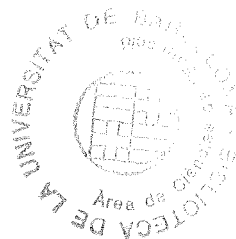


UNIVERSITAT DE BARCELONA  
Divisió de Ciències de l'Educació  
Facultat de Pedagogia

Departament: Mètodes d'Investigació  
i Diagnòstic en Educació

## LA INICIACION EN LA ESCUELA DEL MAESTRO NOVEL

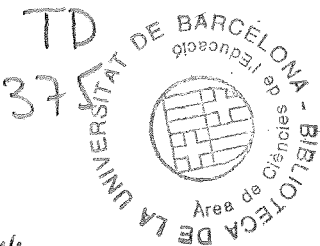


*Realizada por:*

**Ramona González i Soler**

*Dirigida por:*

**Dra. Margarita Bartolomé Pina**



- 44 -

0555-29060

Barcelona, Junio 1996

BIBLIOTECA DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA



0700691044

En el análisis cuantitativo realizado no encontramos referencias que se puedan asociar a aspectos contextuales; a características personales de Gema; a sentimientos de éxito o fracaso frente su actuación personal; a percepciones sobre control, disciplina y establecimiento de normas; a relación con la administración; a la ayuda ofertada por algunos de los centros docentes donde ejerce, a ayuda pedida a colegas; a adaptación a los nuevos centros en los que ha de impartir docencia. Todos estos aspectos citados quedan reflejados en el análisis cualitativo.

Con referencia a la evolución o cambios que percibe Gema, el análisis de la información mediante el SPAD T., únicamente permite asociar los resultados, durante el primer período, a dos categorías que se utilizan en el análisis cualitativo; éstas son: relación con los padres, y organización de actividades de enseñanza-aprendizaje; esta última categoría también se constata en el período segundo y tercero.

#### **Caso 4.**

Los resultados obtenidos mediante el análisis cuantitativo sobre los diarios de Joan, aportan algunas palabras herramientas que se pueden asociar a situaciones contextuales (escuela/s), aspecto que nos indica que trabaja en más de una escuela a la vez. También encontramos palabras indicadoras de los distintos niveles en los que ha de ejercer (nivel, curso 8º, clase, niños, pequeños).

Con referencia al núcleo de análisis situaciones educativas percibidas en cada período, problemáticas o no, establecidas en el análisis cualitativo, nos encontramos que existen similitudes en las categorías: a relación con los compañeros (maestro/os); a contenidos de materia de aprendizaje( Catalán, Sociales); a organización de actividades de enseñanza aprendizaje( tiempo, Catalán Sociales); y a establecimiento de control, disciplina, y reglas del alumnado(problema/s, dificultad, disciplina). En el análisis cualitativo, dentro de este núcleo existe una categoría, sentimientos de los maestros respecto a su actuación personal, con una frecuencia muy alta, y sin embargo no encontramos ninguna palabra herramienta que se pueda asociar a ella; es decir, el análisis

cuantitativo no nos ofrece ningún indicador al respecto.

Otros aspectos que no son reflejados en el análisis cuantitativo son: el origen de la problemática, estrategias que adopta Joan para afrontar a problemática, y las necesidades de ayuda manifestadas.

Las palabras significativas (superior a una  $Z=1,95$ ), las cuales son contributivas en el establecimiento de períodos, y por consiguiente indicadoras de evolución de las percepciones de Joan, se pueden asociar a cuatro categorías establecidas: a situaciones educativas percibidas en general, las palabras tarde, problema,( sólo aparecen en el primer y segundo período); a la categoría establecimiento de control, disciplina,y reglas del alumnado, la palabra disciplina, (sólo aparece en el primer y segundo período); a organización de actividades de enseñanza aprendizaje, las palabras Catalán, tarea, (sólo aparece en el segundo y tercer período); a relación con la administración, las palabras escuela, clase/s,( únicamente aparecen en el segundo y tercer período). En las demás categorías surgidas de cada uno de los dominios hipotéticos, utilizadas en el análisis cualitativo, no encontramos ninguna referencia que permite establecer una similitud con los resultados que nos ofrece el SPAD. T.

### **Caso 5.**

Al comparar los resultados que hemos obtenido mediante el análisis cuantitativo, con los resultados obtenidos mediante el análisis cualitativo, observamos que no existen palabras herramientas indicadoras de aspectos contextuales, características personales, ni niveles de actuación docente. En los diarios de Carmen aparecen palabras herramientas que podemos asociar al núcleo de análisis situaciones educativas percibidas en cada período, problemáticas o no, con las siguientes categorías: establecimiento de control, disciplina,y reglas del alumnado a las palabras orden, mantener; organización de actividades de enseñanza aprendizaje a la palabra (trabajo); sentimientos de éxito o fracaso frente su actuación personal se asocia a las palabras ( inseguridad, relación); relación con determinados niños se asocia a la palabra (niña), pues en el análisis cualitativo se constata

la dificultad que tiene en atender a una niña débil mental.

También encontramos una diferenciación con respecto a la categoría percepción global de situaciones educativas; en el análisis cualitativo, Carmen especifica que no tiene problemas y encuentra dificultad en identificarlos en el momento de registrar sus percepciones en los diarios, sin embargo mediante el análisis cuantitativo aparecen las palabras herramientas con frecuencias consideradas altas: problema (Fr. 27), dificultad (Fr. 19), limitación (Fr. 19)..

Otros aspectos que no son reflejados en el análisis cuantitativo son: el origen de la problemática, estrategias que adopta Carmen para afrontar la problemática y las necesidades de ayuda manifestadas.

Con referencia a palabras significativas (superior a una  $Z=1,95$ ), contributivas en el establecimiento de períodos, y por consiguiente indicadoras de evolución de las percepciones de Carmen, nos encontramos con que las palabras aparecidas en cada período (hoy, situación, inesperado, más) nos dicen poco para poder ser asociadas a una determinada categoría, y a la vez, poder pertenecer a un dominio hipotético establecido. En las demás categorías surgidas de cada uno de los dominios hipotéticos, utilizadas en el análisis cualitativo, no encontramos ninguna referencia que permita establecer una similitud con los resultados que nos ofrece el SPAD. T.

#### Caso 6.

Al comparar los resultados obtenidos mediante el análisis cualitativo y cuantitativo aplicado a sus diarios, se observa que no existen palabras herramientas que podamos asociar a características personales de Andreu; son escasas las que hacen referencia al contexto de actuación docente (escuela, clase); por consiguiente, son poco ilustrativas con referencia a la información que nos aporta el análisis cualitativo.

Las palabras herramientas con frecuencias altas que podemos asociar a las diferentes

categorías que configuran el núcleo de análisis situaciones educativas percibidas en cada período, problemáticas o no, establecidas en el análisis cualitativo, son: difícil/dificultad/es, problema/s, palabras asociadas a la categoría situaciones percibidas en general, que Andreu percibe como problemáticas durante la mayor parte de los períodos; las palabras herramientas Plástica, Ciencias, contenidos, se pueden atribuir a la categoría contenido de materia aprendizaje; a establecimiento de control, disciplina, y reglas del alumnado las palabras orden, agresividad; a organización de actividades de enseñanza aprendizaje las palabras (trabajo/s programación, ejercicios, recursos, tiempo); a sentimientos de éxito o fracaso frente su actuación personal la palabra convivencia; a relación con compañeros la palabra maestros; a relaciones con padres la palabra padres. Pero no encontramos palabras herramientas que podamos asociar a relaciones con la administración y con la categoría relación con la organización del centro, aunque también se podría tener en cuenta la palabra "maestros".

Otros aspectos no reflejados en el análisis cuantitativo son: el origen de la problemática, estrategias que adopta Andreu para afrontar la problemática y las necesidades manifestadas de ayuda.

Con referencia a palabras significativas (superior a una  $Z=1,959$ , contributivas en el establecimiento de períodos, y por consiguiente indicadoras de evolución de las percepciones de Andreu, nos encontramos con que las palabras aparecidas en cada período (agresividad, dificultad, niños), son indicadoras de la evolución, que se constata en el análisis cualitativo con referencia al control y disciplina y establecimiento de reglas. Para los demás núcleos de análisis que hemos planteado en la parte cualitativa del estudio, no encontramos ninguna palabra herramienta que podamos utilizar como indicador de evolución, con lo que llegamos a concluir que las contribuciones son escasas, con referencia a los resultados que nos aporta la parte cualitativa del estudio.

## Caso 7.

Mediante el análisis cuantitativo realizado con el SPAD T. hemos obtenido un gran grupo

de palabras herramientas que son indicadoras del lugar y momento específico en donde se lleva a término la acción docente por parte de Nuria; éstas son: clase/s, colegio, curso P3, P4, escuela. Estas palabras nos indican el marco docente que hemos establecido al describir el caso de Nuria, pero nos faltan referencias para poder construir las características personales o el contexto general.

Otro gran grupo de palabras herramientas con frecuencia altas (día/s, Tarde, mañana, hora, hoy, navidad, trimestre, semana) indicadoras de la temporalización o momento en que suceden las percepciones de Nuria, aunque no nos señalan ninguna secuenciación; por consiguiente, son poco contributivas para indicarnos una evolución, aspecto que sí constatamos en la parte cualitativa del estudio, al realizar la descripción del caso de Nuria.

Con referencia a los cuatro dominios hipotéticos establecidos, en el análisis cualitativo, únicamente encontramos algunas palabras herramientas que se pueden asociar al dominio hipotético situaciones educativas percibidas en cada período, problemáticas o no, en las siguientes categorías: establecimiento de control, disciplina, y reglas del alumnado a la palabra excitados; organización de actividades de enseñanza aprendizaje con las palabras actividad/s juegos, fichas; material; relación con la administración a la palabra problema, es la única percepciones problemática de Nuria que coincide con el cambio de centro y sucede al inicio de la investigación. Con los demás dominios hipotéticos, o categorías, establecidos para el análisis cualitativo del caso, no podemos establecer ninguna similitud ni diferencia, al no encontrar más palabras herramientas significativas.

Con referencia a palabras significativas (superior a una  $Z=1,95$ ), contributivas en establecimiento de períodos y, por consiguiente, indicadoras de evolución de las percepciones de Nuria, nos encontramos con que las palabras aparecidas en el primer período( escuela, primer, problema, estado) coinciden con el cambio de centro. En el segundo y tercer período, las palabras significativas que aparece, hacen referencia a niños o aspectos temporales.

Las otras palabras herramientas que han surgido, no se pueden asociar con categorías establecidas en el análisis cualitativo, con lo que nos es imposible establecer similitudes o diferencias.

### **Caso 8.**

En el análisis cuantitativo se observan con una frecuencia alta, algunas palabras herramientas (clase/s, escuela, nivel, curso 6º, 7º y 8º), que se pueden asociar a indicadores del contexto y actuación docente de Marta. Las palabras herramienta (problema/s Fr,35, dificultad Fr.6), con una frecuencia considerada muy alta, coinciden con las situaciones educativas percibidas en general por Marta, pues en el análisis cualitativo ella las considera problemáticas y no es hasta el segundo período cuando decrecen. En el mismo núcleo de análisis situaciones educativas percibidas en cada período, problemáticas o no, aparecen palabras herramientas (tiempo, material/libro/murales, examen/evaluación, actividad/es, trabajo/ar, preparar/ado) que se pueden asociar a las percepciones englobadas en la categoría organización de actividades de enseñanza aprendizaje; las percepciones que engloba la categoría control, disciplina y establecimiento de reglas del alumnado, con las palabras herramientas atención, hablar; contenido materia aprendizaje con dibujo; participación, motivación, interés y destrezas de los niños, con las palabras niño/s, aunque estas palabras se pueden asociar a otras percepciones manifestadas por Marta, tales como la introducción de técnicas innovadoras orientadas a los niños etc...

Algunos de los aspectos que no quedan reflejados en el SPAD. T., dentro del núcleo de análisis de situaciones educativas percibidas en cada período, y que Marta percibe como dificultoso, son: relación con compañeros, y percepciones de éxito o fracaso frente a su actuación personal.

Otro gran grupo de palabras herramientas con frecuencia altas (día/s, mañana, hora, hoy, semana) son indicadoras de la temporalización o momento en que suceden las percepciones de Marta, aunque no nos indican ninguna secuenciación; por consiguiente,

son poco contributivas para indicarnos una evolución, aspecto que sí constatamos en la parte cualitativa del estudio, al realizar la descripción del caso de Marta.

Tampoco encontramos reflejado en el análisis cuantitativo palabras herramientas que se puedan asociar a percepciones de Marta sobre el origen de la problemática, estrategias que adopta para afrontarla y las necesidades de ayuda manifestada. Aspectos que si quedan reflejados en los resultados obtenidos mediante el análisis cualitativo.

Con referencia a palabras significativas (superior a una  $Z=1,95$ ), contributivas en el establecimiento de períodos y, por consiguiente, indicadoras de evolución de las percepciones de Marta, nos encontramos con que las palabras aparecidas en los tres períodos se centran mucho en percepciones orientadas a la organización de actividades de enseñanza aprendizaje, contenido de materia aprendizaje o percepción problemática. Es necesario acudir a los resultados cualitativos para poder matizar el significado de estas palabras herramientas, y constatar la existencia de evolución, al observar cómo las percepciones de Marta, a partir del segundo período, presentan estrategias innovadoras para solucionar algunas situaciones problemáticas.

### **Caso 9.**

Al comparar los resultados obtenidos mediante el análisis cualitativo y cuantitativo aplicado a los diarios cumplimentados por Ana, se observa que no existen palabras herramientas que podamos asociar a características personales de Ana, y son escasa las que hacen referencia al contexto de actuación docente (clase), que por consiguiente, son poco ilustrativas con referencia a la información que nos aporta el análisis cualitativo.

En donde podemos encontrar resultados que se complementan, es en las percepciones que engloban algunas de las categorías que configuran el dominio hipotético situaciones educativas percibidas en cada período, problemáticas o no, y las palabras herramientas que nos ofrece el análisis realizado con el SPAD T. Así pues, podemos asociar la categoría relación con determinados niños, a las palabras Jorge, Mónica, Carlos ,



Miguel, niños que, a lo largo del período docente de Ana, y debido a las relaciones que establece con ellos muestran evolución en sus conductas. Así queda expuesto, en los relatos de la matriz correspondiente, en la parte cualitativa del caso. También podemos asociar las palabras atención, silencio a la categoría control, disciplina y establecimiento de reglas del alumnado; las palabras participación, positivo, negativo, actitud, colaboración a participación, motivación, interés y destrezas de los niños; las palabras tiempo, niño/s se asocian a la categoría organización estrategias de enseñanza aprendizaje y hacen referencia a la organización y adecuación de la duración de las sesiones con los niño/s, aspecto que se constata en la parte cualitativa del estudio. La palabra herramienta problema (Fr 14), considerada de una frecuencia baja si se compara con los demás casos, es coincidente con la percepción global de docencia que manifiesta Ana, pues en la parte cualitativa del caso, las percepciones no problemáticas superan a las problemáticas. Con otras categorías establecidas dentro de éste dominio hipotético, establecido para el análisis cualitativo del caso, no podemos establecer ninguna similitud ni diferencia, al no encontrar más palabras herramientas significativas.

Otros aspectos que no se reflejan en el análisis cuantitativo son: el origen de la problemática, estrategias que adopta Ana para afrontar la problemática y las necesidades de ayuda manifestadas.

Otro gran grupo de palabras herramientas con frecuencia altas (día/s, mañana, hora, hoy, lunes, semana), son indicadoras de la temporalización o momento en que suceden las percepciones de Ana, aunque no nos indican ninguna secuenciación; por consiguiente, son poco contributivas para indicarnos una evolución, aspecto que sí constatamos en la parte cualitativa del estudio, al realizar la descripción del caso de Ana.

Con referencia a palabras significativas (superior a una  $Z=1,95$ ), contributivas en el establecimiento de períodos y, por consiguiente, indicadoras de evolución de las percepciones de Ana, nos encontramos con que las palabras aparecidas en los tres períodos se centran mucho en percepciones orientadas a la organización de actividades de enseñanza-aprendizaje (ritmo, tiempo, talleres); contenido de materia aprendizaje

(Gimnasia); y relación con determinados niños (Jorge, Miguel, Carlos, características, interés). Pero es necesario acudir a los resultados cualitativos para poder matizar el significado de estas palabras herramientas, y constatar la existencia de evolución, al observar cómo las percepciones de Ana, a partir del segundo período, se centran en estrategias innovadoras para solucionar algunas situaciones problemáticas.

#### **Caso 10.**

Presentamos los resultados emergidos del análisis cuantitativo y cualitativo realizado sobre la información existente en los diarios de Marta señalando similitudes o asociaciones y diferencias. Los resultados cuantitativos nos indican que existen palabras herramientas con un frecuencia de aparición alta que podemos asociar al dominio hipotético situaciones educativas percibidas en cada período, problemáticas o no, con las siguientes categorías: contenido de materias de aprendizaje, se asocia a las palabras Gimnasia, Matemáticas, Catalán; organización de actividades de enseñanza aprendizaje, con las palabras trabajo/ar, restas, dibujo, libro, texto, tiempo, grupo; sentimientos de éxito o fracaso frente su actuación personal, se asocia a las palabras problema/s; relación con los compañeros a las palabras maestro/s; relaciones con padres a padres. Existen dentro de este dominio hipotizado algunas categorías que presentan una frecuencia alta de aparición en el análisis cualitativo, pero no existen palabras herramientas para utilizarlos como indicadores, lo que nos lleva a señalarlo como diferencias. Las categorías en que ello ocurre son: establecimiento de control, disciplina, y reglas del alumnado, relación con la administración, relación con la organización del centro escolar, y relación con determinados niños; en esta última categoría, aunque aparece la palabra niños es en plural, y no se puede asociar a la categoría indicada.

Observamos en los resultados cuantitativos la inexistencia de palabras herramientas indicadoras de aspectos contextuales, y características personales, pero sí aparece la palabra Catalán indicadoras de una de las materias que imparte Marta. Tampoco aparecen resultados sobre las necesidades de ayuda pedida por Marta, la ayuda ofertada por algún profesor, las estrategias que adopta frente a las situaciones docentes, la estabilidad en el

centro. Todos estos aspectos citados quedan reflejados en el análisis cualitativo.

Con referencia a palabras significativas (superior a una  $Z=1,95$ ), contributivas y nos permiten el establecimiento de períodos y son, por consiguiente, indicadoras de evolución de las percepciones de Marta, encontramos similitud con tres categorías establecidas: organización de actividades de enseñanza aprendizaje ( tiempo, notas, examen), establecimiento de control, disciplina, y reglas del alumnado ( silencio, entienden), y contexto de actuación (clase/s). En las demás categorías surgidas de cada uno de los dominios hipotéticos, utilizadas en el análisis cualitativo, no encontramos ninguna referencia que permite establecer una similitud con los resultados que nos ofrece el SPAD. T.

#### Caso 11.

Mediante el análisis cuantitativo realizado sobre los diarios cumplimentados por José M, hemos de destacar algunas de las palabras herramientas, aparecidas con frecuencias significativas, que se pueden asociar a determinados dominios hipotéticos establecidos en el análisis cualitativo, así como a categorías pertenecientes a dominios. Además también se pueden relacionar con aspectos contextuales y lugar de actuación docente (alumnos, clase/s, curso, nivel). Con referencia a las características personales, no encontramos ninguna palabra herramienta que nos sirva de indicador. Así pues, las palabras problema/s, dificultad/es se pueden asociar al dominio hipotético situaciones educativas percibidas en cada período, problemáticas o no. Dentro de éste mismo dominio también encontramos correspondencia con las palabras y categorías siguientes: contenido de materia de aprendizaje (Matemáticas, Manuales, asignatura); organización de actividades enseñanza-aprendizaje (examen, tarea, actividades, tiempo, realizar, realizado); control, establecimiento de disciplina en el aula y reglas ( atención, silencio, entienden); sentimientos de José M<sup>a</sup> respecto a su situación personal ( experiencia). En las demás categorías surgidas de este dominio hipotético, utilizadas en el análisis cualitativo, no encontramos ninguna referencia que permita establecer una similitud con los resultados que nos ofrece el SPAD. T.

Otros aspectos que no son reflejados en el análisis cuantitativo son: el origen de la problemática, estrategias que adopta José M<sup>a</sup> para afrontar la problemática y las necesidades de ayuda manifestadas.

Las palabras significativas (superior a una  $Z=1,95$ ), contributivas en el establecimiento de períodos, reflejan la evolución de las percepciones de José M<sup>a</sup>, al ser asociadas a la categoría control, establecimiento de disciplina en el aula y reglas en los diferentes períodos. Así primer período( silencio), segundo (ellos, hablar) y tercero (entienden). El tema de la evaluación perteneciente a la categoría organización de actividades enseñanza- aprendizaje, también queda reflejado con las palabras examen, notas. En los demás dominios hipotéticos establecidos en el análisis cualitativo, no encontramos palabras que sean indicadoras para poder establecer similitudes.

### **3.2.- INTERPRETACION DE RESULTADOS.**

En este apartado recopilaremos los resultados cualitativos emergidos de los diferentes casos, con la intención de contrastarlos y dar una interpretación con las teorías existentes o con nuevas teorías que puedan emerger del estudio cualitativo realizado. No pretendemos en ningún caso, generalizar de los resultados, pues la falta de datos con muestras más amplias nos lo impide. Por consiguiente, todas las aseveraciones realizadas se circunscriben siempre a los casos estudiados.

#### **3.2.1.- Contexto , características personales y actuación docente.**

Presentamos los resultados y las características más relevantes que han emergido del estudio cualitativo, con la intención de recopilar las similitudes y diferencias entre los

Fig 55 Contexto y recursos que ofrecen los centros

Caso	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Centros docentes donde ha impartido docencia	2	1	1	3	1	2	2	1	1	1	1
Ubicados en: ciudad dormitorio Ciudad o pueblo industrial Barcelona ciudad	XX	X	X	X XX	X	XX	X	X	X	X	X
Familias: inmigradas desestructuradas no consta	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Clase social: media alta media media baja baja	X	X	X	X X X	X	XX	X	X	X	X	X
Tipo de centro: público privado laico concertado privado religioso concer. privado Educ. Especial.	XX	X	X	XXXX	X	XX	X	X	X	X	X
Recursos: falta de ellos dotación suficiente se desconoce	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Equipo docente: no coordinado coordinado se desconoce	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

contextos donde están ubicados los centros, dotación de recursos, características personales de los maestros noveles y elementos (niveles docentes, legua, metodología, recursos didácticos más utilizados, número de alumnos por clase y otras funciones que ejerce el maestro novel, además de la docente ) que influyen en su actuación docentes y son generadores de cambios en la evolución de sus percepciones. Siendo dichos aspectos cita imprescindibles para poder contextualizar las percepciones manifestadas por los maestros noveles y dar significado a las mismas. Tampoco pretendemos volver a reproducir las descripciones que ya han sido recopiladas en cada caso, sino extraer algunos elementos que nos ayuden a la reflexión y a la emergencia de temas culturales .

En la figura 55 recopilamos, caso por caso, el contexto docente y los recurso que estos ofrecen, y los resultados ponen de manifiesto que, en los casos 1,2,3,4,5,6,8 y 10, el centro docente donde ejercían los maestros noveles del estudio, está situado en una ciudad dormitorio; además en los casos 4, y 11 sus centros están ubicados en unas ciudades industriales situadas a unos 30 Km de Barcelona, tan sólo en los casos 7 y 9 sus escuelas se encuentran en Barcelona ciudad.

Sobre la tipología de centros en los que ejercían su docencia los maestros noveles que configuran cada uno de los casos, constatamos que en los casos 1, 3, 4, 6, 7, 8 y 10 eran centros públicos; en centros privados ejercían: el caso 11, en un centro religioso concertado; los casos 2 y 5 en centros laicos concertados; y el caso 9, en un centro de Educación Especial.

El tejido social que configura cada una de las clases sociales que más predominan en los contextos docentes según las percepciones de los maestros noveles, son: la clase media baja (casos 1, 2, 4, 8,9,) ; clase baja (casos 3, 4, 5, 6 y 10); es muy escasa la clase social media ( caso 4 y 11) o media alta ( caso 7); ninguno de los casos estudiados ha percibido su docencia en centros donde se impartiese la enseñanza- aprendizaje a niños considerados de clase social alta o centros elitistas.

Fig 57. Actuación docente

Caso	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Preparación adecuada	No	No	No	No	No	No	Si	Si	Si	No	No
Nivel/es en los que imparte docencia	Infantil. 3 <sup>a</sup> etapa E.G.B	4 <sup>o</sup> curso	2 <sup>o</sup> curso	Infantil C. medio /o y 8 <sup>o</sup> , 3 <sup>o</sup>	4 <sup>o</sup> curso	5 <sup>o</sup> curso 7 <sup>o</sup> y 8 <sup>o</sup> Ciencias y plástica	Infantil P3 y P4	3 <sup>a</sup> Etapa Ciencias Sociales	Educación Especial	2 <sup>o</sup> curso	2 <sup>o</sup> curso
Lengua en que se imparten las clases	Catalán y Castell.	Castellano	Castella- no y Catalán	Catalán	Catalán	Castellano	Lengua materna del alum.	Castellano y Catalán	Lengua materna del alum.	Castella- no y Catalán	Castella- no y Catalán
Metodología	Tradi- cional	tradiciona l	Tradicio- nal	Activa. 1 centro. Tradicio- nal	tradicional	Tradicio- nal	Activa Montesso ri	Tradicional	Activa	Seudo- activa	Tradicio- nal
Utilizan el libro de texto como primer recurso didáctico	Si	Si	Si	No, en 1 <sup>o</sup> centro. Si en los demás	No, se construye su propio libro de texto	Si	No	Si	No	No	Si
Lenguaje usual de los niños	Caste- llano.	Castellano	Castella- no y Catalán	Castellano	Castellano la mayoría	Castellano	Castella- no y Catalán	Castellano y Catalán	Castellano y Catalán	Castella- no y Catalán	Castella- no y Catalán
n <sup>o</sup> de alumnos	22 infantil.	42	30	Varía por centro	44 alum. y una niña débil mental	-----	22	Varía según los niveles de la 3 <sup>a</sup> Etapa	9 niños con diferentes carencias	-----	39 alumnos
Otras funciones en el centro	Tutor	-----	-----	-----	-----	-----	-----	Tutora 8 <sup>o</sup>	-----	-----	-----

Fig. 56. Características personales

Caso	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Edad	21	22	24	22	24	21	21	24	24	22	21
Sexo	M	V	M	V	M	V	M	M	M	M	V
Origen: Barcelona ciudad	X	X	X		X		X	X		X	X
Provincia de Barcelona				X		X			X		
Otra provincia de Cataluña									X		
Legua que habla en casa normalmente:	X		X	X	X	X		X	X		
Catalán							X			X	
Castellano		X								X	X
Maestro/a con la especialidad de:									X		
Educación Especial											
Educación Infantil	X		X			X	X			X	X
Ciencias Sociales		X		X	X			X			
Acceso a la profesión: acceso directo contratado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X



Algunos de los maestros noveles perciben que los centros que imparten docencia están dotados de recursos suficientes, así se refleja en la descripción del caso 7, 9 y 11; pero otros consideran que la dotación de recursos didácticos e infraestructura docente son insuficientes, las clases en caracolas (así se denominan los barracones que se habilitan como aula), sin calefacción, falta de material, etc...( Caso 1,2, 3,4, 5, 8, y 10).

La existencia o no de un equipo docente que funcione, es decir, que se coordine y, cuya coordinación sea percibida por el maestro novel como una ayuda a su función docente, se constata en las percepciones manifiestas en los casos 2, 7, 9, 10 y 11. No se percibe coordinación del equipo docente en los casos 1, 3 y 8. Se desconoce la existencia de la misma por falta de percepciones al respecto, en los casos 4, 5, y 6.

Las características personales son recopiladas en la fig 56, pero los casos estudiados no nos revelan datos personales en sus diarios; los pocos que hemos podido recoger provienen de los informes de investigación y del expediente académico existente en la escuela de Maestros de Sans. Con referencia a la edad, los casos 1, 6, 7 y 11 tienen 21 años, 22 años los casos (2, 4 y 10) y el resto de casos, 24 años.

Pertencen al sexo femenino las maestras noveles de los casos 1, 3, 5, 7, 8, 9 y 10, y al sexo masculino los casos 2, 4, 6, 11.

Barcelona ciudad es el origen de la mayoría de ellos; es debido a que cuando nacieron, había la obligación de inscribir al recién nacido en el registro perteneciente al distrito en donde estaba ubicada la clínica, en que la madre había sido atendida en el parto, no pudiéndose inscribirse en su domicilio habitual; y, por aquel entonces, las madres pertenecientes a los pueblos del cinturón de Barcelona se trasladaban a la Sección de Maternidad de la Seguridad Social. Sólo tienen su origen fuera de la ciudad de Barcelona, pero ubicado en la provincia los casos 4 y 6. El caso 9 nació en la provincia de Tarragona.

La lengua en que se expresan los maestros noveles de forma cotidiana en sus casas es: en

Castellano, los casos 2, 7, 10, 11; los demás casos, son catalano parlantes.

Una de las hipótesis emergentes que han aparecido es la *falta de relación existente entre su formación inicial y la preparación para su actuación docente*(ver Fig 57). Nos encontramos con que raramente se les respeta su especialización. Así pues, los resultados que se observan al relacionar las especialidades en que han sido formados los maestros noveles que configuran cada uno de nuestros casos y su adecuación o no al puesto docente que desempeñan, son:

-Maestro/a de Educación especial( caso 9), en su primer año de docencia también desarrolla su función docente en un centro de Educación Especial, con lo cual se considera que su formación inicial es adecuada.

Maestra de Educación Infantil, casos 1, 3 y 7. Nos encontramos con que no en todos los casos existe una correlación entre la especialidad estudiada y el lugar docente que ocupan, así el caso 1 se inicia en una clase de P, por consiguiente su preparación sería adecuada, pero a primeros del mes de octubre la trasladan de Centro y pasa a ocupar una plaza de tercer ciclo de E.G.B, en donde se hubiera requerido la especialidad de Ciencias Sociales. El caso 3 realiza su docencia en 2º de E, G. B., con lo que podemos considerar que su formación inicial no es adecuada; y en el caso 7 sí existe una correlación entre su formación inicial y el lugar de actuación docente, es profesora de alumnos de P.3 y P.4.

Maestro/a con la especialidad de Ciencias Sociales son los casos 2, 4, 5, 6, 8, 10 y 11. Únicamente el caso 8 ocupa una plaza de 3º ciclo de E.G.B., en Ciencias Sociales, con lo cual podemos indicar que en este caso existe una correspondencia entre formación inicial y actuación docente. En los casos 2, 4, 5, 6, 10 y 11 su actuación docente se desarrolla en 1º o 2º ciclo de E. G. B., en los niveles de 2º, 3º 4º y 5º. Además, el caso 6, al realizar un cambio de centro, pasa a 3ª etapa de E.G.B. y debe ocuparse de el área de Ciencias. Los resultados nos indican que los maestros formados en esta especialidad son los que tienen más dificultades para adecuarse a su lugar de trabajo.

La lengua en que se imparte las clases depende de la normativa de normalización lingüística vigente en aquel momento, lo que da pie a que se impartan en Catalán las materias de normalización elegidas en cada centro y en Lengua Castellana las demás materias. Los resultados también ponen de manifiesto la excepción de los casos 4 y 5, que imparten docencia en lengua Catalana; ello es debido a que uno de los maestros noveles ejerce como maestro de Catalán en diferentes centros a la vez (caso 4) y en el caso 5, viene motivado porque ejerce en una escuela laica en donde la enseñanza es toda en Catalán, aunque la mayoría de niños que asistan al centro hablen castellano entre ellos, ( ver fig. 53).

Los resultados evidencian que en cinco de los casos estudiados el lenguaje usual de comunicación de los niños entre ellos es el Castellano, en los demás casos utilizan de forma simultánea el Catalán y el Castellano como vehículo de expresión. Ello nos lleva a poner de manifiesto la dificultad de normalización lingüística por la que estaba atravesando la Escuela Catalana del momento. Si lo comparamos con el momento actual, 1996, raramente encontramos una escuela en Cataluña en que el lenguaje usual de los niños no sea el Catalán, aun que su origen sea de otras comunidades o países, sobre todo en zonas rurales.

Con referencia a la metodología que se sigue en los centros en los que ejercen, 8 de los casos la perciben como tradicional, los demás casos la consideran activa o pseudoactiva. En los casos en que consideran que se sigue una metodología activa se trata de niveles de enseñanza de Educación Infantil o Educación Especial . Lo que nos lleva a plantearnos otra hipótesis de trabajo, que podría ser objeto de estudio, *si las percepciones de los profesores noveles sobre la calificación de metodología activa que se desarrolla en las aulas esta asociada al activismo que requieren determinados ciclos de enseñanza o tipo de enseñanza.*

El recurso didáctico más utilizado, llegando en algunos casos a ser la única guía, tanto para la planificación y programación, como para la realización de actividades y explicación de los contenidos, es el libro de texto. Así nos lo indican las percepciones de

los maestros noveles de los casos 1, 2, 3, 4, 6, 8 y 11. Ello les conduce a ser meros reproductores. En otros casos, aunque el libro de texto realizado por editoriales, se sigue utilizando, no tiene una función prioritaria, es un recurso didáctico más (casos 4, 7, 9, 10). Únicamente en el caso 5, son los propios maestros conjuntamente con el alumnado, y a partir de los recursos propios del centro, quienes construyen su propio libro de texto, aspecto este último que desconcierta a la maestra novel. De todo ello se desprende el gran poder que tiene para el maestro novel el libro de texto; en muchos de los casos estudiados ha guiado su actuación docente en una única dirección, la que les ha potenciado el libro de texto. Estos maestros noveles han establecido los contenidos que han de aprender los alumnos, así como las estrategias a seguir, desde un sólo punto de mira, el que les ha ofrecido el libro de texto. Bartolomé y Otros (1994) nos ponen sobre aviso de ésta situación al indicarnos *si esto se confirma en más grupos, deberíamos no sólo revisar más cuidadosamente este instrumento tan poderoso sino volver de nuevo, en la formación de profesores, a trabajar de forma asequible y cercana el análisis crítico de los libros de texto junto a la planificación del trabajo escolar.* ( p.688).

También se constata (en la fig. 57) la relación entre el seguimiento del libro de texto como único instrumento didáctico y la metodología tradicional y ciclo de enseñanza, en este caso ciclo medio y tercero de E.G.B., a excepción del caso 5, en el cual es la propia maestra quien se elabora el libro de texto y percibe que la metodología que sigue el centro es tradicional. En los centros en que la utilización del libro de texto es un recurso más, es donde los maestros noveles perciben la metodología es activa o pseudo activa y, además, a los ciclos de enseñanza con los que se asocian son la educación infantil, primer ciclo de E.G.B, y Educación Especial (casos 4,7,9 y 10).

Los resultados nos señalan que los niveles en los que han impartido docencia los maestros noveles durante la investigación y la duración en los mismos, en un mismo centro, son un indicador de *estabilidad*. Así, encontramos que se han mantenido estables en el mismo centro, durante las etapas en que se ha llevado a término la investigación, 8 casos; de estos, 4 han ejercido en centros públicos y obtuvieron el acceso directo a la profesión (los casos 2, 3, 8 y 10); el caso 7 también lo consideramos estable, pues el cambio de

centro se realizó durante el inicio de la investigación, en la primera semana; los otros tres, contratados en centros privados: el caso 5, en un Centro Laico concertado; caso 9 en un Centro de Educación Especial; caso 1,1 en un Centro Religioso concertado. En los casos 1,4 y 6 ha existido una *inestabilidad*, lo que ha conducido a que el maestro novel tuviera que comenzar de nuevo en más de un centro educativo durante el período en que hemos realizado la investigación. Estos maestros/as siempre han ejercido en escuela pública y tienen el acceso directo a la profesión y sus percepciones hacen referencia al rol de sustituto que desarrollan durante este primer año de maestro. Ello se recopila dentro de la categoría relación con la Administración Educativa, en donde se refleja con más potencia, dentro del dominio hipotetizado percepción de situación profesionales.

### **3.2.2.- Evolución de la problemática percibida .**

#### ***A nivel general.***

Las teorías existentes sobre los primeros estadios del profesor novel están estrechamente ligadas al *desarrollo profesional* y el *shock de la realidad*. Huberman (1989) nos indica que los debuts en la profesión pueden ser *fáciles*, lo que conlleva una estabilización en la profesión, o *difíciles*; en este último caso, ello repercute en volver a cuestionarse la profesión y entrar en una fase de estabilización de la misma. Ello puede llevar al maestro novel a tomar distintas opciones, una de ellas, la resolución de sus situaciones difíciles y, la otra, la no resolución de las mismas. El shock de la realidad también configura una trama que esta muy ligada al desarrollo profesional del maestro ( en el cap. I hemos desarrollado con amplitud esta idea) y lo hemos definido 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*. Muller-Fohrbrod, Cloeta y Dan(1978), citado en Veenman, nos argumentan algunos de los factores que contribuyen a explicar el shock de la realidad que muestran algunos maestros noveles; de entre ellos destacaremos la situación escolar problemática. Además todo maestro novel, al iniciarse en un centro, pasa a formar parte de un grupo social preexistente, y tiende a modificar su conducta y adoptar las normas exigidas por la

peculiaridad de dicha sociedad; este fenómeno se denomina la teoría del ajuste institucional (Contreras, 1987). 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.

Los resultados obtenidos en nuestro estudio nos indican que al introducirse en la práctica los maestros/as noveles estudiados, perciben globalmente situaciones educativas problemáticas en general; son:

a).- Los que su percepción general de las situaciones docentes la consideran como no problemática ( Casos 3, 5 , 7 y 10). Confrontándolo con las teorías de Huberman 1989, serían los profesores noveles con un debut fácil en la profesión, pero su evolución sigue dos derroteros, los que consideran que no es problemática y los que opinan que si es problemática .

b).- El que considera que siempre es problemático ( Caso 6 ). Este maestro novel entraría dentro de los que consideran su debut como problemático , según la teoría antes citada de Huberman (1989).

c).- Los que creen que en un inicio fue problemática, pero a medida que se inician en la práctica decrecen las percepciones problemáticas. ( Casos 1, 4, 8, 9 y 11). Es decir los que podemos indicar que muestran evolución.

d).- El que en un inicio consideraba que no eran problemática y en la medida que aumenta su práctica docente, aumenta su percepción problemática ( Caso 2; también es indicador de evolución.

Como podemos observar, los resultados obtenidos no difieren de las teorías existentes; nos encontramos con entradas a la profesión percibidas como problemáticas y no

problemáticas. Las percepciones no problemáticas, a medida que el maestro se socializa en el centro, se mantienen estables o cambian a problemáticas. Ejemplo : Caso 2,. Por el contrario, en los casos en que sus inicios fueron problemáticos, a medida que aumenta la práctica docente de los maestros noveles estudiados, la evolución que presentan es un decrecimiento de las percepciones globales problemáticas para aumentar las no problemáticas.

Al concretizar en nuestro estudio sobre las percepciones problemáticas que han manifestado los maestros noveles, encontramos un cierto paralelismo con el listado de problemas que nos ofrece el estudio de Veenman (1984), aunque no existe concordancia con el orden de aparición de los mismos, debido a que este no es el objetivo prioritario de nuestra investigación. Lo importante para nosotros, dentro de este apartado, es destacar los resultados comunes entre los casos estudiados, que nos indiquen la *existencia de evolución o no en las percepciones problemáticas percibidas*. Volvemos a remarcar que estos resultados únicamente son generalizables a los casos que configuran este estudio.

Desde la perspectiva del pensamiento del profesor, Rusell(1988) nos aporta otra teoría sobre el maestro novel que se inicia, al indicarnos que viene condicionado por la formación inicial recibida, la cual considera que potencia un modelo positivista al desligar la teoría de la práctica y por ello, el maestro novel, al iniciarse en la profesión, posee un concepto de práctica que se corresponde con la racionalidad técnica (Schön. 1983). Por ello el maestro novel concibe el aprendizaje como un concepto de dos pasos : el primero considera el aprendizaje de la teoría que ha de impartir; aquí se recopilan conocimiento y comprensión de la materia, técnicas y materiales etc..... El segundo paso está orientado a la puesta en marcha de las teorías aprendidas, es decir, abarcaría la planificación, introducción curricular, las estrategias a seguir, adecuación de las técnicas y materiales etc.

El mismo autor nos indica el poco tiempo que tiene el maestro novel para reflexionar y cómo encuentra difícil realizar los cambios precisos para pasar del contexto universitario al contexto escolar, más concretamente el aula.

## ***A nivel específico.***

### *Contenido de materia de aprendizaje.*

Las percepciones problemáticas manifestadas por los maestros noveles sobre el *contenido de materia de aprendizaje*, que estaría englobado dentro del aprendizaje del maestro novel en el primer paso que nos indica Russell , se centran *en la falta de dominio de los contenidos que han de impartir; desconocimiento de los contenidos existentes en los libros de texto que utilizan y comprensión de los mismos; desconocimiento de técnicas, y/o materiales al respecto*; las percepciones no problemáticas indicadoras de la evolución son aquellas que nos señalan que empiezan a *dominar el contenido de la/s materia/s, comprender la misma y conocer materiales o técnicas* que más tarde les ayudarán a salvar los escollos de la organización de la docencia. Estas percepciones no siempre son uniformes en todos los casos. Los resultados nos constatan diferentes tipos de evolución, éstos son:

a) *evolución muy rápida.* Es lo que ocurre en los casos 7, 8 y 9; tan sólo aparecen algunas percepciones problemáticas durante los primeros días, al iniciarse en el centro, y los cambios más notables son que las percepciones posteriores pertenecen al grupo de las no problemáticas . Estas tres maestras pertenecen al grupo de profesoras que han recibido una formación inicial adecuada al nivel de enseñanza que les ha sido asignado al introducirse en la práctica; además tienen estabilidad en el puesto de trabajo. Lo que nos proporciona unos elementos de reflexión sobre *si una preparación inicial adecuada al puesto de trabajo, y la continuidad en un nivel de enseñanza en el que ha de ejercer el maestro novel, mitiga las percepciones problemáticas sobre el conocimiento y comprensión de los contenidos y recursos.*

b) *evolución intermedia.* Cuando tienden a decrecer con el tiempo las percepciones problemáticas; ello acontece en los casos 1, 2, 3, 4, 5 y 10. Aquí encontramos maestros con estabilidad laboral y otros que no la tienen



y además en ningún caso su preparación inicial se adecua a la plaza que ocupan.

c) *evolución escasa*. Cuando se mantienen las percepciones problemáticas y se manifiesta a lo largo de los tres períodos de forma permanente (casos 6 y 11 ). El caso seis es un maestro sin estabilidad ni preparación adecuada a los lugares docentes en los que está destinado, constantemente debe preparar materias nuevas. La trayectoria del caso 11 es distinta, tiene estabilidad laboral, pero no preparación inicial para el lugar que ocupa. Además el contexto docente en el que trabaja no es un contexto democrático, está supeditado a las exigencias de la dirección.

Para que el maestro novel evolucione. Según la teoría de Vonk(1984), éste deberá desaprender algunos de los conceptos aprendidos en la formación inicial y además considerar si los conocimientos , comprensión de los mismos, repertorios, y rutinas que posee se adecuan a la nueva situación.

### *Organización de materias de enseñanza aprendizaje*

La teoría que nos proporciona el estudio de Carter, Cushing, Sbers, Stein y Berliner (1988) sobre las capacidades que les condicionan antes y en su propia acción, señala que éstas consisten en la de realizar adaptaciones sobre la marcha cuando perciben que la planificación no les funciona, y en adecuar el tiempo a la actividad que proponen, Uno de nuestros casos se paso toda una mañana introduciendo un tema de matemáticas.

Este mismo estudio también remarca la utilización de rutinas, pero con esquemas mal formados. Con referencia a las estrategias el novel es incapaz de saber a nivel pormemorizado como ha funcionado en los diversos grupos clase. Esta teoría también se constata en algunos de nuestros casos .

Las percepciones problemáticas sobre *organización de materias de enseñanza aprendizaje*

que manifiestan los maestros noveles estudiados son: *dificultad de planificar y establecer una programación que se adecue a los contenidos y estrategias a seguir , así como el tiempo docente que requiere su impartición; dificultad para organizar los recursos que poseen en el aula para los diferentes niveles existentes en la clase; dificultad para organizar y realizar la evaluación de los contenidos que se han impartido.*

Las percepciones no problemáticas indicadoras de evolución se centran en *adecuar las actividades que programan y estrategias docentes que piensan utilizar al tiempo real de clase; adecuar los contenidos que imparten al nivel docente; preparación de clase.*

Las percepciones manifestadas por los maestros noveles del estudio nos muestran los siguientes tipos de evolución:

a).- En todos los casos, al introducirse en la práctica docente aparecen percepciones problemáticas al respecto . El rasgo más común en los inicios es la dificultad de planificar y establecer una programación que se adecúe a los contenidos y estrategias a seguir , así como el tiempo docente que requiere su impartición.

b).- En la medida que los maestros noveles avanzan y adquieren más práctica, no existen homogeneidad en la evolución de sus percepciones, lo que conlleva que aparezcan tres tipos de evolución; éstas son:

- aquellos en cuyos inicios las percepciones fueron problemáticas. Pero a medida que adquieren práctica se mitigan e incluso desaparecen y las situaciones no problemáticas llegan a superar a las percepciones problemáticas ( Casos 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 11). Sus dificultades se centran inicialmente en las dificultades de planificar y organizar la clase; en la medida que adquieren más práctica, las limitaciones que presentan consisten en organizar los recursos que poseen en el aula para los diferentes niveles existentes en la clase, así como adecuar las actividades que programan y estrategias docentes que piensan

utilizar al tiempo real de clase. Existe un excepción en el caso 6, ya que nunca aparecen limitaciones referidas a la organización de actividades para los diferentes niveles o heterogeneidad de la clase, siempre son dirigidas al gran grupo.

-Los que en sus inicios presentaron percepciones muy problemáticas, que después decrecieron y en el último período aumentaron ( Casos 3 y 10). Aparece la misma problemática que en los demás , y en el último período sus percepciones están centradas en cómo organizar la evaluación de los contenidos que se han impartido.

-Los casos cuyos inicios fueron tan problemáticos como los demás, después siguieron aumentando sus percepciones problemáticas durante el segundo período y en el tercero decrecieron , pero sin desaparecer del todo (Casos 1 y 2).El aumento de las percepciones se centra en cómo organizar el trabajo y los recursos existentes para el grupo clase y adaptar las estrategias a seguir a los diferentes niveles existentes en el aula.

### *Control disciplina y establecimiento de reglas del alumnado*

Varios autores, Phillips, 1932; Wey, 1951; Wodlinger,1982 ;Veenman (1984,87) mantienen la tesis de que uno de los problemas que más afecta al maestro novel es el de la indisciplina en el aula. No ocurre así, en nuestro estudio. Por consiguiente, los resultados nos impiden catalogar la indisciplina en clase como uno de los primeros problemas que perciben los maestros noveles cuando se inician en la profesión.

La evolución manifiesta de las percepciones problemáticas de los maestros noveles sobre el *control disciplina y establecimiento de reglas del alumnado* no es homogénea en todos los casos estudiados. En primer lugar, volvemos a insistir en señalar que no es uno de los problemas que preocupa más a los maestros noveles de nuestro estudio, e incluso en alguno de ellos las percepciones al respecto son escasas, como ocurre con los casos 1,

2, 7, 8, 10 y 11, aumentando o decreciendo las mismas en función de los casos puntuales de indisciplina que perciben en el aula, en un día determinado . No obstante, existe una percepción, *la de utilización de medidas punitivas, es decir impartir castigos a los niños, reprimendas, copias etc...*, (nunca castigos físicos ), con la finalidad de controlar la indisciplina en un momento determinado, en que se produce un desorden en la clase; es su forma de reaccionar frente a esta situación. Después de estos inicios comunes, en los casos estudiados, aparecen tres tipo de evolución de sus percepciones; éstas son:

a) aquellos casos en que las percepciones que manifiestan se inician con *medidas punitivas*, y más adelante optan por *establecer normas* mediante el diálogo sobre las situaciones conflictivas existentes. Pero en el último período, el maestro novel nos indica en sus diarios que la única solución para mantener el control de la clase es seguir utilizando medidas de castigo, lo que conlleva que él o ella adopte una postura rígida frente a la conmoción que se origina en la clase. Dentro de este grupo encontramos los casos 1,2 y 8. El rol que juegan estos maestros es de adoptar una postura de supervivencia como nos indican ( Bermann, 1976; Fuller, 1975; Katz, 1972; Vera 1988; Veenman ,1984), que en sus estudios observaron que, en la medida que se profesionalizaban los maestros noveles al introducirse en la profesión, adoptaban formas autoritarias de reaccionar frente a las situaciones problemáticas, lo que se viene denominando conductas de supervivencia.

b) Los casos que en sus inicios perciben que son incapaces de reaccionar frente a la conmoción de la clase , y cuando reaccionan toman medidas de castigo. No obstante, sus percepciones nos indican que rápidamente les deja de preocupar la indisciplina de la clase, quedando ésta en segundo lugar , y sus percepciones se centran en establecer hábitos y normas de convivencia, por medio del diálogo profesor -alumno o viceversa, con la finalidad de crear un clima óptimo de trabajo. Dentro de este grupo, esta evolución la encontramos en los casos 3,4, 5, 6, y 7.

c) El tercer tipo de evolución que aparece es cuando en sus inicios su percepción es escasa al respecto, pero se centra en la utilización de castigos y en la medida que aumenta su práctica docente, de forma paralela aumentan sus percepciones problemáticas y aparece la dificultad de controlar la indisciplina, adaptando posturas de castigo frente a ella, y no es hasta el tercer período cuando estas percepciones decrecen. Las percepciones existentes se centran en el logro de que se establezcan hábitos y normas de convivencia dentro del grupo clase. Aparece en los casos 10 y 11. La evolución que aparece es inversa a la que acontece en la situación "a)".

### *Participación motivación interés y destrezas de los niños.*

En general, son escasa las percepciones problemáticas que manifiestan los maestros noveles estudiados sobre, la *participación motivación interés y destrezas de los niños*. Además siempre las narraciones que presentan se refieren a los niños en general; tan solo los casos 5, 9 y 11, concretizan con determinados niños y en situaciones específicas. Una de las explicaciones, nos la ofrece el estudio de Berliner 1986; desde la perspectiva del pensamiento del profesor, nos indica que ello puede ser debido a que el maestro novel utiliza un sistema de complejidad cognitiva poco elaborada y realiza una interpretación literal de lo que ocurre en el aula, clasifica las situaciones que percibe por características superficiales.

Los siguientes resultados obtenidos de los estudios de casos de esta investigación nos muestran la siguiente evolución al respecto:

a) casos 1, 2, 3,4, 5, 6, y 10; en sus inicios, las percepciones son escasas y se refieren a la falta de destrezas, de interés e incapacidad para realizar trabajos de forma autónoma por parte de los niños y la falta de motivación de los niños frente a las actividades que se les ordena realizar. A partir del segundo período estas percepciones cambian y las que manifiestan se centran más en reconocer la autonomía y destrezas de algunos niños al realizar las actividades

que se le proponen, y el interés y aceptación de las mismas.

b) En los casos 9 y 11, las percepciones son, en sus inicios, problemáticas, con una frecuencia de aparición alta, y se centran en falta de participación e interés de unos niños determinados y especialmente cuando realizan actividades concretas de matemáticas, y psicomotricidad. Pero la evolución en cada caso es distinta. Mientras que en el caso 9 en los demás períodos aparecen percepciones no problemáticas, indicando el interés y autonomía que manifiestan unos niños determinados, en el caso 11, siguen persistiendo las percepciones problemáticas al respecto.

c) En el caso 7, las percepciones que manifiesta siempre son no problemáticas, por consiguiente siempre percibe que los niños están motivados, poseen destrezas adecuadas a su edad y están motivados para participar en todas las tareas que se desarrollan en el aula. No muestra ningún tipo de cambio, da por bueno lo que está aconteciendo en el aula. Ello viene dado por el tipo de contexto escolar, la cantidad de recursos que tiene y la ayuda permanente de profesionales dentro del aula (profesor de soporte, mainadera, etc...).

### *Sentimiento de los maestros respecto a su actuación personal.*

El estudio de Veenman, Berkelaar y Bernelaar-tomesen (1988) nos indica que cuando un maestro novel lleva más de un año en la docencia, en sus resultados se observa que se posee tranquilidad al enfrentarse de nuevo a la docencia, se tiene *más confianza en sí mismo*, y considera que las materias de enseñanza están mejor preparadas. En esta investigación, según los resultados que emergen de la categoría de análisis *sentimiento de los maestros respecto a su actuación personal*, la percepción más común en cada uno de los casos es la *sensación de éxito* sobre algunas de las tareas realizadas en el aula, considerada percepción no problemática. En segundo lugar, encontramos *la preocupación de como es aceptado por el grupo clase, compañeros del centro, o por todo el centro y por los padres de alumnos*, considerada esta percepción como problemática. (casos 1,4,

5 y 10). También encontramos referencias sobre el *sentimiento del alto grado de aceptación que ha tenido en el centro y por los alumnos*, percepción considerada no problemática (caso 7 y 9). Otras de las percepciones manifestadas en todos los casos son: *reconocimiento de limitaciones o fallos personales; cansancio, agotamiento, e inseguridad y sentimiento de impotencia al no poder encontrar una respuesta satisfactoria a los problemas que se le presentan*, considerada como una percepción problemática. Wodlinger (1992), al relacionar la percepción de los problemas y los diferentes niveles de satisfacción, encontró que también manifestaban satisfacción los maestros noveles entrevistados sobre su actividad docente; sin embargo, detectó unas áreas problemáticas que interferían sobre el grado de satisfacción; éstas son: dominio de la disciplina en clase, dominio de la clase, organización de la clase, organización del tiempo de clase, adaptación y organización curricular, y realización de programaciones cortas. Estos aspectos también interfieren en los maestros noveles del estudio.

Los resultados del estudio nos muestran que la evolución que presentan las percepciones de los maestros noveles sobre *sentimiento de los maestros respecto a su actuación personal*, no son homogéneas, y difieren de las teorías existentes, al avanzarse los resultados en el tiempo; ello da origen a diferentes tipos de evolución; éstas son :

- a) Aquellos casos cuyas percepciones problemáticas son escasas, tanto en el inicio de la docencia, como al final de la investigación. (Casos 2 y 3).
- b) Los casos que se inician con percepciones problemáticas que no decrecen hasta pasado el segundo período; estos casos coinciden con los maestros a quienes se ha cambiado de centro, o cuya preparación no es adecuada para el lugar docente que les han asignado en los centros (casos 1, 4, 5, 6 y 10). En estos casos prima el reconocimiento de limitaciones o fallos personales (cansancio, agotamiento, e inseguridad y sentimiento de impotencia al no poder encontrar una respuesta satisfactoria a los problemas que se le presentan) frente a los sentimientos de éxito que pueda tener el profesor novel.

c) Casos que presentan una evolución constante hacia un decrecimiento de las percepciones problemáticas y un crecimiento de las percepciones de éxito y satisfacción, a la medida que transcurren los períodos docentes. Estos casos coinciden con aquellos maestros noveles cuya formación es adecuada al lugar que ocupan y además están estables en un mismo centro durante el tiempo en que se recopiló la información, son los casos 7, 8 y 9.

d) El caso 11, la evolución que presenta es una progresión a la inversa, es decir, que inicialmente las percepciones problemáticas y no problemáticas son escasas y en la medida en que transcurre el tiempo aumentan las problemáticas.

A la vista de los resultados obtenidos en esta categoría de análisis, nos planteamos hasta qué punto la percepción de éxito que manifiesta el maestro está relacionada con el aumento de su práctica docente; o si no será que existen factores tan importantes como la estabilidad en un mismo centro, la preparación adecuada al puesto docente que desempeñan, el contexto docente, los recursos materiales y humanos que influyen en la sensación de éxito que manifiestan. O la propia socialización que realiza el maestro novel.

#### *Relación con determinados niños.*

Desde el punto de vista de la socialización del maestro novel, la clase configura una interacción comunicativa verbal y no verbal profesor-alumno y ésta actúa modificando la actuación del profesor. Las relaciones básicas con los estudiantes, según la teoría que establece Blase(1986), están marcadas por: la preocupación de cómo el profesor es aceptado por el alumno; la dificultad de fomentar y mantener relaciones amistosas; la cultura de la escuela, normas, reglas, control etc., aspectos que no siempre propician una relación amistosa; la intención amistosa puede expresar aspectos de personalidad del maestro; este último punto se constata en el caso 5( ver matriz relación con determinados niños). Este mismo autor nos argumenta la racionalización de la socialización del maestro novel, entendiéndose como el ajuste a largo plazo que realiza el maestro como resultado de interacción con los alumnos en el momento de instrucción; diríamos que así es el



proceso que viven los maestros noveles estudiados. Un segundo aspecto es la humanización, que consiste en el desarrollo a largo plazo de la perspectiva de socialización respecto a los estudiantes como personas. Esta concepción representa para el maestro una gran expansión; va desde la ingenuidad y preocupación, hasta una gran preocupación por uno mismo.

Así pues , existe una estrecha relación entre la socialización del maestro novel y las relaciones que establece con los niños. Los resultados de las percepciones que manifiestan los maestros noveles sobre la *relación con determinados niños*, en la mayoría de los casos que hemos estudiado son escasas. Estas están referidas a la dificultad que tienen los maestros noveles de establecer relación con niños que desencadenan situaciones conflictivas en la clase, aunque éstas no repercute en una alteración de la clase, debido a que estos niños no presentan problemas de indisciplina , sino más bien son niños con problemas personales, caracteriales, débiles mentales o de integración y los maestros noveles se encuentran con que les cuesta llegar a relacionarse con ellos y no es hasta que están en el último período, es decir, que entran en un proceso de racionalización dentro de la socialización, cuando estas percepciones dejan de ser conflictivas y se sustituyen por el establecimiento de vías de comunicación y relación con estos niños . Para que se constate la evolución indicada, presentamos uno de los casos más ilustrativos al respecto (Caso 1) :

*"El caso de Angel porque en algún momento me saca de las casillas" Diario. 23/10/85*

*"Con el trato de los niños vas aprendiendo a entenderlos mejor". Diario 25/10/85*

*"He conocido más niños y me he abierto progresivamente dentro de la escuela." Diario 6/12/85*

*"Poco a poco voy teniendo un contacto más directo con los niños y me explican cosas concretas que no tienen nada que ver con la clase." Diario. 11/12/85*

*"Las relaciones con los niños son más confidenciales." Diario 13/2/86*

*"La relación entre los niños ha ido bien, sin ningún problema." Diario 25/2/86.*

Como podemos observar, en los resultados también se recopilan percepciones que hacen

referencia al grupo clase en general. Hemos de remarcar que en todos los casos han aparecido éste tipo de percepciones y nunca han sido percepciones que se puedan clasificar como dificultosas, y van en dirección a una humanización, aunque incipiente.

*Relación que se establece con la organización de la escuela.*

Las percepciones más comunes manifestadas por los maestros noveles, que presentamos como resultados y hacen referencia a la *relación que se establece con la organización de la escuela*, son escasas, no son homogéneas y nos ofrecen diferentes tipos de evolución. Sin embargo lo que tienen en común, a excepción del caso 2 ( que no manifiesta ninguna percepción al respecto), es el punto de partida de los casos 4, 6,7,8,9,10; sus percepciones se centran en lo que les significa el adaptarse, es decir el proceso de socialización inicial en los centros en que imparten docencia. Para unos, ello es dificultoso, para otros no. Ello está condicionado a los cambios de centros que algunos de los maestros noveles han de realizar durante el período de la investigación.

Otro aspecto que también es percibido de forma común en los casos 1,3,4,6,7,10 es la falta de coordinación por parte del profesorado, hecho que tiene repercusión en los claustros e impide el trabajo en común de el profesorado.

También son relevantes las percepciones que aparecen en el caso 5 y 11; éstas se centran en la dificultad de seguir las directrices o normas que marca la dirección del centro. Presentamos de forma ilustrativa la percepción del caso 11:

*"He solicitado permiso para no tener que basarme en los ejercicios de los libros a fin de realizar otras actividades que pudieran ayudar, pero este permiso no ha sido considerado conveniente, pues los ejercicios de los libros son prioritarios, y en ocasiones inadecuados." Diario 14.2.86.*

Volvemos a insistir en la teoría expuesta por Contreras (1987) que nos pone en antecedentes sobre la teoría del *ajuste institucional*, al indicarnos que toda persona al entrar a formar parte de un grupo formal preexistente, cambia sus normas de conducta

establecidas y tiende a adaptarse a las normas e ideas exigidas por el grupo del que intenta formar parte. Ello afecta aun más al maestro novel, al no tener un rol docente en la práctica lo suficiente definido, lo que influirá en dicho ajuste institucional.

Así pues, las percepciones que manifiestan los maestros noveles sobre la *relación con la organización de la escuela* nos muestran la evolución siguiente:

a) Aquellos casos en que las percepciones en sus inicios fueron problemáticas y en la medida que se adaptan a las normas que establece el centro decrecen y cambian a no problemáticas, percibiendo los maestros noveles que están más integrados en los equipos docentes existentes o que existe un aumento de coordinación con el profesorado (Caso 1, 4, 7, 10).

b) El caso que nunca manifestó la existencia de percepciones de adaptarse a las normas del centro, ni integrarse al equipo docente (caso 9). El ajuste institucional se ha realizado de forma simultánea sin escisiones.

c) Los casos en que no fueron problemáticos en sus inicios y en la medida que avanzan en la adquisición de su práctica, aparecen percepciones problemáticas que hacen referencia a: (caso 8, falta de coordinación en los claustros; (casos 5 y 11) el aceptar por parte del profesor novel las normas que impone la dirección del centro, lo que no le permite introducir cambios en las tareas docentes que realiza. Las presiones normativas del contexto influyen de tal forma que es difícil para el maestro novel el tomar un papel socializador crítico y se transforma en un agente pasivo, como nos indican los estudios de (Lacey, 1977 Tabachnick, 1983; Zeichner, 1988, 1990)

d) El caso 3, sus percepciones no varían, siempre se centran en la falta de coordinación entre el profesorado. En este caso confluyen una serie de factores contextuales, como preparación inadecuada, escuela con pocos recursos, metodología tradicional. Ella es de habla catalana y ha de impartir

clases en Catalán y Castellano.

Por consiguiente, los resultados nos muestran que, en algunos de los casos estudiados las percepciones manifestadas muestran algún tipo de cambio y en otros casos no existen cambios, constatándonos que ello no es atribuible a una sola causa, más bien es debido a la complejidad de los contextos en los que están inmersos, y a la preparación que puedan poseer, así como al ajuste institucional de cada uno de los maestros noveles. Además (Estevez 1987) nos indica que las exigencias por parte de la dirección del centro puede ser una fuente de estrés difícil de soportar por parte del maestro.

### *Relaciones con los compañeros .*

En el estudio, las percepciones más comunes de los maestros noveles referidas a las *relaciones con los compañeros*, nos ofrecen dos tipologías de evolución. Aquellos casos en que predominan las percepciones no problemáticas y se centran, la mayoría de las veces, en relación ayuda y apoyo ( o falta de la misma) que se le ofrece al maestro, por parte de algún compañero, de forma no formal e independiente de la institución, como relación de compañerismo para el desarrollo de su actividad docente con eficiencia; aunque éstas son escasas en general, van en aumento en la medida en que están en el mismo centro los maestros noveles, es decir, existe estabilidad; ello ocurre en los casos 1 , 2, 3, 7, 9, 11.

La otra modalidad de evolución que nos muestran las percepciones manifestadas por los maestros noveles, dentro de la relación con los compañeros, que configuran los casos 4, 6, 8 ,10, se inicia con la imposibilidad de relacionarse con los compañeros pero, en la medida que los maestros noveles insisten, solicitan y se adaptan a las propuestas del compañero/a, logran mejorar su relación y conseguir coordinaciones puntuales .

También nos encontramos con el caso 5, el cual no muestra ninguna percepción al respecto, por consiguiente no guarda ninguna percepción común con los demás casos.

### *Relación con los padres de alumnos.*

Las percepciones comunes manifestadas por los maestros noveles que han participado en el estudio sobre *relación con los padres de alumnos* las podemos aglutinar en tres modalidades; éstas son:

a) Los casos que no han manifestado ninguna percepción al respecto. (casos 2 y 4).

b) Aquellos casos en que, inicialmente, el contacto con los padres ha sido propiciado por los propios padres, debido a que tienen un hijo conflictivo y solicitan información al profesor, pero a partir de estos contactos, el profesor novel sigue manteniendo contactos con la finalidad de lograr colaboración y ayuda de los padres y les ofrece orientaciones a seguir. (Casos 3, 5, 6, 7, 8, 9) Un estudio de Philips, M (1932), que recopiló las demandas de los maestros durante este período, nos confirma el mismo hecho, al indicarnos la actitud agresiva de los padres para con los profesores cuando establecían contacto con ellos para hablar de sus hijos conflictivos.

c) Los casos en que el profesor novel invita a participar a los padres, solicita colaboración, toman acuerdos conjuntos con la finalidad de ayudar a los hijos y finalmente los padres participan. (Casos 1, 10 y 11).

Pero, en general, en los casos que han surgido percepciones al respecto, éstas son muy esporádicas.

### *Relación con la administración.*

Algunos de los maestros noveles que han participado en la investigación han manifestado percepciones sobre la *relación con la administración* (Casos 1,3,4,,6,7, 10). En los demás casos no ha existido ninguna percepción al respecto. Las percepciones manifestadas

siempre coinciden con la inestabilidad en los centros docentes y se refiere a profesores que trabajan en la Escuela Pública, ocupando una plaza de substitutos provisionales. Coinciden sus percepciones con los días anteriores a que les adjudiquen otro centro para ejercer la docencia, o con el mismo día que ingresa en el nuevo centro y en los días posteriores; después desaparecen, siendo éstas siempre problemáticas y coincidentes por igual en los casos estudiados, versando las mismas sobre:

- la angustia o nerviosismo que les desencadenan las expectativas de destino y la función de provisionalidad ; por ejemplo: Caso 1: "*muy nerviosa. hoy era el día que tenía que ir a servicios territoriales porque se me terminaba la sustitución*" Diario.4/11/85.

-El plantearse que al día siguiente han de empezar en otro centro y nivel diferente sin preparación alguna.

- El adaptarse al nuevo centro teniendo en cuenta que es de forma provisional y que dentro de un mes o más volverán a cambiar de centro. "*yo no puedo hacer nada más debo de estar dos meses en la escuela*" Diario 25.11.85. (Caso 10).

En los casos 1 y 10, también aparece alguna percepción no problemática; éstas coinciden con el tercer período estudiado, y no tienen rasgos comunes, siendo muy diferentes de un caso al otro; una versa sobre el papel que desempeña la Inspección Técnica en el centro, caso 1: "*ha sido muy interesante la reunión con la inspectora.*" Diario 16/12/85. En el caso 10 la percepción no problemática manifestada hace referencia a la alegría que muestra la maestra al serle comunicado que se queda definitivamente en la escuela "*que me quedo en la escuela definitivamente*" Diario 17,1,86. No obstante, este caso también difiere de los demás en cuanto a las percepciones problemáticas; éstas versan sobre el conflicto que se origina en el centro a causa de la falta de calefacción y las presiones al Ayuntamiento que ha de realizar el grupo de profesores para trabajar con un mínimo de comodidad.

Por consiguiente, las percepciones agrupadas en esta categoría de análisis no son indicativas de que exista evolución alguna en los maestros noveles que configuran los casos estudiados, a excepción del caso 10. Debido a que esta maestra tiene la percepción de que es substituta y cambia su percepción al respecto, al conocer que se queda en el mismo centro durante lo que queda del curso.

*Como se enfrentan con las situaciones conflictivas, problemáticas.*

Otro aspecto importante a destacar son los resultados más comunes que aparecen en los casos estudiados en esta investigación, con referencia a las percepciones que manifiestan los maestros noveles al *enfrentarse con las situaciones conflictivas, problemáticas, etc*, y la decisión de emprender cambios que pueden conllevar innovaciones en su quehacer cotidiano en el aula o también pueden desembocar en situaciones inversas y ser un freno, presentando una resistencia al cambio, e influir en mantener esquemas de rutina, aunque ellos no estén de acuerdo con la decisión que toman.

Los estudios del pensamiento del profesor nos presentan la siguiente teoría sobre los esquemas en la toma de decisiones que muestran en la práctica docente los maestros en general; estos son :

- de guión
- de escenario
- de estructura proposicionales (Shavelson ,1986:169)

Este mismo autor nos indica la gran diferencia que existe entre los profesores noveles y los expertos en la disponibilidad de esquemas. Para los noveles es difícil el poseer un repertorio de rutina bien guionizadas que les permita una diversidad de toma de decisiones, carecen aún de esquemas guión configurados en la rutina de la práctica docente.

El maestro novel tampoco posee esquemas de escenario lo suficiente potentes para poder

emitir juicios rápidos sobre la realidad docente. En nuestro estudio se constata que lo máximo que realizan es sustituir una forma de actuar por otra, sin analizar otras posibilidades. Y sobre los esquemas proposicionales las respuestas que nos dan son muy genéricas, les falta descripción específica del por qué y el cómo de la decisión que toman en la práctica docente.

Por consiguiente, encontramos que las percepciones manifestadas al respecto tienen en común el reconocimiento por parte de todos los maestros noveles de la existencia de alguna situación conflictiva. En lo que existe más divergencia entre los casos es en si eal percibir estas situaciones, que aceptan como conflictivas, les genera angustia o no. Y finalmente, como consecuencia de todo el proceso de implicación en la práctica, todos los casos, también presentan estrategias de resolución, es decir toma de decisiones y esquemas docentes, de las situaciones que perciben como conflictivas. Así pues las percepciones manifestadas por los maestros noveles al respecto las podemos agrupar en tres tipologías; estas son:

a) *Paso de angustia a la búsqueda de soluciones.* Al conocer la existencia de alguna situación problemática, algunas de estas percepciones les provocan angustia y después de un corto período de tiempo manifiestan percepciones que están orientadas a la búsqueda de soluciones a las dificultades planteadas y decrecen las percepciones de angustia. Las estrategias que presentan para solucionar los problemas son: estrategias de aprendizaje, buscar recursos, relación con otros compañeros (Casos 2, 4, 5, 10). Aunque adolecen de la falta de un repertorio de rutinas y esquemas, es decir, ante tal situación problemática "a", su solución es "b".

B) *De situaciones problemáticas a soluciones concretas.* El proceso de evolución es similar al que encontramos en la tipología A , aunque la diferencia más notable consiste en que las percepciones de angustia al respecto son muy escasas e incluso inexistentes y las estrategias que presentan para solucionar los problemas son: estrategias de aprendizaje más individualizadas; consolidar pautas sociales en el aula; preparar entrevistas con padres; preparar más las clases y dinamizarlas (Caso 1, 3, 6, 7, 8, 9, ).



Con la finalidad de no repetirnos y para ilustrar los resultados presentamos algunas percepciones del caso 1, que nos lo confirman:

*"Después de explicarlo conjuntamente en la clase, he ido repitiéndolo por las 5 mesas, "* Diario(25-10-85).

*"Lo preveía pregunté a la otra maestra del nivel como lo haría y me lo explicó,"* Diario(31-10-85).

*."He reaccionado de la forma más rutinaria: haciendo fichas. por la tarde he intentado superarlo "* Diario(4-11-85).

*" Los que no lo han hecho, les he dicho que se queden a las 12 y hemos ido conjuntamente a la biblioteca de la escuela. "Diario (21-11-85)*

*"Para que repasen la lección he pensado que vuelvan a contestarlas con la ayuda del libro " Diario(28-11-85).*

*"He intentado actuar solamente para salir del paso. " Diario (6-12-85).*

*"Creo que el colectivo de enseñantes tiene estos problemas, sólo se preocupan de las cuestiones internas del aula. creo que hay que cambiar la mentalidad en general para poder solucionar el problema. "Diario (25-2-86).*

c).-*De las situaciones problemáticas a la aceptación de soluciones con las que estan en desacuerdo.* Merece la pena matizar la diferencia que nos muestra el caso 11, y presentarlo como una tercera tipología, aunque sigue una evolución muy similar a la tipología A, es decir, sus percepciones son de aceptación de las situaciones problemáticas, de angustiarse frente a sus limitaciones, pero en lo que difiere es en las percepciones que manifiesta al enfrentarse a los problemas; él adopta soluciones aunque no esté de acuerdo con ellas, debido a que, de todas las soluciones posibles que percibe, él adopta la más factible y la incluye en su repertorio de rutinas.

Caso 11:*"En vista de los buenos resultados, lo repetiré cuando tenga una nueva ocasión. Ha sido una salida " provisional" de los problemas, que no estoy totalmente de acuerdo con esta solución, pero al ser la mas factible que he hallado..... " Diario 15.11.85 .* Con lo que nos confirma que es más una rutina de supervivencia que un esquema .

### **3.2.3. De las creencias sobre el origen de sus problemas a las necesidades de ayuda.**

Creemos importante iniciar el párrafo presentando una puntualización para una mejor interpretación de los resultados, debido a que al reflejar los resultados utilizaremos la palabra "causa/s" con mucha persistencia, y queremos especificar el significado con que la utilizamos. Entendemos que en toda investigación cualitativa al establecer la causalidad directa nos referimos a *causalidad mutua*, como nos indican (Ruiz Olabuénaga y Ispizua, 1989; Del Rincon, Arnal, Latorre y Sans, 1995).

Esta causalidad mutuase entiende de forma que *da preferencia a la causalidad no recursiva circular, en que las relaciones causa/efecto se diluyen y desaparecen. (pp254)*, creándose un mundo holístico en donde todas las partes que lo configuran contienen información y originan una gran red interrelacionada de forma sistemática y que provoca complejidad de los hechos, de una parte, e independencia a la vez.

Los resultados que nos ofrecen los diferentes estudios de casos a cerca de las creencias manifestadas por los profesores noveles sobre cuales son los orígenes o fuentes de causalidad de sus problemas, son muy heterogéneos, aunque nos hemos basado en cuatro indicadores como posible origen de los mismos; éstos son, atribuir la problemática a aspectos *personales, profesionales, institucionales y deficiente formación inicial* Nos encontramos con que al no ser comunes los resultados es difícil el poder establecer tipologías indicadoras de diversas evoluciones. No obstante, sí podemos constatar que cuando atribuyen los orígenes a la institución coinciden con dos aspectos: el primero se refiere a los cambios de centro (Casos 1,4, 6, 7) aspecto coincidente con la *inestabilidad* laboral. El segundo, a la aceptación de los aspectos normativos de la institución, ya sea provocado por el nivel de exigencia del centro en cuanto a la evaluación conjunta que ha de desarrollar todo el profesorado de forma obligatoria, u ocasionado por la adaptación al centro (caso 2, 3, 5, 8,10, 11). Con anterioridad hemos remarcado la importancia de las normas burocráticas del centro y como éstas influyen con la actitud del maestro novel. Son varios los estudios que nos lo confirman (O'Rourke(1983); Zeichner, Tabachnick y Desmore, 1987 ).

También encontramos un aspecto que aparece en todos los casos, es el reconocimiento y

atribución de sus problemas a la falta de profesionalidad, entendida como la falta de práctica docente. Ello conlleva pocas evoluciones al respecto: lo constituyen aquellos casos que son conscientes de que no poseen práctica docente y todo lo que perciben como problemático lo atribuyen a que aún no son unos profesionales completos, y por lo tanto, la falta de experiencia docente de que adolecen lo consideran como uno de los factores que incide en la falta de dominio sobre la clase ( Casos 1, 3, 4, 5, 8 10 y 11).

Con referencia a la posibles deficiencias de formación o lagunas en su formación inicial, las percepciones son escasa. Como posible origen de su problemática se sitúan en el último lugar. Este indicador se manifiesta en todos los casos durante el primer período, a excepción del caso 10. A partir del segundo período nos encontramos con dos percepciones diferentes al respecto; éstas son: aquellos casos que siguen manteniendo percepciones escasas al respecto (casos 3,6); y los casos en que las percepciones van en aumento:(casos 1, 2, y 10). En contrapartida encontramos que en los casos 4,5,7,8, y 11, desaparecen las percepciones al respecto.

Cuando los maestros noveles atribuyen sus problemas a algunos de los aspectos personales; éstos son: la falta de tiempo para realizar la programación debido a la necesidad de disfrutar de un tiempo de ocio; el estado de ánimo; la letra deficiente; culpabilizarse de la situación; explicitar la existencia de un fallo personal; cansancio, agotamiento etc..... Estas percepciones aparecen en todos los casos y períodos a excepción del caso 9 y en el caso 7, en que desaparece a partir del segundo período.

Al intentar presentar los resultados más comunes en los casos estudiados, con referencia a las necesidades de ayuda y quiénes pueden llegar a ofrecerles esta ayuda, nos encontramos con que las percepciones que hacen referencia a las necesidades de ayuda no son muy numerosas y se concentran en el inicio de la docencia. Al buscar una explicación a ello, encontramos dos factores: primero pensamos en el hecho de que los maestros noveles de nuestro estudio, mientras cumplimentaban los diarios, estaban inmersos en un proceso de investigación acción; ello propiciaba que cada vez que cumplimentaban diarios, reflexionaban sobre ellos, de forma conjunta con tres