59, N° 8, pp. 366-68.
- BIRKENHOLZ, R. J. AND HARBSTREIT, S. R. (1987): Analysis of the Inservice Needs of Beginning Vocational Agriculture Teachers. *Journal of the American Association of Teacher Educators in Agriculture* Vol. 28, N° 1, pp. 41-49.
- BISQUERRA, R. (1987): *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*, Barcelona, PPU.
- BLANCO NIETO, LORENZO (1990): *Conocimiento y acción en la enseñanza de conceptos matemáticos y la resolución de problemas de profesores de EGB con experiencia y estudiantes para profesores*, Sevilla, Tesis Doctoral inédita.

- BLASE, J. (1986): *Socialization as humanization: one side of becoming a teacher*. Department of Educational Administration. College of Education. University of Georgia. Paper presented at A.E.R.A. San Francisco.
- BLUESTEIN, JANE (1982): *Impact Analysis: The Effect of the APS-UNM Graduate Intern Program on Teacher Performance*. ERIC ED 235.173.
- BOGDAN, R. AND BIKLEN, S. (1982): *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston, Allyn & Bacon.
- BOLAM, R. (1987): Induction of Beginning Teachers. En M. Dunking (ed.). *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, New York, Pergamon, pp. 745-757.
- BORKO, H. (1986): Clinical Teacher Education: The Induction Years. En J. Hoffman and S. Edwards (eds.). *Reality and Reform in Clinical Teacher Education*, New York, Random-House, pp. 45-64.
- BOWERS G. ROBERT (1988): Mentors and The Entry Year Program. *Theory into practice* Vol. 27, N° 3, pp. 226-230.
- BOYNTON, PHIL AND OTHERS (1985): A Basic Survival Guide for New Teachers. *Clearing House* Vol. 59, N° 3, pp. 101-03.
- BRAND, MANNY (1981): The Challenge of the 1st Year. *Music Educators Journal* Vol. 68, N° 1, pp. 35-37.
- BROOKS, DOUGLAS M, ED (1987): *Teacher Induction: A New Beginning. Papers from the National Commission on the Induction Process*. ERIC ED 279.624.
- BROOKS, D. (ed.). (1987): *Teacher Induction: A New Beginning*. ERIC ED 279.624.
- BROOKS, DOUGLAS M. (1986): *Programmatic teacher induction: A model for new teacher professional development*. ERIC ED 278.625.
- BROOKS, DOUGLAS M. (1986): *Richardson New Teacher Induction Program. Final Data Analysis and Report*. ERIC ED 278.627.
- BROOKS, DOUGLAS M. (1985): The first day of school. *Educational Leadership* Vol.42, No8, pp 76-78.
- BROUILLET, FRANK B. (1987): *Report of the legislature on the beginning teacher assistance program (BTAP). 1985-1986*. ERIC ED 277.657.
- BROWNE, M. N. AND KEELEY, S. M. (1985): Achieving excellence: Advice to new teachers. *College teaching* Vol. 33, N° 2, pp. 78-83.
- BROWN, J. G. AND WAMBACH C. (1987): *Using mentors to increase new teacher retention: The mentor teacher induction project*. ERIC ED 280.816.
- BRUAN, BETSY (1986): Rural Teachers' Experiences: Lessons for Today. *Rural Educator* Vol. 7, N° 3, pp. 1-15.

- BRZOSKA, THOM AND OTHERS (1987): *Mentor Teacher Handbook* .ERIC ED 288.820.
- BULLOUGH, R. JR. (1989): *First-Year Teacher. A Case Study*, New York, Teacher College Press.
- BULLOUGH, R. (1987): Accommodation and Tension: Teachers, Teacher Role and the Culture of Teaching. En J. Smyth (ed.). *Educating Teachers* , London, Falmer Press.
- BULLOUGH, R. (1987): Planning and the First Year of Teaching. *Journal of Education for Teaching* , Vol. 13, N° 3, pp. 231-250.
- BURKE, P. AND NOTAR, E. E. (1986): The School and University: Bridging the Gap in Teacher Induction. *Action in Teacher Education* Vol. 7, N° 4, pp. 11-16.
- BURKE, P. AND SCHMIDT, W. (1984): Entry year assistance: a promising practice. *Action in teacher education* Vol. 6, N° 1-2, pp 71-74.
- BURKE, P. (1988): *Teacher Development*, London, Falmer Press.
- BUSH, ROBERT N. (1983): *The Beginning Years of Teaching: A Focus for Collaboration in Teacher Education* .ERIC ED 232.985.
- CALDERHEAD, J. (1988): The Development of Knowledge Structures in Learning to teach. En J. Calderhead (Ed.). *Teachers' Professional Learning*, London, Falmer Press, pp. 51-64.
- CALDERHEAD, J. (1989): Reflective teaching and teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 5, N° 1, pp. 43-51.
- CALDWELL, MICHAEL (1986): *Status Report on the Virginia Beginning Teacher Assistance Program* .ERIC ED 275.622.
- CALVO, F. (1988): *PROGSTAD. Paquete de programas de estadística*, Bilbao, Documento fotocopiado.
- CARR, W. (1989): Introduction: Understanding Quality in Teaching. En W. Carr (Ed.). *Quality in Teaching*, London, Falmer Press, pp. 1-18.
- CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.
- CARTER KATHY (1988): Using Cases to Frame Mentor-Novice Conversations About Teaching. *Theory into practice* Vol. 27, N° 3, pp. 214-222.
- CARTER, K. (1990) Meaning and metaphor: case knowledge in teaching. *Theory into practice*, XXIX (2), pp. 108-115.
- CARTER, K. (1990): Teachers' Knowledge and Learning to Teach. En R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan, pp. 291-310.

- CARTER, P. AND DIBELLA, R. (1982): *Follow-Up of 1980-81 Graduates at the Ohio State University's College of Education Teacher Certification Program*. ERIC ED 222.462.
- CASTLE, KATHRYN AND OTHERS (1980): *Bridging the Gap: The Beginning Years*. ERIC ED 201.606.
- CLANDININ D. JEAN (1987): *Developing rhythm in teaching: the narrative study of a novice teacher's personal practical knowledge of classrooms*. Paper presented at the American Educational Research Association Meetings, Washington.
- CLARK, CH. (1986): *Cases of Teaching and Learning*, East Lansing, Michigan State University.
- CLARK, CH. AND PETERSON, P. (1986): Teachers' thoughts processes. En M. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*, New York, Macmillan, pp. 255-296.
- CLEMONS, ROCHELLE L. (1987): Mentorship in Teaching. *Action in Teacher Education* Vol. 9, N° 3, pp. 85-90.
- COLLINS, E. G. & GREEN, J. L. (1990) Metaphors: The construction of a perspective. *Theory into practice* XXIX (2). pp. 72-77.
- COMBS, MARTHA (1984): *Beginning Teachers: How Do They Make Decisions about Reading?* ERIC ED 251.808.
- COMBS, MARTHA ED. (1985): *Implications for H.B.1706. Proceedings of the Oklahoma education. research symposium II (2nd, Stillwater, Oklahoma, January 24, 1985)*. ERIC ED 261.976.
- CONNELLY, F. M. AND CLANDININ, D. J. (1985): Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning. En E. Eisner (Ed.). *Learning and teaching the ways of knowing*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 174-198.
- CONNELLY, F. M. AND CLANDININ, D. J. (1990): Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, Vol. 19, N° 5, pp. 2-14.
- COONEY, THOMAS J. (1985): A Beginning Teacher's View of Problem Solving. *Journal for Research in Mathematics Education* Vol. 16, N° 5, pp. 324-36.
- COPA, P. (1984): *Making theory in the first year of teaching*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- CORCORAN, ELLEN (1981): Transition Shock: The Beginning Teacher's Paradox. *Journal of Teacher Education* Vol. 32, N° 3, pp. 19-23.
- CHAMPION, R. Y OTROS (1988): *Creation of a state initiative for improving local practices in new teacher induction: the Mariland Story*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

- DADE COUNTY PUBLIC SCHOOLS, MIAMI, FL. OFFICE OF EDUCATIONAL (1983): *Evaluation of the 1982-83 Beginning Teacher Program* .ERIC ED 251.476.
- DAY, M. (1959): Attitude changes of beginning teachers after initial teaching experience. *Journal of Teacher Education*, Vol. 10, pp. 326-328.
- DE VOSS, G. AND DIBELLA, R. (1981): *Follow-Up of 1979.80 Graduates at the Ohio State University's College of Education Teacher Certification Program. Technical Report* .ERIC ED 217.030.
- DEFINO, M. E. AND HOFFMAN, J. V. (1984): *A Status Report and Content Analysis of State Mandated Teacher Induction Programs. Report N° 9057* .ERIC ED 251.438.
- DEWALT, MARK W. (1987): *Effects of Teacher Training* .ERIC ED 285.847.
- DEWALT, M. AND BALL, D. W. (1987): Some Effects of Training on the Competence of Beginning Teachers. *Journal of Educational Research* Vol. 80, N° 6, pp. 343-47.
- DEWEY, B. E. AND GARDNER, D. C. (1983): Do You Really Want to Teach? Fifteen Job Search Rules. *College Student Journal* Vol.17, N° 1, pp. 80-82.
- DEWEY, J. (1938): *Experience & Education*, New York, Collier Book.
- DEWEY, J. (1989): *Cómo Pensamos*, Barcelona, Paidós.
- DILLON-PETERSON, ELIZABETH (1982): *Sameness Drives Me Up a Wall* .ERIC ED 218.220.
- DISTRICT OF COLUMBIA PUBLIC SCHOOLS, WASHINGTON, D.C. (1985): *Toward Excellence in Teaching. Intern Mentor Program* .ERIC ED 267.017.
- DOYLE, W. (1986): *The World is Everithing that is the case: Developing case method for teacher education*, Paper presented at the A.E.R.A. annual meeting.
- DRISCOLL, AMY AND OTHERS (1985): Designing a Mentor System for Beginning Teachers. *Journal of Staff Development* Vol.6, N° 2, pp. 108-17.
- DROPKIN, S. AND TAYLOR, M. (1963): Perceived problems of beginning teachers and related factors. *Journal of Teacher Education*, Vol. 14, pp. 384-390.
- DUDLEY, R. E. AND HEGLER, K. L. (1983): Building and Sustaining: "Yes, Buts.." Are Not Allowed. *Journal of Teacher Education* Vol. 34, N° 3, pp. 21-25.
- DUNIFON, WILLIAM S. (1985): *Excellence in Secondary Education: The Induction of Teachers* .ERIC ED 275.625.

- DUNLEAVY, TOM AND OTHERS (1983): *Review of the literature and teacher survey for the Virginia beginning teacher assistance program* .ERIC ED 265.093.
- DUSCHL, R.; WAXMAN, H. AND MORECOK, R. (1986): *A comparison of students', student teachers' and university supervisors' perceptions of the science classroom environment*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., S. Francisco.
- ECHTERNACHT, LONNIE (1981): *Instructional Problems of Business Teachers as Perceived by First-Year Teachers and Experienced Teachers*. *College Student Journal* Vol. 15, N° 4, pp. 352-58.
- EDGAR, D. AND WARREN, R. (1969): *Power and autonomy in teacher socialization*. *Sociology of Education* , N° 42, pp. 386-399.
- EDUCATIONAL SERVICE UNIT-11, HOLDREGE, NE (1986): *Entry year assistance program* .ERIC ED 277.684.
- EDWARDS, SARA (1984): *Local Implementation of Teacher Induction Programs. Report N° 9059* .ERIC ED 251.440.
- EGAN, KATHERINE (1981): *Beginning: The Orientation of New Teachers* .ERIC ED 209.218.
- EISNER, E. (1988): *The Primacy of Experience and the Politics of Methods*. *Educational Researcher*, Vol. 17, N° 5, pp. 15-20.
- ELBAZ, F. (1983): *Teacher Thinking: A Study of the Practical Knowledge*, New York, Nichol.
- ELIAS, PATRICIA AND OTHERS (1980): *Study of induction programs for beginning teachers. Volume III. Helping beginning teachers through the first year: A review of the literature* .ERIC ED 257.780.
- ELSNER, KENNETH (1984): *First Year Evaluation Results from Oklahoma's Entry-Year Assistance Committees* .ERIC ED 242.706.
- ELLIS JOSEPH R. AND OTHERS (1974): *Teaching Role Difficulties Reported by First Year Elementary Teachers in Illinois Public Schools* .ERIC ED 227.055.
- ELLIS, JOSEPH R. AND OTHERS (1982): *Differences in Professional Role Performance Difficulties Reported by First Year Male and Female Public School Teachers* .ERIC ED 229.347.
- ELLIS, J. R. AND MATHEWS, G. (1982): *Beginning Teachers Perception of Their Difficulties with Performance of Professional Roles*. *Journal of the Association for the Study of Perception* Vol.17, N° 2, pp. 22-28.
- EMMER, EDMUND T. (1986): *Academic Activities and Tasks in First-Year Teachers' Classes*. *Teaching and Teacher Education* Vol. 2, N° 3, pp. 229-44.

- ERIC Clearinghouse on Teacher Education (1986): *Components of Teacher Induction Programs. ERIC Digest N° 4* .ERIC ED 269.407.
- ERIC Clearinghouse on Teacher Education (1986): *Current Developments in Teacher Induction Programs. ERIC Digest N° 5* .ERIC ED 269.406.
- ESTEVE, J. M. AND FRACCHIA, A. F. B. (1986): Inoculation Against Stress: A Technique for Beginning Teachers. *European Journal of Teacher Education* Vol. 9, N° 3, pp. 261-69.
- EVANS, E. D. AND TRIBBLE, M. (1986): Perceived Teaching Problems, Self-Efficacy, and Commitment to Teaching among Preservice Teachers. *Journal of Educational Research* Vol. 80, N° 2, pp. 81-85.
- EVERETT-ROSS, TRACI R. (1986): How to Manage Every Course Is New. *Vocational Education Journal* Vol. 61, N° 5, pp. 29-31.
- FAGAN, M. M. AND WALTER, G. (1982): Mentoring among Teachers. *Journal of Educational Research* Vol. 76, N° 2, pp. 113-18.
- FARRINGTON, WILLIAM, S. (1980): *Problems of Beginning Vocational Agriculture Teachers in the Southern Region. A Project of the Southern Research Conference in Agricultural education* .ERIC ED 203.005.
- FEIMAN, S. (1983): *Learning to teach*, East Lansing, Institute for Research on Teaching, Research Series N° 64.
- FEIMAN, S. AND FLODEN, R. (1981): *A consumer's guide to teacher development*, East Lansing, Institute for Research on Teaching, Research Series N° 94.
- FEIMAN-NEMSER, S; BUCHMAN, M.; & BALL, D. (1986): *Constructing knowledge about teaching: research in progress on beginning elementary teachers* .Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A, San Francisco.
- FELDER, B. DELL AND OTHERS (1979): *Problems and Perspectives of Beginning Teachers: A Follow-Up Study* .ERIC ED 201.595.
- FELDMAN, H. S. (1986): *Evaluation of the 1985-86 Beginning Teacher Program* .ERIC ED 287.867.
- FINK, L. DEE (1982): *First Year on the Faculty: A Study of 100 Beginning College Teachers* .ERIC ED 222.109.
- FINK, L. DEE (1984): How the new teacher performed. *New directions for teaching and learning* (The first year of college teaching) N° 17, pp. 95-115.
- FINK, L. DEE (1985): First Year on the Faculty: The Quality of Their Teaching. *Journal of Geography in Higher Education* Vol. 9, N° 2, pp. 129-45.
- FIRESTONE, W. AND HERRIOTT, R. (1984): Multisite Qualitative Policy Research. En D. Fetterman (Ed.). *Ethnography in Educational Evaluation*, London, Sage Press, pp. 63-88.

- FLEET, A. AND CAMBOURNE, B. (1989): The coding of naturalistic data. *Research in Education*, N° 41, pp. 1-15.
- FLORIDA UNIV., GAINESVILLE COLL. OF EDUCATION (1980): *Conference on Operation PROTEACH (Gainesville, Florida, October 7, 1980). Report N° II*. ERIC ED 213.680.
- FOGARTY, J. L. AND OTHERS (1982): *A Descriptive Study of Experienced and Novice Teachers' Interactive Instructional Decision Processes*. ERIC ED 216.007.
- FOSTER, HERBERT L (1982): *Preventing Distress and Burnout-A Project That Worked: The New Teacher and Teacher Aide Project*. ERIC ED 223.544.
- FOX, S. M. AND SINGLETARY, T. J (1985): *Some deductions about induction*. ERIC ED 265.117.
- FOX, S. AND SINGLETARY, T. (1986): Deductions about Supportive Induction. *Journal of Teacher Education*, Vol. 37, N° 1, pp. 12-15.
- FRASER, B. ET AL. (1986): Development of an instrument for assessing classroom psychosocial environment at universities and colleges. *Studies in Higher Education*, Vol. 11, N° 1, pp. 43-54.
- FRASER, B. ET AL. (1987): Use of classroom and school climates scales in evaluating alternative high schools. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 3, N° 3, pp. 219-231.
- FRASER, B.; WILLIAMSON, J. AND LAKE, J. (1988): *Combining quantitative and qualitative methods in the evaluation of an alternative to conventional high school*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- FREDERICK COUNTY BOARD OF EDUCATION, MD (1986): *Beginning teachers: A curricular approach*. ERIC ED 278.622.
- FRISKE, J. S. AND COMBS, M. (1986): Teacher Induction Programs: An Oklahoma Perspective. *Action in Teacher Education* Vol. 8, N° 2, pp. 67-74.
- FULLER, F. F. (1969): Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, Vol. 6, pp. 207-266.
- FULLER, F. AND BROWN, D. (1975): *Becoming a Teacher*, en Ryan (ed.). *Teacher Education*, Chicago, NSSE, pp. 25-52.
- FULLER, GERALD R. (1987): The Vermont Mentor Program. *Vocational Education Journal* Vol. 62, N° 4, pp. 36-37.
- GALVEZ-HJORNEVIK, CLETA (1985): *Teacher Mentors: A Review of the Literature*. ERIC ED 263.105.
- GALVEZ-HJORNEVIK, C. (1986): Mentoring among teachers: A review of the literature. *Journal of Teacher Education*, Vol. 37, N° 1, pp. 6-11.

- GEHRKE, NATHALIE J. (1981): A Grounded Theory Study of Beginning Teachers' Role Personalization through Reference Group Relations. *Journal of Teacher Education* Vol. 32, N° 6, pp. 34-38.
- GEHRKE, NATHALIE J. (1982): Teacher's Role Conflicts: A Grounded Theory-In-Process. *Journal of Teacher Education* Vol. 33, N° 1, pp. 41-46.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1982): La formación del profesorado en la Universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB. *Revista de Educación*, N° 269, pp. 77-99.
- GLICKMAM, C. D. AND TAMASHIRO, R. T. (1982): A Comparison of First Year, and Former Teachers on Efficacy, Ego Development, and Problem Solving. *Psychology in the Schools* Vol. 19, N° 4, pp. 558-62.
- GODLEY, LARRY B. AND OTHERS (1986): The Teacher Consultant Role: Impact on the Profession. *Action in Teacher Education* Vol. 8, N° 4, pp. 65-73.
- GOETZ, J. Y LECOMPTE, M. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.
- GOLD, M. J. AND PEPIN, B. (1987): *Passing the Torch: Retired Teachers as Mentors for New Teachers*. ERIC ED 286.863.
- GONCZI, A. AND BUTTERWORTH, P (1984): Problems of beginning TAFE teachers. *The ITATE Journal* Vol. 2, N° 1, pp. 1-8.
- GONZALEZ GRANDA, J. (1987): Problemas percibidos por los profesores de E.G.B. en sus primeros años de docencia. *Aula Abierta*, 46, pp. 77-98.
- GOODMAN, J. (1987): *Key Factors in Becoming (or not becoming) an Empowered Elementary School Teachers: A Preliminary Study of Selected Novices*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington.
- GOODMAN JESSE (1987): Factors in Becoming a Practive Elementary Shool Teacher: a Preliminary Study of Selected Novices. *Journal of education for teaching* Vol. 13, N° 3, pp. 207-229.
- GRAY W. A. AND GRAY M. M. (1985): Synthesis of Research on Mentoring Beginning Teachers. *Educational leadership* Vol. 43, N° 3, pp. 37-43.
- GREENE, MYRNA L. (1980): *Follow-Up Studies on the Success of Education Graduates*. ERIC ED 191.824.
- GRIFFIN, GARY A. (1985): Teacher induction: Research issues. *Journal of Teacher Education* Vol. 36, N° 1, pp. 42-46.
- GRIFFIN, G. AND HUKILL, H. (eds.) (1983): *First years of teaching: What are the pertinent issues?*. ERIC ED 240.109.
- GRIFFIN, G.A. AND MILLIES, S. (1987): *The First Years of Teaching: Background Papers and a Proposal*. ERIC ED 285.833.

- GRIFFIN, PATRICK E. (1983): The Developing Confidence of New Teachers: Effects of Experience during the Transition Period from Student to Teacher. *Journal of Education for Teaching* Vol. 9, N° 2, pp. 113-22.
- GRIFFITH, DEVON (1984): *What First-Year Teachers Need to Know*. ERIC Digest .ERIC ED 248.243.
- GUBA, E. AND LINCOLN, Y. (1981): *Effective Evaluation*, S. Francisco, Jossey-Bass.
- GUDMUNSDOTTIR, S. (1987): *Pedagogical content knowledge: teachers' ways of knowing*, Paper presented at the A.E.R.A. annual meeting.
- HABERMAN, MARTIN (1985): Can Common Sense Effectively Guide the Behavior of Beginning Teachers?. *Journal of Teacher Education* Vol. 36, N° 6, pp. 32-35.
- HALL, BRUCE W. AND OTHERS (1985): How Beginning Teachers Use Test Results in Critical Education Decisions. *Educational Research Quarterly* Vol. 9, N° 3, pp. 12-18.
- HALL, GENE E. (1982): Induction: The Missing Link. *Journal of Teacher Education* Vol. 33, N° 3, pp. 53-55.
- HALL, GENE E. AND OTHERS (1982): *Beginning Teacher Induction: Five Dilemmas. The Proceedings from a Public Forum. Research on the Improvement Process in Schools and Colleges. R&D Report N° 3153* .ERIC ED 251.444.
- HALL, BRUCE W. AND OTHERS (1986): Humanistic Orientation and Selected Teaching Practices among Ist-Year Teachers. *Journal of Humanistic Education and Development* Vol. 25, N° 1, pp. 12-17.
- HALLER, E. J. (1967): Pupil influence in teacher socialization: a socio-linguistic study. *Sociology of Education* Vol. 40, N° 4, pp. 316-333.
- HANDAL, G. AND LAUVAS, P. (1987): *Promoting Reflective Teaching*, London, S.R.H.E.
- HARDCASTLE BEVERLY (1988): Spiritual Connections Prolegés Reflections on Significant Mentorships. *Theory into practice* Vol. 27, N° 3, pp. 201-208.
- HARRINGTON, G. AND SACKS, S. (1984): Student to teacher: novel strategies for achieving the transition. *Journal of Education for Teaching* , Vol. 10, N° 21, pp. 154-163.
- HASENFUS, CLEMENT J. (1986): New Teachers-How to Enrich the Classroom Experience. *NASSP Bulletin* Vol. 70, N° 491, pp. 88-91.
- HATWOOD FUTRELL, MARY (1988): Selecting and Compensating Mentor Teachers: A Win-Win Scenario. *Theory into Practice*, Vol. 27, N° 3, pp. 223-225.
- HAWK, PARMALEE (1986): Beginning Teacher Programs: Benefits for the Experienced Educator. *Action in Teacher Education* Vol. 8, N° 4, pp. 59-63.

- HEGLER, K. AND DUDLEY, R. (1987): Beginning Teacher Induction: A Progress Report. *Journal of Teacher Education* Vol. 38, N° 1, pp. 53-56.
- HEGLER, K. AND DUDLEY, R. (1987): A Developmental Model for Teacher Education. *Teacher Education & Practice* Vol. 4, N° 1, pp. 63-67.
- HELMICH, EDITH (1985): *An Overview of Fifth-Year Teacher Education Program* .ERIC ED 267.054.
- HENRY, MARVIN A. (1986): Strengths and Needs of First-Year Teachers. *Teacher Educator* Vol. 22, N° 2, pp. 10-18.
- HETLINGER, JOHN S. (1986): Teacher Orientation-What Principals Should Stress. *NASSP Bulletin* Vol. 70, N° 491, pp. 92-93.
- HIDALGO, FRANCISCO (1986): The Evolving Concerns of First-Year Junior High School Teachers in Difficult Settings: Three Case Studies. *Action in teacher Education* Vol. 8, N° 4, pp. 75-79.
- HIRSH, S. AND BROOKS, D. M. (1986): *New Teacher Induction Model. An Implementation Guide* .ERIC ED 278.626.
- HITZ, R. AND ROPER, S. (1986): The teacher's First Year: Implications for Teacher Educators. *Action in Teacher Education* Vol. 8, N° 3, pp. 65-71.
- HOFFMAN, J. V. AND O'NEAL, S. F. (1985): *Beginning Teachers and Changes in Self-Perceived Sources of Influence on Classroom Teaching Practices. Report N° 9067* .ERIC ED 266.095.
- HOFFMAN, JAMES V. AND OTHERS (1985): *Teacher Induction Study: A Final Report of a Descriptive Study* .ERIC ED 270.443.
- HOFFMAN, JAMES, V. AND DEFINO, MARIA E. (1985): *State and School District Intentions and the Implementation of New Teacher Programs. Report N° 9070* .ERIC ED 263.072.
- HOFFMAN, J. ET AL. (1986): A study of State-Mandated Beginning Teacher Programs. *Journal of Teacher Education* , Vol. 37, N° 1, pp. 16-21.
- HOGBEN, D. AND LAWSON, M. J. (1984): Trainee and beginning teacher attitude stability and change: Four case studies. *Journal of education for teaching* Vol. 10, N° 2, pp 135-53.
- HOGBEN, DONALD Y PETTY, MICHAEL, F. (1979): From Student to primary school teacher: attitude stability and change. *The South Pacific Journal of Teacher Education* Vol. 7, N° 3-4. pp. 92-98.
- HOLMES GROUP (1986): *Directory of Teacher Induction Programs.1986*.ERIC ED 270.445.
- HOPKINS, SCOTT AND OTHERS (1983): *Entry-Year Assistance Committee: A Support System for Beginning Teachers* .ERIC ED 230.511.

- HORD, SHIRLEY M. AND OTHERS (1979): *Implications of Experience in Teacher Education Program Follow-Up Studies for Future Work. Research and Development Agenda in Teacher Education Colleague Report*. ERIC ED 204.328.
- HOUSTON, R. (1990) (Ed): *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan.
- HOWEY KENNETH (1988): Mentor-Teachers as Inquiring Professionals. *Theory into practice* Vol. 27, N° 3, pp. 209-213.
- HOY, W. K. HOY (1968): The influence of experience on the beginning teacher. *The School Review* Vol. 76, N° 3, pp. 312-322.
- HUBER, G. (1991) *Análisis de datos cualitativos con ordenadores. Principios y manual del paquete de programas AQUAD 3.0*, Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica.
- HUBER, G. Y MARCELO, C. (1990): Algo más que contar palabras y recuperar frecuencias: la ayuda del ordenador en el análisis de datos cualitativos. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, N° 8, pp. 69-84.
- HUBER, G. AND MARCELO, C. (1991): Computer Assistance for Testing Hypothesis about Qualitative Data: The Software-Package AQUAD 3.0. *Qualitative Sociology*. (in press).
- HULING-AUSTIN, LESLIE (1986): Factors to Consider in Alternative Certification Programs: What Can be Learned from Teacher Induction Research. *Action in Teacher Education* Vol. 8, N° 2, pp. 51-58.
- HULING-AUSTIN, L. AND EMMER, E.T (1985): *First days of schools: A good beginning. R&D Report no. 7206* .ERIC ED 262.031.
- HULING-AUSTIN, LESLIE AND OTHERS (1985): *Strategies for improving teacher education. MTIP Satellite network conference proceedings (Austin, Texas, November 1-2, 1984; Austin, Texas, April 22-23, 1985)* .ERIC ED 266.094.
- HULING-AUSTIN, LESLIE AND OTHERS (1985): *Model Teacher Induction Project Study Findings. Final Report* .ERIC ED 270.442.
- HULING-AUSTIN, LESLIE AND OTHERS (1985): *MTIP Satellite Network Conference Proceedings. R&D Report N° 7209* .ERIC ED 270.448.
- HULING-AUSTIN, LESLIE AND OTHERS (1985): *A research-based staff development program for beginning teachers. R&D Report no.7201* .ERIC ED 261.989.
- HULING-AUSTIN, L. AND MURPHY, S. (1987): *Assessing the Impact of Teacher Induction Programs: Implications for Program Development* .Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington.

- HUNTER, J. K. AND HAINES, M. F. (1985): *Beginning Teacher Program: A Study of Field-Based Teacher Certification* .ERIC ED 263.007.
- HUTCHINSON, S. (1988): Education and the Grounded Theory. En R. Sherman and R. Webb (Eds.). *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*, London, Falmer Press, pp. 123-140.
- JAMES, TERRY L. (1987): *Lessons learned: Establishing mentoring roles in two preparation-induction programs. Mentorship as a support system model* .ERIC ED 279.653.
- JANSSENS, STEVEN (1987): *A description of concerns of beginning teachers. The results of a qualitative study with some metodological considerations* .ERIC ED 285.875.
- JENSEN, M. CIHAK (1986): *Induction Programs Support New Teachers and Strengthen Their Schools* .ERIC ED 273.012.
- JOHNSTON, JOHN M. (1981): *A Knowledge Base for Teacher Induction* .ERIC ED 198.142.
- JOHNSTON, J. AND RYAN, K. (1983): Research on Beginning Teacher: Implications for Teacher Education. En K. Howey and W. Gardner (eds.): *The Education of Teachers*, New York, Longman.
- JOHNSTON, J. AND KAY, R. (1987): *Institutions of Higher Education Involvement in Beginning Teacher Induction: The State of Current Practice* .ERIC ED 279.652.
- JOHNSTON, J. M. AND JAMES, TERRY L. (1986): *Leadership and Cooperation through Mentoring: Rethinking Roles in Teacher Education* .ERIC ED 274.649.
- JONES, A. H. AND BARNES, C. P. (1984): The California consortium: A case study on seeking change in teacher education. *Journal of teacher education* Vol. 35, N° 6, pp. 5-10.
- JONES, DONALD W. (1986): Extending the Preservice of Teacher. *Teacher Education Quarterly* Vol. 13, N° 1, pp. 61-71.
- JORDELL, K. (1985): Problems of beginning and more experienced teachers in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research* Vol. 29, N° 3, pp. 105-121.
- JORDELL, KARL (1987): Structural and Personal Influences in the Socialization of Beginning Teachers. *Teaching and Teacher Education* , Vol. 3, N° 3, pp. 165-177.
- JOYCE, B. (1980): The ecology of professional development. En E. Hoyle and J. Megarry (ed.). *World Yearbook of Education 1980. Professional Development of Teachers*, New York, Kogan Page, pp. 19-41.
- JOYCE, B. Y WEIL, M. (1985): *Modelos de enseñanza*, Madrid, Anaya.

- KAGAN D. (1990): Ways of Evaluating Teacher Cognition: Inferences Concerning the Goldlocks Principle. *Review of Educational Research*, Vol. 60, N° 3, pp. 419-469.
- KANE, PEARL R. (1984): *A Teacher Institute for Beginning Teachers*. ERIC ED 242.696.
- KANE, MARY KAY (1987): Some Thoughts on Scholarship for Beginning Teachers. *Journal of Legal Education* Vol. 37, N° 1, pp. 14-19.
- KANSAS STATE DEPT. OF EDUCATION, TOPEKA (1985): *The Kansas Internship Plan (KIP). Final Plan*. ERIC ED 273.635.
- KANSAS STATE DEPT. OF EDUCATION, TOPEKA (1986): *The Kansas internship plan. revised*. ERIC ED 276.702.
- KEARNEY, P. AND OTHERS (1988): Experienced and Prospective Teachers' Selections of Compliance-Gaining Messages for "Common" Student Misbehaviors. *Communication Education* Vol. 37, N° 2, pp. 150-64.
- KILBOURN, BRENT (1982): Linda: A Case Study in Clinical Supervision. *Canadian Journal of Education* Vol. 7, N° 3, pp. 1-24.
- KILBOURN, B. (1988): Reflecting on vignettes of teaching, En Grimmett and Erickson, G. Ed.). *Reflection in Teacher Education*, New York, Teacher College Press, pp. 91-111.
- KLEINFELD, J. (1988): *Learning to think like a teacher: The study of cases*, Center for Cross-Cultural Studies, Rural College, University of Alaska.
- KRAJEWSKI, R. J. AND MCCUMSEY, N. L. (1984): *How to Help Beginning Teachers*. ERIC ED 245.360.
- KRAJEWSKI, ROBERT J. AND SHUMAN, R. BAIRD (1979): *The Beginning Teacher: A Practical Guide to Problem Solving*. ERIC ED 200.565.
- KROGH, S. AND CREWS, R. (1989): *Determinants of Reflectivity in Student Teachers' Reflectivity Reports*, paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- KUPCHYNSKY, JERRY (1985): How to survive in a new teaching position. *Music educators Journal* Vol. 72, N° 1, pp. 36-37.
- KURTZ, WILLIAM H. (1983): How the Principal Can Help Beginning Teachers. *NASSP Bulletin* Vol. 67, N° 459, pp. 41-45.
- LACEY, C. (1977): *The Socialization of Teachers*. London, Methuen and Co.
- LAKOFF, G. Y JOHNSON, M. (1980) *Metáforas de la vida cotidiana* Ed. Cátedra. Madrid.
- LAMBERTH, EDWIN E. (1982): *Professional Competencies Needed and Presently Held by Beginning Teachers of Vocational Agriculture in Tennessee. Research Report Series N° 3*. ERIC ED 221.671.

- LAMPERT, M. AND CLARK, C. (1990): Expert Knowledge and Expert Thinking in Teaching: A Response to Floden and Klinzng. *Educational Researcher*, Vol. 19, N° 5, pp. 21-23.
- LECOMPTE, M. AND GINSBURG, M. (1987): How Students Learn to Become Teachers: An Exploration of Alternative Responses to a Teacher Training Program. En G. Noblit and W. Pink (eds.), *Schooling in social context: Qualitative studies*, Norwood, Ablex, pp. 3-22.
- LEINHARDT, G. (1988): Situated Knowledge and EXPertise in Teaching. En J. Calderhead (Ed.). *Teachers' Professional Learning*, London, Falmer Press, pp. 146-168.
- LEINHARDT, G. AND SMITH, D. (1985): Expertise in mathematic instruction: Subject matter knowledge. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 77, N° 3, pp. 247-271.
- LEVY, JACK (1987): *A Study of Beginning Teachers in Virginia*. ERIC ED 287.799.
- LIGON, JERRY A. (1988): Four Ways to Reduce Worry for New Teachers. *American School Board Journal* Vol. 175, N° 3, pp. 50.
- LINCOLN, Y. AND GUBA, E. (1985): *Naturalistic Inquiry*. London, Sage Publications.
- LOPEZ-ARENAS GONZALEZ, J. M. (1989): *Conocimiento de la enseñanza de inglés por profesores de Bachillerato con y sin experiencia en Sevilla*, Sevilla, Tesis Doctoral inédita.
- LUCAS MARTIN, A. (1986): El proceso de socialización: Un enfoque sociológico. *Revista Española de Pedagogía*, N° 173, pp. 357-370.
- M.E.C. (1989): *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*, Madrid, MEC.
- MAGER, G. M. AND MYERS, B. (1982): If First Impressions Count: New Professors' Insights and Problems. *Peabody Journal of Education* Vol. 59, N° 2, pp. 100-06.
- MARCELO GARCIA, C. (1986): Estudio de los problemas docentes de profesores en formación. Una aplicación de la metodología "policy-capturing". *Cuestiones Pedagógicas*, N° 3, pp. 183-191.
- MARCELO GARCIA, C. (1987): *El Pensamiento del Profesor*, Barcelona, CEAC.
- MARCELO GARCIA, C. (1989): *Introducción a la Formación del Profesorado*, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- MARCELO GARCIA, C. (1991) (Dir.) *El primer año de enseñanza*, Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica.

- MARCELO, C. Y GOMEZ, M. J. (1989): *Profesores principiantes: Problemas docentes y creencias hacia la enseñanza*. Comunicación presentada al II Symposium Nacional de Prácticas Escolares, Pontevedra.
- MARCELO, C. Y SANCHEZ, M. R. (1990): *El profesor mentor: una nueva figura para el desarrollo organizativo*, Comunicación presentada al I Congreso sobre Organización Escolar, Barcelona, Septiembre.
- MARCELO, C. Y OTROS (1991): *El estudio de casos como estrategia de investigación y de formación del profesorado*, Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica.
- MARDLE, G. AND WALKER, M. (1980): Strategies and structure: Critical notes on teacher socialization. En P. Woods (ed.). *Teacher strategies*, London, Coom Heim.
- MARSHALL, H. H. (1990) Metaphor as an instructional tool in encouraging student teacher reflection. *Theory into practice*, XXIX (2), pp. 128-132.
- MARTIN, R. A. AND HOWELL, D. L. (1983): Selected Supervisory Techniques Used by Principals and Their Implications to the Success of Beginning Teachers. *Journal of the American Association of Teacher Educators in Agriculture* Vol. 24, N^o 3, pp. 53-60.
- MARTINEZ BONAFE, J. (1989): *Renovación pedagógica y emancipación profesional*, Valencia, Universidad de Valencia.
- MARTIN, ROBERT A. (1980): *Implications of Selected Supervisory Techniques to the Success of Beginning Teachers of Agriculture*. ERIC ED 193.476.
- MARYLAND STATE DEPT. OF EDUCATION (1987): *Perspectives on teacher induction: a review of the literature and promising program models*. ERIC ED 288.857.
- MATTHES, W. A. AND CARLSON, R. V. (1986): Conditions for Practice: Why Teachers Select Rural Schools. *Journal of Rural and Small Schools* Vol. 1, N^o 1, pp. 25-28.
- MAY, W. T. AND ZIMPER, N. L. (1986): An Examination of Three Theoretical Perspectives on Supervision: Perceptions of Preservice Field Supervision. *Journal of Curriculum and Supervision* Vol. 1, N^o 2, pp. 83-99.
- MCARTHUR, JOHN (1979): Teacher socialization: The five first years. *Alberta Journal of Educational research* Vol. 25, N^o 4, pp. 64-74.
- MCARTHUR, JOHN T. (1980): *The First Five Years of Teaching. Their Effect on Pupil Control Ideology and Commitment to Teaching*. ERIC ED 191.799.
- MCDONALD, F. J. AND ELIAS, PATRICIA (1983): *The Transition Into Teaching: The Problems of Beginning Teachers and Programs to Solve Them. Summary Report*. ERIC ED 257.777.

- MCDONALD, FREDERICK J. (1982): *Study of Induction Programs for Beginning Teachers. Executive Summary* .ERIC ED 257.776.
- MCDONALD, FREDERICK J. (1980): *Study of induction programs for beginning teachers. Volume 1. The problems of beginning teachers: a crisis in training* .ERIC ED 257.778.
- MCEVOY, B. AND MOREHEAD, M. A. (1986): Teacher Induction: What Can a University Do Best?. *Action in Teacher Education* Vol. 8, N° 4, pp. 45-49.
- MCINTOSH, DEAN K. (1982): It's Time to Provide a Warranty with Every New Teacher. *Viewpoints in Teaching and Learning* Vol. 58, N° 2, pp. 15-22.
- MCNAIR, VEDA AND OTHERS (1987): *Sweet rejuvenation: linking and service in-service induction* .ERIC ED 288.827.
- MEDINA RIVILLA, A. (1988): Análisis de las experiencias formativas de los profesores. En C. Marcelo (Ed.). *Avances en el Estudio del Pensamiento del Profesor*, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp. 53-76.
- MEDINA RIVILLA, A. (1990) (Dir.): *Formación de formadores y empleo del ordenador en la enseñanza*, Madrid, UNED.
- MEDLEY, DON (1981): *A Professional Examination for Teachers: A Long Range Plan for the Professional Section of the NTE Common Examinations* .ERIC ED 240.126.
- MERSETH, K. (1990): *The case for cases in Teacher Education*, paper presented at the Conference on Case Method, Charlott.
- MICKLER, WALT (1984): *The Beginning Teacher Program: A Model Local Induction System and School Improvement Program* .ERIC ED 274.647.
- MILES, M. AND HUBERMAN, A. (1984): *Qualitative data analysis*. London, Sage Pub.
- MILLER, ST. S. AND YODER, E. P. (1983): *Monthly Planning Manual for Beginning Vocational Agriculture Teachers. Final Report* .ERIC ED 251.632.
- MILLER, W. W. AND SCHEID, C. L. (1984): Problems of beginning teachers of vocational agriculture in Iowa. *Journal of the American Association of teacher educators in Agriculture* Vol. 25, N° 4, pp. 2-7.
- MINGORANCE DIAZ, PILAR (1991): *Metáfora y Pensamiento Profesional*, Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica.
- MOFFETT, K. ET AL. (1987): Training and Coaching Beginning Teachers: An Antidote to Reality Shock. *Educational Leadership* , Vol. 44, N° 5, pp. 34-37.
- MOOS, R. (1979): Educational climates. En H.J. Walberg (Ed.). *Educational environments and effects*, Berkeley, McCutchan.

- MORAL SANTAELLA, C. (1990): *Análisis de la estructura de conocimiento de los profesores expertos y principiantes en la enseñanza de la lectura*, Granada, facultad de Filosofía y Letras, Tesis Doctoral.
- MUNBY, H. & RUSSELL, T. (1990) *Metaphor in the study of teachers' professional knowledge. Theory into practice*, XXIX (2), pp. 116-121.
- MUNBY, H. (1988) Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y práctica profesionales En Villar Angulo, L. (Dir.) (1988) *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*. Ed. Marfil. Alcoy.
- MURPHY, S. C. AND HULING-AUSTIN, L. (1987): *The impact of context on the classroom lives of beginning teachers* .ERIC ED 283.780.
- MURPHY, S. AND HULING-AUSTIN, L. (1987): *Assessing the Impact of Teacher Induction Programs: Implications for Program Development* .ERIC ED 283.779.
- MYERS, PAUL E. (1981): A Crucial Challenge: The Principal and the Beginning Teacher. *NASSP Bulletin* Vol. 65, N° 444, pp. 70-75.
- MYERS, B. AND MAGER, G. M. (1980): *The Emerging Professoriate. A Study of How New Professors Spend Their Time* .ERIC ED 220.429.
- NEILL, S. R. ST J. AND OTHERS (1983): The Relation between Reported Awareness of Nonverbal Communication and Rated Effectiveness in Probationer and Student Teachers. *Journal of Education for Teaching* Vol. 9, N° 1, pp. 16-29.
- NOTT, DAVID (1985): *The Initial Training of Foreign Language Teachers. British Journal of Language Teaching* Vol. 23, N° 3, pp. 127-37.
- O'NEAL, S.F. AND HOFFMAN, J. V. (1984): *Curriculum Decision Making and the Beginning Teacher. Report N° 9058* .ERIC ED 251.439.
- O'ROURKE, BILL (1983): "Lion Tamers and Baby Sitters": First-Year English Teachers Perceptions of Their Undergraduate Teacher Preparation. *English Education* Vol. 15, N° 1, pp. 17-24.
- ODELL, S. (1986): Induction Support of New Teachers: A Functional Approach. *Journal of Teacher Education* , Vol. 37, N° 1, pp. 26-29.
- ODELL, SANDRA J. AND OTHERS (1986): Functional Approach to Identification of New Teacher Needs in an Induction Context. *Action in Teacher Education* Vol. 8, N° 4, pp. 51-57.
- OESTERREICH, DETLEF (1987): Young Teachers' Suggestions of Changes in Teacher Training. *Zeitschrift für Pädagogik* Vol. 33, N° 6, pp. 771-86.
- OLHS, BEVERLY J. (1986): *Eastern Illinois University Beginning Teacher Assistance Program* .ERIC ED 267.060.
- PAGE, JANE AND OTHERS (1983): *Teacher Education Curricula: Perceptions of First-Year Teachers* .ERIC ED 229.364.

- PAJAK, EDWARD F. (1986): Psychoanalysis, Teaching, and Supervision. *Journal of Curriculum and Supervision* Vol. 1, N° 2, pp. 122-31.
- PAJAK, E. F. AND BLASE, J. J. (1982): Teaching, the Loss of Innocence, and the Psychological Development of a Professional Self. *Educational Horizons* Vol. 60, N° 2, pp. 65-72.
- PARKAY FORREST W. (1988): Reflections of a Prolégé. *Theory into practice* Vol. 27, N° 3, pp. 195-200.
- PATANICZEK D. AND SIGLER N. (1981): The relationship of Socialitation and The Concerns of Beginning Secondary Teachers. *Journal of Teacher Education* Vol. 32, N° 3, pp. 14-17.
- PATTON, J. AND EISEL, A. D. (1987): *Teacher consultants-A model for using experienced teachers as trainers of new teachers* .ERIC ED 288.846.
- PAULISSEN, MARGARET O. AND OTHERS (1985): *Two Case Studies of Beginning Teacher in State-Mandated Induction Programs: The Influence of Institutional Factors* .ERIC ED 270.388.
- PELTO, P. AND PELTO, G. (1978): *Anthropological research: The structure of inquiry*. Nueva York, Harcourt Brace.
- PETER, R. AND GEBHART, R. (1979): *One-Week Pre-Service Workshop for Newly Hired VTAE Teachers. Final Report. Project N° 30-106-150-319* .ERIC ED 222.450.
- PETERSON, P. (1988): Teachers' and Students' Cognitional Knowledge for Classroom Teaching and Learning. *Educational Researcher*, Vol. 17, N° 5, pp. 5-14.
- PETERSON, P., CLARK, C. AND DICKSON, W. (1990): Educational Psychology as a Foundation in Teacher Education: Reforming an Old Notion. En S. Tozer, T. Anderson, and B. Armbruster (Eds.). *Foundational Studies in Teacher Education. A Reexamination*, New York, Teacher College Press, pp.24-48.
- PETTY, MICHAEL F. Y HOGBEN, DONALD (1980): Explorations of semantic space with beginning teachers:a study of socialization into teaching. *British Journal of Teacher Education* Vol. 6 N° 1, pp: 51-61.
- PINTRICH, P. (1990): Implications of Psychological Research on Student Learning and College Teaching for Teacher Education. En R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan, pp. 826-857.
- POLLARD, A. AND TANN, S. (1989): *Reflective Teaching in the Primary School. A Handbook for the Classroom*. London, Cassell.
- POWELL, M. AND FILBY, N. N. (1983): Implications of BTES for Teacher Educators. *Teacher Education Quarterly* Vol. 10, N° 2, pp. 17-44.

- POWER, P. G. (1981): Aspects of the Transition from Education Student to Beginning Teacher. *The Australian Journal of Education* , Vol. 25, N° 3, pp. 288-296.
- QUEENSLAND BOARD OF TEACHER EDUCATION (1981): *The Induction of Beginning Primary Teachers* .ERIC ED 204.307.
- RAISER, LYNNE (1987): A Teacher Support Network. *Teaching Exceptional Children* Vol. 19, N° 3, pp. 48-49.
- RILEY, MARCIA G. (1979): *Identification and Validation of Critical Incidents in Classroom Discipline and Their Solutions as Reported by First-Year Vocational Teachers in the State of Florida* .ERIC ED 193.448.
- ROPER, SUSAN AND OTHERS (1985): *Developing induction programs. 1985 Regional study awards final product.Final report of the regional study award project* .ERIC ED 265.036.
- ROSS, D. (1990): First Steps in Developing a Reflective Approach. *Journal of Teacher Education*, Vol. 40, N° 2, pp. 22-30.
- ROSSETTO, C. R. AND GROSENICK, J. K. (1987): Effects of Collaborative Teacher Education: Follow-up of Graduates of a Teacher Induction Program. *Journal of Teacher Education* Vol. 38, N° 2, pp. 50-52.
- ROTH, R. (1990): Preparing the Reflective Practitioner: Transforming the Apprentice through the Dialectic. *Journal of Teacher Education*, Vol. 40, N° 2, pp. 31-35.
- RUSSELL, DOROTHY (1986): *Collaboration: The Key to Teacher Induction Programs* .ERIC ED 270.425.
- RYAN, KEVIN (1979): *Some Feedback Is Better Than Others: Implications of a Study of First Year Teachers for the Follow Up of Teacher Education Graduates* .ERIC ED 175.837.
- RYAN, K. ET AL. (1980): *Biting the Apple. Accounts of first year teachers* .New York, Longman.
- SAILY, MARY, ED. (1980): *Secondary Schools Stop Babysitting* .ERIC ED 194.472.
- SANCHEZ GARCIA, M. (1978): *Modelos estadísticos aplicados al tratamiento de datos*, Madrid, Centro de Cálculo de la Universidad Complutense.
- SCHELL, L. M. AND BURDEN, P. R. (1984): *Before School Starts: A Handbook for New Elementary Rural/Small School Teachers* .ERIC ED 245.850.
- SCHLECHTY, P. (1985): A framework for evaluating induction in to teaching. *Journal of Teacher Education* , Vol. 36, N° 1, pp. 37-41.
- SCHMIDT, J & MANGER, K. & ONSTOTT, M. (1987): *The construction of expertise in primary science: beginnings* .Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.

- SCHÖN, D. (1983): *The reflective practitioner*. New York, Basic Books.
- SCHÖN, D. (1988): Coaching Reflective Teaching. En Grinnett adn Erickson, G. Ed.). *Reflection in Teacher Education*, New York, Teacher College Press, pp. 19-29.
- SCHÖN, D. (1987): *Educating the reflective practitioner*, New York, Jossey-Bass.
- SCHWANKE, DEAN (1981): Teacher Socialization: A Review of Selected Literature. *Journal of Teacher Education* Vol. 32, N° 3, pp. 61-63.
- SEIFERT, EDWARD H. (1986): *Teacher Induction Strategies* .ERIC ED 267.059.
- SHEA, JOSEPH (1982): *The New Florida Beginning Teacher Program* .ERIC ED 230.552.
- SHELL, L. M. AND BURDEN, P. R. (1982): *Before School Starts: A Handbook for the Inexperienced Elementary School Teacher* .ERIC ED 224.795.
- SHELL, L. M. AND BURDEN, P. R. (1985): Working with Beginning Teachers. *Small School Forum* Vol. 7, N° 1, pp. 13-15.
- SHEPHERD, G. D. AND GALLAHER, T. H. (1985): An investigation of the content topics and process methods communicating the professional expectations of an induction year certification program. *Action in teacher education* Vol. 7, N° 1-3, pp. 75-81.
- SHULMAN, L. (1986a): Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. En M. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*, New York, Macmillan, pp. 3-36.
- SHULMAN, L. (1986b): To Whom Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, Vol. 15, N° 2, pp. 4-14.
- SHULMAN, L. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Vol. 57, N° 1, pp. 1-22.
- SHULMAN, JUDITH H. (1987): *Expert witnesses: mentor teachers and their colleagues* .Paper presented at the annual meeting of A.E.R.A., Washington, D.C.
- SHULMAN, JUDITH, H. (1988): *Blues freeways: traveling the alternate route with big-city teacher trainees* .Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- SIMON, RONI, COMP. (1980): *Study of induction programs for beginning teachers. Volume IV. Educators interested and involved in programs for beginning teachers: A human resource bank* .ERIC ED 257.781.
- SMITH, D. C. AND WILSON, G. W. (1984): *The Florida Beginning Teacher Program* .ERIC ED 253.541.

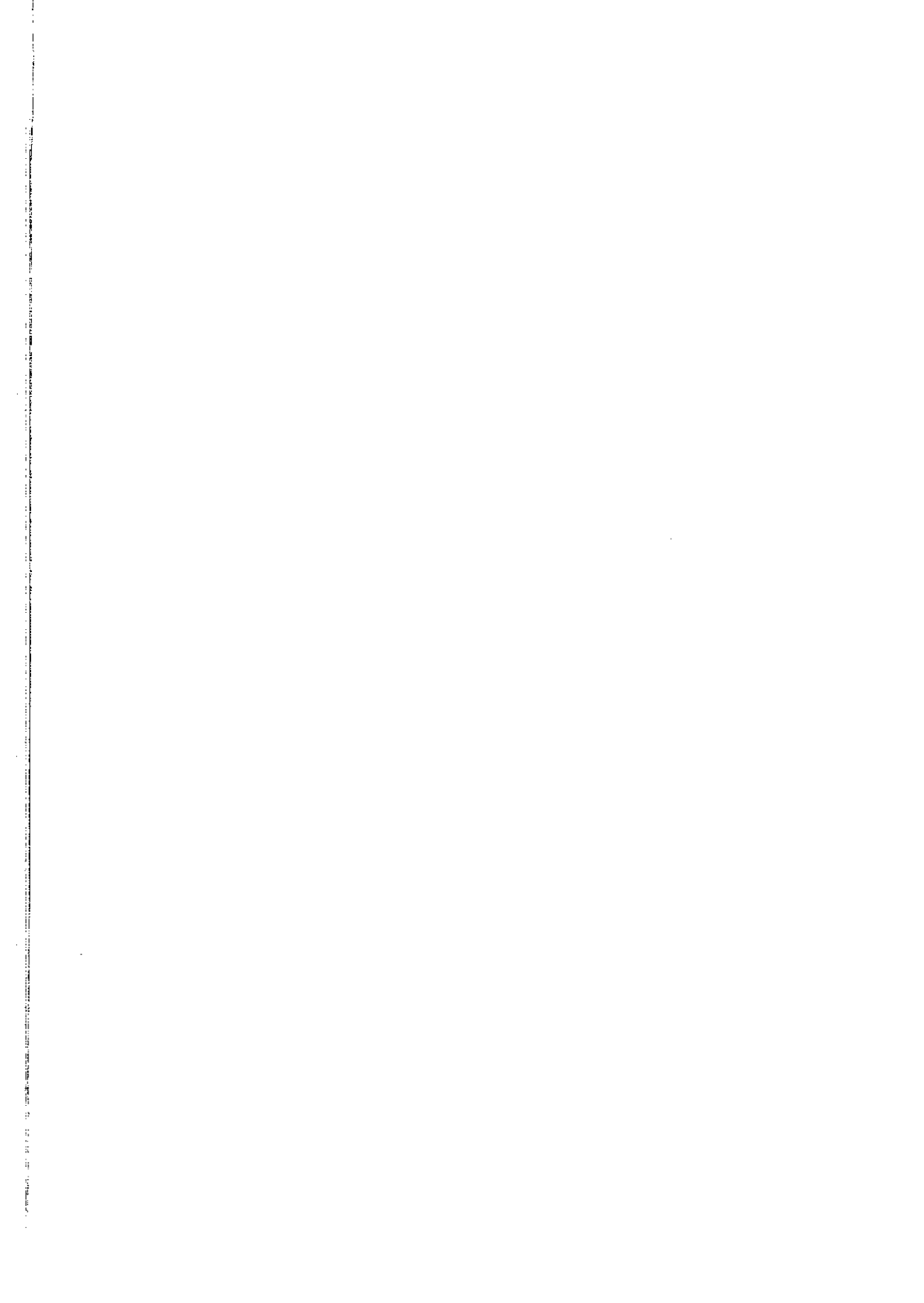
- SMYTH, W. J. (1984) *Clinical Supervision-collaborative learning about teaching*. Deakin University, Victoria.
- SMYTH, J. (1990): Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, Vol. 40, N° 2, pp. 2-9.
- SPRADLEY, J. (1979): *The ethnographic interview*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- SPRINTHALL, N. AND THIES-SPRINTHALL, L. (1983): The Teacher as an Adult Learner: A Cognitive-Developmental View. En G. Griffin (Ed.). *Staff Development*, Chicago, NSSE, pp.13-35.
- STEIFER, P. A. Y IWANICKI, E. F. (1987): The validation of beginning teacher competencies in Connecticut. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. Vol. 1. pp. 111-155 .
- STERN, A. K. AND SHEPHERD, G. D. (1986): *A Synthesis of the Research of Oklahoma's Induction Year Program as a Basis for Policy Considerations* .ERIC ED 287.816.
- STERNBERG, R. AND CARUSO, D. (1985): Practical modes of knowing. En E. Eisner (Ed.). *Learning and Teaching the Way of Knowing*, Chicago, NSSE, pp. 133-158.
- STILMAC, MICHELE (1982): A View toward Expanding BTES. *California Journal of Teacher Education* Vol. 9, N° 2, pp. 84-96.
- STONE, BERNICE (1987): Why Beginning Teachers Fail-And What You Can Do about It. *Principal* Vol. 67, N° 1, pp. 33-35.
- STROBLE E. AND COOPER J. M. (1988): Mentor Teachers: Coaches or Referees?. *Theory into practice* Vol. 27, N° 3, pp. 231-236.
- SUMMERS, PATRICIA M. (1982): *Headstart for aides, substitutes teachers: A guide for new secondary school educators* .ERIC ED 224.776.
- TABACHNICK, R. ET AL. (1982): *The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives* .Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- TANNER, C. K. AND EBERS, S. M. (1985): Factors related to the beginning teacher's successful completion of a competency evaluation. *Journal of Teacher Education* Vol. 36, N° 3, pp. 41-44.
- THEUNE, W. S. AND VARAH, L. J. (1983): *Teacher induction-A program of assistance and support for first year teachers* .ERIC ED 260.028.
- THIES-SPRINTHALL, L. (1986): A Collaborative Approach for Mentor Training: A Working Model. *Journal of Teacher Education* , Vol. 37, N° 6, pp. 13-20.
- TISHER, RICHARD P. (1979): *Teacher Induction: An Aspect of the Education and Professional Development of Teachers* .ERIC ED 200.515.

- TISHER, R. (1980): The induction of beginning teachers. En E. Hoyle and J. Megarry. (eds.) *Professional development of teachers*. London, Kogan Page, pp. 69-84.
- TISHER, RICHARD P. (1982): *Teacher Induction: An International Perspective on Research & Programs*. ERIC ED 213.687.
- TISHER, R. (1984): Teacher Induction: An International Perspective on Provisions and Research. En L. Katz and J. Raths (eds.). *Advances in Teacher Education*, Vol. 1, Norwood, Ablex, pp. 113-124.
- TOBIN, K. (1990) Changing metaphors and beliefs: a master switch for teaching? *Theory into practice*, XXIX (2), pp. 122-127.
- UHLER, SAYRE (1987): *Alternative Paths to Entry: New Jersey and Elsewhere*. ERIC ED 287.204.
- VARAH, L. ET AL. (1986): Beginning Teachers: Sink or Swin?. *Journal of Teacher Education*, Vol. 37, N° 1, pp. 30-37.
- VARAH, L. J. (1985): *Teacher Induction Program (An Inservice Program for First-Year Teachers)*. ERIC ED 265.150.
- VEENMAN, S. (1984): Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, Vol. 54, N° 2, pp. 143-178.
- VERA VILA, J. (1988): *El profesor principiante*, Valencia, Promolibro.
- VILLAR, L. M.; MARCELO, C. Y GARCIA, E. (1988): *Evaluación del Clima Institucional*, Ponencia presentada al IV Seminario sobre Modelos de Investigación Educativa, Santiago.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1991): *El profesor como profesional*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- VIRGINIA STATE DEPT. OF EDUCATION. (1986): *Beginning Teacher Assistance Program. Questions and Answers about the Assessment and Assistance Components*. ERIC ED 286.851.
- VONK, J. H. C. (1983): Problems of the beginning teachers. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 6, N° 2, pp. 133-150.
- VONK, J. H. C. & SCHRAS, G. A. (1987): From beginning to experienced teachers: a study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education* Vol. 10, N° 1, pp. 95-110.
- WALDINGER, RENEE (1988): New Faculty Members: Expectation and Responsibilities. *ADFL Bulletin* Vol. 19, N° 3, pp. 38-41.
- WATSON, MARILYN S. (1984): Knowing what children are really like: implications for teacher education. *Teacher education Quarterly* Vol. 11, N° 4, pp. 35-49.

- WEADE, R. & ERNST, G. (1990) Pictures of life in classrooms and the search for metaphors to frame them. *Theory into practice*, XXIX (2), pp. 133-140.
- WEIS, J. AND LOUDEN, W. (1989): *Images of Reflection.*, Paper presented at the A.E.R.A. annual meeting.
- WELLS, KIM (1984): *Teacher Socialization in the Educational Organization: A Review of the Literature* .ERIC ED 242.668.
- WENDT, J. C. AND BAIN, L. L. (1985): Surviving the transition. Concerns of the beginning teacher. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* Vol. 56, N° 2, pp. 24-25.
- WILDMAN, T. M. AND OTHERS (1985): *Beginning Teacher's Handbook* .ERIC ED 286.852.
- WILDMAN, T. ET AL. (1988): *Sources of Teaching Problems and the Ways Beginners Solve Them: An Analysis of the First Two Years* .Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- WILSON, J. AND D'ARCY, J. (1987): Employment Conditions and Induction Opportunities. *European Journal of Teacher Education* , Vol. 10, N° 2, pp. 141-149.
- WILLARD, J. L. AND GORDON, B. G. (1986): New Challenges for Teacher Preparation Institutions: Recruitment and Retention. *Action in Teacher Education* Vol. 8, N° 4, pp. 19-24.
- WILLIAMS, EUGENE (1979): *Getting a Head Start in the Teaching Profession* .ERIC ED 175.819.
- WILLIAMSON, R. E. AND OSBORNE, D. C. (1985): *Instructional Planning and Beginning Teacher Assessment: Taking the Anxiety out of Accountability* .ERIC ED 286.856.
- WOOLOVER, ROBERTA M. (1985): State-Mandated performance of beginning teachers: implications for teacher educators. *Journal of Teacher Education* Vol. 36, N° 2, pp. 22-25.
- WUBBELS, TH.; CRETON, H.A.; HOOYMAYERS, H.P. Y HOLVAST, A.J. (1982): Training teachers to cope with the "reality shock". *Studies in Science Education* N° 9, pp. 147-160.
- WUBBELS, TH.; CRETON, H. A.; HOOYMAYERS, H. P. (1987): A School-Based Teacher Induction Programme. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 10, N° 1, pp. 81-94.
- YAMAMOTO KAORU (1988): To See Life Grow: The Meaning of Mentorship. *Thory into practice* Vol. 27, N° 3, pp. 183-189.
- YINGER, R. (1987): Examining thoughts in action. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 2, N° 3, pp. 263-282.

- ZAHARIAS, J. A. AND FREW, T. W. (1987): Teacher Induction: An Analysis of One Successful Program. *Action in Teacher Education* Vol. 9, N^o 1, pp. 49-55.
- ZEICHNER, K. (1980): Myths and Realities: Field-Based Experiences in Preservice Teacher Education, *Journal of teacher Education*, Vol. 31, N^o 6, pp. 45-55.
- ZEICHNER K. M.; TABACHNICK B. R.; DENSMORE K. (1987): *Individual, Institutional and Cultural influences on the development of teachers' craft knowledge*. Mimeographed papers.
- ZEICHNER, K. AND LISTON, D. (1987): Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review* , Vol. 57, N^o 1, pp. 23-47.
- ZIMPER N. L. (1988): *Lessons learned from implementing an induction program for inquiring professionals* .Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- ZIMPER N. L. AND RIEGER S. R. (1988): Mentoring Teachers: What Are The Issues?. *Theory into Practice*, Vol. 23, N^o 3, pp. 175-182.
- ZUMWALT, KAREN KEPLER (1984): Teachers and mothers: Facing new beginnings. *Teachers College Record* Vol. 86, N^o 1, pp. 138-55.
- ZURBRICK, PHILLIP R. AND OTHERS (1981): Theme: The Beginning Teacher. *Agricultural Education Magazine* Vol. 54, N^o 2, pp. 4-12.

ANEXOS



ANEXO 1

INVENTARIO DE PROBLEMAS DE ENSEÑANZA

(I. S. E.)

K. Jordell

(Traducido y adaptado por Carlos Marcelo García)

INDICACIONES GENERALES

El Inventario de Situaciones de Enseñanza (I.S.E.) contiene 55 declaraciones que se refieren a aspectos de la actividad del profesor.

Le pedimos que LEA **DETENIDAMENTE** cada una de estas situaciones. A continuación responda, **SEGUN SU PROPIA EXPERIENCIA PERSONAL**, en que medida cada una de las situaciones **HA REPRESENTADO UN PROBLEMA DURANTE SU PRIMER AÑO DE EXPERIENCIA DOCENTE**.

Cada declaración tiene cinco posibles respuestas:

1. No representa ni ha representado **NINGUN PROBLEMA**.
2. Representa o ha representado **ALGUN PROBLEMA**.
3. Representa o ha representado un **CONSIDERABLE PROBLEMA**.
4. Representa o ha representado un **GRAN PROBLEMA**.
5. Este problema no es relevante para el nivel educativo en que enseño.

Escriba su opinión marcando una X en la respuesta que haya seleccionado.

GRACIAS POR SU COLABORACION

- | | |
|----|--|
| 1. | No representa ni ha representado NINGUN PROBLEMA |
| 2. | Representa o ha representado ALGUN PROBLEMA |
| 3. | Representa o ha representado un CONSIDERABLE PROBLEMA |
| 4. | Representa o ha representado UN GRAN PROBLEMA |
| 5. | Este problema no es representativo para el nivel educativo en que enseño |

	1	2	3	4	5
1. Mantener una adecuada organización en clase					
2. Organizar algunas actividades en clase (por ejemplo, trabajo en grupos, teatro, etc.)					
3. Motivar a los alumnos en las tareas escolares					
4. Explicar las lecciones a los alumnos					
5. Introducir nuevas actividades de enseñanza-aprendizaje					
6. Tratar a los alumnos de forma diferenciada e individualizada					
7. Ser creativo al enseñar					
8. Elegir libro de texto					
9. Conocer lo que los alumnos han aprendido en otros cursos					
10. Conocer a qué nivel presentar los contenidos					
11. Saber en qué contenido hacer mayor hincapié					
12. Estar presionado por el tiempo en el que hay que cubrir los contenidos					

1. No representa ni ha representado NINGUN PROBLEMA
2. Representa o ha representado ALGUN PROBLEMA
3. Representa o ha representado un CONSIDERABLE PROBLEMA
4. Representa o ha representado UN GRAN PROBLEMA
5. Este problema no es representativo para el nivel educativo en que enseño

	1	2	3	4	5
13. Decidir cuánto contenido enseñar					
14. Programar una lección para un día					
15. Programar para un período de tiempo más prolongado (quincena, mes, año) . . .					
16. Organizar el trabajo de la clase					
17. Utilización de medios de enseñanza (diapositivas, video, periódicos...)					
18. Cometer errores de contenido cuando estoy explicando					
19. No tener suficiente conocimiento de la/s asignatura/s que enseño					
20. Hacer exámenes					
21. Evaluar el nivel de aprendizaje de los alumnos					
22. Conocer si mi enseñanza es eficaz					
23. Definir mi papel como profesor					
24. Saber si agrado a los alumnos					
25. Entablar contacto personal con los alumnos					
26. Tener que ser más estricto con alumnos de lo que me gustaría					

1. No representa ni ha representado **NINGUN PROBLEMA**
2. Representa o ha representado **ALGUN PROBLEMA**
3. Representa o ha representado un **CONSIDERABLE PROBLEMA**
4. Representa o ha representado **UN GRAN PROBLEMA**
5. Este problema no es representativo para el nivel educativo en que enseño

	1	2	3	4	5
27. Encontrar rechazo por los alumnos cuando llevo a cabo métodos de enseñanza que no están acostumbrados a usar					
28. No tener suficiente tiempo libre para dedicar a los alumnos					
29. Problemas de disciplina con alumnos/grupos de alumnos					
30. No tener suficiente información sobre los alumnos y su ambiente familiar					
31. Relaciones con los padres					
32. Encontrar indiferencia en los padres					
33. Encontrar resistencias o escepticismo en los padres cuando se intenta llevar a cabo nuevos métodos de enseñanza					
34. Desacuerdos en las relaciones con los padres					
35. Cooperar con los compañeros					
36. Tener la oportunidad/tiempo para hablar con los compañeros					
37. Sentirme poco integrado en la escuela y entre los compañeros					
38. Desacuerdos con los compañeros					

- | | |
|----|---|
| 1. | No representa ni ha representado NINGUN PROBLEMA |
| 2. | Representa o ha representado ALGUN PROBLEMA |
| 3. | Representa o ha representado un CONSIDERABLE PROBLEMA |
| 4. | Representa o ha representado UN GRAN PROBLEMA |
| 5. | <i>Este problema no es representativo para el nivel educativo en que enseño</i> |

	1	2	3	4	5
39. Tener insuficiente información sobre cómo localizar materiales didácticos					
40. Tener insuficiente información sobre las normas y rutinas de la escuela					
41. Despertar escepticismo o resistencia en los compañeros o director cuando intento desarrollar nuevos métodos de enseñanza . .					
42. Haber encontrado condiciones de trabajo más difíciles que otros profesores en la escuela (clases más numerosas, peores, mayor carga docente)					
43. Desacuerdo en las relaciones con el director del centro					
44. Escasez de materiales didácticos en la escuela					
45. Elevado número de alumnos en clase . . .					
46. Escasez de departamentos y zonas de lectura en la escuela					
47. Encontrar tiempo para preparar materiales					
48. Encontrar tiempo para leer libros y revistas profesionales					
49. Encontrar tiempo para estar con la familia y amigos					

- | | |
|----|--|
| 1. | No representa ni ha representado NINGUN PROBLEMA |
| 2. | Representa o ha representado ALGUN PROBLEMA |
| 3. | Representa o ha representado un CONSIDERABLE PROBLEMA |
| 4. | Representa o ha representado UN GRAN PROBLEMA |
| 5. | Este problema no es representativo para el nivel educativo en que enseño |

	1	2	3	4	5
50. Mantener mi vida privada apartada de la escuela					
51. Distancia de la escuela con respecto a mi domicilio					
52. Entablar relaciones nuevas en el entorno de la escuela					
53. Limitaciones de la localidad de trabajo respecto a actividades culturales, servicios, comunicación					
54. Calidad del alojamiento					
55. Estar preocupado con la enseñanza diaria					

ANEXO 2

DEFINICION Y EJEMPLOS DEL SIGNIFICADO DE LAS CATEGORIAS UTILIZADAS PARA EL ANALISIS DE ENTREVISTAS

1. DIMENSION PERSONAL

La Dimensión Personal aparece cuando el profesor/a se refiere a sí mismo como persona, como profesor/a, incluyendo declaraciones sobre sus experiencias pasadas o presentes. También se incluyen en esta dimensión las referencias de los profesor/as a sus creencias personales. Las categorías son las siguientes:

EDP. Experiencias Docentes Previas

Son referencias de los profesores/as a experiencias tenidas como docentes en otras circunstancias o momento. Puede incluir tanto enseñanza institucionalizada o no (clases particulares por ejemplo).

Ejemplos:

- "Sí, yo más o menos por lo que había visto el año pasado, quizás tenía un poco la idea de que el BUP iba a ser más diferencial que FP." (INI006,1).
- "Yo es que el año pasado estuve dando clase, pero en FP." (INI001,)

EFP. Experiencias en Formación de Profesorado

Declaraciones de los profesores/as haciendo descripción, comentarios críticos o narraciones de sus experiencias en actividades de Formación de Profesorado. Estas actividades pueden ser tanto de formación inicial (Escuela Universitaria de Magisterio, Curso de Aptitud Pedagógica) como de formación permanente (cursos, jornadas...).

Ejemplos:

- "... hace muchos años, hace por lo menos 6 ó 7 años que lo hice (CAP). Entonces en aquella fecha era una cosa más teórica que práctica, en verdad no me enseñaron...mucho de lo que luego prácticamente hay que saber..." (INI001,1).
- "... no he recibido ninguna formación didáctica, el CAP, que no me sirvió absolutamente para nada, y ahora simplemente un cursillo que he hecho de profesor en práctica." (INI013,).

ECE. Experiencias Como Estudiante

Son declaraciones en las que los profesores/as informan de sus recuerdos como alumnos de enseñanza primaria, secundaria o universitaria. Estos recuerdos pueden referirse a modelos de buenos o malos profesor/as.

Ejemplos:

- "... uno resulta que tiene una mentalidad, lo que recuerda y lo que ha cambiado mucho desde entonces, desde que yo estudiaba. Ahora ha cambiado mucho todo, la sociedad, el tipo de enseñanza, también. Imagina tal como nos la daban a nosotros, las clases que eran..., llegaba el profesor y soltaba aquellos rollos impresionantes, de estar hablando él casi toda la hora." (INI003,2).
- "Yo he estudiado Inglés por culpa de mi profesor de 1º de BUP, que tiene la culpa de todo, porque era un hombre que se convirtió para mí en una especie de ídolo, era el típico progre de la época, pero que a la vez era una persona que pensaba mucho todo lo que hacía." (INI007,59).

SIM. SI-Mismo

Incluimos en esta categoría todas las referencias que el profesor/a realiza cuando habla sobre sí mismo. Son comentarios descriptivos en los que el profesor/a comenta aspectos sobre cómo es él bien como persona, bien como profesor/a.

Ejemplos:

- *“Soy un profesor que le gusta enseñar y...y al que le gusta que la gente se divierta en clase.”* (INI001,).

PRE. PREocupaciones

Comentarios del profesor/a en los que informa o reflexiona acerca de su inseguridad, desconocimiento, inquietud, confusión, etc. durante su actividad como profesor. Las preocupaciones pueden ser presentes (en el momento de la realización de la entrevista) o pasadas a lo largo del primer año de docencia.

Ejemplos:

- *“Me preocupa mucho que la enseñanza sea de calidad y también eficaz, que se aprenda con lo que yo haga, con lo que yo diga, eso es lo fundamental, lo que más me preocupa.”* (INI001,2).
- *“... preocupación en el sentido de que me ha...,no sé hasta qué punto si estoy dando mucha materia, si estoy dando poca, hasta que punto estoy dando su justo nivel, el nivel...”* (INI038,1).

PRB. PRoBlemas

Esta categoría hace referencia a dificultades, conflictos, obstáculos, complicaciones, etc. que los profesores principiantes se han encontrado en su primer año de docencia. Esta categoría siempre va asociada a alguna otra de este sistema.

CHO. CHOque con la realidad

En esta categoría se incluyen referencias concretas de los profesores respecto de las dificultades encontradas para adaptarse a la

realidad de las aulas, de los alumnos, etc. Hace referencia a dilemas surgidos al intentar aplicar los conocimientos teóricos adquiridos a la realidad práctica vivida.

APR. APREndizaje

Incluimos en esta categoría todas aquellas declaraciones en las cuales los profesores informan haber aprendido algo en su primer año de experiencia. El aprendizaje puede referirse a aspectos personales (equilibrio emocional), profesional (tratar con colegas), didáctico (planificar, temporalizar), etc.

Ejemplos:

- *"Yo mi didáctica la estoy haciendo ahora y sola, sin nadie."* (INI018,).

OPI. OPIniones

Se codifican como opiniones los juicios, pareceres, ideas, suposiciones, creencias, expectativas etc. que los profesores principiantes expresan en relación a la enseñanza, el rol del profesor, las relaciones con los alumnos, los padres, los compañeros, etc. Esta categoría siempre va asociada a alguna otra de este sistema.

Ejemplos:

- *"El trabajo del docente es hacer que los alumnos adquieran unos conocimientos, y a la vez, que adquieran la capacidad de aprender por sí mismos."* (INI017,).

NEF. NEcesidades Formativas

Se refieren a necesidades de formación que los profesores principiantes detectan y que son convenientes de incluir en programas de perfeccionamiento del profesorado. Las necesidades pueden ser de conocimientos, destrezas o habilidades didácticas, información administrativa etc.

Ejemplos:

- *"Bueno... pues más que nada en cómo llevar la clase, el método, pues no sé, para hacer la clase más atractiva,*

exactamente para motivar a los chavales, ...que no se aburriran.” (INI003,8).

- *“Sería interesante que el profesor en práctica tuviera un tutor... El profesor en práctica se encuentra muchas veces “sin avios”, ¿no? Entonces, que este profesor fuera una especie de apoyo, que luego se complementaría con clases teóricas, sobre técnicas pedagógicas, en general, como por ejemplo: psicología del alumno...” (INI019,).*

2. DIMENSION CLASE

En esta dimensión incluimos las referencias de los profesores a situaciones pre, interactivas o postactivas. Los alumnos, la clase y la enseñanza, la evaluación o la planificación son aspectos que se incluyen en esta dimensión.

LA CLASE

Esta subdimensión incluye referencias al ambiente de la clase, tanto físico (dotación, espacios, número de alumnos...) como personal (relaciones alumno-alumno...)

RPA. Ratio Profesor/Alumno

Incluye referencias de los profesores principiantes al número de alumnos en clase. Puede ir asociado a la categoría Preocupación.

Ejemplos:

- *“Yo no puedo llevar 30 alumnos adelante porque no tengo 30 cabezas...” (INI019,).*
- *“Tengo muchos alumnos y apiñados. No puedo hacer prácticas porque con tantos alumnos pierdo tiempo y tengo que dar el programa.” (INI20,).*

AMB. AMBiente de Clase

Descripciones de los profesores principiantes en las que hacen comentarios respecto al clima de clase: relaciones entre los alumnos, compañerismo, cooperación, competitividad, participación, aplicación de los alumnos.

Ejemplos:

- *"En mi clase hay comunicación...la comunicación es bastante fluida..."* (INI017,).
- *"...una de las clases más relajadas, si acaso demasiado relajada, en el sentido de que se ponen a hablar y demás."* (INI ,).
- *"Hay clases que no participan, o participan uno o dos, con lo cual muchas veces creo que esta gente están señalados: el empollón, el pelota, con lo cual, a su vez, se desanima el que pregunta, mientras que en otras clases participa mucha gente."* (INI019,).

LOS ALUMNOS

En esta subdimensión incluimos las referencias que los profesores principiantes hacen en torno a los estudiantes: conducta, expectativas, relaciones, participación en clase, etc.

REN. RENDimiento

Referencias de profesores principiantes en relación al aprendizaje de los alumnos. Puede referirse al aprovechamiento o no de las clases, así como al esfuerzo de los alumnos por obtener buenos resultados, o su contrario.

Ejemplos:

- *"...hay gente que responde muy bien y otras que responden fatal y se aprovechan de la coyuntura..."*
- *"...a mí lo que me llama la atención, es la desigualdad que hay entre ellos, ¿no?...aquí hay un grupo que general que más o menos da la media, la tónica ya te digo, es baja; hay otros tantos que están muy por encima..."*

COM. COMprensión

Referencias de profesores principiantes sobre entendimiento, así como su contrario: falta de comprensión o de entendimiento de los alumnos respecto de la materia enseñada, o el contenido impartido.

Ejemplos:

- *"...tú a veces, hablas y dices:... "esto está muy claro", pero resulta que ellos no captan nada de lo que estás diciendo, no se enteran..."*
- *"...el saber plantearme que son personas de FP, a qué nivel hay que darle las clases, qué grado de comprensión hay que darles para que ellos te puedan entender lo que estás dando."*

CNP. CoNocimientos Previos

Comentarios respecto del nivel de conocimientos de los alumnos sobre la materia enseñada. Normalmente son quejas de los profesores sobre deficiencias o desconocimiento por parte de los alumnos de conceptos considerados como básicos por los profesores.

Ejemplos:

- *"...para explicar una materia era necesario que los alumnos conocieran la materia que deberían de haber dado el año anterior y que no lo habían dado. Entonces, ¡claro!, me vi obligado a tener yo que explicárselo para poder seguir con mi temario." (INI022,11).*
- *"...la incultura que hay, los niños éstos, es la verdad, es que están fatal, no saben escribir, no saben expresarse, no saben estudiar,...están a cero."*

REL. RELaciones profesor-alumno

Se incluyen explicaciones de los profesores respecto a cómo se relacionan con los alumnos. Son comentarios que indican aspectos como amistad, colaboración, distanciamiento, frialdad entre

profesores y alumnos. Esta categoría puede tener relaciones con AMBIente de Clase.

Ejemplos:

- *"...lo que pasa es que tampoco me relaciono mucho con ellos, porque tampoco me he relacionado más...quizás ellos necesiten también un poco más de confianza, o no la busquen en mí, o en ningún profesor, no lo sé...no te puedo decir..." (INI006,55).*
- *"Yo creo que he establecido un buen nivel de comunicación con la mayoría de ellos. Siempre hay gente que resulta un poco más problemático, a lo mejor, entablar una comunicación con ellos."*

EXP. EXPectativas

Comentarios de los profesores principiantes en los que se hacen afirmaciones sobre los intereses y expectativas personales y laborales que los alumnos tienen cuando asisten a la escuela, instituto, así como la utilidad relativa que dan a las asignaturas en función de dichas expectativas e intereses.

Ejemplos:

- *"...que yo creo que si, que eso influye mucho, y sobre todo eso, que ellos van allí con la idea de que lo suyo es la tecnología y la práctica, y lo demás no les interesa." (INI042,6).*
- *"Bueno, ...el primer problema es que el dibujo es considerado de toda la vida, la María, que es un problema...y gordo, sobre todo a la hora de conseguir que la gente trabaje...si son buenos porque piensan que el tiempo que le dedican al dibujo, se lo pueden dedicar a otras asignaturas más serias..., y si son malos, ya ni te cuento...En 3º y COU, las cosas cambian, son gente que están allí especialmente porque quieren hacer eso y les va a hacer falta, los de 3º quieren ir todos a estudiar ingeniería y están allí..." (INI004,5).*

PRO. PROcedencia

Referencias de los profesores a la procedencia socio-económica y cultural de los alumnos, nivel de estudios de los padres, profesiones, clase social, etc.

Ejemplos:

- "...hay un nivel muy bajo, ¿no?, yo el año pasado pensaba que allí en Huelva todos eran hijos de labradores, gente de bajo nivel social, pero es que este año aquí, no hay tanto nivel."
- "...aún pertenece esta gente..a un digamos...a un...a una forma de comunicación, no tan audiovisual, mucho más libresco, mucho más...pasiva, más moldeable, más influenciable frente a los alumnos que pueden ser de Sevilla, que bueno, que hay por definición un rechazo a todo lo que venga de fuera." (INI055,2).

PLA. PLAnificación

Referencias y comentarios de profesores principiantes respecto a si preparan o no las clases. Preocupaciones por la programación de tareas, actividades, selección de libro de texto, temporalización de objetivos y contenidos, etc. Pueden incluirse referencias a improvisación por parte del profesor.

Ejemplos:

- "En cuanto a programarte temas, y eso...más o menos, he estado viendo lo que han hecho otros profesores, también como se lo han ido programando y,...y entonces, con eso no he tenido muchos problemas."
- "La programación...es un problema enorme, porque yo tengo una idea de lo que voy a hacer en la 3ª evaluación, pero una idea muy vaga, y tampoco sé que temporalización, es decir, yo no sé si los objetivos que me marqué para la 2ª evaluación, los voy a cumplir o no en ésta evaluación o me voy a quedar corto..." (INI017,).

CON. CONtenidos

El profesor informa de aspectos referidos al qué enseñar. Puede ir unida a la categoría anterior PLA si el profesor se refiere a la selección y secuenciación del contenido. Puede referirse también a problemas por falta de dominio de los contenidos por parte del profesor principiante.

Ejemplos:

- *"...también tenía problemas en adecuar contenidos al tiempo, en... establecer prioridades dentro de los contenidos y las actividades, es decir, qué es lo importante, que es lo no importante, ahora estoy muy atrasado porque no he sabido eliminar materia, porque te das cuenta de que todo es importante..."* (INI019,).
- *"Muchas veces con el afán de seguir el temario y no perder mucho tiempo, o tocar temas que yo creo que son importantes pero que realmente a los alumnos no le valen, pues podría hacer caso a lo que ellos necesitan y muchas veces el problema es que no lo dicen..."* (INI019,).

ENSEÑANZA INTERACTIVA

MET. METodología

Se refiere a declaraciones de los profesores respecto de los métodos de enseñanza a utilizar: exposiciones (con interacción preguntas-respuestas), trabajos en grupos, trabajo independiente, etc. También se incluyen referencias al agrupamiento de los alumnos. Se incluye aquí la descripción que los profesores hacen de una clase normal. Así como de las actividades que llevan a cabo los alumnos.

Ejemplos:

- *"Bueno, es que las clases son distintas, unas veces primero explico y luego hacemos ejercicios. Otras veces al contrario, pongo ejercicios a fin de que ellos mismos caigan."* (INI008,81).
- *"Generalmente hago un pequeño resumen de lo que dimos ayer y empiezo a explicar. Generalmente en clase magis-*

tral. Yo utilizo mucho la pizarra..., suelo poner las ideas principales, suelo esquematizar mucho para que la gente pueda ir enlazando uno con otro, para que no vea una explicación continua...y que la gente pueda ir estructurando.” (INI019,).

- *“...leemos un texto o ponemos un cassette, una cinta en Inglés...hacemos ejercicios o salen a la pizarra.” (INI012,).*

DIS. DISciplina

Incluye referencias de los profesores principiantes a la disciplina y orden en clase. Las referencias pueden ser de problemas de desorden, resistencias o interferencias no justificadas de alumnos individualmente o en grupo en las actividades de clase, así como su contrario. Incluimos también referencias al establecimiento y aplicación de normas de conducta y procedimiento en clase. Esta categoría puede codificarse en relación a PRE (Preocupaciones).

Ejemplos:

- *“Un problema fundamental en algunos grupos, ¿eh?, no en todos, es la disciplina, que tienes que estar más pendiente de controlar a los niños que de dar tu asignatura.” (INI011,).*
- *“Al principio fue horrible, era cortarte en clase cada dos por tres, meterse incluso contigo, ¿no?, hacerte preguntas tontas para pillarte, en un plan de ir a por ti.” (INI018,).*
- *“...aquellas personas que me están dando la lata en clase porque no atienden, y no sólo me la están dando a mí...no es que me molesten tanto mí como lo que pueden molestar a compañeros suyos, por lo tanto están perjudicándoles más a ellos que a mí.” (INI006,3).*
- *(Gestión de clase) “Yo no voy poniendo notas y además que vaya hablando quién quiera, ¿no?; intento mantener un orden, cosa que ellos no están acostumbrados...” (INI007,11).*
- *(Conducta) “Te encuentras con que no tienen ni ganas de escucharte y les importa tres pitos lo que tú les estás di-*

ciendo, ni nada, además hablando cada vez que les da la gana, levantándose..." (INI018,).

MOT. MOTivación

Comentarios de profesores principiantes en los que se hace referencia a intentos del profesor por despertar el interés de los estudiantes hacia la asignatura. Esta categoría puede tener relación con EXpectativas cuando los profesores se plantean como problema la falta de motivación de los alumnos.

Ejemplos:

- *"...es un sistema, está basado en que ellos aprendan casi inconscientemente, como ellos no están muy motivados que digamos, intentamos motivarlos, pero ellos se niegan a motivarse..."* (INI007,65).
- *"...pues muchas veces me ha costado trabajo pensar qué hacer para que la clase salga bien y se sientan motivados, no se aburran y todo eso..."* (INI012,).

EVA. EVAluación

En esta categoría se incluyen referencias de los profesores principiantes a la evaluación de los alumnos. Aspectos como evaluar con justicia a los alumnos; exigencias de un nivel o requisito; atención a las diferencias individuales; realización de pruebas; informar sobre calificaciones, etc. se incluyen en esta categoría.

Ejemplos:

- *"Yo en la evaluación no solamente me baso en los exámenes, pero en 5^o hasta ahora la única medida que tengo es esa, el examen, y bueno, yo me reservo mi opinión cuando llega el final de Junio, o sea si en el final yo veo que es una persona que ha tenido interés, pero que es corto, no va a solucionarme nada con que lo deje para Septiembre; probablemente le paso la mano, igual que si yo sé que hay otro flojo, y aunque me han aprobado, bueno, nota no le doy, o sea, que bajo, lo dejo aprobado, pero no le doy el premio de un notable o un sobresaliente..."* (INI018,).

3. DIMENSION INSTITUCIONAL

Esta tercera dimensión incluye los comentarios de los profesores en relación en primer lugar a la escuela o instituto, al entorno o al sistema educativo en último lugar. Es una dimensión profesional y social de la función docente.

3.1. El Centro

COL. COLegas

En esta categoría se incluyen referencias de los profesores principiantes en las que se describen a sus compañeros de trabajo. Comentarios respecto al tipo de colegas, así como las relaciones mantenidas con ellos: tipo y calidad.

Ejemplos:

- *“Estoy muy contento, tanto con los del seminario que me parecen estupendos todos, y en fin, que tratan un poco de, por parte de los antiguos, los veteranos, ayudar a los nuevos como nosotros, y por parte de los demás profesores no tengo ningún problema...” (INI001,4).*
- *“Las relaciones con mis compañeros del centro las he visto bastante bien, y mucha gente me ha ayudado. Al principio he tenido que ir a determinadas personas a ver cómo se planteaban ellos, pues una programación de una asignatura o determinado problema, como dar una cosa, de cómo evaluarlos, y ellos me han ayudado, me han ayudado bastante...” (INI049,).*

CDO. Carga DOcente

Son declaraciones de los profesores principiantes en las cuales se incluyen referencias al número y variedad de asignaturas impartidas, así como a responsabilidades administrativas. Normalmente pueden ser causa de problemas en los profesores.

Ejemplos:

- *“Es que lo que sucede es que yo no tengo tutorías. No tengo, porque tengo más horas de clase. tengo tres horas más. Entonces por cada hora que tengo de más de clase, me quitan una de permanencia, tengo tres menos de permanencia. Y luego, como me he ocupado de la biblioteca, pues...con eso me han quitado...” (INI003,3).*
- *“Preocupaciones, sobre todo, ...pues preparar los temas porque doy tres asignaturas distintas y algunas dominas y más y otras dominas menos; entonces ...preparar temas y sobre todo...¿Cómo te diría...? ...un problema...” (INI013,1).*

INF. INFraestructura

Referencias de los profesores principiantes con respecto a infraestructura del centro: equipamiento físico (tamaño de las aulas, zonas deportivas, salas de reuniones de profesores) así como medios y recursos didácticos y materiales de las clases o de la escuela (audiovisuales, libros, materiales de manipulación, laboratorios, etc.

Ejemplos:

- *“Es un problema deprimente, porque si tengo un proyecto, lectura de los alumnos, y, los alumnos no pueden leer, porque no existe sala de lectura, ni libros; o proyección de diapositivas y no se pueden proyectar, porque o bien tengo roto el aparato o no tengo diapositivas interesantes...” (INI019,).*
- *“...audiovisuales, si, tenemos dos videos, pero los dos conectados a la televisión y en la sala, con lo cual como uno es Beta y el otro VHS, lo que ocurre con la sala de audiovisuales es que tiene que estar acorazada, no van a acorazar tres o cuatro salas...porque eso es un dispendio económico...” (INI010,95).*
- *“Hay clases en las que están unos casi encima de otros, y claro, o hacen dos plantas o nada...en ese sentido de instalación, quizás el único problema que yo le veo es ese, que hay clases que son muy pequeñas.” (INI007,66).*

AMC. Ambiente de Centro

Descripciones de los profesores principiantes en las que hacen comentarios respecto al clima del centro: relaciones entre los profesores, compañerismo, cooperación, competitividad, aplicación, dejadez, apatía, implicación de los profesores en actividades, etc.

Ejemplos:

- *“Quizá con los de la mañana, encontramos sobre todo distancia, sin querer ¿no?, no porque sean los de la mañana, sino porque como no los ves casi, es como si no nos conociéramos...”* (INI006,2).
- *“La descoordinación que hay en el departamento hace que cada uno vaya por un sitio y se ocupe de su asignatura y punto...”* (INI017,).

CUR. CURriculum

Esta categoría incluye referencias de los profesores en relación a la planificación conjunta por parte de profesores; selección de contenidos negociada por profesores, así como la existencia de un programa educativo a nivel de centro, de ciclos o de departamentos.

ORG. ORGanos de gestión

Comentarios de los profesores principiantes respecto de los órganos de dirección del centro, así como otras agrupaciones formales o informales por parte de los profesores del centro, en los que pueden participar también los padres.

3.2. El Entorno

PAD. PADres

Se incluyen en esta categoría las referencias de los profesores principiantes a sus relaciones con los padres de sus alumnos. Pueden ser referencias generales o particulares respecto de casos con-

cretos. La referencia a los padres puede ir unida a aspectos de clase o de centro (ORGanos de gestión).

Ejemplos:

- "...suelen venir bastante a las tutorías porque es un instituto, el nivel medio de los alumnos es alto y entonces pues...se reúnen mucho los padres en tutorías. Les preocupa." (INI004,3).
- "...la influencia que se ve hasta ahora es muy poca. No he tenido casi un contacto grande con ellos. El año pasado tampoco, el año pasado los citaba y no aparecían prácticamente. Aparecían a la hora de recibir las notas..." (INI001,3).

ENT. Relaciones con el ENTorno

En esta categoría se incluyen referencias de los profesores principiantes respecto de las relaciones que la escuela, el instituto y/o los propios profesores, mantiene con el barrio o el pueblo en el que se halla. Relaciones con asociaciones de vecinos, actividades de la escuela hacia el exterior.

3.3. El Sistema

LIM. Normas y LIMitaciones del Sistema

En esta categoría se incluyen referencias de los profesores principiantes respecto del sistema educativo en general. Problemas referidos a la profesión docente, interinidades, traslados, asignación a clases o asignaturas que no son de la especialidad del propio profesor. También se incluyen quejas, comentarios de los profesores respecto de los órganos de administración locales, autonómicos o nacionales: Inspección, Delegación de Educación, Consejería de Educación, etc.

ANEXO 3

INVENTARIO DE AMBIENTE DE CLASE en Facultades y Escuelas Universitarias (C.U.C.E.I.)

Fraser, Treagust y Dennis
(Traducido y adaptado por Carlos Marcelo García)

INSTRUCCIONES GENERALES:

Este cuestionario intenta recabar sus opiniones acerca del AMBIENTE DE LA CLASE en que *actualmente* se encuentra. El cuestionario evalúa sus percepciones sobre el *AMBIENTE REAL* que existe en esta clase.

Cada declaración tiene cuatro posibles respuestas:

- CA Si está *COMPLETAMENTE DE ACUERDO* en que la frase describe el AMBIENTE REAL de esta clase.
- A Si está *DE ACUERDO* en que la frase describe el AMBIENTE REAL de esta clase.
- D Si está *EN DESACUERDO* en que la frase describe el AMBIENTE REAL de esta clase.
- CD Si está *COMPLETAMENTE EN DESACUERDO* en que la frase describe el AMBIENTE REAL de esta clase.

Escriba en la hoja de respuesta MARCANDO CON UNA X en la casilla correspondiente, la respuesta que considere que representa su percepción del ambiente de esta clase.

GRACIAS POR SU COLABORACION

DECLARACIONES¹

1. El profesor tiene en cuenta las opiniones de los estudiantes.
2. En esta clase, el profesor habla más que escucha.
3. Esta clase esta formada por alumnos que no se conocen entre sí.
4. Los estudiantes esperan con interés que empiece esta clase.
5. Los estudiantes conocen con exactitud qué se debe hacer en esta clase.
6. Rara vez se llevan a cabo nuevas ideas en esta clase.
7. En esta clase se espera que todos los alumnos hagan el mismo trabajo, de la misma forma, y en el mismo tiempo.
8. En esta clase, el profesor habla individualmente con los alumnos.
9. En esta clase los estudiantes ponen interés en lo que hacen.
10. En esta clase cada estudiante conoce a los otros compañeros por su nombre de pila.
11. Los estudiantes no están contentos con lo que se hace en esta clase.
12. En esta clase es importante que se traiga preparado ya una parte del trabajo.
13. En esta clase rara vez se emplean formas de enseñanza nuevas y diferentes.
14. En esta clase se permite que los estudiantes avancen a su propio ritmo.
15. El profesor de esta clase detiene su explicación para ayudar a los alumnos que no le siguen.

1 Los ítems que aparecen subrayados son negativos.

16. Los estudiantes se aburren en esta clase.
17. En esta clase se entablan amistades entre los estudiantes.
18. Después de esta clase, los estudiantes tienen un sentimiento de satisfacción.
19. El grupo de clase a menudo se distrae en lugar de atender.
20. El profesor propone actividades innovadoras para que los estudiantes las desarrollen.
21. En esta clase los estudiantes pueden influir en cómo se distribuye el tiempo.
22. El profesor de esta clase ayuda a los estudiantes que tienen problemas con su materia.
23. En esta clase los estudiantes prestan atención a lo que otros compañeros dicen.
24. En esta clase los estudiantes no tienen muchas posibilidades de conocerse entre sí.
25. Las clases son una pérdida de tiempo.
26. Esta clase está desorganizada.
27. El método de enseñanza de esta clase se caracteriza por la innovación y la variedad.
28. En esta clase se permite a los estudiantes que escojan las actividades y la forma de trabajo.
29. El profesor rara vez se pasea a lo largo de la clase para hablar con los estudiantes.
30. En esta clase los estudiantes presentan pocas veces sus trabajos a la clase.
31. En esta clase transcurre mucho tiempo hasta que todos se conocen por su nombre de pila.
32. Estas clases son aburridas.

33. En esta clase las tareas están claras, de forma que todo el mundo sabe qué hacer.
34. En esta clase los alumnos ocupan siempre los mismos asientos.
35. En esta clase el método de enseñanza permite que los estudiantes avancen a su propio ritmo.
36. En esta clase el profesor no se interesa por los problemas de los estudiantes.
37. En esta clase se dan oportunidades para que los estudiantes expresen su opinión.
38. En esta clase los alumnos llegan a conocerse bien entre sí.
39. Los estudiantes disfrutan asistiendo a esta clase.
40. Esta clase rara vez comienza a su hora.
41. En esta clase el profesor a menudo propone actividades no usuales.
42. En esta clase se dan pocas oportunidades para que los estudiantes desarrollen sus propios intereses.
43. El profesor de esta clase es poco amistoso y desconsiderado hacia los alumnos.
44. En esta clase el profesor es quien dirige las discusiones.
45. En esta clase los estudiantes no están muy interesados en conocer a otros compañeros.
46. Estas clases son muy interesantes.
47. En esta clase las actividades son claras y cuidadosamente planificadas.
48. Parece que los estudiantes realizan el mismo tipo de tareas en todas las clases.
49. Es el profesor quien decide qué se hace en esta clase.

INVENTARIO DE AMBIENTE DE CLASE
en Facultades y Escuelas Universitarias
(C.U.C.E.I.)

	COMPLETAMENTE DESACUERDO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO	COMPLETAMENTE DE ACUERDO
	C.D.	D.	A.	C.A.
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				

	COMPLETAMENTE DESACUERDO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO	COMPLETAMENTE DE ACUERDO
	C.D.	D.	A.	C.A.
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				
46				
47				
48				
49				

ANEXO 4

INVENTARIO DE CREENCIAS DEL PROFESOR (I. C. P.)

K. Zeichner y R. Tabachnick
Traducido y adaptado por Carlos Marcelo García

INDICACIONES GENERALES

El Inventario de Creencias del Profesor (I.C.P.) contiene 47 declaraciones que se refieren a aspectos de la actividad del profesor.

Le pedimos que **LEA DETENIDAMENTE** cada una de estas declaraciones. A continuación responda, **SEGUN SU PROPIA VISION PERSONAL**, en qué medida está de acuerdo o no con cada una de las declaraciones que se le presentan.

Cada declaración tiene cuatro posibles respuestas:

CD	COMPLETAMENTE EN DESACUERDO CON LA DECLARACION
D	EN DESACUERDO CON LA DECLARACION
A	DE ACUERDO CON LA DECLARACION
CA	COMPLETAMENTE DE ACUERDO CON LA DECLARACION

Escriba su opinión marcando una X en la respuesta que haya seleccionado.

GRACIAS POR SU COLABORACION

CD. COMPLETAMENTE EN DESACUERDO
 D. EN DESACUERDO
 A. DE ACUERDO
 CA. COMPLETAMENTE DE ACUERDO

1.	Creo que hay que animar a los padres a que colaboren con el profesor en las tareas de clase	CD	D	A	CA
2.	Los padres no tienen derecho a decirle al profesor lo que se debe hacer en clase	CD	D	A	CA
3.	El profesor debería tener completa libertad para elegir el método de enseñanza que considere adecuado en su clase	CD	D	A	CA
4.	Los padres deben tener el derecho a visitar las clases siempre que avisen con antelación	CD	D	A	CA
5.	Los profesores deberían elaborar por sí mismos las actividades de aprendizaje de los alumnos en lugar de utilizar materiales comercializados	CD	D	A	CA
6.	Los alumnos deberían tener algún tipo de control sobre el orden en que se llevan a cabo las tareas de clase	CD	D	A	CA
7.	El profesor debería revisar su método de enseñanza si éste fuera criticado por sus alumnos	CD	D	A	CA
8.	El profesor debería tener libertad para abandonar el programa oficial cuando lo considere oportuno	CD	D	A	CA
9.	Los padres y otros miembros de la comunidad deberían tener derecho a no aceptar ciertos libros y materiales escolares	CD	D	A	CA
10.	La principal tarea del profesor consiste en llevar a cabo los objetivos educativos y decisiones curriculares adoptadas por otras personas	CD	D	A	CA
11.	Se debe permitir a los alumnos tomar algunas decisiones sobre qué estudiar	CD	D	A	CA

CD. COMPLETAMENTE EN DESACUERDO
 D. EN DESACUERDO
 A. DE ACUERDO
 CA. COMPLETAMENTE DE ACUERDO

12.	Los padres deberían participar activamente en la elaboración del programa escolar . . .	CD	D	A	CA
13.	Los padres deberían participar en la selección de los profesores de sus hijos	CD	D	A	CA
14.	Los profesores deberían participar en las decisiones administrativas de las escuelas .	CD	D	A	CA
15.	Creo que las normas oficiales no deben respetarse cuando van en contra de los alumnos	CD	D	A	CA
16.	Se debe permitir a los alumnos ir a los servicios en cualquier momento	CD	D	A	CA
17.	Creo que es más importante enseñar a los alumnos a que respeten las normas antes que a tomar sus propias decisiones	CD	D	A	CA
18.	Se debe animar a los alumnos a hablar espontáneamente sin necesidad de levantar la mano	CD	D	A	CA
19.	Para evaluar a los alumnos se deberían emplear criterios variados y múltiples. No es justo utilizar el mismo criterio para evaluar a todos los alumnos	CD	D	A	CA
20.	No se debe pedir a los alumnos de procedencia económica desfavorecida el mismo nivel de responsabilidad en el aprendizaje que a los alumnos de procedencia económica elevada	CD	D	A	CA
21.	Creo que uno de los principales problemas en las clases de hoy día son las diferencias que existen entre los alumnos	CD	D	A	CA

CD. COMPLETAMENTE EN DESACUERDO
 D. EN DESACUERDO
 A. DE ACUERDO
 CA. COMPLETAMENTE DE ACUERDO

22.	Deberían existir unos promedios de rendimiento para cada curso o ciclo de forma que los profesores pudieran evaluar a los alumnos de acuerdo a esos promedios . . .	CD	D	A	CA
23.	Los profesores deberían dedicar más tiempo a los alumnos menos capaces, de cara a proporcionar una educación igual para todos	CD	D	A	CA
24.	Los profesores deberían tener expectativas de rendimiento más bajas para aquellos alumnos de procedencia económica desfavorecida	CD	D	A	CA
25.	Una de las tareas más importantes de los profesores consiste en integrar a los alumnos en buenos grupos de trabajo	CD	D	A	CA
26.	Los profesores deberían comparar los trabajos de unos y otros alumnos como método para motivarles	CD	D	A	CA
27.	Los alumnos aprenden mejor cuando cooperan, que cuando compiten unos con otros	CD	D	A	CA
28.	Los alumnos deberían aprender a través de pasos fácilmente dominables, de forma que cometieran el menor número de errores posibles	CD	D	A	CA
29.	Puesto que las personas aprenden mucho de sus propios errores, se debería potenciar que los alumnos aprendan por ensayo y error	CD	D	A	CA
30.	Se deben utilizar niveles de rendimiento en la clase para motivar a los alumnos	CD	D	A	CA

CD. COMPLETAMENTE EN DESACUERDO
 D. EN DESACUERDO
 A. DE ACUERDO
 CA. COMPLETAMENTE DE ACUERDO

31.	El puro interés por aprender algo nuevo y el realizar las tareas correctamente, representan normalmente una motivación suficiente para el alumno	CD	D	A	CA
32.	Los profesores deberían comenzar con una disciplina de clase estricta para progresivamente ir cediendo en la medida en que los alumnos vayan respetando su autoridad ..	CD	D	A	CA
33.	Los profesores deberían contar a los alumnos cosas sobre sí mismos	CD	D	A	CA
34.	Los profesores deberían ser más facilitadores del trabajo en grupo de los alumnos que transmisores de información	CD	D	A	CA
35.	Los profesores no deberían mostrar sus creencias políticas mientras enseñan	CD	D	A	CA
36.	La escuela debería ayudar a los alumnos a integrarse de forma progresiva en la sociedad actual	CD	D	A	CA
37.	Los profesores no deberían participar en actividades políticas cuando éstas impliquen una crítica hacia las autoridades educativas	CD	D	A	CA
38.	Los profesores deberían preocuparse por cambiar la sociedad	CD	D	A	CA
39.	Los profesores deberían contribuir a la reforma de la enseñanza pública	CD	D	A	CA
40.	La procedencia socio-económica de muchos alumnos es la principal razón de su fracaso escolar	CD	D	A	CA
41.	La escuela, tal como en la actualidad existe, ayuda a perpetuar las desigualdades sociales y económicas de nuestra sociedad ..	CD	D	A	CA

CD. COMPLETAMENTE EN DESACUERDO
 D. EN DESACUERDO
 A. DE ACUERDO
 CA. COMPLETAMENTE DE ACUERDO

42.	Tan importante es para los alumnos disfrutar aprendiendo que adquirir destrezas específicas	CD	D	A	CA
43.	La lectura, escritura y aritmética deberían ocupar la mayor parte del tiempo en la escuela. Las otras áreas (naturales, ciencias sociales, etc) deberían tener menor importancia	CD	D	A	CA
44.	Las escuelas de hoy dedican demasiada atención a las necesidades socio-afectivas de los alumnos, mientras que se da poca importancia al desarrollo de destrezas académicas	CD	D	A	CA
45.	Se debería poner mayor énfasis en la lectura, escritura y aritmética que en la destreza de resolución de problemas	CD	D	A	CA
46.	Creo que es importante que la jornada escolar divida en tiempos diferenciados para cada una de las asignaturas	CD	D	A	CA
47.	Creo que se debería enseñar el conocimiento de las diferentes materias de forma separada, porque el conocimiento pierde sentido cuando las asignaturas se integran	CD	D	A	CA

ANEXO 5

EJEMPLO DE DOS ENTREVISTAS CODIFICADAS

1 INI.009TVAR-1^FPR-1^SII-1

2 FECHA: 8 de Febrero de 1989.

3 ENTREVISTADO: Manuel Begaranos Rivas. (P)

4 ENTREVISTADOR: M^a Rosa Garrudo Cembellín. (E)

5 Instituto de F.P. de Bellavista.

6

7 E: A ver, descríbeme o si puedes describirme

8 brevemente lo que ha supuesto para ti

9 enfrentarte, bueno, tú ya has dado clase...

10 P: Sí el año pasado sí.

11 E: El año pasado de interino, si has notado tú

12 algún cambio en tu actitud, en tus creencias, si

13 lo que tú pensabas era como, si, ya tienes

14 experiencia del año pasado.

15 P: Sí... bueno, el año pasado fue algo, un poco^EDP-17

16 de experiencia, este año probablemente mientras

17 más tiempo pase más experiencia adquiere uno

18 pero si se observa que bueno... Bueno eran^AMC-22^PRO-22

19 distintas personas en aquel en que estuve

20 incorporado el año pasado y las personas eran

21 distintas era un barrio un poco conflictivo, no,

22 aquí no es tanto son las gentes más distintas,

23 ¿no? pero sí; lo que observo es que los chavales^REN-24

24 pasan un poco del asunto, pasan un poco, y que^CNP-27

- 25 como te conté antes el bajo nivel que tienen,
26 eso quieras o no es un handicap para poder
27 salvarse y es lo que normalmente...
28 E: O sea, tú ¿es lo que has encontrado? y ¿no te
29 lo esperabas? (Risas).
30 P: No, mayormente bueno esperaba por lo menos^{CNP-37}
31 que hubiera chavales que tuvieran mayor nivel, o
32 sea, como mínimo de octavo, que sepan hacer
33 raíces cuadradas, ecuaciones de primer grado, de
34 segundo grado, pero es que bueno ahí el nivel es
35 bajo, al menos lo que yo he visto en este
36 centro, quizás en otro centro no sea así, en
37 este centro he visto yo eso.
38 E: Entonces ¿esa sería una preocupación, lo que
39 tú has visto lo que preocuparte para ti o
40 durante este período de tiempo? ¿Ha habido algo,
41 algún problema que te ha preocupado más? ...
42 P: Bueno, eso simplemente...
43 E: Puede ser, no sé, simplemente... alumno,
44 material, lo que sea.
45 P: Material no, material no... bueno porque en^{INF-54}
46 cierta forma los materiales están ya, aunque
47 podría haber algunos materiales más porque eso
48 nunca está de menos, el caso es que como doy en
49 primero sólo, no hacen falta tantos materiales,
50 si ya en cuarto o quinto hacen falta seguro,
51 pero en cuanto a materiales no..., en cuanto a
52 no sé si a compañeros también de, (risas)... eso
53 después, ¿NO? en cuanto a materiales ese asunto
54 no le he visto nada así (----).
55 E: O sea, que la preocupación más grande que hay
56 es lo que te has encontrado.
57 P: Además que he encontrado eso, un nivel muy^{PRB-68}
58 bajo en los alumnos y que quiera que no hay que

59 adaptarse incluso hemos estado el departamento,
60 que hemos tenido que considerar eso, porque ha
61 habido muchos suspensos. Entonces hemos tenido
62 que considerar haber que es lo que hacíamos, si
63 bajábamos el nivel o si, seguíamos con los
64 suspensos porque era un problema claramente
65 grande que había entonces. Se ha considerado,
66 bueno que sigamos en el nivel porque si no se
67 salen de aquí sin saber nada... es realmente un
68 problema.

69 E: Y del centro. ¿Qué impresión tienes con
70 respecto a instalaciones, también en
71 colaboración con los padres por ejemplo?

72 P: Sí... en cuanto a... yo sé que en este centro^{INF-79}
73 aunque es el primer año, yo sé que este centro
74 es joven, ¿no? no es muy viejo en la...
75 especialmente en la rama de electrónica, que es
76 lo que yo doy, aquí también es muy joven, ¿no?
77 entonces... quiera que no en cuanto a
78 instalaciones se puede esperar más, pero bueno,
79 está bien, ¿en cuanto a padres? bueno he^{PAD-96}^{OPI-96}
80 recibido pocos bueno uno nada más de veinte
81 alumnos, he recibido uno nada más. Haría falta
82 más colaboración de los padres.

83 E: ¿Haría falta más colaboración?

84 P: Haría falta más colaboración de los padres,
85 los padres... muchos piensan y a veces lo
86 comentamos todos los compañeros ¿no?, que esto es
87 simplemente una guardería ¿no? en la cual para
88 que los niños no estén en la calle los mandan
89 aquí, pero no sólo aquí, cuando yo estuve en
90 Córdoba pasaba lo mismo, o sea, algunos
91 simplemente no se preocupan nada, sino
92 simplemente vienen aquí como si fuera una

93 guardería y los padres a veces lo ven así,
94 algunos padres, no todos, porque otros padres se
95 preocupan, pero algunos padres piensan que esto
96 es como una guardería (- - -).

97 E: Y... ¿con tus compañeros? la relación con
98 ellos.

99 P: No, buena.

100 E: No, ¿es unánime, de todos a nivel de
101 departamentos y de cosas de esas?

102 P: Sí, no hay problemas, en todo eso nos^{^COL-105}
103 llevamos bien nos reímos mucho (risas) y no hay
104 problema, en ese aspecto no hay ningún tipo de
105 problema.

106 E: Y... ¿podrías contar más o menos cómo te
107 transcurre un día normal de clase desde que
108 empieza?

109 P: Bueno un día normal de clase en principio, me
110 levanto por la mañana, bueno toca el despertador
111 y me levanto (risas), llego aquí y me voy a la
112 sala de profesores, hablo allí un poco y cuando
113 tocan bueno, pues subo, los alumnos normalmente^{^AMB-116}
114 están aquí, bueno abro la puerta los alumnos
115 empiezan con sus bromas ¿no? yo les sigo la
116 broma también, entramos en clase y bueno
117 empezamos día de trabajo en el sentido de
que^{^MET-128^ACT-128}

118 bueno si no tienen prácticas se la pongo y si la
119 tienen continuamos con las prácticas, si hay que
120 explicar, pues me pongo a explicar, eso sí, hay
121 que mandarlos muchas veces a callar, pero bueno,
122 se mandan y... ya están, depende del día que sea^{^CDO-124a}
123 lógicamente, unos días tengo más clases, otros
124 días tengo menos, también dejamos diez o quince
125 minutos para que los alumnos vayan a desayunar,
126 aunque no es tiempo pero solamente para que se

- 127 relajen ¿no? los alumnos ya sabes y los
128 profesores también.
129 E: También (risas).
130 P: Vamos a desayunar porque tenemos que
131 desayunar también, después el recreo, vamos que
132 no hay nada más, nada especial.
133 E: Y ¿siempre tienes veinte alumnos? ^RPA-134
134 P: Sí, veinte.
135 E: ¿Sólo?
136 P: Sí, sí.
137 E: Muy bien.
138 P: Sí veinte alumnos en primero y en segundo ^RPA-149
139 también tengo veinte alumnos, ahora que en
140 prácticas no hay muchos problemas de esos porque
141 cuando son alumnos, clase de cuarenta
142 lógicamente no pueden estar en un taller,
143 entonces hay que dividir y lo cogen dos
144 profesores, quizás en otras asignaturas, quizás
145 haya más; quizás en Matemáticas y en Lenguaje
146 ¿no? el curso completo, y son a lo mejor
147 cuarenta pero en este caso son veinte sólo,
148 además de que mi tutoría es pequeña... de veinte ^CDO-149
149 también...
150 E: Y ¿qué aspecto de tu enseñanza consideras
151 que, bueno has encontrado tú más problemático en
152 tu experiencia con los alumnos, al exponerte tú
153 ya (indecisa) bueno tu enseñanza tu forma de...?
154 P: ¿Más problemático te refiere a...?
155 E: En cuanto con ellos en relación con ellos.
156 P: ¡Ah! ¿En relación con ellos? Quizás con
157 algunos, algunos que son un poco conflictivo
158 porque siempre se puede decir que los hay ¿no?
159 También (indeciso) pienso, no sé si está aducido
160 con eso pero pienso que hay que darle confianza

161 al alumno, pero no demasiada, no sé, es mi punto
162 de vista porque si uno se le da demasiada
163 confianza ¿qué pasa? que no te tienen respeto en
164 la clase, entonces, tienes que tenerlo un poco,
165 como a veces se compara pero que quizás no es lo
166 mismo, como cuando uno va con un caballo ¿no?
167 tiene que ir que el caballo vaya suelto, quizás
168 es una comparación un poco mala, pero que el
169 caballo vaya suelto, pero que le tenga respeto,
170 en este caso, en cuanto a la pregunta ¿cuál
171 era? ¿La pregunta era?
172 E: ¿Qué aspecto de tu enseñanza...?
173 P: ¿Sí?
174 E: ¿De tu enseñanza consideras o encuentras más
175 problemático según tu experiencia?
176 P: ¿Aspectos te refieres...? Es que no, no
177 entiendo la pregunta.
178 E: Sí, aquí puede ser lo mismo con alumnos o
179 todo lo que se refiere a... (indecisa). Con tu
180 enseñanza, lo que tú... o sea lo que tú, lo que
181 tus clases, a la hora de impartir tus clases,
182 ¿qué es lo que has considerado más problemático?
183 P: Más problemático.
184 E: O sea, ya te pones en contacto con los niños,
185 ya...
186 P: Ah, sí... Mayormente en principio a
veces, ^PRB-102^DIS-195
187 cuando, cuando se pone, aunque no es demasiado
188 problema, pero, cuando se ponen demasiado
189 reveldes ¿no? mandarlos a callar, a veces eso es
190 uno de los..., no es tampoco demasiado problema;
191 no es demasiado problema, pero sí, en cuanto a
192 otras cosas, en cuanto a impartir la clase,
193 explicar eso no, en cuanto a eso no hay
194 problema, y a veces también ocurre el llegar a

195 los alumnos ¿no? El motivarlos un poco a veces^{MOT-216}
196 también es un problema, que hay que darles cosas
197 que ellos, ellos les guste, porque a veces no
198 les gusta ¿no? a veces, a veces hay (indeciso)
199 imponerles ciertas cosas ¿no? porque si no les
200 gusta y hay que hacerlo pues hay que
201 imponérselo.
202 E: Motivarlos ¿no?
203 P: Porque... no es sólo yo, sino otros
204 compañeros también... ya de Matemáticas y de...
205 otros, yo he hablado con ellos y me han dicho
206 eso ¿no? que últimamente mi tutoría ¿no? Son
207 alumnos que, que no han llegado todavía. Son^{CNP-216}
208 chavales muy pequeños, muy pequeños, tienen como
209 dije antes un bajo nivel y son muy niños, son
210 muy niños claro y quizás no están muy
211 acostumbrados a tratar con personas así de
212 pequeñas, entonces siempre están pensando en
213 reírse, siempre están pensando en jugar, y
214 claro, lo que ocurre es que en las clases lo que
215 piensan a veces, eso, quizás, eso sería lo que
216 es mayor problema, que veo...
217 E: Y... bueno en relación ya con la relación
218 también ya en el aspecto afectivo. ¿Has
219 encontrado tú algún problema así concreto? ¿O
220 cómo consideras tú estas relaciones? ¿Cómo los
221 ves... con ellos?.
222 P: ¿Con los alumnos?. Sí yo pienso que tiene
que^{REL-232}^{OPI-232}
223 haber unas relaciones buenas ¿no? puede, no
224 llegar a ser dictadores ¿no? dictadores
225 únicamente cuando ellos abusan de sus derechos,
226 entonces si hay que pararles los pies, pero sí
227 pienso que es la mejor forma de llevarse con
228 ellos y que ellos se motiven, vayan bien, es que

- 229 bueno, buenas relaciones con ellos, bromas,
230 reírse ¿no?, mantener el orden en la clase pero
231 si buenas relaciones con ellos, tanto en clase
232 como fuera, hay que tener buenas relaciones.
233 E: Bueno y... ¿podrías definirte como profesor?
234 P: Eso es difícil, eso es difícil ¿no? bueno yo[^]OPI-236
235 no sé, difícilmente se puede uno definir a sí
236 mismo ¿no? mayormente las demás personas, quizás
237 los que, lo que dijeran los alumnos quizás sea
238 un poco mejor, pero... bueno yo (indeciso)[^]SIM-241
239 principalmente me gusta mucho explicar, me
240 dirijo por la razón, eso sí me dirijo por la
241 razón. Únicamente me baso en que los alumnos me[^]MET-252
242 entiendan, no sólo que memoricen bien las cosas,
243 me baso también, en que, bueno a veces también
244 alumnos que tienen un poco de deficiencias
245 quizás le presté un poco más de atención a ellos
246 en el sentido en que quizás lo saque más a la
247 pizarra ¿no? quizás les ayudo un poco más en
248 clase a los otros que no les hace falta le
249 presto atención, pero no tanto como a los otros
250 y en cuanto a eso, sí me gustan las bromas, me
251 gusta reírme sí incluso en clase también y no
252 sé, un poco serio a veces también.
253 E: Respetuoso.
254 P: Respetuoso eso también no sé (silencio,
255 comentarios).
256 E: En cuanto a la formación pedagógica y
257 didáctica que has recibido, me puedes decir ¿si
258 has recibido alguna? ¿en qué medida? y ¿si te ha
259 servido para algo?.
260 P: ¿Información te refieres?
261 E: Sí sobre la información.
262 P: ¡Ah! Formación, formación.

- 263 E: Sobre la formación pedagógica y didáctica ¿si
264 has recibido? o ¿no has recibido?.
- 265 P: No he recibido, no, he recibido únicamente el^A EFP-273
266 año pasado compañeros que ya tenían experiencia
267 me daban algunas, algunos consejos sobre el
268 asunto, pero no he tenido ninguna formación de
269 este tipo ninguna, únicamente me baso algunas
270 veces en el sentido común en lo que me gustaría
271 que me hicieran a mí (risas) porque yo soy
272 alumno también, y bueno en eso me baso
273 únicamente.
- 274 E: Muy bien, muy bien. Suponiendo que existieran
275 programas para asesorar a los profesores
276 principiantes. ¿En qué aspectos consideras tú
277 que habría que hacer mayor hincapié? ¿Qué
278 necesidades ves tú más importantes?. O... no sé.
- 279 P: Quizás bueno... un poco... en como, hay^A NEF-290
280 tutorías ¿no? podría ser algo en orientar como
281 llevar las tutorías, otra cosa buena..., quizás
282 también en cuanto al funcionamiento del centro,
283 también puede ser algo de eso porque normalmente
284 no, antes de ser profesor has sido estudiante y
285 difícilmente se ha enterado mucho de ese asunto
286 ¿no? y en cuanto a otras cosas quizás bueno en
287 cuanto a métodos de estudio, ¿no? puede ser
288 también como puede ser de diapositivas de vídeos
289 y todo ese tipo de cosas, quizás en esos
290 aspectos sería algo más, algo interesante.
- 291 E: Muy bien pues ya está.
- 292 P: ¿Se acabo?
- 293 E: Sí se acabo.
- 294 ^Z

1 INI.030^VAR-1^BUP-1^SI2-1

2

3 E.- Dime brevemente cuáles han sido tus
4 impresiones durante estos primeros meses, ¿qué
5 han supuesto para tí estos primeros meses de
6 enseñanza?

7 P.- Bueno, yo en principio vine, eso,^COL-11
8 despistadísimo y bueno, tuve la suerte de que
9 había una chavala en el seminario, la jefa y me
10 ayudó a enterarme los primeros días de cómo
11 funcionaba todo esto; lo que yo he tenido
quizás^PRB-18^CNP-16

12 más problemas ha sido con los cursos más
13 chiquititos de segundo de buscarle el nivel, que
14 yo estaba muy despistado desde el bachillerato
15 donde sobre podía estar el nivel de esta gente y
16 me encontré con el nivel de esta gente y de^DIS-18
17 poderlos mantener sentados en clase de poquito
18 de desorganización y eso, no sé, luego esto así,
19 el tutor por ejemplo del curso éste que era más
20 follonero solucionó en parte la cosa muy bien
21 distribuyendo simplemente de otra manera las
22 sillas de la clase.

23 E.- ¿De qué manera estaban antes?

24 P.- Antes estaban de la manera tradicional, las
25 banquitas así paralelas...

26 E.- ¿Individuales o de dos en dos?

27 P.- Individuales, pero ellos se agrupaban de
28 forma un poquito anárquica y este hombre, pues,
29 cogió, los distribuyó así en cuatro, porque es
30 una clase también muy grande, los del final no
31 veían y los puso así, parece que así funciona
32 bastante mejor.

33 E.- En cuanto lo que es la enseñanza en sí, ¿qué
34 problemas te has encontrado, cuáles son, no sé,

35 los problemas que te han sido más fáciles de
36 resolver?

37 P.— Bueno, en segundo, sobre todo en Física,^{CNP-45}^{PRB-45}

38 vamos, en Matemáticas están muy bajos, o sea,

39 hay cosas de dividir 2 entre 1000, una chavala

40 que no sabe hacerlo en un momento determinado o

41 despejar una simple incógnita, y en tercero,

42 también hay fallos matemáticos pero fueron los

43 problemas del curso anterior que se saltaron,

44 hubo huelga y todo esto y se saltaron algunas

45 cosas que luego hacen falta en tercero, y, por

46 ejemplo, en un tercero que quizás ha habido un^{AMB-51}

47 reparto un poquillo mal hecho y ha caído un

48 curso con bastante gente repetidora y un curso

49 así muy apático, ni preguntan nada (silencio) y

50 por más que les pinchas y “os enteráis de esto”

51 esta gente ni pregunta ni nada.

52 E.— ¿Hay algún otro tipo de problema que caigas

53 ahora?

54 P.— No sé quizás el laboratorio que aquí
estamos^{PRB-59}^{INF-56}

55 con cosas un poquito muy antiguas o que no

56 funcionan (carraspeo) y sería interesante verlo^{MOT-59}

57 luego en cada tema, incentivarlos un poquillo

58 con algo del laboratorio, ¿no? pero...pero es

59 que es casi imposible.

60 E.— Cuéntanos un poco cómo son tus relaciones

61 con los compañeros.

62 P.— Yo, con mis compañeros no he tenido problema^{COL-74}

63 ninguno, vamos, y con las demás gentes del

64 seminario en particular, pues a mí eso, a mí me

65 han ayudado bastante la gente que había aquí

66 antes y no he tenido problema ninguno y en fin,

67 hemos tenido la suerte de que este año, de
que^{ORG-73}^{CUR-73}

- 68 por lo visto otro año no lo había, tenemos una
69 hora a la semana de reunión de seminario y nos
70 podemos poner bastante de acuerdo para unificar
71 la gente del mismo nivel que le da clases a la
72 misma gente de un curso, pues para ponernos de
73 acuerdo en que no vaya cada uno por un lado. No
74 sé, yo con mis compañeros estoy muy bien.
- 75 E.- Y las relaciones con los alumnos...cuéntame
76 algo que te sea significativo de las relaciones
77 con tus alumnos cómo son.
- 78 P.- Con los alumnos, pues eso, tengo un curso de^{AMB-85}
79 tercero que yo entré allí de maravilla... es
80 para mí, para mí, un relax dar clases ahí, ¿no?
81 porque es una gente que te preguntan mucho y
82 que, son gente más contables en clase ¿no? y sin
83 embargo tengo este curso de segundo
84 que...(risas) que algunas veces me desquito y
85 echo a dos de clase, así ya me tienen y hay^{EXP-89}
86 gente que en este segundo, que creo que
87 pretenden ir a Letras y eso que creen que la
88 Física para ellos es una cosa que hay que pasar
89 y ya está.
- 90 E.- Cuéntame qué impresiones tienes del centro,
91 cómo está sobre instalaciones, sobre, no sé,
92 todo lo que conlleva el centro en sí, y las
93 relaciones con los padres cuales son.
- 94 P.- Yo no tengo tutoría desde luego y^{PAD-95}
95 entonces, con los padres no me he relacionado.
- 96 E.- ¿Y en cuanto al centro?
- 97 P.- El centro es un edificio más viejo que la^{INF-104}
98 puñeta y, en general, hace frío en las clases
99 y hay clases muy grandes que al final de la
100 clase la gente se está preguntando siempre que
101 repitas y otras clases sin embargo que son muy

- 102 chicas donde apenas se cabe allí y bueno, el
103 centro arquitectónicamente no creo que sea lo
104 más apropiado para un instituto.
105 E.- Instalaciones y eso...me decías algo del
106 laboratorio...
107 P.- El laboratorio está muy mal.^INF-116
108 E.- ¿No cuenta con los medio necesarios?
109 P.- No y además, aquí en particular se piensa más
110 de uno ...
111 E.- Anpliar
112 P.- Ampliar. Entonces pedimos equipación y nada,
113 nos dicen que cuando ya tengamos edificio nuevo,
114 o sea que hasta que no...que una cosa como
115 ésta... que hasta que no tengamos edificio no
116 tenemos tampoco...
117 E.- ¿Tú serías capaz de definirte como profesor?
118 (Silencio)
119 P.- Pues yo creo que no porque es que yo me veo^SIM-128
120 muy distinto de una clase a otra.
121 E.- No lo podrías intentar por lo menos, yo qué
122 sé, cuéntame cómo te ves tú.
123 P.- Yo creo que como profesor, un profesor
124 inexperimentado que no sé, tengo la sensación de
125 que me cabreo con mucha facilidad, aunque si me
126 tratan, vamos, si la clase funciona pues...me
127 creo que lo puedo hacer bien. Lo que pasa es que
128 tengo demasiada facilidad para exaltarme, no sé.
129 E.- Cuéntame un poco cómo ha sido tu formación
130 pedagógica-didáctica y si te ha sido útil.
131 P.- Bueno, yo durante la facultad, durante los^EDP-134
132 años de facultad lo que hice fue dar clases
133 particulares como...
134 E.- Como todo el mundo.
135 P.Y nada, luego hice el CAP ese pero luego no me^EFP-139

- 136 dediqué a la enseñanza ni nada de esto, estuve
137 en una fábrica y eso, y este año hemos dado unos
138 cursos, han dado unos cursos los del I.C.E. de
139 Sevilla...
- 140 E.- Sí, sí el I.C.E., vamos creo que te refieres
141 al I.C.E.
- 142 P.- Sí y eso es lo que he hecho de esa cuestión
143 de Pedagogía y esto, ¿no?
- 144 E.- ¿Y te ha sido útil?
- 145 P.- Sí, estos cursos sí.
- 146 E.- Estos últimos y los CAPs qué tal.
- 147 P.- Lo del CAP lo tenía ya muy olvidado.
- 148 E.- Sí ¿no?
- 149 P.- Sí.
- 150 E.- Sobre qué han sido estos últimos cursos.^EFP-157
- 151 P.- Han sido sobre didáctica específica de
152 Ciencia, de Física, de Química y ha tenido unas
153 partes de, sobre Pedagogía general, teorías
154 sobre Piaget y otras partes también muy
155 interesantes por lo menos para nosotros, para
156 lo del manejo del laboratorio, de práctica y
157 BUP. A mí, desde luego, me interesa más la
158 práctica que esto de la Pedagogía porque para
159 esto de la Pedagogía soy un poquito negado.
- 160 E.- Bien, cuéntame un poco o dime qué aspectos
161 consideras tú que serían importantes que se
162 recogieran en el programa para profesores en el
163 caso de que existiera, qué aspectos debería
164 recoger desde tu experiencia.
- 165 P.- Yo creo, por ejemplo, como dominar, cómo^NEF-175
166 relacionarse con gente de segundo sobre todo
167 porque la gente de tercero y COU parece que son
168 de otra manera que está más cercana; la gente de
169 primero y segundo, yo no les di a la gente de

- 170 primero pero los de segundo me resultan un poco
171 inaccesibles de entrada (silencio) y a nivel de[^]COM-175
172 contenido y eso pues, aclarar bien qué puede
173 entender un chaval de segundo porque a lò mejor
174 yo me pongo a divagar sobre cosas que les suena
175 a chino.
- 176 E.- Y que otros aspectos consideras tú que
177 podrían recogerse.
- 178 P.- No sé.
- 179 E.- De problemas que tú hayas tenido y que no te
180 haya costado trabajo solucionar y tal...decías
181 algo de mantener el orden ¿no?
- 182 P.- Sí
- 183 E.- Es así
- 184 P.- Es que yo eso lo uniría a lo otro, a lo de
185 conectar con ellos.
- 186 E.- Sí.
- 187 P.- Porque yo que el desorden viene de que yo
veo[^]PRE-194[^]DIS-194
188 a un chaval de 15 años, que al tío le gusta el
189 cachondeo y reírse y yo entonces no sé si
190 debería actuar de otra manera o actuar como
191 actúo, o no sé, tendré drásticamente que echarlo
192 a la calle y ya está, porque no creo que el
193 método fuera siempre mandar al nene al jefe de
194 estudios que es una cosa muy...
- 195 E.- Otro aspecto que sea para ti de
196 importancia...
- 197 P.- Sí, otra cosa sería cómo hacer que una clase[^]NEF-199
198 que no reacciona, que no participa de alguna
199 manera pudiera participar.
- 200 E.- Buscar la motivación.
- 201 PO.- En segundo, por ejemplo...bueno, después de[^]APR-204
202 los cursos estos pues puse a la gente a hacer
203 problemas por grupos y parece que la gente que

204 antes no funcionaba en clase se centraba más,
205 sin embargo a otros lo rechazaron también, y
206 estos tíos ni van a clase ni nada...no sé si
207 pues eso, que conocer algunos métodos de que la^ANEF-210
208 gente se acerquen a un tío de 15 años que
209 además no le interesa la Física casi pudiera
210 participar poco en clase o que preguntara más
211 o...
212 E.- Se te ocurre algo más.
213 P.- No
214 ^Z



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica