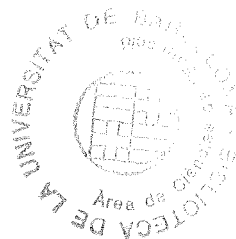


UNIVERSITAT DE BARCELONA
Divisió de Ciències de l'Educació
Facultat de Pedagogia

Departament: Mètodes d'Investigació
i Diagnòstic en Educació

LA INICIACION EN LA ESCUELA DEL MAESTRO NOVEL

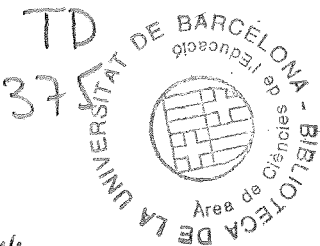


Realizada por:

Ramona González i Soler

Dirigida por:

Dra. Margarita Bartolomé Pina



- 44 -

0555-29060

Barcelona, Junio 1996

BIBLIOTECA DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA



0700691044

primaria y secundaria basado en la situación personal, familiar y profesional; los temas pedagógicos, evocación positiva o negativa del universo profesional; recopilación de los sentimientos positivos o negativos del maestro (Marti y Huberman, 1989).

Después de los primeros años, se entra en una fase de estabilización. Se caracteriza por consolidarse los repertorios básicos de enseñanza, integración dentro del staff, emancipación, asentamiento en el lugar de trabajo, participación en tareas administrativas etc. Este período se sitúa dentro de los diez primeros años de docencia.

En su estudio, Huberman no hace ninguna alusión, durante esta *primera etapa*, a la *etapa de transición* entre *pre-servicio* y *en-servicio del maestro*, ni delimita entre ciclo de vida del maestro debutante y del experimentado. No obstante nosotros consideramos que es en estos primeros años de comienzos dolorosos donde podríamos circunscribir la fase del maestro novel. El ciclo de vida referido al período de estabilidad, que sitúa el autor después de los primeros años de docencia hasta los diez, lo consideramos como de transición hacia lo que denominamos maestro experimentado. El constructo maestro experimentado no lo definimos como años de experiencia igual a maestro experimentado. Estamos de acuerdo con Griffin (1988) citado por Villar, que concibe al experto, en nuestro caso al maestro experimentado, como *el docente ideal: es instruido, bien organizado, y un líder constante en la clase, que interactúa con los colegas y gestiona con eficacia*.

2.2.2.- Segunda fase.

Se caracteriza por una tendencia hacia la renovación, lo que conlleva un aumento de experimentación en la docencia, la cual se hace mas diversificada, y consecuentemente, aparecen nuevos cambios. La participación de los docentes en el staff es más selectiva, accediendo en las comisiones clave de los centros. Esta fase, o ciclo de vida, se sitúa a partir de los once años de docencia.

2.2.3.- Tercera fase.

El tercer estadio lo hemos de situar en los últimos años de docencia: en el aparecen tres enfoques sobre la docencia muy delimitados: "*enfoque positivo, enfoque defensivo y desencanto. En todos los casos, ocurre una interrupción del compromiso y una reorientación de las energías con un distanciamiento de la experimentación a nivel de escuela e incluso a nivel de aula*"(Huberman, 1988)

2.3.- LAS TRES FASES DE DESARROLLO PROFESIONAL SEGÚN H. VONK.

Hay otra clasificación del desarrollo profesional del docente realizada por Vonk, H. 1988, no muy alejada de la anterior, pues algunos estadios son coincidentes, pero presenta algunas matizaciones que son de interés para nuestra materia de estudio.

Siguiendo a Vonk, H., dentro del desarrollo profesional del maestro podemos distinguir tres fases, que son: la fase pre-profesional, la primera fase profesional y la segunda fase profesional.

2.3.1.-la fase pre-profesional .

Abarca desde el inicio de la formación inicial hasta los primeros siete años de docencia. Dentro de este estadio se incluye toda la *formación inicial* específica del maestro. La del *umbral*, se desarrolla durante el primer año de docencia y finalmente el *estadio de desarrollo y/o crecimiento* dentro de la profesión, que comprende desde el segundo año hasta los siete años de docencia.

2.3.2.- Primera fase profesional.

Dentro de esta primera fase profesional encontramos dos períodos: el de *crecimiento* y el de *reorientación*. En la primera etapa los profesores en general se sienten altamente competentes, la experiencia que han adquirido conjuntamente con el grado

de satisfacción sobre su trabajo y la búsqueda de nuevos descubrimientos orientados a enriquecer el trabajo, potencian en el docente una etapa de crecimiento. En algunos docentes se mantiene un alto nivel de entusiasmo; en cambio, en otros aparecen frustraciones, lo que les lleva, algunas veces, hacia un estancamiento en su docencia. No obstante, durante este período se puede identificar a los docentes con un nuevo rol, el de *maestros experimentados o mentores*.

El período de la reorientación se caracteriza por las nuevas orientaciones que los docentes dan a su carrera. En el estudio Prick (1988), basado sobre la conexión entre la orientación y satisfacción en relación con la edad de los docentes, donde se cuestionaba al docente ¿Cómo estoy funcionando en mi trabajo? y/o ¿Cómo quiero continuar haciendo este trabajo?, se constató que es durante este estadio cuando aparecen las primeras crisis en la profesión; éstas se sitúan a mitad de la carrera docente, existiendo una diferencia entre hombres y mujeres con respecto a su aparición; en los hombres es a los 37 años, en las mujeres de los 43 en adelante. Las causas de la aparición de estas crisis las podemos asociar, según este mismo autor, a la desilusión con la profesión de enseñante, las frustraciones que se suceden día a día, dentro del trabajo, al aumento de la tendencia a aislarse como docentes y como consecuencia, la disminución del soporte que le pueden ofrecer los compañeros. Y, según este mismo estudio, es durante esta época cuando los partes de baja, y solicitudes temporales de descanso son más frecuentes. Estudios en esta línea también se potencian en nuestro país. (Esteve 1987).

2.3.3.- Segunda fase profesional.

Nos podemos encontrar durante este período con dos tipos de profesores. Aquellos que se sienten atrapados por la profesión, pesimistas, amargados, con actitudes derrotistas, que no están interesados en la introducción de cambios, es decir, entran en un período de "*enmohecimiento*". Y aquellos otros cuya reacción es positiva, y se replantean la enseñanza, encontrando motivación en la misma, lo que les lleva a un aumento de su entusiasmo que revierte en su docencia. Pero, al final de la carrera

docente, tanto unos como otros llegan a la fase de " *debilitamiento*".

El estadio de debilitamientos aparece a los pocos años antes de la jubilación, la reacción de los profesores al acercarse a la jubilación es diferente y oscila desde aquellos que lo consideran como un *estadio placentero hacia el fin de su carrera docente*, o los que lo viven como un *período amargo*, deseando que llegue lo más rápido posible la jubilación, pues su ciclo de vida no se centra en la escuela, sino que sus intereses personales están al margen de la enseñanza.

Después de exponer los dos estudios, podemos observar que en algunos aspectos se complementan e incluso coinciden. Pero también hallamos puntos divergentes; quizás la diferencia más notable la encontramos en el punto de partida, el período inicial del maestro. Para Huberman el ciclo de vida de enseñante empieza cuando el maestro se inicia profesionalmente, es decir, cuando por primera vez se enfrenta a la docencia con una titulación acreditativa para ello. La posición de Vonk es diferente; parte de la concepción de que el maestro comienza a serlo cuando inicia su formación inicial y, a partir de este momento, entra en un continuum formativo sin escisiones pero con unas fases muy diferenciadas. Es natural este doble enfoque, cada autor analiza la situación desde su perspectiva. Huberman se preocupa por marcar claramente los ciclos de la vida del enseñante.

Una limitación al estudio de Huberman, desde nuestro punto de vista, viene dada por la muestra utilizada. No es nuestra intención criticar los procedimientos, ni la fiabilidad de la muestra utilizada, pues desde este aspecto no tenemos nada que decir; al contrario, consideramos loable el esfuerzo realizado al intentar la generalización del estudio, que, a su vez, lo ha conjugado con datos cualitativos, utilizando para ello la encuesta y entrevista abierta a profesores en ejercicio, con un mínimo de cinco años de experiencia. La limitación encontrada es la falta de datos sobre maestros noveles y profesores que hayan abandonado la profesión. Por consiguiente, nos cuestionamos el hecho de que si se hubiera tenido en cuenta a estos dos colectivos los resultados hubieran sido los mismos. No obstante, teniendo en cuenta estas limitaciones, sí que

hay algo importante a destacar; el estudio pone de manifiesto el hecho de que no todos los maestros perciben como dificultosa su iniciación en la vida profesional y además existe una correlación positiva entre entrada no dificultosa en la profesión y éxito profesional posterior. La figura 3 lo clarifica; los profesores que tuvieron unos comienzos dolorosos siguen una carrera problemática que desemboca en crisis personal; en cambio, para aquellos cuyos comienzos fueron fáciles, el plantearse de nuevo su función profesional será un segundo estímulo en la profesión.

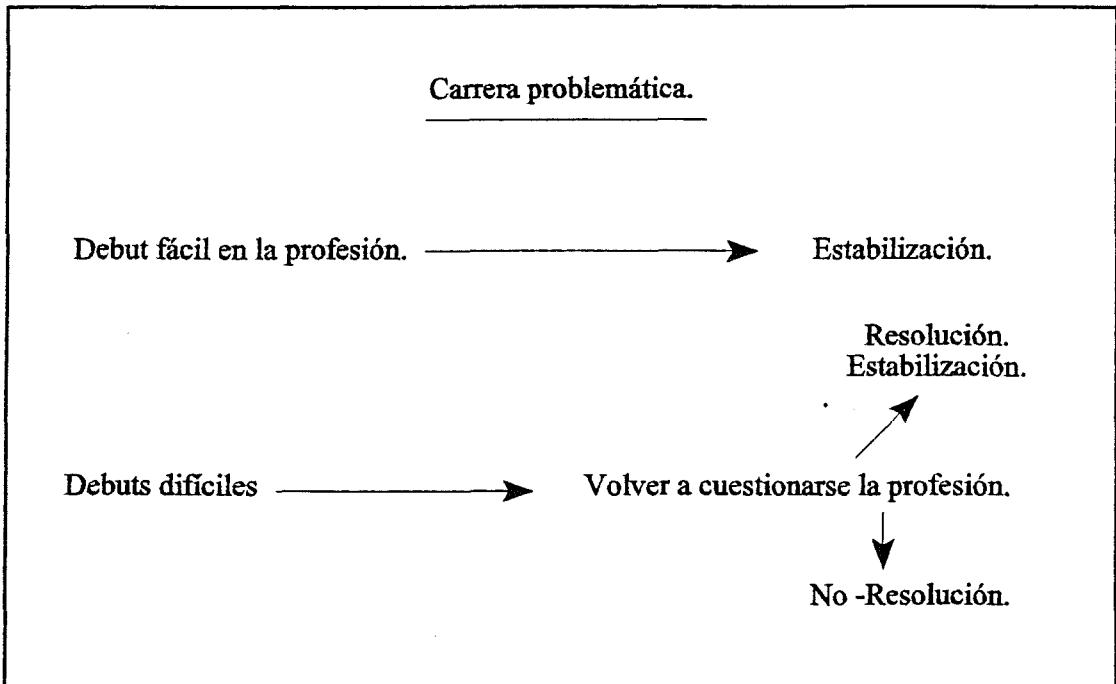


Figura 3. Carrera problemática. Huberman (1989:137).

Modelos de itinerarios que se pueden seguir cuando el inicio a la profesión es fácil o difícil

El estudio de Vonk busca establecer los cambios que se operan en los profesionales de la enseñanza desde una perspectiva sociológica. Coincide con otros autores en que la profesionalización del maestro se inicia desde su ingreso en la formación inicial (Montero, 1987; Villar Angulo, 1990).

Los dos estudios ponen de manifiesto que la carrera docente es oscilante con respecto

a la problemática docente, la cual aparece al inicio de la profesión, pero también se hace latente a lo largo de la misma, llegando a alcanzar cotas altas, e influenciando la docencia cuando se llevan, aproximadamente, unos veinte años o más, ejerciendo la profesión.

Aunque hemos expuesto de forma secuencial el desarrollo profesional del docente, éste no se puede entender como una serie cronológica de etapas, estadios o períodos que se suceden de forma consecutiva. Para una clarificación del concepto, lo hemos de enmarcar partiendo del propio docente, de sus formas de actuar en el tiempo, dentro de su mundo profesional que marcan unas fases: crecimiento, reorientación y debilitamiento, las cuales están en constante interacción con el entorno personal y profesional del docente. Dentro del entorno personal destacaremos factores tales como: disposición individual, estadio de la vida, familia, ocio, actividades etc.... Los factores del entorno profesional son: colegas, estudiantes, escuela, administración, padres de alumnos etc...; unos y otros, interactúan con más o menos fuerza, en la carrera docente del maestro. La figura 4 resume lo expuesto.

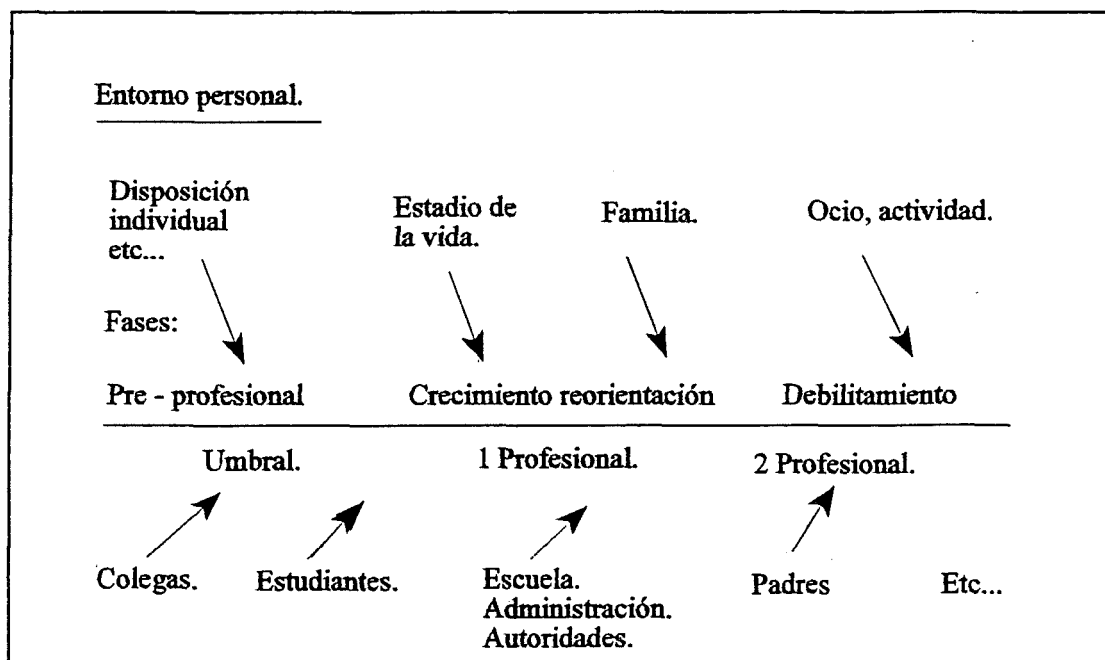


Figura 4. Entorno profesional. (Vonk, H. 1988:3). Factores del entorno profesional que influyen en el desarrollo profesional del docente.

Resumiendo, los dos estudios analizados nos muestran que, a lo largo de toda la profesión, pueden aparecer situaciones problemáticas que son vividas como tales por los docentes. Nuestro objetivo consiste en incidir sólo en la problemática que hace referencia al maestro novel, y dejamos el camino abierto para que, en estudios posteriores, se ocupen de toda la problemática que acontece a lo largo del desarrollo profesional.

3.- EL MAESTRO NOVEL, PUENTE ENTRE LA FORMACION INICIAL Y PERMANENTE.

Hemos utilizado el concepto de formación para ubicar al maestro novel dentro de un estadio en su desarrollo profesional. Somos conscientes de que el concepto de desarrollo profesional del maestro novel es mucho más amplio que el de formación inicial y permanente que expondremos. No obstante, las diversas fuentes consultadas utilizan esta división.

Dentro de los distintos niveles de formación a los que acceden los docentes, hemos de situar al maestro novel entre la formación inicial y la formación permanente. Durante este período intermedio el maestro realiza un duro aprendizaje y reaprendizaje, se enfrenta a su realidad, a su campo de acción, reflexiona sobre su práctica cotidiana y pone en práctica la formación inicial que ha recibido; pero aún no tiene la posibilidad de acceder o proporcionarse una formación permanente compensatoria que le oriente, guíe y ayude a aumentar su capacidad reflexiva y analizar de forma sistemática su realidad práctica y así llegar a una mejor y mayor comprensión de la misma.

Vonk(1983) enfatiza la socialización del maestro y la importancia de ésta como generadora de cambios en el docente. Así pues, cuando hacemos referencia a la socialización del maestro, no podemos dejar de evidenciar dos campos importantes: los factores que inciden y condicionan la socialización del maestro; y el rol del maestro que se le atribuye en la socialización, según las diferentes líneas de investigación.

Los factores que inciden y condicionan la socialización del maestro, y por consiguiente la del maestro novel, durante el período de transición, siguiendo la recopilación realizada por Zeichner (1988:99) sobre las investigaciones realizadas en este ámbito por diversos autores, son:

1).- *Atención especial a la primera infancia.* La biografía del maestro es importante. Es durante estos primeros años cuando se interiorizan modelos docentes, como consecuencia de su status de alumno. Y desde una vertiente psicoanalítica se realiza la elección de la profesión y se establecen procesos psicodinámicos que influirán en el comportamiento docente posterior del maestro.

2).- *Atención especial a la influencia de compañeros.* Parece ser que durante el período de formación en prácticas docentes, la influencia es escasa; en cambio sí se considera un agente socializador al maestro experimentado, mentor, supervisor etc...

3).- *Atención especial a las personas con capacidad de evaluación.* Dentro de este apartado, ejercen una *función de fuerza* socializadora los tutores de escuela de prácticas que reciben a los futuros maestros practicantes en sus centros, el profesor supervisor de la Escuela de Formación del Profesorado y los tutores evaluadores que se le adjudican al maestro novel en los cursos de inducción; la realidad es que el futuro maestro y el maestro novel actúan y condicionan su socialización en función de la calificación que piensan obtener, y esta influencia originada por el tutor de escuela, supervisor y tutor, seguirá durante los primeros años de docencia (Marlow 1984).

4).- *Atención especial a los alumnos, en cuanto agentes socializadores.*

Parece ser que los alumnos son agentes activos, la interacción maestro-alumno configura el propio autoconocimiento, la reafirmación de sí mismo (Blase, 1986).

5).- *Atención especial a los roles colaterales y a la influencia socializadora de los agentes no profesionales.*

Se considera un campo poco estudiado; todo parece indicar que la socialización no formal -padres, amigos, novios, maridos, otros profesionales no maestros- influyen, aunque otros estudios lo cuestionan .

6).- *Atención especial a la influencia de una subcultura de los profesores, y a la estructura burocrática de las escuelas*

La teoría del ajuste institucional (Contreras, 1987) se basa en que cada persona, al entrar a formar parte de un grupo social preexistente, tiende a modificar su conducta y adoptar las normas exigidas por la peculiaridad de dicha sociedad. Todo ello afecta al maestro novel, sobre todo si consideramos que el rol no lo tiene suficiente formalizado al entrar a formar parte de la escuela, desconoce la burocracia institucional y será la dinámica de interacción social entre el colectivo de personas que intervienen en la institución escolar y la institución los que irán configurando y asentando su rol docente.

Otros estudios (Lacey, 1977; Tabachnick, 1983; Zeichner y Gore, 1990) hacen una revisión crítica de la socialización del maestro y nos aportan nuevas interpretaciones, donde se contempla el rol del maestro frente a la socialización como: *agente pasivo*, *agente activo*, y la tendencia actual de *agente crítico* será abordado con más amplitud en el capítulo II, dentro del epígrafe 4.

4.-EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL MAESTRO NOVEL.

Con anterioridad hemos expuesto el desarrollo profesional de los docentes, en general, para poder establecer dentro del continuum profesional el período que se puede adjudicar al maestro novel. Por consiguiente, nos centraremos en las características de los primeros años de su profesión. Este período abarca desde el inicio de su docencia, denominado del umbral dentro de la profesión, hasta aproximadamente los cinco primeros años de su docencia. Muchos estudios consideran que a un docente con más de cinco años se le puede considerar maestro experimentado.

En la teoría del desarrollo del maestro, empíricamente construída por Fuller y sus colegas, 1975, (citado en Veenman, 1987:17), se establecen tres tipos de estadios de preocupaciones mostrados por los docentes al inicio de la profesión e inclusive a lo largo de la misma; estos son:

- . *Preocupaciones de supervivencia.*
- . *Preocupaciones sobre la situación docente.*
- . *Preocupaciones sobre los alumnos.*

Más tarde (Griffioen, 1980), añadió al último estadio de Fuller el de *preocupaciones por su relación con el staff*. No nos extendemos en ellas porque serán desarrolladas con más amplitud en el capítulo II, dentro del epígrafe 2.

En su desarrollo profesional, el maestro novel pasa por un proceso de aprendizaje diferenciado por tres estadios; estos son: el de orientación, el de reorganización y el de integración.

En el primer estadio, el de *orientación*, el docente se enfrenta a los cambios que comporta la enseñanza-aprendizaje dentro de su contexto específico y al desarrollo de la práctica . El profesor es quien toma las decisiones de cómo se enfrentará a estas nuevas situaciones y deberá considerar si la comprensión, conocimiento, repertorios

y rutinas que posee son adecuadas a la nueva situación.

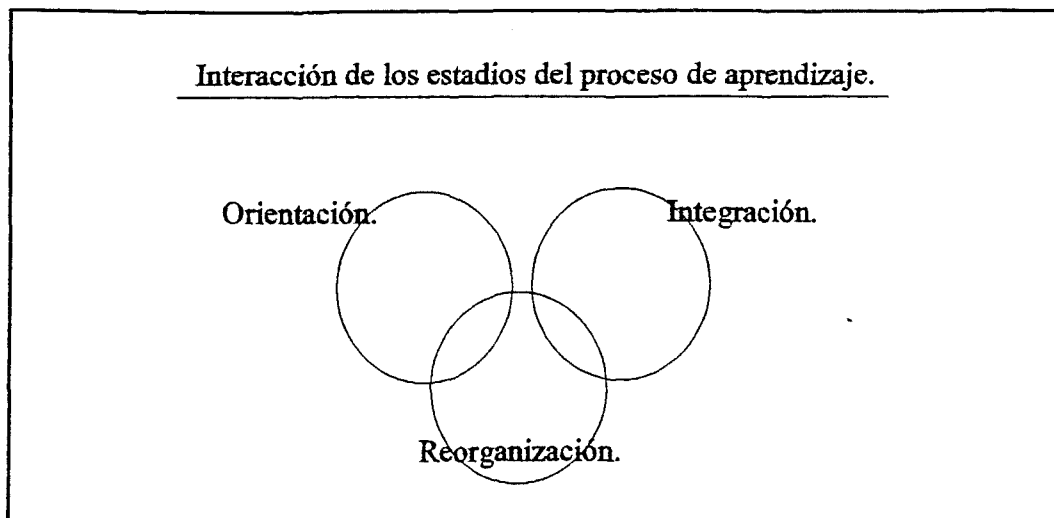


Figura 5. Estadios del proceso de aprendizaje de los maestros noveles (Vonk, H. 1988:4).

Durante el segundo estadio, el de *reorganización*, el proceso de aprendizaje del profesor consiste en examinar que es lo que ha aprendido, analizando si estos aprendizajes son consecuencia o continuación de la comprensión, repertorios y rutinas utilizadas las cuales han sido obtenidas como positivas, según él

El tercero y último estadio denominado de *integración* requerirá por parte del docente nuevas habilidades que serán integradas, de forma simultáneo, a la comprensión y los repertorios ya existentes. Todo ello se pondrá en marcha y configurará el proceso de aprendizaje del propio docente. Estos ciclos se irán repitiendo a lo largo de su desarrollo profesional; de este modo irá asentando los aprendizajes básicos en su propia acción práctica.

Esta dialéctica recurrente que establece el maestro novel entre orientación, integración y reorganización, se alcanza mediante un proceso intuitivo de tanteo, de ensayo y error; y cuando ha adquirido un conocimiento de su propia práctica, sustituye el

procedimiento de ensayo y error por un proceso reflexivo.

Es también durante este primer año de profesionalización cuando aparecen en algunos docentes situaciones problemáticas de difícil solución para ellos.

5.- PROBLEMATICA DEL MAESTRO NOVEL.

5.1.- EL SHOCK DE LA REALIDAD.

Cuántas veces no preguntamos qué es lo que ocurre cuando un docente entra por primera vez a su clase. Parece ser que a todos los enseñantes, sean de pre-escolar, primaria, enseñanza profesional, secundaria o de universidad, les aparecen en su mente multitud de interrogantes que no tienen una respuesta inmediata y, si la tienen, no es la que se ha previsto o la que les gustaría que tuviese. Para algunos maestros el primer día resulta muy dificultoso, otros tienen algunos problemas y algunos salen incluso satisfechos al terminar la jornada, pero en general, cuando se les pregunta, existe un consenso en señalar que es una experiencia dificultosa.

En una investigación sobre maestros noveles donde se utilizaron diarios (Lloret, Llovera, Civera. 1984-87), se evidenció la existencia de un vacío, la incapacidad de captar la realidad escolar, la falta de comunicación con los niños. Se consideró que la primera clase había ido bien, pero no como el maestro esperaba.

En el primer día de clase aparece una descompensación entre los ideales que se han ido forjando a través de su vida, durante la formación inicial, y la realidad en la que se encuentra, lo que provoca en el maestro desazón, angustia, inseguridad, insatisfacción y algunas veces culminará en crisis. Este fenómeno de crisis irá en aumento provocando el shock de la realidad (Veenman, 1987; Vonk, 1982; Villar Angulo. 1986).

En la literatura internacional, para denominar el paso o la transición que realiza el

maestro desde la universidad o centro donde ha realizado su formación inicial, a la escuela donde debe realizar sus prácticas docentes, o cuando accede a su primer lugar de trabajo, después de haber obtenido la calificación pertinente para ello, se utiliza el término *Shock de transición, shock de la práctica, shock de la realidad*. Este concepto se usa, según Villar (1990), como *un estado anímico en el que los profesores se dan cuenta de que tienen problemas en los centros educativos* (p.237). Consideramos que esta definición conceptual se debería completar y ampliar, parece ser que se limita únicamente a dos aspectos: el estado anímico del docente y cómo este estado anímico repercute en su visión de la problemática.

También se utiliza este concepto para indicar *el colapso de los ideales misioneros elaborados durante la formación del profesorado con la cruda y dura realidad de la vida cotidiana de clase* (Veenman, 1988:40). No cuestionamos la definición conceptual propuesta por Veenman, al contrario, nuestra intención es optimizarla. El concepto lo definiríamos como *el período de crisis que percibe el maestro al confrontar los ideales implícitos y explícitos acumulados a lo largo de todas las vivencias, con la realidad del contexto donde ejerce su función docente*.

En la definición propuesta hacemos hincapié en período, pues algunas veces se piensa que esta crisis sólo aparece el primer día de clase, y no es cierto; lo que ocurre es que no podemos concretar durante cuánto tiempo se produce en el maestro novel el shock de la realidad, pues no encontramos estudios que lo delimiten, ni tampoco que nos indiquen la intensidad del mismo; tan sólo conocemos que es durante este período cuando se dan más abandonos de la profesión. Este hecho ha sido tenido en cuenta en los cursos de apoyo dirigidos al maestro novel y se han tomado medidas para que ello no ocurra. *El primer año es un gran reto y en buena medida es a partir de él cuando se decide la estabilidad profesional de los docentes* (Villar, 1990:230)

5.1.1.-¿Qué es lo que genera el shock de la realidad?

Muller-Fohrbrod, Cloeta y Dan(1978), citado en Veenman, nós argumentan que los

factores que contribuyen a explicar el shock de la realidad que muestran algunos maestros noveles son:

- a) *Elección profesional equivocada.* La insatisfacción de las necesidades puede llevar a la desilusión y al fracaso.
- b) *Actitudes inapropiadas y características personales inadecuadas.*
- c) *Formación profesional inadecuada.*
- d) *Situación escolar problemática*

Nosotros añadimos a estos factores los siguientes:

e).- *La imagen del yo ideal y del yo real del maestro novel.*

Así pues, uno de los factores que puede incidir y generar el shock de la realidad lo podemos encontrar en la imagen del yo ideal y el yo real. El maestro en formación inicial, mientras dura su período de formación teórica en la universidad y aun no ha realizado las prácticas docentes, se encuentra con la inexistencia de divergencia entre la imagen del yo ideal con la imagen del yo real que le ofrece la institución formadora, en nuestro caso las escuelas universitarias de formación del profesorado (Bayer, 1984). La divergencia aparece durante el período de prácticas, la imagen de yo real que ofrece la escuela en donde se inicia el futuro maestro no guarda paralelismo con la imagen del yo ideal que ha ido configurando el futuro maestro; es durante este período cuando aparecen los primeros choques con la realidad y a medida que se adentre en la práctica profesional se irán acentuando.

f).- *la contradicción e incertidumbre que comporta asumir el rol de maestro .*

Se adjudica a los maestros tres roles básicos al asumir la docencia; estos son: un rol eminentemente *técnico*, un rol de carácter *ético y socializador* y un tercero donde el rol del docente es de *preceptor, partenaire o terapeuta*, este último rol está plenamente vinculado a determinadas funciones de la escuela que satisfacen algunas

dé la necesidades del bienestar social y la autorrealización.

Cuando el maestro realiza las funciones asignadas para asumir la docencia entra en contradicción e incertidumbre. Al asumir el rol tecnológico debe conjugar la racionalidad de los recursos existentes en su lugar de trabajo y la eficiencia de los mismos, con el rendimiento social del sistema. También entra en contradicción al tener que defender los valores de la cultura igualitaria democrática y a su vez, defender el sistema de calificaciones, méritos, competitividad, que se establece en los centros escolares.

De lo expuesto se deriva que el rol del maestro ha de ser el de un tecnócrata-productivo eficaz, aunque ha de propugnar la igualdad social- control a la vez y conjugar estas funciones con la de optimizar los rendimientos académicos de sus alumnos, ejerciendo como compañero. Realmente es difícil poder compaginar las funciones que la escuela y la sociedad demandan del maestro, además , éstas no son fijas, las distintas sociedades existentes en los distintos contextos pueden propiciar otro enfoque. La escuela por sí misma genera y demanda unas funciones en el maestro que no siempre están acordes con la sociedad dominante, y estas normas pueden variar de un centro escolar a otro. Todo ello explica las contradicciones e incertidumbres a las que ha de enfrentarse el maestro novel.

g)- *Condiciones de trabajo.*

¿Cuál es la realidad docente con que se encuentra el maestro novel al integrarse en un centro escolar donde ha de impartir su docencia? Primero destacaremos el *acceso a la docencia y la estabilidad laboral.*

No es nuestra intención dentro de este apartado realizar una revisión de las formas de acceso a la docencia, ni las formas de estabilidad existentes para los maestros noveles a nivel internacional, pero nos detendremos a exponer el sistema establecido en nuestro país , el cual creemos que puede influir en los maestros noveles.

Los requisitos para acceder a la docencia en la escuela primaria, están regulados por la Ley Orgánica de Ordenación general del Sistema Educativo (LOGSE). La disposición adicional onceava, párrafo 1, establece : *estar en posesión del título de Maestro y superar el proceso selectivo.*

Una vez obtenida la titulación requerida, existen dos posibilidades, que requieren condiciones diferentes, para lograr la estabilidad laboral; estas son: para Centros concertados la realización de un concurso y si se considera por la comisión de selección que se es válido para la docencia , se contrata al profesor novel, en la mayoría de los casos los contratos son anuales. Y otro, el concurso oposición que posibilita el paso al funcionariado, pero una vez se ha superado el concurso oposición te adjudican una plaza provisional y/ o de sustituto durante un máximo de tres años aproximadamente hasta ser propietario. En Cataluña la situación aún es más caótica, para algunos maestros a quienes en su formación inicial no les capacitaban para enseñar Catalán en sus oposiciones demostraron la obtención de un primer nivel de Catalán, se hallan en situación de provisional y no se les adjudica plaza definitiva, como propietarios hasta que se reciclen y adquieran el certificado de los niveles que les falta, para impartir las clases en Catalán. Esta situación conlleva que algunos maestros lleven aún diez años como provisionales, estos casos son escasos, pero existen, y repercuten en la imposibilidad de crear equipos docentes estables en algunos centros públicos.

En la Escuela Pública existen cuatro tipos de profesores noveles , estos son:

- a).-Funcionario de acceso directo, sin oposición . Extingidos en la actualidad. Maestros noveles que sustituyen al maestro propietario de la plaza por un período corto y/o realizan sustituciones puntuales).
- b)- Interinos (maestro o maestro novel que ocupa una plaza de docencia a lo largo del curso, o realiza sustituciones cortas).

c).- Funcionario (maestro o maestro novel que ha accedido a una plaza docente mediante un concurso oposición y ejerce como provisional en un centro, durante un curso, dos o tres hasta que le adjudican la plaza definitiva).

d).- Substitutos(maestros sin oposición que sustituye a los maestros funcionarios, o interinos en las bajas)

En Cataluña también existen Centros Educativos dependiente de la Diputació; a estos centros se accede por el sistema de concurso oposición.

Como consecuencia de las diferentes modalidades de estabilidad laboral existentes en nuestro país, el maestro novel se encuentra con diferentes condiciones de trabajo, y estas condiciones acostumbran a ser deplorables en la mayoría de los casos. En nuestro contexto, y en la escuela pública, se acostumbra a adjudicar al maestro novel aquellas aulas que son de más difícil manejo, o una plaza en la cual él no es especialista. Es corriente encontrarnos a un maestro novel impartiendo el Catalán o el inglés sin haber cursado durante su formación la especialidad de filología inglesa o estar preparado para hacer inmersión en Catalán. A un especialista de tercer ciclo de primaria lo podemos encontrar en el ciclo inicial, desconociendo totalmente las didácticas específicas del nivel que imparte. Si se está en la escuela privada las condiciones laborales son similares y además aun se agravan más; nos encontramos con sueldos más bajos, períodos de contratación cortos, abarcando sólo los días lectivos, etc...(Castells, M. 1987)

En nuestro país, una vez el maestro novel empieza su docencia, independientemente de sus condiciones laborales, se encuentra, algunas veces, con clases super pobladas, con niños de integración,(aspecto no contemplado en la formación inicial, hasta hace tres cursos) con alumnos difíciles, horarios estructurados y deficientes, horarios repletos, programas retóricos o escasos, locales inadecuados, etc... En algunos países con situaciones similares, se intenta subsanar algunas de estas deficiencias ofreciendo apoyo, ayudas, seguimiento al maestro novel (Veenman, 1987, Vonck, 1988)

h).- *Normas burocráticas institucionales.*

Todo centro escolar genera un tipo de normas y burocracia interna independiente de la sociedad circundante; estas normas han de ser asimiladas por el maestro novel y, en el momento de integrarse en el centro, las desconoce. Además las tensiones de la sociedad se proyectan en la escuela por medio de los niños, agravados por tensiones interiores que se viven en los contextos escolares. Exigencias por parte de la dirección del centro, colegas, padres, inspección, etc..; todo ello conduce al maestro novel a un clima de estrés difícil de soportar(Estevez,1984).

i).- *La desvinculación del entorno social*

Cuando el maestro novel accede a la docencia entran en juego todas la teorías implícitas que el docente ha ido adquiriendo a lo largo de su vida. No hemos de olvidar que los docentes siempre han estado en la escuela, primero como alumnos y más tarde como profesores; su mundo es la escuela y adolecen de falta de conocimiento de otros campos laborales. Algunas veces, este aspecto actúa de forma negativa en el docente. En Neuchatel, (Tschoumy, J. 1987) para subsanar esta deficiencia de los maestros en formación, desde la Normal se les envía a realizar períodos cortos de prácticas en las empresas circundantes, para conocer el mundo laboral de su entorno. De este modo, no están desvinculados del mundo social en el que están inmersos y tienen una mejor comprensión del mundo laboral.

j).- *La interiorización de modelos de maestro*

Así pues, el maestro novel posee una larga escolarización, y, aunque cambie de estatus, tiene tendencia a perpetuar roles, es decir, ha interiorizado las formas de actuar de los profesores con los que ha tenido contacto a lo largo de su vida, los toma como modelo. En un simulacro de docencia realizado en la Escuela de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona, los alumnos manifestaron la tendencia a perpetuar los modelos tradicionales interiorizados; al ser preguntados por qué habían

actuado de forma tradicional, cuando se les había dado la opción de que preparasen la clase y actuaran con toda libertad, ellos respondieron y argumentaron que la lección tradicional les daba seguridad, que conocían a nivel teórico como deberían haber actuado para realizar una clase más activa, pero que en aquel instante no sabían como conjugar la teoría con la práctica (Antúnez y otros. 1985).

Después de analizar algunos de los distintos factores que inciden de forma directa e indirecta y generan el shock de la realidad, sus efectos o posibles consecuencias, podemos concluir con la idea de que la entrada y posible desarrollo profesional puede ser traumático para algunos de los maestros noveles y sus posibles efectos se hacen patentes a través de los problemas que los maestros noveles manifiestan cuando asumen la docencia.

5.2.- ¿QUÉ ENTENDEMOS POR PROBLEMA DEL MAESTRO NOVEL?

Antes de avanzar en nuestro propósito definiremos que entendemos por problema del maestro novel. En una investigación sobre maestros noveles, con la finalidad de identificar sus problemas, se define el término como "*todo lo que los maestros noveles ven encima de ellos, por lo que tienen miedo, experiencias negativas que viven, preocupaciones por actuación sin solución. también se refiere a su propio funcionamiento, como al de sus alumnos*" (Vonk, 1982:112).

Para Veenman (1987) un problema se define "*como la dificultad que el maestro novel encuentra en la realización de su tarea, que le dificulta el logro de los objetivos propuestos*" (p. 7).

Partiendo de los estudios basados sobre el pensamiento de los profesores, que estudian a los docentes desde dos enfoques: el modelo de toma de decisiones y el modelo de procesamiento de información, destacaremos la definición de Clark, 1984, citado por Marcelo (1987:17) que concibe al profesor, en nuestro caso al maestro novel, como una *persona que se enfrenta con un ambiente de tareas muy complejo, que aborda este*

ambiente simplificándolo, es decir, atendiendo a un número reducido de aspectos del ambiente e ignorando otros . Así pues, desde este enfoque se conceptualiza el problema "como la interacción entre un sistema de procesamiento de la información, el sujeto que resuelve el problema y una tarea ambiental" (p. 37)

Cada una de estas definiciones pone énfasis en algún aspecto de la problemática del maestro novel. Vonk da importancia a lo que el maestro percibe y le preocupa como negativo y desconocido o falta de solución en sus formas de actuar o en la de los alumnos. No hace referencia al contexto escolar, ni al proceso enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el aula. La aportación de la definición de Veenman consiste en enfatizar las dificultades en las tareas que realiza el docente y en el logro de los objetivos propuestos. Pensamos que esta definición omite la percepción que manifiesta el maestro novel de su problemática y la interrelación con los alumnos.

La definición de Marcelo se asimila a la de Vonk al centrarse en cómo procesa la información el maestro; también se centra en la tarea, como la de Veenman, pero difiere en que admite la solución de problemas; presuponemos que se refiere al proceso de solución de problemas en el cual se halla inmerso el maestro novel, pues un problema resuelto a nivel cognitivo deja de ser problema. Resumiendo, cada una de estas definiciones obedece a un determinado enfoque sobre el estudio de la problemática del maestro novel, nos muestra diferentes matices conceptuales sobre el problema y obedece cada una de ellas al marco teórico de las investigaciones a la cual pertenecen.

Pensamos que es difícil llegar a una conceptualización única de problema del maestro novel, debido a que éste se puede analizar desde distintas perspectivas. Si se aborda desde las personas implicadas, éstas pueden ser: la del maestro novel, la del maestro experimentado, la del investigador que no asume ninguno de estos roles, y la de los propios alumnos implicados en el proceso.

Si se aborda desde la complejidad del aula - entendiendo como aula el marco escolar-

los factores a tener en cuenta se centrarán en : tareas escolares, desarrollo del curriculum, materiales, organización del centro, espacios, horarios, y un largo etc... que está implícito en la interacción que aparece en toda situación de enseñanza aprendizaje dentro del marco escolar.

En este estudio nosotros definimos el problema *como cualquier situación, obstáculo, limitación, aspecto inesperado, impedimento percibido por el maestro novel como tal, durante el desarrollo de su acción pedagógica en situaciones pre-activas, interactivas y post-activas, independientemente de la existencia de la situación problemática en el contexto escolar.*

Hemos omitido, de forma deliberada, en la definición, cualquier referencia a situaciones de enseñanza- aprendizaje y sus repercusiones en el contextos escolar. Creemos que existe diferencia entre la problemática que se da en la escuela cuando se integra el maestro novel a la docencia, y la problemática que percibe el maestro novel. En nuestro caso, parte del estudio se basa en identificar cómo percibe el maestro novel su problemática y no pretendemos en ningún momento establecer si esta problemática es la que realmente está sucediendo o dándose en el contexto escolar en donde ejerce el maestro novel, sino que nos interesa cómo el maestro novel va variando su percepción de los problemas a medida que se introduce en el campo laboral.

5.2.1.- Formas de resolución de problemas bajo conflicto.

Cada maestro que aborda un problema tiene una forma particular de representarlo, y esta representación se denomina "*espacio-problema*". En este espacio-problema se incluyen:

- . *los conocimientos previos que posee el maestro que se enfrenta al problema.*
- . *elementos simbólicos del punto de partida.*
- . *operadores o procesos de información.*

Desde el enfoque del modelo de toma de decisiones, nos centraremos en el de "*toma de decisiones en conflicto*" elaborado por Janis y Mann (1977), citado por Marcelo en su obra *El pensamiento del profesor*. Hacemos hincapié en este modelo pues creemos que es el que más se asemeja a los tipos de decisiones y situaciones con que se encuentran los maestros noveles al enfrentarse con la práctica docente. Se basa en el estudio del proceso decisorio que sigue el maestro, lo analiza y describe, y no busca predecir cual puede ser la mejor alternativa a seguir por el maestro, como hacen otros modelos utilizados en la toma de decisiones.

Basado en este modelo se han establecido cinco tipos de resolución de problemas bajo conflicto, y son:

- *Adherencia sin conflicto*. Se caracteriza porque el maestro decide actuar siguiendo las líneas de comportamiento preestablecidas y manifestadas con anterioridad.
- *Cambio sin conflicto*. El maestro adopta seguir una línea de comportamiento que es más relevante o recomendada, y no significa ningún tipo de rompimiento en las formas de actuar.
- *Evitación defensiva*. Una de las formas más usual y generalizada de los maestros noveles. El docente adopta decisiones de supervivencia cuando se toma una decisión orientada a solucionar o prever un conflicto presionado por la situación de enseñanza-aprendizaje con la intención de escapar del conflicto (Veenman, 1987).
- *Hipervigilancia*. Se caracteriza por la escasez de tiempo que se tiene al tomar la decisión; el tiempo actúa como presión, lo que conlleva la adopción de una decisión rápida y frenética.
- *Vigilancia*. El maestro para tomar una decisión tiene en cuenta la

información más relevante, la analiza y valora las posibles estrategias antes de tomar una decisión. Algunos autores como Bromme Brophy (1986), Como Edelstein (1987) citados en Marcelo 1987, piensan que la investigación en este campo puede identificar procesos de pensamiento que utilizan los docentes en la toma de decisiones, y emisión de juicios y formas de reflexión, y que éstas aportaciones pueden ser utilizadas como estrategias de formación por los profesores noveles.

Desde la perspectiva cognitiva observamos que los cambios o reacciones frente a la problemática del maestro novel pueden ser múltiples y que no existe un modelo único que nos explique la interacción de los factores con la forma de afrontarlo por parte del maestro.

La definición expuesta de problema y la forma de abordarlo nos lleva a especificar qué entendemos por el constructo *percepción del maestro novel*, con la finalidad de clarificar la definición expuesta.

6.- CONCEPTO DE PERCEPCIÓN.

El constructo *percepción* lo podemos definir desde la perspectiva de la psicología como el *análisis interpretativo de un conjunto de datos , a partir del cual el sujeto obtiene información* (Mialaret, 1984: 1091). Esta definición nos presenta la percepción como un proceso pasivo de estímulo- conjunto de datos- y respuesta -la obtención de información-. Consideramos esta definición insuficiente, ya que el sujeto al codificar e interpretar un conjunto de datos del entorno circundante realiza un proceso activo y cíclico en interacción con los factores del entorno y los referentes al propio sujeto. Así pues, en la configuración de la percepción intervienen muchos más factores referentes a la condiciones psicológicas de la persona; éstos son: las emociones, las motivaciones, los intereses, la personalidad y las expectativas. Todos estos factores a través del proceso perceptivo activo del maestro, modifican y modulan los esquemas

cognitivos del maestro. Entendemos *la percepción como un proceso activo que realiza el maestro a partir de un objeto externo, e inicia unos esquemas exploratorios cognitivos, los cuales interactúan con los factores psicológicos, factores contextuales y esquemas cognitivos existentes, realizando un acción activa de búsqueda que modula, acomoda y modifica, los esquemas existentes, y comporta la creación de nuevos esquemas cognitivos.*

Entendido como proceso cíclico que modifica los esquemas cognitivos y dirige la acción de la persona.

la figura 6, nos explica el proceso de la percepción como una actividad cíclica que parte de unas expectativas orientadas hacia el objeto; la información potencial del objeto percibido modifica los esquemas cognitivos existentes y el ciclo se dirige otra vez hacia una nueva exploración perceptiva y, de este modo, se originan continuamente cambios en las percepciones de las personas y, a su vez estos, cambios modificarán la conducta.

De todo ello deducimos que el *campo perceptivo determina modificaciones en la conducta de las personas.*

García Álvarez (1987), argumenta que el campo perceptivo de cada persona es único y singular; ello es debido a que cada persona posee un *yo perceptivo* que se configura a través de las vivencias de cada uno, a lo largo de su vida, con la interacción significativa de la familia, cultura, y escuela, aunque no todas estas experiencias perceptivas tienen el mismo valor para la persona.

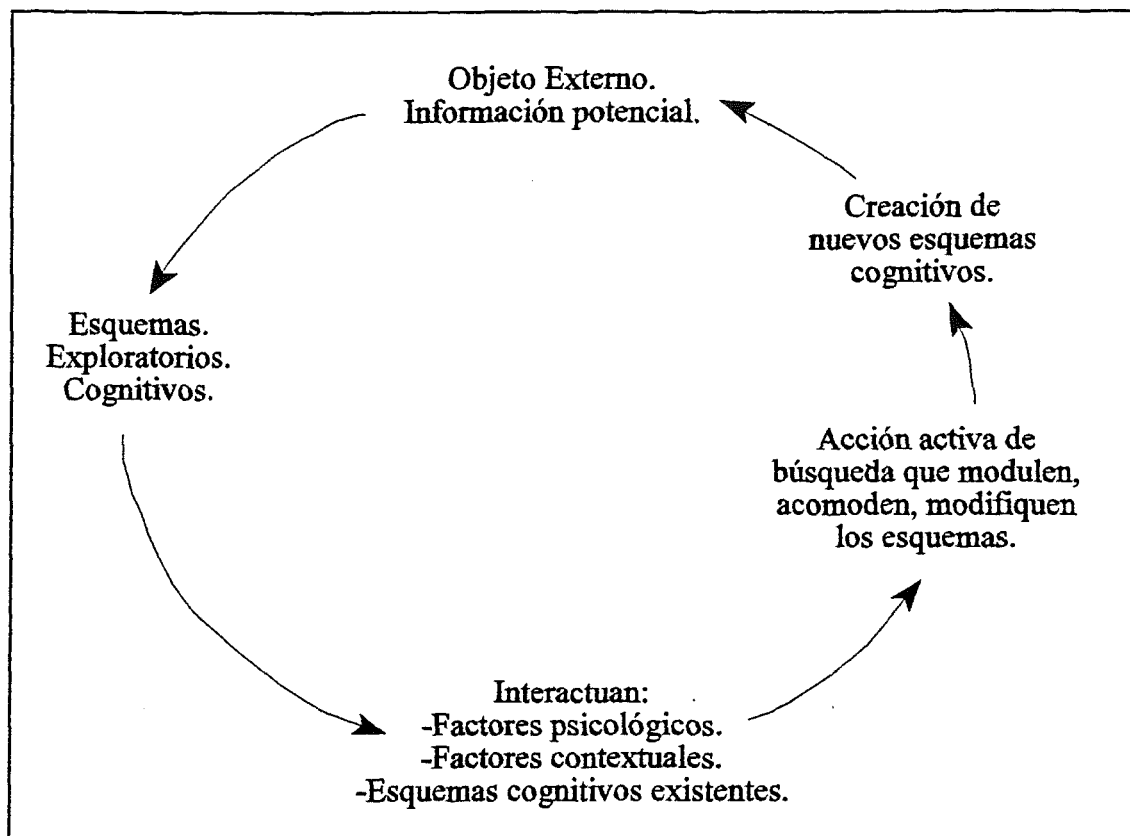


Figura 6. El proceso de la percepción.

Así pues, cada maestro novel posee un campo perceptivo único y singular, originado por su propia historia; este campo perceptivo único y singular determinará su conducta. Este hecho nos lleva a apoyar los argumentos de García Alvarez, que establece que la conducta es un síntoma de la percepción. Por consiguiente, si realmente queremos hallar solución a los problemas de los maestros noveles, no debemos centrar su estudio en qué conductas manifiestan, sino qué percepciones poseen de sus problemas, pues en la medida que podamos modificar los campos perceptivos de su problemática, hallaremos posibles soluciones a los problemas.

7.- TIPOS DE LA PROBLEMÁTICA DEL MAESTRO NOVEL.

En el capítulo segundo exponemos y argumentamos de forma exhaustiva los tipos de problema más comunes con los que se encuentra el maestro novel al iniciar su vida

profesional y durante la etapa en la que se le considera como novel, y que han sido identificados y diagnosticados durante estos últimos cincuenta años, tanto a nivel internacional como en el contexto español. Para no ser repetitivos remitimos al lector a dicho capítulo.

8- DEL DIAGNOSTICO DE SUS PROBLEMAS A LAS NECESIDADES.

8.1.- LAS NECESIDADES DEL MAESTRO NOVEL.

El punto de partida consistirá en preguntarnos para qué hemos de identificar la necesidades de los maestros noveles, qué finalidad persigue un estudio de las necesidades y quién o quiénes establecen estas necesidades. La respuesta a cada una de estas preguntas nos puede ayudar a delimitar y argumentar el porqué del diagnóstico de los problemas de los maestros noveles.

Todo plan de formación inicial y permanente del profesorado , en nuestro caso del maestro novel, se basa en unas necesidades, lo que no está tan claro es quien o quienes establecen y fijan dichas necesidades y cuáles son éstas.

Algunos planes de formación para la renovación pedagógica de los maestros en ejercicio o la formación permanente de los docentes, orientados, en el momento actual, a introducir la reforma de la LOGSE, con lo que las necesidades de formación nos vienen establecidos desde la política educativa del sistema de enseñanza, y están determinadas en función de las remodelaciones curriculares previstas y/o de las reformas e innovaciones que en un momento dado que interesa que el sistema escolar adopte. Los modelos de formación basados en estas premisas pretenden lograr unos cambios en los docentes y la vez lograr la innovación y adoptar la reforma. Estos modelos son los denominados de centro- periferia, revisados , cuya eficiencia ha sido criticada en cuanto a los logros de la innovación y sobre sí realmente asumen las necesidades que manifiestan los maestros.(González i Soler, 1988; Montero, 1987; Popkewitz, 1988.).

Desde una perspectiva inversa de formación de profesorado, las necesidades vienen determinadas por los propios participantes en el proceso de formación permanente; son los propios maestros los que establecen cuales son sus necesidades para el logro de su desarrollo profesional. El modelo más idóneo sería el de periferia-periferia; este enfoque se concibe como una *estructura permanente capaz de recoger las demandas provenientes de la realidad, estudiar sus prioridades y proveer recursos para atenderlas*(Montero, 1987:9)

Cada uno de estos modelos de formación expuestos siguen caminos distintos. El primero es inductivo, el segundo deductivo, por lo que, en principio, se presentan como antagónicos y no podemos afirmar la supremacía de un modelo sobre el otro. Las nuevas tendencias internacionales recomiendan un tercer modelo de formación, el de periferia- centro, el cual se organiza sobre las necesidades formativas de los profesores y/o la escuela. Busca la implicación del profesorado en su formación y persigue lograr formas de intervención originadas en la práctica docente, con lo cual hace necesario el diagnóstico de las necesidades desde una perspectiva de la realidad práctica.

Autores como (Bolan, 1980; Cruickshank, Loris y Thomsom, 1979; De la Orden, 1982 a; Gimeno y Fernández Pérez 1980; Gimeno,1980; Ingersoll,1976; Inspección de Bachillerato, 1981; Iwanicki y McBachern, 1984; Lynch y Burns, 1984; OCDE, 1982; Veenman, 1984), todos ellos citados por Montero (1987:11) y Pérez Campanero (1991), consideran las necesidades formativas como sinónimo de carencia o problema. Montero nos define las necesidades formativas como *aquellos deseos, problemas, carencias y deficiencias percibidas por los profesores en el desarrollo de la enseñanza* (p.10).

Los trabajos orientados hacia el diagnóstico de los problemas de los maestros noveles nos pueden ayudar a identificar sus posibles necesidades de formación, pues los maestros noveles, durante sus primeros pasos profesionales, no perciben una necesidad formativa inmediata; no es hasta que adquieren experiencia profesional cuando esta

necesidad de formación es vivida como tal (Montero, 1987). Por lo tanto, independiente de quienes establezcan las necesidades de formación de los noveles, o quienes planifiquen los programas que se ocupan del seguimiento, ayudas, y formación del maestro novel, deberían tener en cuenta el diagnóstico de sus problemas, como un factor importante para lograr un mayor impacto, potenciar las demandas directas de los implicados, establecer esquemas de intervención originados desde la práctica y en la práctica, y cubrir sus necesidades; todo ello conlleva una mejora de la calidad de enseñanza .

Todo lo argumentado apunta hacia la existencia de una fuerte correlación entre el diagnóstico de los problemas de los maestros noveles y sus necesidades.

En epígrafes anteriores hemos indicado que la profesionalización del docente, en este caso el maestro, empieza con su formación inicial y que esta formación es un continuum que se desarrolla a lo largo de su carrera profesional. A medida que el maestro adquiere dominio de la práctica docente, es capaz de identificar sus propias necesidades formativas, está capacitado para diseñar su propia formación permanente. En cambio, el maestro novel adolece de falta de práctica docente, lo que le condiciona en cuanto a participar en el diseño de su formación.

No obstante, hemos de destacar el rol que puede jugar el maestro novel como elemento clave, por la información que nos aporta, si pensamos en un diseño de formación para él, orientado a cubrir la etapa de formación entre la etapa de pre-servicio y en servicio. Para ello deberemos partir de un diagnóstico previo de su problemática, basado en la percepción que tiene de sus problemas cuando se introduce en su práctica profesional; este diagnóstico nos indicará las posibles lagunas y dificultades en las que se encuentra y podremos, a partir de él establecer y priorizar sus necesidades.

9.- CURSOS DE INDUCCIÓN.

A través de la revisión bibliográfica que hemos realizado, vamos a abordar con amplitud el tema en el capítulo segundo. Dentro de este epígrafe nos limitaremos a definir el concepto de inducción y explicar algún ejemplo.

El concepto "*probationary teacher*" o "*the induction teacher*" (Davis, 1979)., se utiliza en la literatura anglosajona al referirse al maestro en su primera incursión profesional, eliminando atribuir el término al alumno en formación durante el período de prácticas. En nuestro país es corriente la utilización del término *inducción* como sinónimo de "*induction*", pero la utilización que hacemos de término es distinta a la utilización que realizan los anglosajones. Así pues, en la literatura inglesa utilizan el término para referirse a los cursos de formación para los maestros noveles en prueba, es decir se refiere al período de pruebas institucionalizado que todo maestro debe realizar después de haber obtenido su certificado acreditativo de maestro y una vez aprobado el curso de inducción ya puede ejercer como maestro (Decreto de Regulación 1982 (SI 1982/106) Programa).

Podríamos decir que una de las finalidades de los cursos de inducción es el establecer una forma de acceso a la docencia, sustitutiva del sistema de concurso oposición - sistema éste último establecido en el contexto español-. Pero no en todos los países están institucionalizados los cursos de inducción, lo que hace que el término se venga utilizando en un sentido más amplio.

Dentro de esta concepción mas amplia nosotros suscribimos la definición aportada por Veenman(1987) donde indica que el término "*iniciación del maestro*" hace referencia a "*las acciones deliberadas de facilitar ayuda a nivel de entrada, para la iniciación formal de la profesión de los maestros recién formados. ...el objetivo es desarrollar en los nuevos miembros de una profesión las destrezas, formas de conocimiento, actitudes y valores que son necesarios para desempeñar eficazmente su rol profesional*" (p. 37).

En algunos países se han puesto en marcha programas de ayuda para el maestro novel, de un año de duración e inclusive más; todos los que participan en ellos, maestros experimentados, mentores, maestros noveles e inspectores, ven la necesidad de ampliar el período de estos programas, pues lo consideran insuficiente. (Ellaby, 1988).

A modo de ejemplo expondré algunos modelos de iniciación de maestros recopilador a través de mi experiencia personal. La participación en el proyecto ERASMUS (Programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes) financiado por la Comunidad Europea, me propició un intercambio, de diecinueve días de duración, entre las siguientes instituciones: North East London Polytechnic, el Christ Church College de la Universidad de Canterbury, la Escuela de formación del profesorado de la Universidad Central de Barcelona y la Escuela de Formación del Profesorado de la Universidad de Palma de Mallorca, con la finalidad de conocer los programas de los cursos de iniciación del profesor en prueba de las instituciones inglesa que participaron.

La finalidad del intercambio perseguía llegar a un mayor grado de conocimiento de la realidad de dichos programas, en vistas a una posible implantación en nuestro país. Se realizaron visitas a algunos Centros de Enseñanza Primaria donde había profesores que realizaban su año de prueba. También se llevó a término una visita al East Kent Teachers' Centre (Centro de profesores) dependiente del Consejo del Condado de Kent, el cual estaba implicado en el curso de inducción. Una de las funciones de dichos centros consiste en proporcionar apoyo externo a los programas del año de prueba para el nuevo profesor, ofreciendo recursos tanto materiales - locales para reuniones, dinero para cubrir las dietas y gastos, papel, lápiz etc...- como de formación profesional, facilitando profesor especializado cuando es necesario; organizando cursos específicos sobre la demanda de los propios maestros noveles; propiciando encuentros para que pudieran poner en común los éxitos y dificultades con que se encontraban.

Se realizó una entrevista al Inspector John Ellaby que nos presentó el modelo de inducción utilizado en su condado, pues él es el encargado de realizar el seguimiento

de los maestros noveles, tanto de enseñanza primaria como de enseñanza secundaria; en la actualidad tiene a su cargo unos 400 maestros entre los dos niveles. Además entrevistamos a Sahara Kaliszewskg, maestra novel que realizaba su año de prueba en St. Stephens Primary School de Canterbury, y al director del centro, Mr. Kevin, que asumía el rol de maestro experimentado.

Un requisito para la admisión del maestro novel en un centro escolar del condado, es la especialización aportada por él al equipo docente del centro donde es admitido. Así pues, el profesor que tiene la titulación necesaria se ofrece a la comunidad educativa especificando su especialidad , ejemplo: informática, multiculturalismo, etc... En función de ello son elegidos y aportan y desarrollan un proyecto sobre la temática, de forma conjunta con los demás profesores del centro. De este modo, se logra optimizar la participación del maestro novel en las actividades de planificación y diseño curricular del centro escolar.

El funcionamiento del curso de inducción es el siguiente:

- a).- Selección del maestro novel según especialidad (entendiéndose por especialidad la aportación de conocimientos en informática, o multiculturalismo ,o etc...).
- b).- Adjudicación de un maestro experimentado. Generalmente es el director del centro, debido a que es el docente que tiene más tiempo libre para realizar el seguimiento.
- c).- Presentación al claustro de profesores de un proyecto, en el cual el maestro novel es especialista, para incluirlo dentro del diseño curricular.
- d).- Asistencia a las reuniones de los Centros de Profesores con otros maestros noveles, para identificar en grupo su problemática.
- e).- Asistencia a cursos de formación, generados desde su problemática y organizados

en la universidad.

f).- Liberación del horario lectivo, tres o seis horas. La reducción de horario está condicionada a los cursos de formación que se siguen y/o a las posibilidades del centro escolar.

g).- Observación en el aula por parte del maestro experimentado.

d) Evaluación del proceso seguido por un Inspector de su Majestad.

Toda la dinámica seguida en el desarrollo del curso se ajusta a las normas especificadas por la regulación general del Decreto de 1982 (SI 1982/106) Programa 6, en vigor en todo el Reino Unido.

En caso de que la evaluación fuese negativa al finalizar el primer año de docencia, se podría ampliar ésta seis meses más y si al finalizar este período semestral se continuase con una evaluación negativa, no le autorizarían para la docencia. De este modo, se puede dar la paradoja de estar en posesión de la titulación de profesor y no poder ejercer como tal.

En la República de Ucrania, concretamente en Kiev, antes perteneciente a la Unión Soviética, la ayuda que ofrecen al maestro novel es muy distinta. En una visita realizada al Teachers' House de Kiev, el equivalente a Centro de Profesores de nuestro país, tuve la ocasión de conectar con un maestro novel.

La ayuda que ofrece la administración educativa al maestro novel, en esta República, consiste en la adjudicación de un maestro experimentado, el cual actúa de tutor, mentor durante el primer año de iniciación en la docencia. Parece ser que la elección de maestro experimentado es muy concienzuda, se tienen en cuenta los años de experiencia docente, conjuntamente con criterios de buen maestro, maestro eficiente; estos criterios se establecen en función de los resultados de alumnos, entrevistas a los

compañeros etc..., nunca vienen atribuidos por reducción de horario, por premios docentes etc....

El maestro novel entrevistado juzgó como muy positiva la ayuda aportada para superar el shock de la realidad, pero también nos indicó las limitaciones del sistema, señalando que sólo se podía llevar a término en centros donde se impartiesen diferentes niveles de enseñanza, concretamente en escuelas graduadas, pero en las escuelas unitarias no existía la figura del maestro experimentado. Algunos compañeros que habían estudiado con él, habían llevado a término su primera experiencia en la escuela rural, y consideraban muy traumático este primer año, lo que les llevó a abandonar la docencia y buscar otras salidas profesionales.

Estos dos ejemplos nos ilustran, al ofrecernos dos modelos muy diferenciados de ayuda y seguimiento al maestro novel durante su primer año de docencia. A través de la literatura consultada se evidencia la existencia de infinidad de modelos orientados hacia esta finalidad. Nos es difícil dilucidar cual de ellos es superior a los demás; los criterios de eficiencia de los mismos no nos pueden venir dados sólo por el modelo; existen muchos otros factores que interaccionan durante el proceso de ejecución, que deberíamos analizar en profundidad para poder defender la eficiencia de alguno de ellos frente a los demás.

10.-INVESTIGACION-ACCION.

Otra de las estrategias utilizadas para la formación de maestros noveles es la de hacer participar a los maestros principiantes junto con maestros experimentados, en proyectos de investigación- acción, los cuales se desarrollarán en el propio centro o, en algunos casos, incluso adoptarán una magnitud o demarcación más amplia, implicando a más de un centro o varios centros a la vez. En el capítulo II y en la parte II recopilamos algunos estudios al respecto, desarrollados tanto en nuestro país como en el extranjero.

Destacaremos dos de los muchos elementos que han contribuido al auge de la

utilización de la investigación acción dentro de este ámbito. El primero lo encontramos en es su *propia concepción* , lo que nos lleva a la siguiente cuestión. ¿Qué entendemos por Investigación-Acción?. El segundo aspecto a destacar es su *carácter formativo*

Si retomásemos toda la evolución cronológica de la investigación- acción (I-A) nos daríamos cuenta de lo difícil que resulta el establecer los rasgos mas relevantes de la misma y el carácter formativo que ésta pueda tener, a su vez, la existencia de una variedad de interpretaciones sobre lo que se entiende por I-A , que abarcan desde las aportaciones de los pioneros que la utilizaron, dentro del campo social, y por consiguiente en el campo educativo, hasta nuestros días.

Con la intención de clarificar su concepción, presentaremos los cuatro puntos de Kemmis y MacTaggart (1988:29-30) sobre lo que *no es Investigación-Acción* y, a su vez, de forma paralela , estos autores, nos sintetizan lo que es atribuible a la I-A.

1.- No es aquello que hacen habitualmente los enseñantes cuando reflexionan acerca de su trabajo. *La investigación-acción es más sistemática y colaboradora y recoge datos sobre lo que pasa, con una rigurosa reflexión de grupo.*

2.- No es simplemente la resolución de problemas. *La investigación-acción implica el planteamiento de problemas y no tan sólo la solución de éstos. No parte de contemplar los "problemas" como hechos patológicos. La investigación acción busca mejorar y comprender el mundo a través de cambios , y a partir de los efectos de los cambios conseguidos , conlleva un aprendizaje de cómo mejorarlo. .*

3.- No es una investigación acerca de otras personas. *La investigación-acción es una investigación realizada por determinadas personas a cerca de su propio trabajo, con el fin de mejorar aquello que hacen, incluyendo el modo en que trabajan con y para otros. La investigación-acción es una investigación que considera a las personas agentes autónomos y responsables, participantes activos en la elaboración de su propia historia y condiciones de vida, capaces de ser más eficaces en esa elaboración y conocen aquello que hacen y capaces de colaborar en la construcción de su historia y sus condiciones de vida colectiva. No considera a las personas como objetos de investigación, sino que las alienta a trabajar juntas como sujetos conscientes y como*

agentes de cambio y mejora.

4.- No es "*el método científico*" aplicado a la enseñanza. No se trata simplemente, de uno de los ángulos de visión del "*método científico*", que son numerosos. La investigación-acción no se limita a someter a prueba determinadas hipótesis o a utilizar datos para llegar a conclusiones. *Adopta una visión de la ciencia social distinta de aquella que se basa en las ciencias naturales* (en las cuales los objetos de la investigación pueden ser tratados legítimamente como "cosas"); la investigación-acción concierne también al "*sujeto*" mismo (el investigador). Su ángulo de visión es distinto al de los métodos de las ciencias históricas, porque *la investigación-acción se preocupa por el cambio de situaciones y no tan sólo por su interpretación. La investigación-acción es un proceso, que sigue una evolución sistemática, y cambia tanto al investigador como las situaciones en las que éste actúa*; ni las ciencias naturales ni las ciencias históricas tienen este doble objetivo.

El subrayado es nuestro con a finalidad de extraer puntos clarificadores sobre lo que *sí es investigación-acción.*

Después de la clarificación que nos presenta Kemmis y MacTaggar sobre lo que "no es" y "es" la I-A, intentaremos recopilar la variedad de usos e interpretaciones que han realizado los autores consultados. La investigación-acción:

- se entiende como un medio para mejorar y optimizar la práctica.
- ayuda a la toma de decisiones desde la base, para la implementación de la acción.
- puede tener una función diagnóstica antes de implementar la acción.
- es defendida, por algunos, como una metodología. otros como una investigación aplicada.
- es considerada como una alternativa al paradigma positivista.
- cumple un papel formativo individual y grupal y posibilita el desarrollo profesional.
- es una reflexión sistematizada sobre las acciones humanas .
- busca la comprensión de los hechos naturales que acontecen.

- realiza interpretación crítica de la realidad.
- se entiende como una filosofía.
- se considera un modelo para teorizar sobre la práctica, un proceso político que implica análisis críticos y transformadores de la sociedad.
- es un proceso de cambio comprometido en la transformación individual y colectiva de los participantes implicados.

Para finalizar recogemos la definición conceptual de Escudero (1987), la cual sintoniza en parte con todo lo expuesto (1987:20); la I-A " *es algo más que unas normas bien establecidas que prescriben técnicamente cómo hacer investigación educativa... Se parece más a una idea general, una aspiración, un estilo y un modo de estar en la enseñanza. Es un método de trabajo, no un procedimiento; una filosofía, no una técnica; un compromiso moral, ético, con la práctica de la educación, no una simple manera de hacer las cosas de otra manera* " (20).

Desde nuestra perspectiva práctica, con todo el riesgo que conlleva presentar una conceptualización de I-A y teniendo en cuenta nuestro contexto, entendemos la I-A *como un proceso cíclico, recurrente, planificado de forma flexible, que conlleva una acción, reflexión y evaluación. Conducido y negociado por los participantes implicados en el proceso(en nuestro caso los maestros y los facilitadores implicados o facilitadores puntuales), que posibilita compartir de forma colectiva e individual la comprensión de la práctica educativa, con tres finalidades: a) mejorar, modificar y transformar la práctica educativa desde la "base" con una perspectiva crítica y social; b) aumentar el conocimiento crítico reflexivo de los implicados en el proceso, tanto a nivel individual como grupal; por consiguiente, contribuirá a su formación y desarrollo profesional; c) teorizar sobre la práctica educativa desde la propia práctica, con la finalidad de paliar la dicotomía teoría práctica.*

Queda claro que la I-A en ningún caso busca extraer recetas sobre la práctica o marcos teórico-prácticos inamovibles. La práctica docente es compleja y, como tal, se debe

abordar, y la I-A nos podrá facilitar una lógica de nuestra práctica, proporcionándonos formación y, a su vez, comprensión de la misma práctica, elementos y flexibilidad para poder actuar en ella. Consideramos la I-A como una estrategia válida de formación y desarrollo profesional del maestro, la cual repercute en la calidad de enseñanza.

Por consiguiente, no volveré a enumerar sus ventajas, que han sido de sobra expuestas; tan sólo presentaré una reflexión sobre la I-A y la elaboración del curriculum por el maestro. Aspecto importante en el momento actual, en el que el país está inmerso en una reforma educativa, y todo maestro que se inicie en la profesión ha de colaborar en la creación del curriculum, participando en la elaboración del segundo y tercer nivel de concreción.

Una de las aportaciones más importantes de la I-A en el campo educativo la encontramos en el gran número de investigaciones orientadas hacia el curriculum, ello es debido al nuevo rol del maestro, el de investigador, y al gran desarrollo que ha tenido durante las últimas décadas la investigación curricular. Nos gustaría añadir algunos matices al respecto. La investigación educativa sobre el curriculum, en la mayoría de los casos depende de la política educativa de cada país. Cuando se realiza una reforma educativa en algunos países, la política educativa se ocupa de establecer un curriculum cerrado; en otros, desde la política educativa se propone un curriculum semiestructurado, pero con unas directrices bien marcadas, y en otros países, los menos, se admite el curriculum abierto. ¿Qué es lo que implica la elección de un determinado curriculum desde la política educativa de un país, con respecto al profesor? La respuesta es muy sencilla; el curriculum determina el perfil del profesor que demanda la administración educativa. Un curriculum cerrado implica un determinado modelo de profesor para su ejecución, además de un abaratamiento de costos, con referencia a los gastos dedicados a la formación del profesorado en ejercicio, y propugna una linealidad controlable en todo momento desde la administración educativa. En la medida que se potencia el paso del curriculum cerrado al abierto, el rol del profesor es cambiante, adaptativo, creativo e incluso

transformador de la realidad social. En algunos casos, la realización y sistematización de un curriculum abierto por parte de un grupo de profesores de un centro implica, una concienciación de la realidad educativa en la que están inmersos, cambios en la concepción de la educación, llegando todo ello a influir en su percepción como maestro, en la forma de entender la educación, y de educar; es un proceso continuo, reflexivo y evaluativo, de *autoformación para el maestro*. En suma, propicia notables cambios en sus actitudes, valores, acciones y formación. Y *aquí es donde actúa la I-A; a través de la misma se puede asumir esta elaboración, creación, modificación, optimización curricular y, de forma simultánea la formación del maestro con una visión crítica de la educación*. Pero ¿A algunos países les interesa financiar este modo de entender la educación? ¿O les es más fácil y económico seguir potenciando el curriculum cerrado, o seguir especificando los objetivos mínimos a alcanzar, para abaratar costos y tener un dominio sobre los maestros, tipo de enseñanza, en suma, sobre la planificación educativa que propugna su política educativa?. Cuando pensamos en las limitaciones de la I-A en el campo de la educación, constatamos que puede tener las mismas limitaciones que cualquier otra línea de investigación que se desarrolle en el campo educativo.

En la segunda premisa hemos defendido el carácter formativo de la I-A; Imbernon (1994) nos indica que la investigación acción en la formación del profesorado tiene como objetivo fundamental los centros educativos y las aulas como medio social y cultural organizado, y el profesor y el alumnado como elementos intrínsecos del proceso. Se plantea descubrir las maneras específicas en las cuales las formas locales y extralocales de organización social y cultural se relacionan con las actividades de las personas específicas en efectuar opciones y conjuntamente llevar una acción social. Aparece el concepto de que la práctica se modifica cambiando los contextos y la manera de entenderlo(p.52).

Con la finalidad de justificar el carácter formativo de la I-A presentamos la siguiente reflexión. ¿Podemos afirmar que la I-A es formativa? Hoyos(1980) nos brinda una propuesta teórico-metodológica desde la perspectiva de la participación de la

comunidad, que puede ser válida para los maestros que desarrollan esta línea de investigación en su quehacer cotidiano. En este mismo capítulo hemos definido al maestro como un profesional e intelectual que pertenece a una casta social y, por consiguiente, forma parte y es miembro de una comunidad, en este caso la educativa. Además no hemos de olvidar que la I-A es una tarea de conjunto y propicia cohesión en el grupo y evita el aislamiento educativo. La propuesta de este autor se basa en la *pertinencia, reflexión, intereses y eticidad* de la I-A. González (1994) traslada esta propuesta al ámbito educativo y la define del siguiente modo:

La *pertinencia*, dentro de la finalidad de la I-A, se entiende como la interrelación entre el investigador y la comunidad educativa desde el punto de vista ideológico, de los valores, económico, organizativo y de política educativa y, al mismo tiempo, significa las condiciones objetivas del sistema educativo en relación con toda su complejidad.

La *reflexión* en la I-A nos permite distanciarnos de forma crítica de situaciones educativas preestablecidas. La reflexión es un proceso comunicativo grupal que permite al investigador analizar la realidad y aportar líneas de acción para transformar esta realidad de forma crítica; a su vez, el grupo de investigadores deberá ser capaz de reaccionar de forma crítica frente a las propuestas, creándose una actitud de autoresponsabilidad y compromiso en las acciones que se piensen llevar a término.

Los *intereses* en la I-A se sitúan entre la *pertinencia*, entendida como una situación fáctica, y la *reflexión* como una transformación crítica. Así pues, los intereses juegan un papel importante en los procesos de formación del maestro y será mediante la reflexión como el maestro clarificará y cristalizará aquellos intereses que le llevarán a la revisión crítica y constructiva de su práctica docente; estos intereses no se pueden entender de forma individualizada, al contrario, revierten en todo el grupo de investigadores que realizan conjuntamente la I-A. Mediante el proceso reflexivo, el grupo de investigadores será capaz de extraer los auténticos intereses de entre los intereses que determina la línea de investigación seguida. En otras líneas de investigación difícilmente se consigue.

Finalmente la *eticidad*, la cual implica una discusión racional sobre el sentido de la I-A, valorando los intereses de la misma, el auténtico sentido de lo que implica su desarrollo, evitando el adoptar criterios burocráticos, técnicos o económicos en el ámbito educativo. Por lo tanto, la aplicación de la I-A se debe plantear de forma ética. Esta dimensión ética es concebida por Hoyos como *la participación real de la comunidad en el descubrimiento de sus propios problemas, en la búsqueda de soluciones y en las acciones concretas para cambiar*(p.291).

Sin ninguna duda, después de lo expuesto nos reafirmamos en considerar la I-A como formativa para el maestro, pues en la medida que realice procesos de investigación, aumentará su nivel de reflexión, su conocimiento de la práctica, su capacidad de transformación de la práctica de forma crítica, no sujeto a criterios puramente técnicos u objetivos y, a su vez, por el proceso comunicativo-reflexivo e interés, entrará en un proceso de formación continua el cual generará constantemente cambios, acciones y modelos propios, de comprensión y actuación "en" y "sobre" la practica docente.

Dentro de este apartado queremos resaltar el estudio de Zuber-Skerritt(1991) sobre el desarrollo profesional y la I-A; este autor establece un modelo denominado CRASP y hace referencia a los siguientes apartados:

C Actitud crítica. La I-A potencia una actitud crítica.

R Investigando y enseñando. A través de la espiral de la I-A permite identificar y resolver problemas sobre el curriculum y el aprendizaje de los alumnos.

A Responsabilidad. Justificación de los valores académicos y de la práctica.

S Autoevaluación. La reflexión y la evaluación, como parte integrante de la investigación de la práctica de enseñanza.

P Profesionalización. La suma de los cuatro apartados anteriores contribuye a un aumento positivo de la profesionalización del docente.

La aplicación del modelo nos confirma que el hecho de realizar I-A puede tener un fuerte impacto positivo en la practica de enseñanza y, a su vez, en el desarrollo

profesional (Zuber-Skerritt 1991:130).

En el momento actual existen numerosas publicaciones que establecen la relación entre I-A y desarrollo profesional, e incluso el Simposium Internacional de Investigación Acción, celebrado en Brisbane, del 20 al 23 de marzo, 1989 abordó como núcleo central este tema.

11.- CONCLUSIONES.

A través de todo el capítulo hemos ido configurando algunos de los conceptos básicos para el desarrollo del estudio. Aunque no volveremos a recopilarlos todos como colofón haremos mención de los más relevantes por su relación con los objetivos propuestos.

Hemos definido el término de maestro novel, partiendo de su etimología, hasta recopilar las diferentes acepciones actuales, para admitir la metáfora del *maestro como intelectual*, concibiendo al maestro *como un profesional intelectual transformador; ello conlleva que el maestro debe poseer las características atribuibles al maestro investigador, que además han de ser ampliadas hacia la vertiente crítica frente a lo social y la política dominante.*

Partiendo del concepto general de maestro hemos establecido, dentro de su desarrollo profesional, entendido como un continuum que abarca la formación inicial y permanente, la temporalización que delimita el período atribuible al maestro novel.

Para poder dar respuesta a los objetivos propuestos en el estudio, hemos considerado como válida la utilización del término maestro novel para *el maestro que, después de haber obtenido la titulación, ejerce por primera vez, abarcando el período de su*

primer año de experiencia profesional.

A través de las diferentes definiciones de problema hemos definido el término problema como *cualquier situación, obstáculo, limitación, aspecto inesperado, impedimento, percibido por el maestro novel como tal, durante el desarrollo de su acción pedagógica en situaciones pre-activas, interactivas y post-activas, independientemente de la situación problemática en el contexto escolar.*

El maestro novel tiene la necesidad de afrontar los problemas para superar el Shock de la Realidad; para ello ha de poseer una representación del mismo, lo que hemos denominado *espacio-problema*, donde se incluye: los conocimientos previos, elementos simbólicos del punto de partida, y operadores o procesos de información. Todos estos factores posibilitan que cada maestro tenga una forma particular de representar sus problemas.

También hemos abordado el constructo *percepción como un proceso activo que realiza el maestro a partir de un objeto externo, e inicia unos esquemas exploratorios cognitivos, los cuales interactúan con los factores psicológicos, factores contextuales y esquemas cognitivos existentes, realizando un acción activa de búsqueda que modula, acomoda y modifica, los esquemas existentes y comporta la creación de nuevos esquemas cognitivos.* Estableciendo el proceso perceptivo, los factores que inciden y modifican la percepción de los maestros noveles así como su relación con la conducta que se manifiesta. Consideramos muy importante el hecho de que toda conducta sea fruto de la percepción propia de cada persona, lo que nos lleva a deducir, que a partir del estudio de la percepción de los problemas de los noveles, podremos identificar los cambios conductuales que éstos muestran a lo largo del desarrollo de la función docente.

Hemos argumentado la existencia de una fuerte correlación entre el diagnóstico de los problemas de los maestros, y las necesidades. Y cómo el establecimiento de un diagnóstico previo puede ser una buena fuente de información para identificar sus

necesidades, y de esta forma poder abordar la formación del maestro novel de un modo coherente y poder ofrecerle una ayuda para potenciar su desarrollo profesional.

También hemos incidido en modelos de formación existentes para el maestro novel, presentando los curso de inducción y la Investigación acción como elementos claves que contribuyen a su formación, los primeros ofreciendo ayuda y apoyo al maestro novel, además de su institucionalización en algunos países, y la investigación-acción como una vía de formación del maestro novel.

Finalmente, consideramos importante remarcar la evolución profesional, el pensamiento y la socialización del maestro novel, como elementos muy relacionados e influyentes sobre el tipo de percepción que manifiestan los maestros noveles acerca de sus problemas. Esta interrelación entre los factores indicados nos han servido de base para fundamentar y establecer la forma de agrupar y clasificar las investigaciones existentes sobre la problemática del maestro novel, aspecto que reconducimos para tratarlo con amplitud en el capítulo II.

CAPITULO II

I.- ¿COMO SE HA ABORDADO EL ESTUDIO DEL MAESTRO NOVEL?

INTRODUCCION.

Tres son las metas que nos proponemos en el presente capítulo. La primera consiste en recopilar y analizar las clasificaciones realizadas sobre las investigaciones existentes en la problemática del maestro novel. Después presentamos la clasificación que, vamos a utilizar con la intención de esclarecer el campo teórico objeto del presente estudio, y finalmente recopilamos los estudios existentes sobre la problemática del profesor novel en el ámbito de la enseñanza primaria, como prioritarios, además de los de secundaria y nivel universitario, siempre en función de la clasificación preestablecida. Hacemos hincapié en dos estudios básicos sobre la problemática. El primero, de Veenman, el estudio lo tomamos en consideración por su carácter aglutinador de la problemática del profesor novel, y el impacto que ha tenido en todos los estudios internacionales que abordan la temática. El segundo, el de Vonk, por su carácter evolutivo e indicador de la socialización del profesor novel. El estudio de VonK no está centrado en indicarnos la

frecuencia de aparición de los problemas de los noveles, sino que, mediante una metodología cualitativa analiza y describe los cambios más destacables que se operan durante el primer año de docencia en la problemática del profesor novel. Pensamos que el estudio puede ser uno de los parámetros a tener en cuenta para el objetivo que nos proponemos alcanzar en nuestro trabajo.

Una segunda meta que nos proponemos alcanzar consiste en la recopilación de los estudios de investigación sobre la problemática del profesor novel realizados en nuestro país durante las últimas décadas, así pues, cómo su repercusión, atendiendo a la clasificación expuesta con anterioridad, y teniendo en cuenta el hecho de que no todas las líneas de investigación internacionales han sido abordadas en nuestro país.

La tercera meta lo constituye la revisión de los estudios empíricos publicados en los abstracts de ERIC, realizados durante la última década, para constatar las técnicas y metodologías más comunes utilizadas en este ámbito.

1.- DIFERENTES ENFOQUES DE INVESTIGACION SOBRE EL MAESTRO NOVEL.

Quizás la poca resonancia que ha tenido la atención al maestro novel, principiante, novicio, debutante etc..., en nuestro país, nos hace pensar que el estudio sobre su problemática es algo reciente y novedoso. Nuestra concepción variará si realizamos una revisión de la literatura internacional existente al respecto. Observamos que, desde principios de siglo esta temática empieza a interesar a los estudiosos y cobra especial relevancia en el campo educativo a partir de los años 50, como consecuencia, aparecen estudios e investigaciones sobre la problemática del profesor novel, que cada vez han ido tomando más fuerza y se han diversificado e interrelacionado con otros aspectos del maestro novel.

Una de las muchas explicaciones posibles de estos hechos está relacionada con las

políticas educativas de los países desarrollados. Estos han potenciado los estudios con la finalidad de orientar y servir de base a la acción educativa y de este modo aumentar la calidad y eficacia de la educación. En los países menos desarrollados las prioridades de la política educativa son de otra índole, en principio, lo que conlleva que los estudios en este ámbito sean escasos.

En nuestro país, las primeras aportaciones han aparecido a partir de los años 80; así lo demuestran los estudios de, Esteve (1984), Marcelo (1987), Villar Angulo(1990) pioneros en este campo. Hemos de destacar que en las últimas décadas la temática del profesor novel está cobrando actualidad en el ámbito de la formación del profesorado. Esto ha ocasionado una proliferación de estudios, los cuales no siguen una línea única, sino que abordan campos muy diversos, con lo cual nos proporcionan una visión más enriquecedora sobre el maestro novel, su problemática, y la interrelación con otros factores y ámbitos.

Volviendo a la problemática del maestro novel, objeto del presente estudio, Aplegate(1980) citado por (Vonk, 1982; Williams, Eiserman y Lynch 1985) nos señalan las fuentes existentes para conocer la problemática del maestro novel; están divididas en cuatro áreas:

Area 1:

1).- Las opiniones de los maestros que aparecen publicadas en revistas educativas; por ejemplo, artículos que hacen referencia al orden en la escuela, disciplina, etc... Esta fuente nos podría indicar las áreas de dificultad de los maestros; incluso podríamos llegar a realizar un inventario de problemas a partir de las mismas, pero nos aportarían poco sobre los cambios que manifiestan los maestros noveles en la percepción de sus problemas.

Area 2:

2).- Ensayos profesionales. En este ámbito se recogen las experiencias personales de los primeros años de docencia. Consideramos que se trata de una de las fuentes más interesantes y que está más en sintonía con el objeto nuestro de estudio. Generalmente se basa en analizar la experiencia a partir de los informes que realizan los profesores noveles al finalizar el curso, en la memoria del curso de inducción y/o cualquier información verbal personalizada.

Area 3:

3).- La configuran los estudios cuantitativos, y aunque esta área la podemos considerar interesante por la cantidad de información que nos puede aportar en este campo, también vemos su limitación al centrarse, la mayoría de las veces, en el control, por parte del investigador, de determinadas variables, lo que nos puede llevar a unos resultados fragmentados y poco contextualizados de la realidad del maestro novel. Generalmente estos estudios se realizan con grandes muestras, mediante cuestionarios y entrevistas estructuradas. Podríamos asegurar, y sin riesgo de equivocarnos, que la mayoría de estudios existentes se han realizado en esta línea. Más adelante volveremos a insistir en las técnicas y metodologías utilizadas para el estudio de la problemática del maestro novel. Además nos parece insuficiente centrar una área que únicamente aglutine estudios de orientación cuantitativa; en el momento actual es inconcebible presentar una dicotomía entre estudios cualitativos y cuantitativos. Son dos vías de investigación que se complementan y ninguna de estas metodologías se puede considerar superior o inferior a la otra.

Area 4:

4).- Esta última categoría, a nuestro juicio, es la más interesante. Engloba de una forma abierta cómo el maestro novel afronta y resuelve los problemas que aparecen en su práctica profesional durante su primer año de docencia. Estos estudios son los menos, aunque en esta última década aumenta el número de los que se focalizan en esta línea. En ellos se extrae la propia experiencia del maestro novel a partir de sus notas. En este

grupo se encuentran los estudios naturalistas, etnográficos, de investigación-acción, investigación-colaborativa, etc.... Consideramos que esta última fuente nos aporta una información más realista y creíble sobre lo que ocurre durante el primer año de actuación profesional del maestro novel.

Sin embargo, creemos que esta clasificación de Aplegatte es poco diferenciadora. Cada área que este autor nos presenta es independiente, con lo que no obtenemos una visión globalizadora de la temática. Además nosotros consideramos que Aplegatte se centra sólo en tres factores: quién produce la información; dónde se recoge esta información, y qué metodologías se siguen para ello; y todos estos factores los aglutina en la problemática del profesor novel. Pensamos que además, de esto, los problemas de los maestros se han de analizar en función de los factores que interaccionan en esta problemática, independiente de la metodología utilizada para ello y de quien produce la información, aunque sí es importante saber donde se produce esta información o de dónde procede. Además es decisivo el concepto de maestro de que se parte. Nosotros estamos de acuerdo con la de Lortie (citado por Villar Angulo, 1990) *Aprender a ser profesor es un proceso complejo de socialización que implica los pensamientos, sentimientos, percepciones, valores y acciones de un profesor. Toda definición implica un modelo de profesor.* Es decir, en el momento actual no nos podemos limitar sólo a realizar una clasificación o establecer unas categorías de la problemática, para comprender lo que ocurre al maestro novel. Al contrario, debemos plantear esta problemática, no como un hecho aislado sino como un proceso interrelacionado de factores que están actuando constantemente e incidiendo en el maestro.

Todo lo expuesto nos lleva a una serie de reflexiones, tales como: ¿Qué concepción tenemos del maestro? ¿Para qué hemos de estudiar la problemática del maestro novel? ¿Con qué campos de estudio hemos de relacionar esta problemática? ¿Se da esta problemática por igual en todos los niveles educativos: primaria, secundaria, y enseñanza superior etc...? y/o en el último caso ¿Realmente es tan traumático como indican los estudios el inicio en la profesión, que genera una percepción determinada de la problemática?. Contestar a cada una de estas cuestiones que planteamos por sí solas

podría ser objeto de una tesis, aunque en este caso no pretendemos hallar repuestas a las mismas, pues tan sólo se contemplan para la búsqueda de una clasificación más amplia de los estudios de investigación existentes.

Como fácilmente se aprecia, la gran variedad de estudios e investigaciones existentes hace difícil establecer un criterio único que los aglutine, y tampoco es ésta nuestra intención; vamos a intentar mostrar una clasificación de los mismos, tomando como eje vertebrador la problemática del maestro novel de enseñanza primaria, siempre que sea posible, aunque algunas veces haremos mención de estudios de otros niveles. Pues nos encontramos, que en muchos casos, las investigaciones o los estudios de divulgación no diferencian en los resultados a qué nivel pertenecen. Además, el término *maestro novel*, como hemos visto en el capítulo I, en el epígrafe 1.2.-, se utiliza con cierta ambigüedad, no quedando clara su delimitación en cuanto al período de duración, cuándo se empieza y cuándo se termina de ser "*maestro novel*".

Así pues, primero nos ceñiremos a los estudios sobre la problemática del maestro novel; éstos serán recopilados siguiendo un orden cronológico, para dar una visión general de las directrices que se han seguido en este campo. Posteriormente esta problemática se relacionará con la evolución de la misma, con el pensamiento del profesor y con su socialización durante su profesionalización. Consideramos que estos aspectos están muy vinculados con la percepción que muestran los maestros noveles de su problemática y la evolución de la misma. También somos conscientes de la limitación que supone cualquier tipo de clasificación. No vamos a analizar de forma aislada esta problemática, más bien pensamos ubicarla y relacionarla con la concepción que tenemos de maestro. Todo ello con la finalidad de que nos ayuden a esclarecer, iluminar y, en su caso, a fundamentar, el presente estudio.

Los cuatro bloques en que aglutinamos los estudios existentes sobre la problemática del maestro novel son:

- 1.- Estudios basados en su problemática.

2.- Estudios basados en la evolución del maestro novel.

3.- Estudios basados en el pensamiento del maestro novel.

4.- Estudios basados en la socialización del maestro novel.

Estos cuatro enfoques que abordaremos no están tan delimitados como los presentamos; en algunos casos es posible que un mismo trabajo pueda clasificarse en más de uno de los ámbitos seleccionados, pero nuestra intención persigue únicamente que los criterios establecidos sean esclarecedores para el desarrollo del presente estudio.

1.1.- ESTUDIOS SOBRE LA PROBLEMÁTICA DEL MAESTRO NOVEL.

1.1.1.- Las primeras aportaciones .

Los primeros estudios sobre la problemática de los maestros noveles estaban orientados hacia la inventarización de los problemas. En 1930, Barr y Rudisill identificaron los problemas de 120 profesores en su primer y segundo año de docencia. Se constató que las principales dificultades eran: el control de la disciplina, la motivación de los estudiantes, la organización del trabajo y los materiales de enseñanza. Resultados similares fueron los obtenidos en un estudio realizado por Johnson y Umstadd (1932) donde utilizaron la técnica del cuestionario en una muestra de 119 profesores (citado en Marcelo y Gómez, 1989:307)

Un estudio de Phillips, M. (1932), citado por (Wey,1951), basado en algunos de los problemas que modifican la vida del enseñante en su primer año de docencia, en Inglaterra , recopiló las demandas de los maestros en su primer año de docencia, indicando que los maestros noveles:

-se quejan de las dificultades de mantener la disciplina en la clase.

-de que el lugar donde debían ejercer la docencia estaba falto de

equipamiento, la clase social que asistía al centro estaba desprotegida y el barrio donde estaba ubicado el centro les producía un efecto deprimente.

- Consideraban que el lugar de trabajo que les había sido asignado era poco recomendable para ellos.

- También resaltaban la actitud agresiva de los padres para con los profesores.

Otro estudio (Wey, 1951) realizado en los Estados Unidos, dirigido a averiguar los problemas de los noveles en funcionamiento práctico, tenía dos vertientes:

a).- Identificación de problemas.

b).- Prioridad y frecuencia de aparición de los mismos.

Se detectaron problemas de los siguientes tipos:

- Manejo de los alumnos y control de la disciplina .

- Adaptarse a las deficiencias de materiales y equipamiento escolar.

- Adaptarse al nivel de enseñanza adjudicado.

- Adaptarse a las necesidades, intereses y habilidades de los niños.

- Motivar e interesar a los alumnos.

Esta misma línea de identificación de problemas desde la práctica fue seguida por otros autores, como Dropkins y Taylor (1963), aportando con su estudio un inventario de problemas en orden jerárquico, con la salvedad de que la clasificación de prioridades se estableció en base a la información de la experiencia y la percepción de los mismos.

1.1.2.- El Período de gran expansión: De 1960 a 1970. Desde 1970 hasta el momento actual.

Podemos remarcar que la época con más proliferación de estudios sobre la identificación de problemas es la década de los 60. Veenman (1984, 1987) nos deja constancia de ello al realizar una recopilación bibliográfica de los mismos, indicando que esta temática ya interesaba a los investigadores desde principio de siglo. No obstante, este autor se

centra más en los estudios realizados a partir de 1960, llegando a recoger 91 estudios sobre maestros de primaria y secundaria en su primer año de profesionalización, de los cuales, 57 proceden de EE UU, 7 de la antigua Alemania Federal, 7 del Reino Unido, 5 de Holanda, 3 del Canadá, 2 de Suiza, 1 de Finlandia, 1 de Noruega, 1 de Bélgica (Flandes), 1 de Israel, y 1 de Brasil. A esta lista podríamos añadir los realizados en España y Portugal estas últimas décadas.

Los problemas identificados - en orden de importancia- son los que se señalan a continuación en la figura 7.

Los problemas de los maestros noveles
1.- Mantener la disciplina en clase.
2.- Motivar a los alumnos.
3.- Tener en cuenta las diferencias individuales de los alumnos.
4.5- Evaluar adecuadamente los trabajos de los alumnos.
4.5.- Las relaciones con los padres de los alumnos.
6.5.- Organizar las tareas de clase.
6.5 - No disponer de suficiente material didáctico.
8.- Tratar los problemas individuales de los alumnos.
9.- Tener poco tiempo para preparar la enseñanza.
10.- Las relaciones con los profesores del centro.
11.- Planificar las lecciones.
12.- Usar eficazmente diferentes métodos de enseñanza.
13.- Conocer las normas y organización del colegio.
14.- Determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos.
15.- Conocer el contenido de las asignaturas.
16.- Relaciones con el director, administrador del colegio.
18.- Contar con inadecuado equipamiento en la escuela: gimnasio, laboratorio
.....
19.- Tratar con los alumnos lentos.
20.- Tratar adecuadamente a los alumnos desfavorecidos.
21.- Hacer uso adecuado de los libros de texto y Programas Renovados.
22.- Tener poco tiempo libre.
23.- Carecer de adecuadas orientaciones y apoyo.
24.- Elevado número de alumnos por clase

Figura 7. Problemas identificados por Veenman (1984:150)

El inventario correspondiente a los 24 problemas identificados por Veenman ha sido traducido y adaptado al castellano por Carlos Marcelo García.

En la década de los sesenta, también se avanza al intensificarse algunas de las líneas de estudio ya iniciadas, y aparecen nuevos estudios centrados en la problemática, pero con nuevas perspectivas, con la finalidad de identificar problemas en la práctica para conocer y conocer para intervenir. Estas investigaciones se orientan hacia los campos siguientes:

- a).- *Análisis de los problemas.*
- b).- *Mejorar la formación inicial.*
- c).- *Facilitar su introducción en el campo profesional.*
- d).- *Comparativos: variación en los años de docencia. Alumnos en formación inicial, maestros noveles y maestros experimentados.*

1.1.2.1.- Análisis de los Problemas.

Un avance importante en este campo lo constituyó el corpus de estudios e investigaciones orientados al análisis de los problemas. Se constató que este análisis era una fuente importante para comprender la conducta y actitud de los maestros noveles con referencia al desarrollo profesional y su interacción con los procesos de enseñanza-aprendizaje que se originan en la escuela. Además, mediante el estudio de la evolución de su problemática se pudo conocer y evidenciar los cambios operados en la conducta y actitudes de los maestros.

En esta línea de análisis de los problemas, Franc(1970) realizó un estudio cualitativo; para ello entrevistó a 75 profesores noveles de escuela primaria. La guía de la entrevista estructurada se basó en:

- a) Qué problemas son percibidos por los maestros noveles dentro de un marco delimitado.
- b) Cómo ve el profesor su rol, dentro del contexto en que se da el problema.
- c) Cuáles son las causas y cómo éstas son percibidas por los profesores.

- d) Qué es lo que perciben como más importante y les produce mayor satisfacción en su propio trabajo, durante su primer año de enseñanza.

Los resultados del estudio daban respuestas a estas cuestiones.

Los estudios de Bermann.(1976) citado en Vera(1988), evidenciaron que los maestros noveles modificaban su conducta a medida que se introducían en la profesión, e incluso adoptaban formas autoritarias. Es decir, lo que otros autores han denominado conductas de supervivencia. (Katz, 1972). En la misma línea encontramos el trabajo de Walter (1974), en el cual se entrevistaron 80 profesores noveles de la escuela elemental; el 95% admitió, que inicialmente, su estilo de enseñanza era democrático, pero que a medida que pasaba el curso realizaban concesiones en este campo. Tabachnick y Zeichner, (1990:146) observaron la conducta de dos profesores noveles en su primer año de ejercicio, y llegaron a la conclusión de que los cambios dependían de los siguientes factores: la historia de los sujetos, el estado psicológico, el cambio de sus creencias, el proceso negociador e interactivo entre los alumnos, padres profesores etc..., y los apoyos y/o obstáculos organizativos del centro. Es decir, el estudio destaca la importancia del contexto de actuación en los cambios y actitudes del profesorado.

Otros estudios basados en la problemática del maestro novel, de Veenman (1984:143), Vera (1988:33) y Vonk (1982:53), hacen referencia a los cambios de actitudes de los profesores al inicio de su docencia. Estos llegan a los centros con una actitud idealista pero, al confrontarse sus ideales con la realidad práctica, se desconciertan, entran en crisis y aparece el shock de la realidad .

El cambio en las actitudes de los docentes depende, en gran parte, de como se integran profesionalmente en la práctica y de la forma en que viven esta integración . Lo cierto es que no existe un patrón único que especifique cuales son los cambios de actitudes de los maestros noveles. Las investigaciones (Doyle,1977, Ulich,1980) evidencian que los cambios de actitudes están en función de las características personales, preferencia por determinadas didácticas específicas, la calidad de la formación permanente y la plaza

donde ejercen su docencia. Además del contexto y sus interacciones con:

- a).- las normas burocráticas del centro que abarcan la estructura y características del centro, y el trabajo de los profesores.
- b).- el profesorado.
- c).- la ecología de la clase.

Otro campo de estudio lo ha constituido la percepción que tienen los maestros de su docencia. El estudio de Ellis y Mathews (1982) con 614 profesores noveles constata que donde perciben mayor dificultad, durante su primer año de docencia, es cuando actúan de enlace con la comunidad; sin embargo esta percepción se aminora cuando el maestro se percibe como miembro de la comunidad.

Otro estudio de Wodlinger (1986), que relaciona la percepción de los problemas y los diferentes niveles de satisfacción en el trabajo, constató, mediante un cuestionario aplicado a 300 maestros noveles de primaria, que las áreas que eran percibidas como más problemáticas por todos los maestros noveles eran:

- Dominio de la disciplina en clase.
- Dominio de la clase
- Organización de la clase.
- Organización del tiempo en clase.
- Adaptación y organización del curriculum.
- Realización de programaciones cortas.

Otro estudio realizado en Australia por Gonzi, A y Butterworth, P (1984) sobre la percepción problemática de relaciones con el equipo de dirección del centro, constató que un 40 % de la muestra percibía como inadecuado el apoyo que recibía del equipo de dirección del centro y además otro 40 % consideraba irrelevante la formación inicial recibida. Sin embargo el 70% consideró que ellos habían dado suficiente soporte al equipo directivo.

Si comparamos los resultados de estas investigaciones sobre la percepción de los problemas que manifiestan los maestros noveles, con el listado de identificación de problemas presentada por Veenman, observamos que en algunos campos existe coincidencia y que no difiere mucho un listado de los otros autores. Todos coinciden en que el primer problema es el de la disciplina en el aula, su control, las diferencias individuales, la motivación de los alumnos etc..., y parece ser que es una situación problemática que siempre esta latente, desde los primeros estudios. También se consta, a medida que se profundiza más sobre la problemática, que la disciplina es un síntoma que encubre los dilemas con los que se ha de enfrentar el maestro novel en la práctica.

Finalmente señalaremos la importancia de los estudios e investigaciones sobre la socialización y creencias del maestro en relación con los cambios de actitudes. Estos aspectos no los trataremos dentro de este apartado, pero sí queremos remarcar su importancia. Los recogeremos en su apartado correspondiente, el de la socialización del maestro.

Como hemos observado, las investigaciones revisadas sobre la problemática del maestro novel poco varían con la expuesta a principios de siglo; sigue siendo la misma si se enumeran estos problemas en orden de importancia. La gran diferencia aparece cuando se profundiza en el estudio de los mismos y se constata la variabilidad de los cambios que la vivencia de esta problemática origina en los docentes, la existencia de diferentes percepciones y la remodelación de las mismas según el contexto en donde se ejerce la docencia.

Resumiendo, de las investigaciones revisadas podemos extraer que, a nivel internacional, las preocupaciones y percepciones sobre los problemas de los noveles presentan un cierto paralelismo. Este hecho debe tenerse en cuenta como base para las modificaciones de los currícula formales de la formación inicial del maestro. También cuando se piense en el diseño y la organización de cursos, seminarios, guías orientativas etc..., con finalidad formativa para la iniciación del nuevo maestro en la docencia.

1.1.2.2.-Investigaciones orientadas a la mejora de la formación inicial.

Otro de los campos de estudio lo ha constituido el diagnóstico de los problemas con la finalidad de indagar los aspectos importantes que repercuten en la formación inicial, (Ellis y Tribble,1986). El diagnóstico nos puede indicar lagunas en la formación inicial o campos de formación deficientes o insuficientes y de ello podemos derivar las posibles necesidades del maestro. tanto en ejercicio, como para la formación permanente, y para subsanar la formación inicial. Cruikshank y Broadbent (1968) con una muestra de 163 maestros noveles en su primer año de docencia , con la finalidad de identificar cuales eran sus áreas problemáticas, constataron la existencia de 32 problemas significativos. Este material fue utilizado para la formación inicial; a partir de los resultados, se creó una prueba de simulación que se presentó a los maestros en formación. De este modo, a partir de la simulación de situaciones problemáticas de enseñanza realizaron una revisión crítica de la misma. Estas mismas técnicas o similares se vienen utilizando en la actualidad en la formación inicial y como estrategia de formación para el primer año de docencia.

Veenman (1988:48) siguiendo las aportaciones de Smith (1980) y en ésta misma línea, establece la correlación entre el conocimiento de los problemas y los campos de formación inicial del profesorado e indica cuales son las competencias que el futuro maestro debería desarrollar para mejorar su formación inicial y disminuir su problemática como maestro novel. Estas áreas de formación son seis y dentro de cada una de ellas se deberían establecer y desarrollar, en el futuro docente, todas aquellas competencias que lo capacitasen para su función docente. Ver figura 8.

Areas de formación.
1.- Observación.
2.- Diagnóstico de: a).- Habilidades del estudiante. b).- Obstáculos del estudiante. c).- Condiciones ambientales. d).- Programas de instrucción.
3.- Administración de: a).- Programa a corto plazo. b).- Programas a largo plazo.
4).- Administración de: a).- Espacio, tiempo y recursos. b).- Instrucción. c).- Estudiantes.
5.- Comunicación con: a).- Compañeros. b).- Padres y otras personas no expertas. c).- Estudiantes.
6.- Evaluación de: a).- Logro del estudiante y conducta. b).- Programas de instrucción."

Figura 8. Areas de formación.(Smith,1980).

Como podemos observar, las áreas de formación que se especifican están muy relacionados con los problemas expuestos con anterioridad. Pero en la actualidad es necesario ampliarlas; existen aspectos que no han sido tratados dentro de estos apartados, como crear las competencias necesarias en gestión de centro, y acción tutorial. Otros de los campos especificados por Smith se debería modificar y ampliar hacia competencias de relación y participación que contemplasen su actuación en el aula y, a su vez, en el centro, teniendo en cuenta las interrelaciones existente entre los dos ámbitos y su proyección en la sociedad.

Así pues, en la década de los setenta y parte de los ochenta, se da mucha importancia a determinar cuales son las competencias, destrezas, rutinas que debe incorporar a su función docente el novel , con la finalidad de mejorar su calidad profesional y a la vez su formación inicial, (Andreson y Povell, 1987). Sin embargo, en el momento

actual las líneas de investigación no están orientadas hacia la creación de competencias, destrezas, rutinas del profesorado; los estudios más recientes cuestionan y ponen en tela de juicio los modelos proceso-producto utilizados en este ámbito de estudio, al basarse únicamente en las conductas terminales de los docentes. Hoy en día se da más importancia a los procesos que realiza el docente al utilizar una determinada destreza, rutina o competencia, y la comprensión de estos procesos, como lo demuestra la fundamentación teórica de los trabajos de Millar, Galanter y Pribham (1960), Newel y Simon (1972) y Van Parreren (1982), citados por Lowyck (1988).

Existe la creencia por parte de algunos sectores de la sociedad, de que todo radica en la deficiente formación inicial que reciben los maestros y que si se aumentase la calidad de la misma se podría evitar esta iniciación traumática que presentan algunos docentes. No obstante, hay autores que contradicen este argumento. Según Veenman (1987) la formación inicial, hoy por hoy, sigue siendo válida, aunque puede adolecer, algunas veces, de desconexión con la realidad escolar, de presentar algunas lagunas, etc... Pero la realidad nos muestra que en las Normales se incide en la formación teórica y se especifican pocos elementos para que la teoría se vincule a la práctica; la mayoría de los ejemplos que se les presenta a los futuros maestros son abstractos, se habla del niño ideal, la clase ideal, etc..., en suma, se habla más sobre lo que debería ser que sobre lo que es en realidad, hecho que se hizo patente en las conclusiones del Simposio Internacional sobre Homologación de Títulos de Profesor de E.G.B. en los países de las Comunidades Europeas (2 de junio, 1990). En las conclusiones de dicho Simposio se hizo hincapié en la necesidad de vincular más la teoría y la práctica en la formación inicial y de este modo se facilitarían un acceso mejor a la práctica docente. El problema unión teoría-práctica es viejo en el campo educativo, es un lastre que se viene arrastrando desde siempre. No obstante, en el momento actual existe una gran producción de investigaciones que buscan las posibles salidas a la situación. Quizás este trabajo pudiera incluirse en este tipo de investigación.

En un estudio realizado sobre 1655 profesores noveles con docencia en todos los niveles de enseñanza en Bélgica, (Breuser, Dupont, Quenon y Vilain 1984:197) se les pidió a los profesores noveles, mediante un cuestionario, que dieran su opinión sobre la formación inicial que habían recibido y el grado de satisfacción. En lo que se refiere a la formación práctica se sentían satisfechos de los ejercicios didácticos, las lecciones impartidas, análisis de las mismas, estancias en las escuelas etc..., pero discrepaban y mostraban descontento sobre:

- . las propuestas de análisis de programas.
- . la vinculación teoría y práctica.
- . la iniciación a las técnicas audio-visuales.
- . la iniciación a los nuevos métodos.

En el mismo estudio, los maestros noveles también consideraron insuficiente la formación humana y relacional recibida, que abarca: conocimiento de uno mismo, conocimiento de los demás, consejos de clase, reuniones con padres, métodos de actividades para el grupo. En el ámbito de la formación teórica el grado de satisfacción se sitúa en la media del grupo para los contenidos de pedagogía, psicología y metodología. Sin embargo, es superior para los contenidos generales. De todo ello se desprende que las Normales han de mejorar algunos aspectos de la formación inicial, intentar paliar las lagunas existentes. Una de las soluciones podría consistir en prolongar los años de formación del maestro, como algunos técnicos apuntan, pero con una reestructuración de los planes de estudios adaptados a las demandas reales de los docentes. Lo cierto es que cuando se pregunta al maestro novel sobre su formación inicial, la respuesta en todos los estudios nos indica que es negativa en algunos aspectos.

En la actualidad existe una tendencia anglosajona, que compara la formación práctica del maestro con la formación práctica del médico, elevando el status del docente; estas decisiones tan sólo son pequeños parches orientados a una mejor cualidad de enseñanza, pero insuficientes. Las escuelas Normales en el momento actual necesitan de algo más, es necesario una reforma en profundidad y para ello se deberá tener en cuenta las necesidades y carencias de los maestros noveles como una de las muchas

orientaciones indispensables para iniciar la reforma de las mismas, y en esta dirección apunta el estudio de O'Rourke (1983) que pone de manifiesto cómo el maestro novel percibe que su conducta en la docencia y su actitud hacia la enseñanza está condicionada por la formación inicial recibida.

Otros estudios, como el realizado por Esteve y Fracchia (1986) para prevenir las situaciones problemáticas, consisten en lo que se ha denominado la "*inoculación del estrés*". Ponen al futuro maestro en una simulación de clase donde se dan situaciones límites y posteriormente se analiza su conducta, reacción, percepción de la situación, estrategia etc..., y se buscan las posibles soluciones. Estas vías de simulación y solución de problemas nos indican la importancia de la realización de trabajos sistemáticos en las prácticas docentes, como meta concreta para disminuir las dificultades al inicio de la docencia.

Sin embargo, hay investigaciones que cuestionan el ofertar al alumno un sistema de problemas cerrados y su posible solución; se argumenta que esta vía no funciona en la complejidad del sistema escolar. Las nuevas investigaciones apuntan hacia la posibilidad de modelar procesos por los que se pueda ayudar al maestro a reflexionar sobre sus problemas y hallar soluciones a los mismos. Es decir, superar la *racionalidad técnica* (Para más información ver Schön, 1983 y Calderhead 1988); para ello consideran que al novel o al alumno practicante se le debe formar en "*incidentes críticos*". Se los considera como *situaciones ocasionales en los que se rompen las rutinas del desarrollo normal de la enseñanza, poniéndose en ellos a prueba la capacidad de reflexión, evaluación y de decisión del profesor, y siendo, por lo tanto, muy significativos de su nivel de preparación profesional y de posibles necesidades de perfeccionamiento*, (Rosales, 1990:18). Este modelo de formación configura un determinado modelo de maestro, el práctico-reflexivo.

1.1.2.3.- Para mejorar su introducción en el campo profesional.

Un tercer campo de estudios hace referencia a las estrategias a seguir para hacer

menos traumática y mejorar la introducción del maestro novel en el campo profesional.

Las estrategias y recursos utilizados son muy variados y están muy ligados a las normativas emanadas de las administraciones educativas de cada país y su política educativa y/o por las universidades que asumen la formación permanente y, a su vez, buscan el nexo de unión entre formación inicial y permanente.

Un enfoque muy distinto lo encontramos en aquellos países que no tiene ningún tipo de legislación al respecto y no contemplan el tema en su política educativa. Por consiguiente, no se recoge en sus planes de formación la formación del maestro novel. El camino que siguen es el de plantear estudios exploratorios de investigación, dependiendo en parte del interés de los investigadores y participantes en los proyectos, de su buena voluntad y de las posibilidades de financiación de los mismos.

Un punto intermedio lo constituyen aquellos países que realizan estudios e investigaciones para facilitar una mejor introducción en la práctica del maestro novel y su posterior seguimiento en la docencia, con la finalidad de ir integrando dentro de los programas de formación permanente la formación del maestro novel; es en esta encrucijada en la que nos encontramos en el momento actual en nuestro país. (Pla de formació Permanent de la Generalitat de Catalunya 1990).

Resumiendo, una vez realizado este breve preámbulo y establecido la relación entre política educativa e institucionalización y/o posible atención a la formación del maestro novel por parte de las administraciones educativas, y/o las universidades o institutos de investigación responsables e interesados en la temática y la financiación de los mismos, observamos que estos hechos condicionan los estudios que se han realizado al respecto en cada país.

Podemos afirmar, después de la revisión de los estudios; que no existe un modelo único de curso de formación para el maestro novel, lo que sí encontramos son

distintas tendencias y finalidades para estos programas. La mayoría de las veces, las bases las han constituido estudios previos de la problemática, a partir de los cuales se han deducido las necesidades. Estas investigaciones han posibilitado que, a finales de los setenta y principios de los ochenta, se comenzase la institucionalización de los cursos, guías, orientaciones etc..., en algunos países, tales como: Estados Unidos, Canada, Gran Bretaña, Australia, y Nueva Zelanda, Japón, la antigua Alemania Federal y Democrática, etc.....

Un estudio de Andrews (1986) confirma lo expuesto. La investigación se orientó hacia el análisis de los componentes de los programas de los cursos de inducción -- denominados cursos para maestros en prueba- que se llevaban a cabo en algunos de los países citados; también se tuvo en cuenta la confluencia entre la formación inicial y permanente, los factores organizativos del programa y su vinculación con las administraciones pertinentes. Las conclusiones obtenidas fueron la observación de cinco modelos de profesores: 1.- "laissez-faire"; 2.- Colegial; 3.- De acuerdo con la protección del mentor; 4.- Basado en el desarrollo de las competencias básicas; 5.- Dirigiéndose a sí mismo en su profesionalización.

Así pues, de la literatura consultada extraemos que los programas de formación para los maestros noveles en su primer año de docencia, debido a su complejidad, han sido estudiados desde diferentes vertientes. Aunque las líneas o tendencias más usuales las resumimos en:

- investigaciones y estudios teóricos basados en facilitar y mejorar la iniciación a la profesión.

Louvet (1986) estudió la problemática con la finalidad de:

- a).- entender mejor lo que ocurre durante el primer año de docencia.
- b).- Crear modalidades de ayudas que favorezcan al profesor novel.

c).- Contribuir a mejorar el paso de la formación inicial a la formación continua, entendiendo todo el proceso como una formación permanente, sin cortes, aspecto con el que estamos de acuerdo y que defenderemos a lo largo del presente estudio.

Carter y Dibell, durante el curso 1980-81, realizaron un seguimiento de todos los graduados en Ohio (EE UU); mediante un cuestionario obtuvieron información sobre la problemática de su primer año de docencia; esto les llevo a realizar una segunda parte del estudio en el cual dos maestros noveles fueron observados y entrevistados. Los resultados se utilizaron como base para la discusión y planificación del programa de formación de maestros noveles. Podemos encontrar varios estudios parecidos en la bibliografía existente.

Foster (1982) realizó un programa de orientación para noveles de secundaria, basado en lo que ocurría en la escuela . El proyecto tenía cuatro componentes; éstos eran:

- Pre-programa de orientación.
- Reuniones en grupo pequeño.
- Crisis durante el período que se ejerce la profesión.
- Talleres de trabajo.

En una investigación donde se analizaron los diarios cumplimentados por los noveles durante su curso de inducción, Barbour y Holmes (1987). encontraron que referenciaban estas área:

- actitud hacia el trabajo.
- opiniones sobre lo que se estaba enseñando.
- relaciones personales entre colegas y alumnos.
- habilidades prácticas.
- asistencia a las reuniones de claustro.
- autoevaluación.

Dentro de este estudio encontramos una gran laguna; nos parece extraño que en los diarios no se reflejase información alguna sobre aspectos organizativos del aula y del centro y su proyección en la comunidad educativa social y relación con los padres.

Como podemos observar todos estos estudios tienen un denominador común, crisis, dificultades, problemas, situaciones conflictivas, etc... Aspectos que se constatan en el primer año de docencia.

Estudios basados en los factores que interactúan en los programas.

Estudios dirigidos hacia la eficiencia de las personas que participan en dichos programas, maestros experimentados, mentores, efectos de la supervisión , etc..., (Adams,1982; Martin 1980).

Algunos estudios están basados sobre la interacción entre las instituciones que participan en dichos programas, como sucede en Inglaterra, Estados Unidos, etc..., donde intervienen: inspección, universidades, centros de profesores, los propios centros docentes y L.E.A (Autoridades locales educativas) (Bolam, 1973; Davis,1979).

Hay otros estudios basados en las necesidades que manifiesta el nuevo profesor durante su primer año de prueba, la ayuda y soporte que puede ofrecerle el centro donde es acogido para desarrollar su primera experiencia como docente y la participación de agentes internos y externos que participan en mayor o menor grado como: los inspectores que realizan el seguimiento, los centros de profesores y las escuelas de formadores de maestros que organizan cursos de especialización. En esta línea encontramos los informes (Gittins 1967, James 1972, Mc Nair 1944, Newsom 1963, Plowden 1967), realizados en Inglaterra y que posteriormente dieron origen a la creación de programas pilotos de curso de iniciación como el The Liverpool Inducción Pilot Scheme: A summative report (Davis, 1979), dando más tarde paso a la institucionalización de los cursos de inducción en todo el país. (decreto del 6 de octubre de 1982).