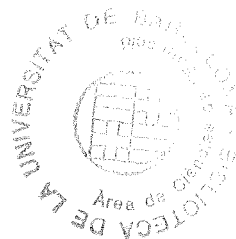


UNIVERSITAT DE BARCELONA
Divisió de Ciències de l'Educació
Facultat de Pedagogia

Departament: Mètodes d'Investigació
i Diagnòstic en Educació

LA INICIACION EN LA ESCUELA DEL MAESTRO NOVEL

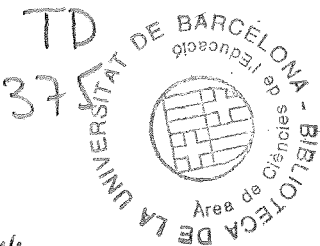


Realizada por:

Ramona González i Soler

Dirigida por:

Dra. Margarita Bartolomé Pina



- 44 -

0555-29060

Barcelona, Junio 1996

BIBLIOTECA DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA



0700691044

especialistas, y que de forma indirecta les matizaban posibles vías para afrontar las situaciones dilemáticas que ellos percibían. (caso 2: *"Tras comentar el caso en la entrevista que tengamos , a ver si podemos encontrar un posible solución" diario 25.11.85*). Segundo, a medida que se produce una inmersión en la práctica y los maestros noveles son capaces de ir construyendo un nuevo conocimiento en la práctica aparece una de las percepciones más comunes, la de indicar que son ellos mismos quienes se han de ayudar a sí mismo y quienes se han de solventar sus problemas. Un ejemplo ilustrativo nos lo propician los siguientes casos: (caso 4: *" Soy yo mismo quien me ha de proporcionar la ayuda " diario 30.10.85; " en este caso no porqué sé que hay que continuar haciendo lo que hago y yo mismo he de aprender a controlar la situación " Diario 14.1.86; caso 10: "No hace falta" diario 17.1.86.; Caso 11: "Es cuestión nuestra. Somos nosotros quienes debemos colaborar en la mejora de la enseñanza" 22.1.86).*

Una vez especificados estos previos para una mejor comprensión de los resultados que nos ofrece la investigación realizada, constatamos que las demandas más comunes de ayuda que se producen, y configuran los resultado de los estudios de casos en esta investigación, son:

- Recibir formación sobre organización de actividades, técnicas y utilización de recursos didácticos para un mejor manejo de la clase.(Caso 2:*" Voy buscando trabajos a realizar, pero los apropiados para esta edad que se recomendaban en la bibliografía de que dispongo se van agotando " diario 28.2.86; Caso 6,7,8, 9, 10 y11).*
- Recibir más formación sobre las materias que imparten (Caso 2,6,9,10,11).
- Recibir formación sobre las lagunas que han tenido durante su formación inicial(Caso 4; caso 5: *"Sí convendría, ya que personalmente en la escuela no tuve una formación sexual"Diario 29,11,85).*
- Dominar técnicas que ya han sido experimentadas por otros colegas y son

útiles para el manejo de la clase.(Caso 1: " *Si, me gustaría conocer algunas técnicas que la gente hace servir.....* " *Diario 25/18/85,;* Caso 3).

- Conocer formas de motivar a los alumnos (caso 11).

- Conocer los aspectos importantes que se han de abordar cuando se llega a un nuevo centro .(Caso 1:" *Me gustaría conocer los aspectos que es necesario tratar al llegar a la nueva escuela* " *Diario 6/11/85*).

- Encontrar soporte y comprensión, por parte de los colegas, o incluso de personas de fuera del centro, como padres etc.... (Caso 2: "*comentar con otros compañeros de ciclo este problema*" *diario 19.2.86.*; Caso 1: "*Sí, no sé si continuar insistiendo o dejarlo correr, intento coordinarme con 6º y 8º para sociales y plástica*" *Diario 29/11/85*; Caso 3, 4,5, 6,8, 9; Caso 10:" *Creo que muchas veces el poder hablar o intercambiar opiniones con otros profesionales, ayuda a que poco a poco el buen profesional se "vaya haciendo". Al mismo tiempo, esto ayuda a que el maestro abra éste mundo cerrado, que es el aula, a los que le rodean, con una serie de posibilidades de enriquecimiento mutuo*" *diario 6.12.85*)

- Asesoramiento por parte de expertos puntuales.(Caso 2,5,8).

- Más formación en métodos de lectura (Caso 7, 3).

- Intercambio con otros centros (caso 9).

- Conocer técnicas diferentes de las que se utilizan en aquel centro para la evaluación (Caso 11).

Nos encontramos, en el caso 7, con que sus percepciones nos indican que dentro de la escuela no necesita ayuda alguna; ello viene motivado por el soporte que tiene del equipo

directivo y los compañeros; así nos lo indica la siguiente percepción de Nuria : *"Ayuda en la clase no necesito ... puedo llevar la clase yo sola. En la preparación de material (fichas) me ayuda una mainadera"* Diario 28.10.85.

Con referencia a quiénes pueden colaborar en subsanar estas necesidades, consideran los maestros noveles de la investigación, que son:

- Los propios colegas ,(Caso 2,3,8,9,11).

- Profesores con una experiencia sólida, de años (caso 4; caso 7: *"Más que una ayuda física creo que siempre viene bien hablar con otros profesores que te pueden indicar nuevas maneras de trabajar, nuevas ideas o actividades diferentes. Diario 19/11/85; caso 8, 9, 10 y 11).*

- Materiales y recursos existentes editados por las editoriales. (Caso 7: *Pero de todas maneras siempre hay revistas, libros.. que te permiten ver las cosa diferentes"* diario 19.11.85;).

- Los expertos puntuales, profesores de apoyo, psicólogos (Caso 2, 5, 8, 9, 10,11).

- La misma organización institucional del centro puede realizar esta función.(Caso 4).

- La propia administración educativa, si eliminase el sistema de susbtitución: caso 6: *" La ayuda sólo podrá venir por parte de la organización del sistema educativo vigente. Se podría concretar con que los maestros noveles fuésemos tratados de una manera más racional que ahora (que estamos encomendados sólo a "tapar agujeros"Diario 6/11/85)*

- Los padres de alumnos ;(Caso 9: *"Si sobre todo de los padres. A menudo*

busco su colaboración, me gusta que se den cuenta de aspectos que muchas veces pasan desapercibidos...." diario 9.12.85.; Caso 11)

-Los propios alumnos. (Caso 10)

Muy diferentes son los resultados que nosotros hemos constatado, de los que nos ofrece el estudio de Clift, Holland y Veal (1989) citado por González Sanmaned (1995) que nos presenta un extenso estudio sobre profesores principiantes y noveles; una de las conclusiones a las que llegan *en relación con las fuentes de resolución de problemas, se refieren a cuatro categorías: personales, formal (guías, libros y cursos), colegas o administradores y por otros. Fundamentalmente, los principiantes utilizaron ayudas formales, y los de secundaria también mencionaron a personas.* (pp.176).

4.- RIGOR CIENTÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN.

Vemos oportuno, antes de presentar las conclusiones de la investigación, indicar los criterios regulativos o de bondad que hemos utilizado durante el desarrollo de la misma; ello es cuestión obligada, en cuanto nos permitirá establecer las exigencia que comporta toda investigación cualitativa, así como la calidad de la misma. Para ello recurriremos a los criterios de *credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad* establecidos por Guba (1983.153). Estos ya han sido expuestos y definidos en esta misma investigación. Están recopilados en la figura 21 , dentro del capítulo III. Con la finalidad de no volvernos a repetir, pasaremos al alcance de los mismos .

CREDIBILIDAD

Las estrategias que hemos seguido para la consecución de la credibilidad de la investigación que nos ocupa, han sido:

Triangulación. Con los datos que nos ofrecían los diarios, hemos realizado una triangulación de tiempo con la finalidad de obtener información sobre qué percepciones

se mantienen estables y cuáles de ellas cambian con el tiempo, dentro de los períodos que nosotros hemos establecido. Para su consecución hemos utilizado el programa informático SPAD. T.

Recogida de material de adecuación referencial. Se han recopilado dos tipos de materiales. El primero lo ha constituido la recopilación de fuentes teóricas emergidas de estudios de investigación realizados en nuestro país y fuera de nuestras fronteras, con objetivos que pueden llegar a guardar alguna similitud con el que perseguimos en nuestro estudio y orientados a encontrar similitudes para ayudarnos en la interpretación de la realidad que nos ocupa. Un segundo grupo de materiales lo han constituido los documentos de expediente académico del alumno y los informes realizados por los investigadores en la anterior investigación, que nos han posibilitado, junto con los diarios, la concretización del contexto en cada uno de los estudios de casos realizado.

Comprobación con los participantes. Algunos de los casos desarrollados han sido devueltos a los propios implicados con la finalidad de comprobar si realmente se encontraban representados en la descripción que se hacía de ellos mediante sus percepciones. Hemos de hacer constar que únicamente ha sido posible en tres casos y la respuesta por parte de ellos es que si se sienten identificados con la descripción que se realiza de sus percepciones.

Juicio crítico de los compañeros. En este caso hemos creído conveniente la elección de tres tipos de colegas para la consecución de la interpretación del sistema categorial, y adecuación de los relatos de los diarios a las categorías establecidas dentro de cada dominio hipotetizado. Para esta tarea nos han ayudado dos profesoras universitarias, y una maestra en ejercicio. Hemos de especificar que su ayuda fue muy valiosa, sobre todo dentro del dominio hipotetizado que engloba las percepciones problemáticas y no problemáticas, en las categorías de *Contenido de materia de aprendizaje y Organización de materias de enseñanza aprendizaje*; en un principio había desacuerdo entre el investigador y el grupo de jueces, aspecto que fue subsanado aceptando la opinión de los tres jueces.

Establecer la corroboración o coherencia estructural. Hemos intentando que dentro de cada estudio de casos exista una coherencia interna y revisar que no existan contraindicaciones en el análisis de contenido realizado.

Otros aspectos, que también configuran la credibilidad de la investigación, nos venían ya avalados por la anterior investigación que dio origen a los datos cualitativos, los cuales nos han servido de base para el estudio que presentamos; éstos son: trabajo prolongado de campo y observación persistente. No obstante, remarcamos que la cumplimentación de los diarios, por parte de los maestros noveles, abarca desde octubre de 1985 hasta marzo de 1986; consideramos que es un período lo suficiente prolongado para dar credibilidad a los cambios que se manifiestan en sus percepciones.

TRANSFERIBILIDAD.

La investigación cualitativa no tiene como finalidad la generalización de las investigaciones que se realizan. La transferibilidad se logra mediante diferentes estrategias : muestreo teórico, descripciones densas, recogida de abundante información (Del Rincon, Arnal, Latorre y Sans, 1995: 257).

En este estudio hemos optado por la descripciones minuciosas (estudio de casos). Mediante el estudio que presentamos hemos intentado describir de forma exhaustiva, en la medida que nos ha sido posible, caso por caso, poniendo énfasis en indicadores de contexto, con la finalidad de establecer correspondencias entre los propios estudios de casos presentados.

El muestreo utilizado en ningún momento ha sido representativo o típico; al contrario, hemos intentado, desde la información que nos ofrecía cada caso descrito, descubrir qué aspectos de las percepciones manifestadas por los maestros noveles eran comunes y específicos .

DEPENDENCIA

En la investigación que exponemos hemos indicado de forma pormenorizada todo el proceso de investigación realizado, paso a paso, con la finalidad de clarificar el proceso y establecer el porqué de que algunas hipótesis establecidas en el estudio, o emergentes se cumplan en algunos casos y en otros no. Para su consecución, hemos garantizado (Cap. III) la descripción de cómo se recopilaron los datos, y se han interpretado los mismos, en cada momento, dentro de las fases que se han seguido durante el proceso, mediante la justificación de la elección del método seguido y la modalidad de análisis de contenido para el análisis de la información; se ha especificado el rol de los informantes. Todo ello nos permite establecer pistas de revisión del estudio realizado.

CONFIRMABILIDAD

Del Rincon, Arnal, Latorre y Sans, 1995 citando a Marsall (1985), exigen que las técnicas de obtención de información, desde el punto de vista de la investigación cualitativa (pues la investigación constructivista citada por los autores, es una de las modalidades de la investigación cualitativa), deben cumplir al menos cuatro requisitos:

- a) *Respetar la integridad del ambiente explorado para descubrir sus estructuras y procesos.*
- b) *Reflejar en profundidad los procesos sociales, sus significados, complejidad e idiosincrasia.*
- c) *Mantener una relación social en situación natural. Ningún fenómeno puede ser entendido fuera de sus referencias espacio-temporales y de su contexto.*
- d) *Permitir que el investigador capte la realidad desde la perspectiva de los sujetos, tal como la viven : los significados, explicaciones y razones que formulan, opiniones, juicios y sentimientos. (pp159).*

En el estudio que presentamos hemos intentado, en cada momento, guardar el máximo de fidelidad a las propuestas de Marshall, y en el punto que hemos puesto más énfasis ha sido el de intentar que el investigador no fuera una persona externa a la realidad de estudio; al contrario, en cada momento del proceso seguido se ha intentado describir los casos desde los propios significados, explicaciones y razones que han expuesto en sus diarios los propios informantes y de este modo ir descubriendo las manifestaciones perceptivas indicadoras de evolución.

Somos conscientes de que las razones descritas, en cada uno de los criterios establecidos por Guba, para confirmar el rigor científico de la investigación realizada, así como las estrategias llevadas a término y la imposibilidad de realización de alguna de ellas, guardan algunas lagunas. No obstante, consideramos que serán explicitadas dentro del ámbito de las limitaciones que presenta el propio estudio de investigación realizado.

5.- CONCLUSIONES

A modo de resumen de todo lo expuesto, en el inicio del capítulo hemos establecido las pautas indicadoras del proceso que se ha utilizado para la descripción de cada caso; después hemos descrito caso por caso, poniendo énfasis en los cuatro dominios hipotéticos de análisis. Al final de cada caso hemos presentado un resumen que aglutina la síntesis de todo el proceso que han seguido las percepciones de los maestros noveles y recopilación de los resultados más relevantes, según los cambios habidos en las percepciones manifestadas. De este análisis han emergido como resultado unos temas culturales que, al ser relacionados entre sí, serán las bases para las conclusiones.

Desde la perspectiva cuantitativa, el análisis exploratorio realizado nos constata la parquedad de los resultados, ofreciéndonos indicadores de existencia de evolución en cada uno de los casos y, de forma más globalizada, indicadores de categorías de análisis que se han incluido en el análisis cualitativo, así como la diferencia y similitud entre un tipo de análisis cuantitativo y cualitativo.

Dentro del ámbito cualitativo, el análisis taxonómico de cada dominio nos ha permitido la presentación de unos resultados. Estos siempre han emergido de las propias percepciones de los maestros noveles, cuyas percepciones han sido agrupadas en función de la frecuencia con que han aparecido en cada caso, dentro de un mismo dominio

hipotizado común, dando origen a diferentes tipologías de evolución, lo que nos ha permitido configurar unos resultados, o generalizables y únicamente válidos para los casos de estudio analizados. Ofreciéndonos temas culturales que, dan origen a las conclusiones que ofreceremos en el siguiente capítulo.

Finalmente, en el último apartado del mismo capítulo, hemos recopilado los criterios de bondad , basados en la *credibilidad* , *transferibilidad* , *dependencia* y *confirmabilidad* que hemos establecido en esta investigación, los cuales son confirmatorios del rigor científico adoptado para la misma, aunque somos conscientes de que no se han podido alcanzar en toda su magnitud y presentan alguna limitación.

CAPITULO VIII

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

INTRODUCCION

Siguiendo la línea que hemos presentado en los anteriores capítulos, recopilaremos dentro de esta introducción el alcance que nos proponemos.

En ningún momento pretendemos ,con las conclusiones que vamos a presentar, conseguir la generalización de las mismas en un ámbito amplio. Consideramos que éste no ha sido nunca nuestro objetivo, al contrario, la intención que pretendíamos era el conocer con más profundidad algunas de las parcelas o campos de actuación real, que configuran la evolución de la percepción de los maestros/as al iniciar la construcción de su propia práctica docente, siempre desde su perspectiva, nunca desde la perspectiva del investigador/a. Las conclusiones que aportaremos, nos permitirán un mejor conocimiento de la realidad educativa, la socialización del maestro/a novel y su pensamiento; estos fenómenos, estudiados desde la propia óptica del maestro/a novel, están basados en la

realidad contextual de nuestro país.

La cantidad de relatos indicativos de las percepciones de los maestros/as noveles y la frecuencia de aparición, en cada período, de los mismos, unido a los resultados, nos podrían llevar a presentar unas conclusiones extensas e interminables, por lo que hemos creído conveniente presentar todas aquellas conclusiones que, por una parte, nos indiquen y justifiquen en qué medida los objetivos de estudio propuestos han sido alcanzados; y, por otra, seleccionar aquellas conclusiones con alguna consistencia que consideramos más iluminativas para la comprensión del estudio realizado. De este modo, se estructuran estas conclusiones alrededor de los dos objetivos planteados, partiendo siempre de los dominios hipotetizados.

También presentaremos las últimas reflexiones y valoraciones de la investigación que hemos llevado a término, así como la descripción de algunas de las limitaciones con las que nos hemos encontrado a lo largo del proceso investigador realizado.

Finalment, dentro de las implicaciones que podría tener la investigación realizada, presentaremos algunas recomendaciones y estrategias formativas para maestros/as noveles. Estas serán orientativas para aquellos estudiosos/as del tema, instituciones, o personas que se dediquen a la formación permanente del profesorado, específicamente del maestro/a novel .

1.- CONCLUSIONES.

Con la intención de dar respuesta a algunas de las reflexiones que hemos ido presentando a lo largo de la investigación, presentaremos algunos de los factores relevantes que pueden tener alguna consistencia; éstos han emergido de los once casos de estudio que hemos analizado, en relación a los objetivos del estudio propuestos. Además, algunos de los elementos que han emergido nos han proporcionado, de una parte, la

confirmación de estudios teóricos existentes; y, por otra, la posibilidad de realizar una aportación modesta al tema que abordamos, contextualizada en nuestro país.

Hemos teniendo en cuenta cada dominio hipotetizado, así como la relación con la biografía de cada uno de los casos estudiados y el contexto docente. Este conjunto de elementos analizados de forma holística nos pueden confirmar algunos aspectos relevantes y emergentes que, a nuestro juicio presentan consistencia, como hemos indicado anteriormente, y nos han servido como guía para la elaboración de conclusiones. Así pues, las conclusiones más destacadas que nos ofrecen los resultados del estudio, con referencia a *situaciones educativas percibida en cada período: problemáticas y no problemáticas y las evoluciones que presentan* al respecto, quedan recogidas de la siguiente forma.

1.- Todos los casos estudiados muestran evolución en las percepciones que manifiestan los maestros/as noveles. Si se comparan los casos, entre sí, y de forma global, éstas no son homogéneas, lo que da origen a que cada caso presente su propia evolución. No obstante, existen algunas percepciones, problemáticas o no, que tienden a evolucionar de forma similar. En las situaciones en que ello ocurre, vemos la gran importancia de los factores contextuales del centro y de los factores que configuran la propia biografía de los maestros/as noveles; se destaca la especialidad cursada en la formación inicial.

1.1.- Es importante, en la evolución de las percepciones que presentan los casos estudiados, la existencia de una relación entre la preparación inicial del maestro/a novel (especialidad cursada) y la plaza docente que han de ocupar cuando se inician en la práctica docente., *es decir adecuación formativa a la plaza docente que ocupan*. Los casos en que existe una correspondencia entre especialidad cursada y curso o nivel de enseñanza, no perciben como problemática su entrada en la profesión, de forma global. La evolución que se patentiza en estos casos se manifiestan de forma decreciente en el tiempo. Ello es debido a que las percepciones problemáticas, más específicas, que presentan, son superadas por las percepciones no problemáticas y, si siguen existiendo,

éstas presentan una evolución

Algunos factores del *contexto de enseñanza* son importantes con referencia a la problemática que perciben algunos maestros/as. Destacaremos, en primer lugar, aquellos indicadores que ayudan a la no existencia de percepciones problemáticas o que se pueden relacionar con el decrecimiento de las percepciones problemáticas. Estos son:

a).- En el Centro Docente donde ejerce el maestro/a novel, la existencia de un equipo que funcione y que integre al maestro/a novel, formando parte del mismo.

b).- La dotación de recursos docentes; han de ser lo suficiente conocidos para el maestro/a novel, de este modo él o ella puede hacer uso de los mismos.

c).- Un profesor de soporte integrado en la clase, que colabore de forma conjunta con el profesor.

d).- El libro de texto es considerado como una guía única para la docencia; así lo perciben algunos de los maestros/as noveles estudiados, y para otros/as es una herramienta valiosa, que les sirve de ayuda para la preparación y realización de las clases. El hecho de que el maestro/a no pueda seguir un libro de texto determinado y haya de ser él mismo quien lo confeccione, de forma conjunta con los alumnos (ver caso 5), le crea dificultades y le produce angustia y desorientación para seguir su trabajo cotidiano del aula.

e).- La organización del centro en el que ejerce el maestro/a novel ha de ser lo suficientemente flexible, ofreciendo con claridad las pautas orientativas y directrices que haya de asumir. Se ha de evitar, en la medida que sea posible, que las normas sean entendidas por el maestro/a novel como medidas coercitivas; si no es así, pueden llegar a bloquearles en su ejercicio docente.

2.- En las creencias de los maestros/as noveles sobre otro aspecto contextual, la metodología que siguen los centros docentes, aparecen dos concepciones muy delimitadas. Unos la metodología utilizada en sus centros como tradicional; los que opinan de este modo son los maestros/as que ejercen en los diversos niveles de primaria, sobre todo a partir de 2º de primaria. Otros consideran que la metodología utilizada es activa; los que opinan así, ejercen en centros de educación infantil o educación especial. Esta dicotomía que presentan en sus percepciones de enseñanza tradicional o activa, nos hace cuestionarnos hasta qué punto sus percepciones se ajustan a la realidad de lo que acontece en los centros, y presentamos la siguiente reflexión: ¿ No será que las actividades que hay que desarrollar en las clases y que requieren algunos niveles de enseñanza infantil o de educación especial para un correcto funcionamiento, en algunos casos, se pueden asociar muy bien a un pseudo activismo, o sea ser considerada como metodología activa por los maestros/as noveles? Ocurriendo lo mismo con los cursos de primaria, debido a que las didácticas y estrategias que se llevan a término, algunas veces, no requieren un activismo tan marcado y por ello lo asocian a la enseñanza tradicional. Pensamos que este es un punto interesante de estudio el cual no hemos abarcado, pues no era nuestro objetivo, pero dejamos la puerta abierta a otros estudios posteriores .

3.- Las percepciones de los maestros/as nos indican que existen tres formas de considerar su iniciación a la docencia . Los maestros/as que consideran que no tienen dificultades; estos coinciden en considerar su *debut fácil*, están satisfechos con la plaza que ocupan, dicha plaza es adecuada a la especialidad inicial cursada; el contexto docente es óptimo; están estables en el mismo centro durante el tiempo en que realizaron la investigación. Por consiguiente, cuando confluyen todos estos factores , muestran en general una evolución, donde la situaciones no problemáticas superan a las problemáticas.

3.1.- Algún maestro/a considera también que su debut es fácil, pero no guarda coherencia esta percepción con la problemática que presenta de forma más específica en las percepciones manifestadas. Aunque está estable en el centro docente, los factores contextuales de dicho centro no son propicios y su preparación inicial difiere de la que sería requerida para el lugar que ocupan.

3.2.- Otros maestros/as perciben, de forma global, su debut en la profesión como problemático. Los factores que inciden en estos casos son:

a) *La inestabilidad laboral*, el cambio continuo de centro educativo les provoca, por una parte, una cierta incertidumbre de no saber como será el nuevo centro; como serán aceptado en el centro de destino, por los compañeros/as y los alumnos/as; el tiempo que ocuparán la plaza de destino, debido a que ellos son substitutos provisionales. Por otra parte, se encuentran con que no se les respeta la especialidad cursada y pasan a ocupar plazas en las que les *falta conocimiento de los contenidos* que han de enseñar y conocimientos sobre *como han de organizar los contenidos a impartir*, ello repercute en que se acojan al libro de texto existente y lo utilicen como recurso único. Siendo en estos dos aspectos antes citados en donde se concentra el mayor número de percepciones problemáticas.

b) Otro aspecto importante es el *proceso de adaptación* a los nuevos centros de destino . Los profesores/as noveles que en su debut han de pasar por más de un centro, padecen el *ajuste institucional*, durante los períodos de la investigación, más de una vez. Su socialización en los nuevos centros no es lo óptima que podría ser; ello es propiciado por la inexistencia de una continuidad en los centros docentes que ejercen, lo que les lleva a que el rol socializador que juegan los maestros/as noveles que muestran estas percepciones no sea un rol activo, debido a que consideran que allí están de paso, y su compromiso con los alumnos/as es pasivo, raramente se refieren a un niño/a en concreto, siempre utilizan el plural al referirse a ellos, y lo mismo ocurre al referirse a lo que acontece con referencia a las destrezas, interés y motivación de los niños/as. Y las relaciones que establecen con los niños/as son globales, a no ser que ocurra un incidente crítico y es entonces cuando se refieren a un niño/a determinado.

c) A los maestros/as noveles que perciben que sus debuts son difíciles, pero

que están estables en un centro determinado durante la investigación, encontramos que los factores que les condicionan, según las percepciones manifestadas, son: el percibir que la preparación que ellos poseen es inadecuada a la plaza que ocupan (no coincide su formación inicial con el destino obtenido); las normas burocráticas del centro son poco flexibles y el tener que aceptarlas, aunque no estén de acuerdo con ellas, les produce entrar en contradicción entre las normas del centro y lo que desearían hacer. No obstante, si el centro es rígido con respecto a las normas, terminan aceptándolas.

4.- La evolución de la problemática que presentan no es uniforme en ningún caso . Sin embargo, sus percepciones problemáticas nos indican diferentes evoluciones comunes frente a determinadas situaciones que ellos consideran problemáticas.

4.1.- La percepción más común y considerada problemática ha sido el *desconocimiento de los contenidos a impartir*, así como *la existencia de recursos que hicieran referencia a estos contenidos* (no hacemos referencia a cómo se organizan los recursos de las materias en este apartado). En cuanto a aquellos profesores/as noveles cuyo destino no coincide con la especialidad cursada, su evolución nos indica que los maestros/as noveles estables, en la medida que llevan un período de tiempo impartiendo las materias que desconocían, empiezan a manifestar percepciones no problemáticas al respecto. Por el contrario, en el caso de los maestros substitutos provisionales, su evolución es más escasa. Sus ajustes institucionales en los centros son cortos, y no les permite, a nivel de aprendizaje en la práctica, realizar el proceso teórico que realiza todo pro/a maestro/a novel, propuesto por Vonck, el de desaprender los preconceptos-aprender de nuevo y reorganizar el aprendizaje, con la finalidad de cimentar nuevos conocimientos.

4.2.- La segunda percepción más común, y más percibida, es la *organización*

de materias de enseñanza aprendizaje, encontrándose con la dificultad o limitación de no saber como impartir algunas de las materias de las cuales los maestros/as noveles son responsables; perciben limitación sobre como planificar la clase y adecuarla a las exigencias del programa; como adecuarse al tiempo de impartición; como elegir los recursos adecuados y adaptarlos al gran grupo clase o buscar estrategias docentes dirigidas de forma individual; dificultad en la elaboración de las pautas de evaluación, y su puesta en práctica, e inclusive la creencia de no saber si realmente se adecua al temario o a los alumnos/as del curso .

La percepciones manifestadas en los casos, de forma individual, nos indican que ha existido evolución, pero que ésta no ha sido homogénea, encontrándonos diversas tipologías evolutivas; e inclusive, en algunos casos han existido indicios de evolución y después, en el último período, al coincidir con la evaluación, se ha producido una regresión. También hemos de indicar que, junto a este factor, encontramos otros indicadores que influyen de forma clara, tales como: la falta de recursos en las aulas, la falta de coordinación con el profesorado, la inexistencia de unas pautas del centro que les oriente etc.....

4.3.- Las percepciones problemáticas manifestadas sobre *control disciplina y establecimiento de reglas del alumnado*, no son de las que más preocupan a los maestros/as novelès del estudio. Incluso diría que son conscientes de que estas se suceden en el tiempo y que en las aulas tienen días en que ocurren sucesos puntuales que les es difícil solucionar, pero no por ello hacen de estas situaciones su foco principal de preocupación. La evolución de los caso estudiados presentan en común tres tipologías que presentan diferentes formas de evolución; éstas son:

a) Intentan controlar las clase con medidas punitivas, después buscan el diálogo para crear un buen clima de la clase y establecer normas de

funcionamiento, y finalmente adoptan una postura rígida para conseguir el control de la clase.

b) Manifiestan una falta de reacción frente a la conmoción de la clase, después optan por utilizar medidas punitivas. Pronto se dan cuenta de que la disciplina es un síntoma les deja de preocupar y optan por el diálogo y la reflexión, estableciendo hábitos de convivencia entre maestro/a -alumno/a, llegando a la obtención de un clima de trabajo óptimo dentro del grupo clase.

c) Esta tercera tipología está formada por los maestros/as noveles que inicialmente no se preocupan por la indisciplina en el aula de modo formal, después de un tiempo pasan a una intolerancia de la misma y su reacción es la implantación de castigos durante un período bastante prolongado y no es hasta después de un tiempo, cuando se dan cuenta de la inutilidad de los castigos, y optan por el diálogo como único medio de control de la disciplina, y así llegan a establecer pautas de convivencia y mejorar el clima en la clase.

4.5.-Las percepciones problemáticas de los maestros/as noveles sobre la participación motivación interés y destrezas de los niños nos indican que en todos los casos ha existido evolución, a excepción del caso 7. Quizás la aportación más destacada es la falta de manifestaciones, por parte de los maestros/as que nos especificasen qué niños/as en concreto eran los más o menos motivados/as, cuáles estaban más o menos interesados/as o desinteresados/as en las tareas docentes y la falta o existencia de destrezas específicas para el desarrollo de una tarea concreta. Las manifestaciones siempre son referidas al grupo clase, a todos los niños/as en general.

4.6.-Uno de los sentimiento de los maestros/as, respecto a su actuación personal, que todos han percibido a lo largo del tiempo en que se han dedicado a la docencia, independiente del centro en que estaban ejerciendo

o nivel de enseñanza y de su estabilidad laboral, ha sido la *sensación de éxito* sobre la tarea que realizan día a día. La evolución de los casos nos ha indicado que esta sensación de éxito no elimina el que algunas veces se sientan cansados, agotados, reconozcan que tienen fallos e inclusive no sepan como actuar en un momento determinado; pero a medida que avanzan y adquieren práctica se sienten super satisfechos de la tarea que están llevando a cabo. Una de las hipótesis emergentes que nos planteábamos en los resultados era hasta qué punto la creencia de sensación de éxito que manifiesta el maestro/a novel está relacionada con el aumento de su práctica docente, y hasta qué punto la estabilidad en el mismo centro y la preparación adecuada al puesto docente llegan a influir; pensamos que éstas son nuevas vías de estudio y un posible camino a seguir.

4.7.- La *relación con determinados niños/as* que establece el maestro/a novel es escasa y, cuando ésta acontece, es por una situación de características muy concretas, el niño/a presenta un handicap, es débil mental, o presenta algún tipo de carencia; también puede ser un niño de integración. La evolución más común se manifiesta durante el segundo o tercer período y no hace referencia a niños determinados; al contrario, las creencias que manifiestan los maestros/as se centran en relaciones globales con el grupo clase, dirigidas al ámbito social y personal de comunicación .

4.8.- Una de las dificultades con las que se encuentra el maestro/a novel es la escasa *relación con la organización de la escuela*; sus percepciones se centran casi siempre en situaciones que acontecen dentro del aula y son muy esporádicas las manifestaciones sobre cómo se relacionan con la organización de la escuela. Su universo es la clase, y ello repercute en su adaptación al centro.

Además, manifiestan la creencia de que en los centros donde ejercen se

encuentran con la falta de equipos docentes coordinados , lo que les impide un trabajo común institucional.

Otro tercer aspecto que afecta a algunos maestros/as son las normas burocráticas del Centro; si estas son poco flexibles, ello les repercute creándoles más problemática si no se adaptan a las mismas. E inclusive en los casos que presentan una evolución de sus percepciones no problemáticas al iniciarse en el centro con el tiempo terminan con percepciones problemáticas, es decir, presentan una evolución a la inversa, con respecto a este indicador.

4.9.- Las percepciones que manifiestan los maestros/as noveles con referencia a las *relaciones con los compañeros*, muestran dos tipos de evolución, pero llegan al final a las mismas creencias, es decir, que en la medida en que avanzan en la práctica y los compañeros les ayudan, consiguen mejorar el desarrollo de su actividad docente; pero lo cierto es que la iniciativa casi siempre parte del maestro/a novel, que continuamente hace la demanda.

4.10.-Raramente es el propio maestro/a novel quien inicia y propicia la *relación con los padres de alumnos*, e incluso dos maestro del estudio nunca se llegan a relacionar con ellos. Pero cuando se da la relación profesor/a siempre es por iniciativa de los padres. Aunque la evolución de sus percepciones nos indica que, después de un primer contacto, buscan la colaboración de los padres y se coordinan con ellos con la finalidad de mejorar la educación de sus hijos/as.

4.11.- La relación con la Administración Educativa es de dos tipos. Una sucede siempre con los cambios de destino que llevan a término los maestros/as noveles que ejercen como substitutos provisionales. La segunda, y es muy escasa, es la que se establece con la Inspección Técnica y el

Centro Docente, pero que el maestro/a novel valora como muy positiva, debido a que ayuda a solucionar la existencia, en este caso, de un conflicto provocado por la actitud de un alumno. Al ser situaciones puntuales, con poca continuidad, no podemos indicar la existencia de evolución.

Creencias sobre el origen de la problemática que perciben.

5.- Para aquellos maestros/as cuyo puesto docente no coincide con la especialidad cursada, siendo ésta una de sus principales dificultades para que presenten evolución en sus percepciones en el ámbito conocimiento de las materias que han de impartir, no reconocen de forma explícita su falta de formación al respecto, ni consideran que su formación inicial podría haber sido más generalista y prever esta situación; lo que nos indica que podrían estar contentos con la formación inicial recibida y las dificultades que perciben son atribuídas a otras circunstancias.

6.- Los maestros/as noveles consideran que una de las causas principales de sus percepciones problemáticas es la falta de *rodaje*, o *práctica*, aspecto que podrá ser subsanable cuando hayan adquirido conocimientos en la propia práctica.

7.- Otro aspecto a destacar, en segundo lugar, sobre sus creencias, son las percepciones que manifiestan, que atribuyen a la propia *profesión*, al día a día docente. Ello es propiciado por la falta de un repertorio de rutinas configurado que les proporcione una diversidad de esquemas de acción, lo que les imposibilita afrontar los aspectos profesionales en toda su magnitud.

8.-Tienen poca relevancia las percepciones referidas a causas personales; éstas se relacionan con la necesidad de disfrutar de un tiempo de ocio; estado de ánimo, cansancio, agotamiento, fallo personal.

9.-Cuando perciben que el origen de su problemática son causas institucionales, en

primer lugar siempre se asocia a la inestabilidad laboral, es decir, la expectativa de destino o cambio de centro que les espera. En segundo lugar, a la tipología de centro, si éste es muy estricto a nivel de exigencias, la poca flexibilidad de la normativa vigente en dicho centro, etc..... Este conjunto de casuísticas son percibidas por el profesorado novel como generadoras de problemas.

Estrategias que adopta para afrontar los problemas.

10.- Son los maestros/as quienes aceptan la existencia de situaciones problemáticas y buscan, en la medida que les es posible, solución a las mismas, sean acertadas o no, y con un cariz más fácil para ellos o ellas, llegando a realizar pequeñas o conatos de innovaciones en el aula. No hemos de olvidar que aún no tienen un repertorio de rutinas y esquemas de actuación configurado.

11.- Mediante su inmersión en la práctica docente son conscientes de que son ellos y ellas quienes han de encontrar sus propias soluciones y desde la perspectiva de la propia práctica, lo que les lleva a la construcción de su propia teoría de la práctica.

Necesidades manifestadas de ayuda.

12.- En general son escasa las peticiones de ayuda que los maestros/as noveles hacen, aunque todos y todas las realizan, ello puede ser propiciado porque estos maestros/as recibían un soporte externo y estaban inmersos en un proceso de Investigación Acción. Las pocas ayudas que solicitan se centran durante su primera inmersión en la práctica, en el período de adaptación al centro, considerado más duro, y es cuando se produce el inicio del ajuste institucional.

Además, el nivel de necesidad viene marcado por la percepción de las actividades de enseñanza -aprendizaje que desarrollan en la clase y el sentimiento de éxito en la tarea realizada; en la medida en que estos dos factores aumentan decrecen las necesidades.

13.- Cuando los maestros /as noveles consideran que pueden ser ayudados, esta ayuda recae en cuatro ámbitos , estos son:

a) El campo de la *formación permanente*; no buscan el alargar su formación con cursos, al contrario requieren formación puntual y concreta para subsanar las lagunas que ellos/as manifiestan. La formación permanente que nos proponen y demandan acogería la organización de actividades, técnicas, recursos didácticos, el cómo utilizarlos para motivar a los niños y optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje y lograr un mejor manejo de la clase; recibir conocimientos específicos sobre las lagunas de formación inicial; conocer formas de evaluación eficaces.

También consideran que los propios alumnos son una fuente importante de aprendizaje para ellos.

b) Con respecto al *propio centro docente* donde han de ejercer, consideran que debería existir en los centros una guía orientativa que les impulsara a un mejor conocimiento del centro educativo al cual están destinados, y a su vez, tratara de los aspectos importantes que los maestros/as noveles han de abordar cuando se inician en la profesión.

Los maestros/as noveles se sienten poco acogidos por los colegas o equipos docentes existentes en los centros docentes, lo que les lleva a desear encontrar soporte y comprensión por parte de los demás miembros del centro. Pues consideran que los propios colegas, en especial el profesor de soporte y los profesores con una experiencia sólida de años, serían un puntal importante para subsanar sus necesidades.

También muestran la necesidad de establecer unos canales que posibilite el intercambio con otros centros; de este modo, se ampliaría su conocimiento en la práctica.

Otro aspecto importante para estos maestros/as del estudio es la relación con padres; consideran que éstas se han de abordar y se han de buscar formas de potenciarlas para lograr una mejor comprensión y soporte sobre el trabajo que realizan ellos y sus hijos día a día.

c) El *personal externo al centro educativo*. Los maestros/as noveles consideran que el asesoramiento por expertos puntuales, psicólogos, profesores experimentados de otros centros, puede jugar un papel importante para subsanar sus necesidades .

d) La propia *Administración Educativa*, debería crear un sistema de acceso a la docencia que respetara su condición de maestros/as noveles, buscándoles unos destinos en centros que posibilite su integración a todos los niveles y les facilitase una estabilidad mínima de un año en el mismo lugar, evitando la función de sustituto/a durante este primer año.

14.- Hay que considerar la influencia del proceso de Investigación Acción que han desarrollado (la reflexión individual mediante los diarios que cumplimentaron y la reflexión conjunta con los asesores externos, los profesores/as de Contenidos, de Didácticas Especiales y de Pedagogía o Sociología o Psicología, es decir, con aquellos profesores/as de la Escuela de Formación del Profesorado que configuraban el microgrupo de investigación). Se considera que este hecho actúa como agente dinamizador y propicia que las evoluciones manifestadas en los dominios hipotetizados expuestos, estén más avanzados con referencia a los estudios teóricos existentes. Aunque sus percepciones estén muy centradas en el aula donde realizan su docencia, a partir del segundo período, es decir, de unos cuatro meses de práctica docente, empiezan a abrir sus percepciones hacia todo el grupo escolar e inclusive a agentes externos del contexto.

2.- EN QUE MEDIDA SE HAN ALCANZADO LOS OBJETIVOS.

A modo de recordatorio presentamos los objetivos que pretendíamos alcanzar en nuestro estudio; éstos son:

A) Realizar la descripción de los cambios que se operan en la percepción de los problemas manifestados por los maestros noveles durante su primer año de ejercicio.

B) Establecer las posibles asociaciones de la evolución de la percepción de los maestros noveles implicados en un proceso de investigación acción, con su estabilidad profesional y las necesidades manifestadas.

Pensamos que el primer objetivo que nos hemos propuesto en el estudio se ha confirmado, mediante los resultados expuestos en el capítulo anterior, y las conclusiones aportadas lo confirman. Hemos citado, en orden de prioridad, las percepciones problemáticas que han aparecido y la existencia de las mismas, estableciendo el tipo de problemas. Destacando, en primer lugar, al final de cada caso, el tipo de evolución (se recopilan los resultados en el cuadro resumen). Con posterioridad hemos unido los factores culturales y emergentes similares de cada caso para poder marcar las tipologías comunes de evolución, con lo cual se constata cómo este primer objetivo ha sido alcanzado, e inclusive hemos descrito las diferentes evoluciones comunes que han emergido.

Con referencia al segundo objetivo, las conclusiones aportadas nos indican la influencia del contexto docente y la biografía del propio maestro/a novel con referencia a su evolución problemática. También se ha remarcado cómo el factor inestabilidad profesional está asociado con el cambio de centro. Haciendo más difícil el ajuste institucional con la no adecuación de su preparación previa a la plaza que ocupa. Aunque los maestros/as noveles estables también manifiestan problemas, se observa que a diferencia de los inestables, la evolución de las percepciones es más rápida y si éstas no se manifiestan de forma no problemática, no es a causa de su estabilidad, sino por las presiones que la institución ejerce sobre ellos/as.

Hemos constatado que las necesidades manifestadas vienen marcadas por la adquisición de práctica docente, en la medida que decrecen las dificultades que perciben, manifiestan la creencia de que la tarea que realizan es exitosa e inician alguna actividad innovadora en el aula; como consecuencia, se observa que las necesidades decrecen.

Nos es difícil llegar a concluir que la investigación-acción no ha sido el único vehículo para que los maestros/as noveles cambien sus percepciones; el diario que han ido rellenando día a día también posibilita la reflexión y, como consecuencia, puede ser uno de los factores de cambio. Por consiguiente, en este sentido hemos podido comprobar que, en una de nuestras expectativas, no está claro si se alcanza en toda su magnitud este aspecto del objetivo propuesto. Ahora bien, sí es cierto que los cambios acontecidos en los maestros/as noveles del estudio se adelantan en el tiempo a los que nos ofrece el estudio de Vonck(1983).

3.- LIMITACIONES QUE NOS HEMOS ENCONTRADO.

Presentaremos algunas de las limitaciones que asumimos en nuestra investigación, éstas son:

El instrumento, el diario ha sido el único instrumento analizado en profundidad para el estudio realizado; nos hubiera gustado poder utilizar otros instrumentos, como por ejemplo: la observación participante, entrevistas etc...., para poder cotejar la información que hemos utilizado, siendo como es una investigación cualitativa. No obstante creemos que en cada caso hemos obtenido un número considerables de diarios; cada diario tiene una amplitud de cuatro hojas escritas y, además, hemos realizado una triangulación del mismo, con la finalidad de subsanar la limitación presentada.

Consideramos que quizás existen otras limitaciones en el instrumento que no hemos podido subsanar. Ello es debido a que el instrumento fue creado para cubrir otros

objetivos, tales como: la identificación de problemas y las deficiencias y/o lagunas en la formación inicial del maestro. Es por ello, por lo que nos presenta, en nuestra investigación un desfase de información, sobre los aspectos que hacen referencia a la evolución de problemas (encontramos que de las 10 preguntas de que consta el diario, 5 están dedicadas a la problemática del maestro/a novel). Las referencias a las necesidades(tan sólo una de las preguntas de diario lo aborda). Lo mismo ocurre con los otros dos bloques de análisis. Por ello, si se hubiera de pensar en la replicación de la investigación , se debería modificar el instrumento. Estamos seguros de que si estos otros ámbitos hubieran tenido más preguntas se hubiera podido profundizar mas .

Las estrategias de análisis SPAD T. Somos conscientes de que este programa informático no ha sido utilizado en toda su magnitud; ello ha sido debido a que consideramos que los puntos desarrollados daban alguna respuesta a los objetivos que nos habíamos propuesto alcanzar, y aunque hubiéramos optado por ampliar más el análisis de los datos, utilizando otras fases del programa, los resultados obtenidos serían los mismos, pues la profundidad que nos proporciona el análisis de contenido cualitativo realizado sobre los mismos datos, difícilmente nos lo aporta el programa informático SPAD. T. Somos conscientes de que en el momento actual, existen algunos programas informáticos propios de los datos cualitativos que son de gran ayuda para el tratamiento de datos en el análisis de contenido, pero en la época en que utilizamos este programa los desconocíamos. Estamos seguros de que si nos propusiéramos iniciar de nuevo la investigación, al plantearnos las estrategias de análisis a seguir, recurriríamos a un programa diferente y que nos fuera más útil.

El tiempo, ha sido un factor importante. Durante la realización de la tesis, ha habido cambios educativos. La aprobación y puesta en vigor de la reforma educativa, ha establecido la participación del profesorado de cada centro la elaboración del Proyecto Educativo del Centro (PCE), por los equipos existentes en cada centro y en la programación de aula de cada maestro/a. Esta situación cotidiana que en este momento se da en las escuelas en las que se imparte la Primaria y la Educación Infantil, en los momentos en que se recogió la información de las percepciones de los maestros/as, aún

no estaba implantada de forma generalizada. Estamos seguros que en estos momentos la escuela sigue otra dinámica, por consiguiente, el contexto educativo actual es otro, lo que nos hace reflexionar en la actualización de los resultados con referencia al momento educativo actual.

Los aspectos personales, debidas a desaciertos fortuitos e inconscientes; es posible que hayamos olvidado alguna cuestión que hubiera sido interesante e iluminativa para el estudio realizado, con lo que hemos podido provocar que algunos de los aspectos tratados no hayan sido esclarecidos al cien por cien; en consecuencia, algún aspecto no ha llegado a ser tratado, agotando todas sus posibilidades.

La elección de los casos, cuando se realiza una investigación cualitativa siguiendo el método de estudios de casos, generalmente se escogen aquellos casos relevantes para el estudio en cuestión; en nuestro caso, como hemos justificado en el apartado correspondiente a la muestra, estos casos han sido ellos mismos quienes han querido colaborar; consideramos que algunos han sido muy ilustrativos pero que otros, por circunstancias de tiempo o quizás por los cambios continuos de centro, no nos han aportado la información suficiente.

4.- PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN.

Las conclusiones del estudio nos aportan un marco de referencia y reflexiones que nos dirigen a remarcar algunos de los aspectos que sería interesante tener en consideración, cuando se estructurase un marco de formación para maestros noveles en nuestro país, y de este modo, pudiesen incidir en su desarrollo profesional. Pensamos que este ámbito está poco acotado en nuestro contexto, nos encontramos con que son muy escasos los planes de formación existentes, y en especial los dirigidos a los maestros de Educación Infantil y Primaria, que aborden su formación durante el tiempo que son considerados como maestros noveles.

En la actualidad nos encontramos con que los estudiosos del tema de planes de formación permanente del profesorado, proponen unos planes con una orientación muy concreta; estos planes de formación apuestan por un eje vertebrador; se basan en la consecución de la reflexión por parte de los profesores (Calderheat y Gates. 1993;Latorre 1992,1995; Liston, Zeichner 1993). Existiendo un gran incremento de los mismos. Pero no es la cantidad de los mismos lo que preocupa en este momento, es la propia conceptualización de reflexión que pueda conllevar cada programa de formación. Carro (1995), nos deja constancia de la diversidad de conceptos que engloba la palabra reflexión del profesor dentro del contexto formativo y la inexistencia de un concepto común que aune este término paraguas.

Además , Feiman-Nemser (1990), al realizar un análisis y síntesis de los diferentes modelos y programas existentes en la formación del profesorado, llega a la conclusión de que la diversidad de los mismos se pueden reducir a cinco orientaciones: académica, práctica, tecnológica, personal y crítica. Pero nos especifica que la enseñanza reflexiva no se puede considerar una sexta orientación dentro de los modelos y programas de formación existentes, más bien cada una de las orientaciones contiene, de forma genérica, enseñanza reflexiva en sus propuestas, aunque diferentes son las metas y objetivos diferenciados que contienen cada uno de ellos ,y se pretende alcanzar.

Las diferentes opciones de formación reflexiva existentes insisten en que es un *proceso continuo* que ha de realizar el maestro, con dos polos. En el primer polo encontramos el punto de partida, la racionalidad técnica del docente(considerado un primer nivel de reflexión) y abarca aspectos materiales y estructurales de enseñanza. En el polo opuesto de este continuo, encontramos la enseñanza reflexiva dentro de un nivel crítico, abarca cuestiones de la naturaleza política de la enseñanza y la escolarización. Así pues Apple(1993) se cuestiona ¿cómo podemos formar a los docentes de manera que unan a su conciencia crítica las destrezas y disposiciones que les permitan salir airoso en sus asuntos cotidianos y ser capaces de reestructurar esta realidad de forma más democrática? ¿Cómo combinar todo esto con una ética de preocupación por el alumno?(p15).Que difícil es hallar una respuesta a las cuestiones planteadas, sobre

todo cuando se entiende la práctica reflexiva como una actividad de enseñanza reflexiva que realiza el maestro día a día. Carro(1995) nos indica que las características que identifican la educación desde esta perspectiva son:

la práctica educativa es una situación singular, no repetible; es cambiante no estática; es incierta, no segura; es axiológica, está dimensionada por los valores, no es aséptica; es heterogénea, no uniforme. De todo ello se desprende la complejidad de la propia práctica. Es por todo lo expuesto, por lo que cuando, pensamos en un plan de formación para los maestros noveles, apostamos por un *modelo que potencie el nivel reflexivo de los propios maestros, centrando el mismo en la preparación de docentes con capacidad de reflexión e indagación en y sobre su propia práctica*. Entendiendo que el conocimiento y la construcción del conocimiento sea un proceso interactivo de acción y conocimiento -en- la acción, en donde la reflexión juegue un rol de mediador entre la práctica educativa y la propia construcción que cada docente realiza de la misma, conjuntamente con las teorías implícitas que él posee. Por consiguiente, el maestro ha de tener un papel reflexivo constante y activo. Debe recibir formación orientadora dentro del contexto práctico que le ayude a crear sus propios esquemas de acción y rutinas, y de este modo podrá evitar las rutinas consideradas negativas, de supervivencia, etc....., desarrollando una práctica educativa de más calidad..

Siguiendo las propuestas de formación del profesorado en general, que especifica el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) en su plan marco (1989, P.105-112), encontramos cuatro aspectos que también nos son válidos para la consecución de la formación y el desarrollo profesional del maestro novel; éstos son:

* *la formación debe estar basada en la práctica profesional*. Este punto también es asumido por los maestros noveles del estudio e incluso llegan a pensar que la adquisición de más práctica puede ser una fuente de solución de las percepciones problemáticas que presentan. Consideran que es imprescindible para su formación y será desde la práctica desde donde reconstruirán un marco teórico.

**la formación se ha de centrar en la escuela*. Así la demandan los profesores noveles

del estudio. El profesor Latorre (1994) citando a Howey (1981), nos dice, *podemos definir la formación centrada en la escuela por sus actividades educativas continuas, centradas en el interés y necesidades del profesor, y problemas directamente vinculados a su papel y responsabilidades en un centro escolar concreto*(p.83). Así pues, la formación dentro del centro escolar está dirigida al profesorado en cuestión , pero no puede estar desligada de la institución escolar; debe estar centrada en las tareas escolares que configuran la práctica educativa día a día, e incidir durante la acción escolar , es decir, cuando se realiza el trabajo escolar en el aula y sobre la acción escolar, estando presente en todas las acciones que se desarrollan en el tiempo escolar dentro y fuera del aula pero en la propia institución.

** La formación dentro de un contexto organizativo flexible y abierto dotará al maestro de estrategias diversas.* Los resultados del estudio nos ponen de manifiesto la influencia sobre las percepciones de los maestros noveles cuando el contexto organizativo del centro es autoritario, poco flexible y cerrado; ello repercute en la evolución de sus problemas, condicionando un aumento de los mismos y las estrategias docentes se reducen, apareciendo rutinas de supervivencia.

**La formación deberá ser descentralizada.* Este punto no ha sido tratado de forma específica en el estudio realizado, aunque consideramos que sí podemos deducir, por las necesidades presentadas o demandadas, que los maestros noveles del estudio están de acuerdo en que la formación deberá impartirse en el propio centro docente, a ser posible y, como máximo, dentro de la misma zona. En ningún caso han hecho la petición de solicitar una formación mediante el seguimiento de cursos en universidades, Institutos de Ciencias de la Educación, etc.... A lo sumo solicitan expertos puntuales de estos centros para que realicen formación dentro de su mismo contexto docente.

Presentaremos algunas orientaciones aportadas en las conclusiones del estudio para la consecución de un plan de formación centrado en la reflexión del maestro novel y que a su vez, esté adaptado a nuestro contexto. Y además nos ofrezca alguna respuesta a

las necesidades de los propios maestros noveles cuando se inician en la práctica educativa. La figura 59., recoge los elementos que intervienen en un plan de formación. Se ha organizado en tres partes: contexto, centro escolar y aula, todos ellos relacionados entre sí . Cada una de las partes las desarrollaremos en epígrafes .

a) .- Contexto

Los elementos contextuales que pueden incidir en un plan de formación son : la Administración Educativa, Los Centros de Recursos para profesores, Los Institutos de Ciencias de la Educación(ICEs), los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psdicopedagógicos (EAPs) y las familias de los alumnos. Describiremos algunas orientaciones surgidas del estudio, estas son:

Orientaciones para la Administración Educativa . Dirigidas a las personas que ocupan puestos dentro del ámbito de Política Educativa y Formación del profesorado. Pensamos que para que una enseñanza sea de calidad y a su vez repercuta en una buena formación para el maestro novel la administración debería asumir lo importante que es para el maestro novel su introducción en la práctica. Para ello sería conveniente que estableciese una estructura de apoyo hacia la creación de recursos humanos en los centros en donde esta inmerso el maestro novel, indicando la necesidad de que el maestro estuviese estable durante el primer año; se le respetase la especialidad cursada; una revisión del horario lectivo para facilitarle las reuniones de coordinación con el profesor tutor del propio centro; liberar también al profesor tutor de carga lectiva y de este modo poder atender al profesor novel; velar para que el maestro novel se incorpore a un centro donde realmente exista una coordinación entre el profesorado y un equipo docente que funcione; dotar de una estructura de recursos de formación a través de los Centros de Recursos de profesores de la zona en función de las demandas de los propios maestros noveles.

Orientaciones para Centros de Recursos de profesores de la zona. Consideramos que estos centros tienen una función vital para que la formación de los maestros noveles no

ELEMENTOS QUE INTERVIENEN EN UN PLAN DE FORMACION PARA MAESTROS NOVELES

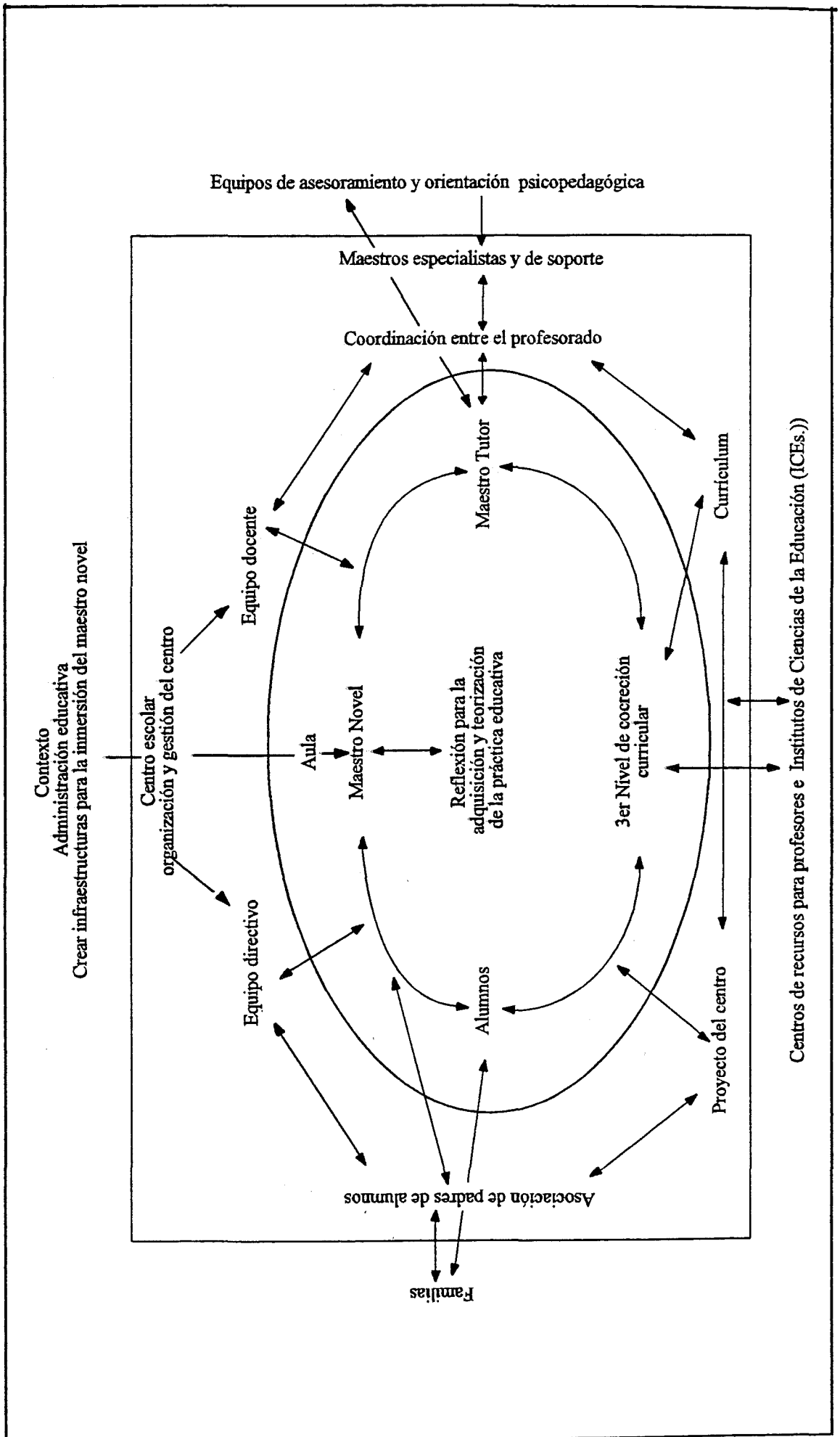


Figura 59. Elementos que intervienen en un plan de formación para maestros noveles.

sea descentralizada. En sus programas de formación deben considerar la existencia de esta demanda siempre en función de las necesidades que muestren el grupo de maestros noveles de la zona. Existen experiencias en otros países de reuniones periódicas en dichos centros en donde se intercambia información entre los propios maestros noveles y de esta confrontación de ideas pueden surgir demandas de formación enraizadas en el mismo contexto. Estos centros dependen del Departament d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya y ofrecen a los centros educativos soporte pedagógico mediante el servicio de préstamo de documentación, bibliografía, material didáctico y soporte metodológico. También fomenta la formación del profesorado realizando grupos de trabajo con profesores de diversas escuelas con la finalidad de favorecer el intercambio de experiencias educativas. *Los institutos de Ciencias de la Educación (ICEs.)* también intervienen en la formación del maestro novel. Estos centros han de colaborar ofreciendo expertos puntuales. Siendo la formación que ofrezcan contextualizada e impartida en la zona en que el maestro novel ejerza, y orientada a subsanar las necesidades que manifiestan con la finalidad de lograr una mejor introducción en la tarea docente.

Orientaciones para los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógicos (EAPs). Son unos servicios que dependen del Departamento de Enseñanza y realizan la intervención psicopedagógica, colaboran con el claustro de profesores y algunas de sus funciones son:

- La prevención educativa en el medio escolar, familiar y social.
- La detección de trastornos en el proceso de desarrollo psicopedagógico del niño.
- La valoración de las necesidades educativas especiales de un alumno determinado y sus posibilidades. realizando un análisis de los factores que intervienen a nivel: escolar, social y familiar.
- Elaboración de programas de desarrollo individual que den respuesta a las necesidades de cada alumno valorado y su propuesta al profesorado.
- Seguimiento del/s programa/s propuestos.
- Orientación escolar, personal y profesional.
- Asesoramiento y ayuda técnica al profesorado de educación infantil, educación

primaria y educación especial.

- Diseño de las necesidades del sector.

Una vez vistas las funciones, consideramos que estos equipos han de ser conscientes de lo que comporta que un maestro se inicie en la profesión y dentro de la planificación de sus actividades deberían constar las ayudas que puede ofertar, y facilitar que éstas lleguen al propio maestro novel, creando vías de comunicación específicas. Entendiendo estos equipos que es una función más a asumir cuando en la zona se detecte la existencia de maestros principiantes.

Orientaciones para las familias de los alumnos. Somos conscientes de que es poca la incidencia que puede tener desde estas páginas en las familias, pero el estudio nos constata la dificultad de relación que muestra el maestro novel con ellas, e incluso no se relaciona si no es por demanda de las mismas cuando existe una situación conflictiva. Nos gustaría que existiese una concienciación por parte de los padres de que la educación escolar también les implica y no han de esperar a que ocurra un conflicto en el centro, aula etc....para solicitar entrevistas con el profesor y conocer la evolución escolar que realiza su hijo.

b). Centro Escolar .

Algunos de los elementos que pueden incidir en un plan de formación para maestros noveles desde el propio Centro Escolar son : Equipo directivo, equipo docente, la coordinación entre el profesorado, el proyecto docente y desarrollo del curriculum, Asociación de padres de alumnos (APA). Describiremos algunas orientaciones surgidas del estudio o deducidas del mismo, por la inexistencia de percepciones al respecto, estas son:

Orientaciones para equipo directivo, equipo docente, la coordinación entre el profesorado, y el logro de la participación del maestro novel en el proyecto docente y desarrollo del curriculum. Es difícil el poder establecer unas orientaciones diferenciadas

debido a que para que un centro funcione es necesario la existencia de una dirección flexible y abierta a las iniciativas del profesorado. Para que estas iniciativas prosperen es necesario que se realicen en grupo, con lo que deberá existir un equipo docente que funcione y ello se logrará en la medida que exista una buena colaboración entre todo el profesorado del centro. Los acuerdos de los grupos de trabajo deberán fundamentarse con la coherencia, el consenso, el compromiso y responsabilidad. Este trabajo en equipo estará basado en la interdisciplinariedad.

Carro (1995) nos señala que los trabajos en equipo interdisciplinares:

- potencian la posibilidad del desarrollo y la renovación de la enseñanza.
- contribuyen al avance del conocimiento.
- ayudan a provocar el pensamiento divergente
- contribuyen también al aprendizaje significativo.
- permiten resolver los complejos problemas de la práctica educativa.

Además nosotros consideramos que coadyuva a establecer las relaciones para teorizar sobre la práctica educativa.

Si realmente estas orientaciones se cumplen, el maestro novel encontrará el camino abonado para participar y asumir el proyecto de centro y el curriculum del centro docente donde ejerza.

Sin embargo, esto no será posible si la dirección del centro, y el equipo de profesores, no se coordinan, y adoptan posturas rígidas e incomprensibles para el maestro novel.

Orientaciones para Asociación de padres de alumnos (APA). Somos conscientes de que la asociación de padres tiene un papel poco relevante en un plan de formación de maestros noveles. No obstante creemos que sí puede incidir de una forma indirecta en el mismo; los caminos a seguir estarán en la participación y aceptación de las propuestas que se realicen al respecto, siempre que sean coherentes, desde las comisiones o órganos

de participación que les ofrece la Ley de Educación vigente.

C). *Aula.*

Destacamos algunos de los elementos que pueden incidir en un plan de formación para maestros noveles en el aula, interaccionando con los elementos de la propia aula y del contexto y del centro escolar; éstos son : el maestro novel; el maestro tutor; los alumnos; 3 er. nivel de concreción curricular. Describiremos algunas orientaciones surgidas del estudio o deducidas del mismo por la inexistencia de referencias explícitas, pero se pueden deducir del propio estudio; éstas son:

Orientaciones para el profesor tutor. Desde las percepciones de los maestros noveles, encontramos que su demanda de ayuda está dirigida a los colegas. Pero nos preguntamos qué papel han de jugar estos compañeros, colegas, en la formación de los maestros noveles. ¿Es suficiente que tengan experiencia docente? ¿O es necesario que, además tengan otras competencias para llevar a buen término esta labor? Nosotros consideramos que además de un buen conocedor de la práctica docente debe asumir el rol de *Coaching* (ayuda a la preparación) y de *peer collaboration* (intercambio entre compañeros), de forma simultánea.

El término *Coaching*, según el diccionario Webster (1994) citado en Carro (1995: 231), podría ser aquella actividad que consiste en preparar a los que van a desarrollar una actividad determinada, pero en la que la puesta en escena se hace de una forma colegiada. EL trabajo conjunto es una de las condiciones necesarias para promover la reflexión, por su naturaleza colegial y social. Este profesor que asume esta función es importante que, además, sea un compañero , es decir un igual, que no ocupe dentro de las jerarquías que se establecen en el centro escolar un cargo superior, o, en el caso que esto ocurra, la relación que establezca con el maestro novel sea realmente de iguales. Pues el intercambio entre compañeros permite establecer un flujo de comunicación sobre la realidad de lo que acontece en el aula, pudiendo intercambiar ideas, sugerencias

y experiencias, etc...., y lograr, mediante el intercambio, reconstruir y construir una nueva realidad. Desde una perspectiva de construcción del pensamiento, el diálogo interactivo entre colegas potencia modelos más complejos y reflexivos de pensamiento.

Pugat y Johnson(1990) citado en Carro(1995) nos proponen una guía de trabajo para el desarrollo de las estrategias reflexivas mediante un proceso interactivo, en nuestro caso centrado en la práctica docente. En este proceso entre colegas, el maestro novel asume el rol de *iniciador* y el maestro tutor (peer collaboration) de *facilitador* en un continuo diálogo sobre lo que acontece en la propia práctica, con referencia al alumno, las materias a impartir , la elaboración y desarrollo del 3er. nivel de concreción curricular, las consecuentes adaptaciones a los diferentes niveles de clase, la evaluación. Sobre estos temas establecen un continuo dilogo, de acuerdo a una secuencia de cuatro pasos:

- a). *Clarificación de los problemas o éxitos en la práctica, a través de una autocuestionamiento en una situación de aprendizaje guiado, como estrategia en la que las cuestiones particulares son expuestas y respondidas como medio para re-enmarcar la naturaleza de estos problemas.*
- b) *resumen del problema o éxito re-definido .*
- c) *generación de posibles soluciones y predicciones de los resultados que pudieran ocurrir si son utilizadas; y en caso de referirse a los éxitos, establecer que es lo que lo ha generado.*
- d) *consideraciones de evaluar de varias formas la eficacia de esas soluciones. (pp. 233)*

La palabra éxito la hemos añadido nosotros , consideramos que no todos los maestros noveles viven su entrada profesional como situaciones problemáticas; la evidencia de los resultados del estudio nos lo demuestra.

Orientaciones para el maestro novel. Cada situación que acontece en el aula tiene su dimensión técnica, su dimensión práctica y su dimensión crítica. Es de la dimensión práctica de la que carecen los maestros noveles e incluso fallan, en algunos aspectos, en la dimensión crítica. Ellos están convencidos, por sus creencias, de que con la

adquisición de la práctica se subsanarán sus necesidades. Pero esta afirmación no es del todo cierta, es necesario *para la adquisición* y teorización de la *práctica educativa* dotar al maestro novel de estrategias de *reflexión*, siguiendo un proceso en el cual estará inmerso tanto el profesor tutor, como el alumnado.

El proceso de reflexión, siguiendo a Latorre (1992), Carro (1995), debe reunir, al menos, cuatro condiciones para poder ser considerado reflexivo. Estas son:

- a). El maestro novel ha de ser consciente del concepto y significado de la reflexión.
- b). Todo maestro novel ha de ser capaz de discernir y reconocer la diferencia entre su propio pensamiento rutinario y los de otros en situación de clase.
- c) También ha de ser capaz de comunicar sus pensamientos reflexivos a los demás.
- d) Y ha de poder incorporar y desarrollar los pensamiento reflexivos en la acción práctica y sobre la acción práctica docente.

Si estas condiciones se dan , es posible que aumente su nivel de reflexión en la práctica, que enriquezca la calidad de la enseñanza que ofrezca en el centro escolar en donde ejerce.

Marlow(1994) Nos señala que los cambios curriculares en la enseñanza comportan por parte del profesor ordinario confusiónismo, hasta que no asume los nuevos cambios; esta misma situación también le ocurre al maestro novel al integrarse de nuevo en un centro en donde se encuentra un diseño curricular en marcha al cual él no ha contribuido en su realización y además ha de desarrollar un 3 er. nivel de concreción.

Marlow(1994) propone algunos aspectos dirigidos a los maestros noveles que se inician y nosotros creemos que pueden ayudar al maestro novel en su reflexión; éstos son:

a) *Que el aprendizaje que se desarrolla en la clase sea exitoso y de calidad, depende de varios factores; éstos son: la previsión de ayudas de aprendizaje, que sean provechosas; la nueva información que se da a los alumnos ha de ponderarse y controlar el tiempo de exposición de la misma; sensación de que se motiva; sensación de éxito; ser cuidadoso en la intervención del maestro novel y armonizar con el nivel de aprendizaje del alumno; conocer el cambio que realiza cada uno con las nuevas modificaciones de la comprensión; sensación del aprendizaje mediante el control sobre la adquisición de tareas.* (p.6)

b) *El profesor a quien le gustaría salir airoso del trabajo que realiza, debería, antes de iniciar una clase, examinarse a sí mismo y preguntarse en qué áreas puede ser más efectivo; sentir entusiasmo por la materia; conocer la materia de estudio lo suficiente para enseñarla; comprender cómo los niños piensan; saber que la enseñanza planificada se basa en el medio y estimula el aprendizaje; reconocer el máximo potencial de aprendizaje de cada niño; saber adecuar el material que utiliza a las necesidades del proceso enseñanza-aprendizaje; poseer un repertorio de habilidades de enseñanza adecuadas a la tarea que ha de realizar.* (p.16)

c) *Las diferencias del día implican las consideraciones sobre el curriculum, su concepción, qué conocimiento y habilidades son necesarias en cada materia curricular para ser incluidas en la planificación del maestro novel; considerar que métodos de enseñanza son adecuados para este fin; conocer qué habilidades de clase, de grupo e individuales de enseñanza podrían ser utilizadas por el profesor en cada circunstancia.* (p.31).

d) *¿De qué estoy hablando en clase?* Para dar respuesta a esta pregunta el maestro novel ha de cuestionarse cuando explica y si la evaluación que propone está en consonancia con el 3er. nivel de concreción curricular que quiere desarrollar; qué comunicación-dialéctica mantiene con los niños; de

qué se habla en clase, y qué es lo que ellos comunican a sus familias; cómo me comunica con los padres; cómo los niños se comunican con él; si se ajusta la forma de hablar a la agenda diaria de las tareas que ha planificado.

Como se puede observar estas reflexiones finales, si se llevan a término, pueden ayudar a mitigar las dificultades que perciben algunos de los maestros noveles cuando se inician en la profesión e incidir en una formación continua más calificada y como consecuencia una enseñanza de más calidad en los centros en los que se incorpore un maestro novel .

ANEXOS

ANEXO A:

Capítulo V. Estrategias utilizadas para la recopilación y análisis de datos.

Anexo 1º. Modelo de diario utilizado .

ANEXO B:

Capítulo VI. Estudio exploratorio : presentación y análisis de los casos.

Anexo 1. Representación gráfica del plano factorial, recogiendo las formas relativas a la problemática en función a la variable época.

Anexo 2. Representación gráfica del plano factorial, recogiendo las formas relativas a la problemática en función a la variable época.

Anexo 3. Representación gráfica del plano factorial,, recogiendo las formas relativas a la problemática en función a la variable época.

Anexo 4. Representación gráfica del plano factorial, recogiendo las formas relativas a la problemática en función a la variable época.

Anexo 5. Representación gráfica del plano factorial, recogiendo las formas relativas a la problemática en función a la variable época.

Anexo 6. Representación gráfica del plano factorial, recogiendo las formas relativas a la problemática en función a la variable época.

Anexo 7. Representación gráfica del plano factorial, recogiendo las formas relativas a la problemática en función a la variable época.

Anexo 8. Representación gráfica del plano factorial, recogiendo las formas relativas a la problemática en función a la variable época.

Anexo 9. Representación gráfica del plano factorial, recogiendo las formas relativas a la problemática en función a la variable época.

Anexo 10. Representación gráfica del plano factorial, recogiendo las formas relativas a la problemática en función a la variable época.



DIARI SEMIESTRUCTURAT

Data... Setmana del 16 al 19-12-1985

1.- Com t'ha anat ^{la setmana} ~~el dia~~? Assenyala els aspectes que t'han cridat més l'atenció.

No puede explicarse, ha sido un continuo rearmeiento: entregar notas, preparar ~~trabajos~~ ^{trabajos} manuales, festival... Toda una experiencia, y como tal, con muchos fallos, pero formativa.

2.- Especifica les dificultats en què t'has pogut trobar (situació difícil, obstacle, problema, limitació, aspecte inesperat, impediment, etc).

- Dificultats:
- No tenia ni idea del manual de novidades
 - Preparar una "actuació" de cara al festival sin tener ni idea
 - Poner notes, rebre bdetines, entregar trabajos; todo ello en pocos días; total: "colapso grande"
 - Los alumnos estaban "super" revoltos y sin gana de nada.

3.- De totes aquestes dificultats ¿quina ha resultat més problemàtica per tu?

Todos; pero en especial la última, pues era mucho el trabajo y mala su cooperación, lo cual hizo que, en algunos casos, deseara mandar todo a pazo, afortunadamente, la paciencia pudo más. De cualquier manera, ha sido una total experiencia, pues he vivido aspectos de la educación que no están ni pueden escribirse.



ESCUELA UNIVERSITARIA
DEL PROFESORADO DE E. G. B.

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Melchor de Palau, 140
BARCELONA-14

4.- En quina situació ha sorgit?

En los días anteriores a las vacaciones de Navidad, días en los que todos nos hallábamos cansados y deseábamos acabar cuanto antes, y que conllevaran consigo la entrega de notas, trabajos, manuales... demasiada faena para pocos días: la maratón del resumen.

5.- Quin creus que ha estat el motiu del problema?:

- . Tu: A nivell acadèmic, professional, personal. (1), (2)
- . L'entorn: Situacional, institucional, ...
- . Altres.

- Cansancio psicológico por ambos bandos.
- Inexperiencia en estos temas
- Mala preparación previa (prepararlo todo) por mi parte.
- Formación insuficiente (festivales y manuales).

6.- Quina importància ha tingut per tu? (Forma d'encaixar-lo, de reaccionar, d'intentar superar-lo, etc).

Al principio me cogió un tanto por sorpresa, luego fue terrible, ahora, creo que ha sido una buena experiencia, a pesar de que a veces puede perder la paciencia. Creo que ahora es una persona con tanta "inteligencia" como en los días anteriores (meó o menos creo conocer los dotes).



ESCUELA UNIVERSITARIA
PROFESORADO DE E. G. B.

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Melchor de Palau, 140
BARCELONA-14

7.-Altres comentaris i observacions que vulguis oferir en relació al respecte.

Una excusa, a modo de vano consuelo, es que ha sido más o menos general (naturalmente, menos intenso), y que ahora que ha ocurrido lo considero muy positivo.

8.-T'agradaria rebre algun ajut? En cas afirmatiu, de quin tipus?, per part de qui?

Me hubiera gustado haber sido avisado y preparado. La ayuda la necesitaba en cosas como manuales y "organización de festivales", sin olvidar en ningún caso que dare 39 alumnos. (quise hacer manuales muy bonitos, pero no me ví con ánimo de hacerlos 39 veces).

9.- Ha variat en alguna cosa la teva situació professional aquesta setmana? En què?

Explica-ho.

Sí, ahora sé lo que es preparar este tipo de actividades a oscuras, no sabía donde me metía, ahora que, más bien mal, lo he vivido considero que, salvando los numerosos, pero momentos, vale la pena.

10.- Observacions complementàries

He realizado la "ficha" de toda la semana por 2 motivos:

1- no me ví, en su momento, con ánimo para rellenar la "ficha" correspondiente.

2- con la excusa anterior, creo que es mejor tener una visión general de lo que ha sido "toda una experiencia".



ESCUELA UNIVERSITARIA
DEL PROFESORADO DE E. G. B.

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Melchor de Palau, 140
BARCELONA-14

.....

ACLARIMENTS

- (1) Acadèmica= De coneixement i domini de la matèria
- (2) Professional= De metodologia i recursos.

Eje factorial 1: Horizontal.

Eje factorial 2.: Vertical.

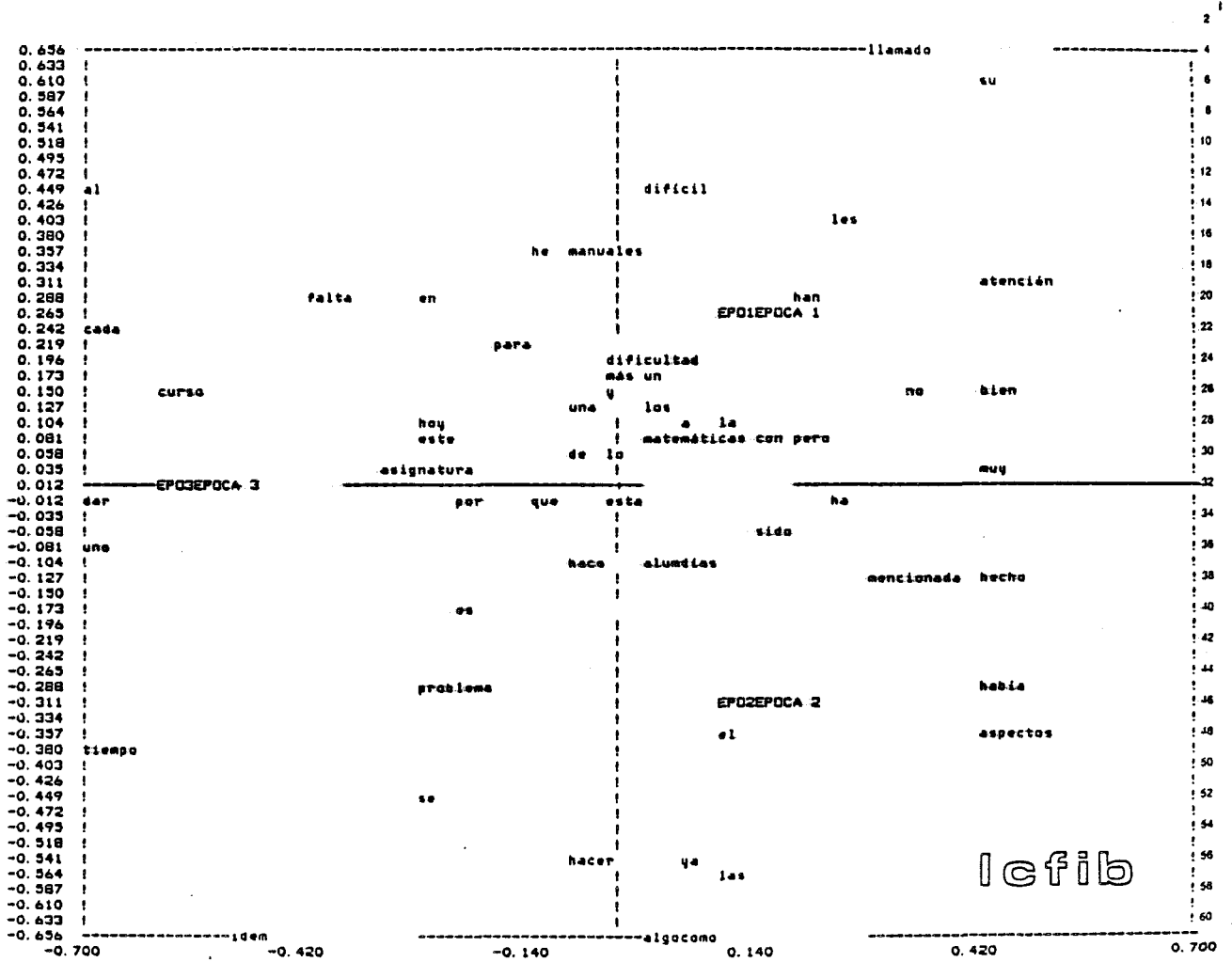


Figura 60. Representación gráfica del plano factorial, recogiendo las formas relativas a la problemática en función época. Caso 2.

Eje factorial 1: Horizontal.

Eje factorial 2.: Vertical.

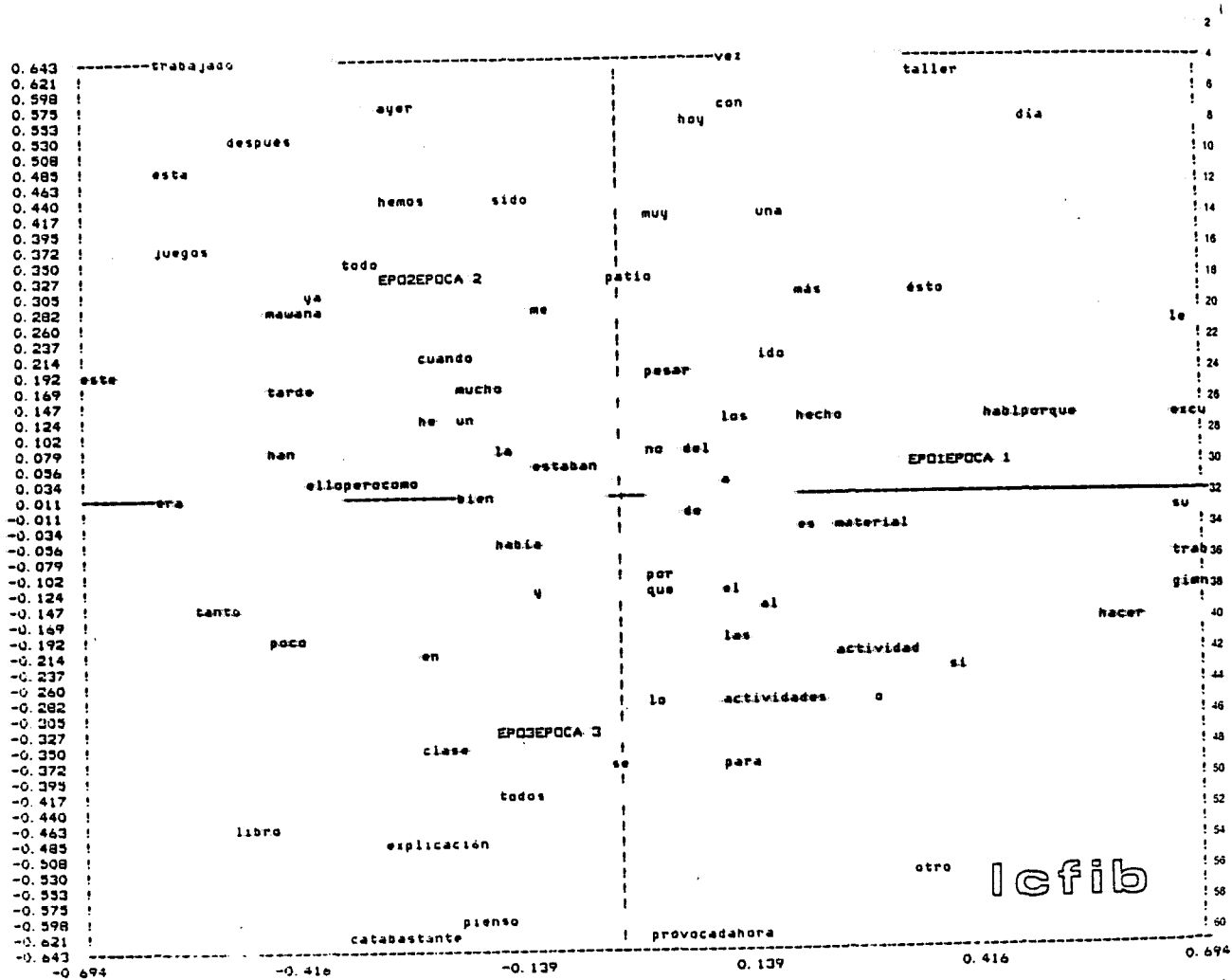


Figura 61. Representación gráfica del plano factorial, recogiendo las formas relativas a la problemática en función época. Caso 3.