

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

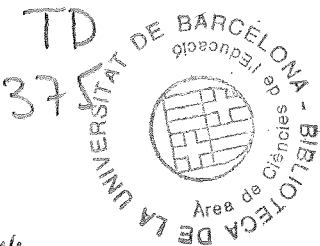


Realizada por:

Ramona González i Soler

Dirigida por:

Dra. Margarita Bartolomé Pina



- 44 -

0555-29060

Barcelona, Junio 1996

BIBLIOTECA DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA



0700691044

A

Fulgencio, Isabel, Jordi y Ruth

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero expresar mi gratitud al grupo de profesores que configuraron, durante los años 1984-1987, el **Col·lectiu de professors de l'Escola de Mestres de la Universitat de Barcelona i Mestres en exercici**: los cuales demostraron su confianza en mí, al hacerme depositaria de los materiales de la investigación que se llevó a término y permitieron que fueran utilizados en ésta investigación. Sin ellos no hubiera sido posible la realización de la misma.

Todo aquel que ha realizado una tesis, conoce y sabe lo que ello conlleva; se pasa de unos momentos de euforia absoluta, en que uno se siente totalmente motivado y deseoso de realizarla, a unos momentos de desánimo absoluto, en que abandonarías todo el trabajo realizado. Por ello quiero expresar mi sincero reconocimiento y gratitud a la Dra. MARGARITA BARTOLOMÉ PINA, mi directora de tesis, por el apoyo, la paciencia y los ánimos que me ha ido manifestando a lo largo de éstos años. Y destacar el tacto y cautela mostrados en los momentos de desánimo. También quiero remarcar lo mucho que como guía y modelo ha influido en mí y en mi desarrollo profesional a lo largo de estos años, así como los aprendizajes y la capacitación adquirida mediante sus orientaciones.

Hago extensivo mi agradecimiento al Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y en especial a los compañeros de la sub área de Métodos de Investigación, INMACULADA DORIO, ANGEL FORNER, ANTONIO LATORRE y PEPE MATA, los cuales me han ofrecido su ayuda técnica y de apoyo moral, revisando y leyendo algunos de los capítulos del estudio, no regateando esfuerzos para ello.

Finalmente quiero agradecer a ROSARIO PUJOL y NURIA RAJADELL profesoras del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, sus orientaciones y ayuda.

INDICE

I PARTE . MARCO REFERENCIAL TEORICO

INTRODUCCION GENERAL.....	26
CAPITULO I.- EI MAESTRO NOVEL: CONCEPTUALIZACION Y PROBLEMÁTICA.....	32
INTRODUCCION.....	32
1.- CONCEPTUALIZACION DE MAESTRO NOVEL.....	33
1.1.CONCEPTO DE MAESTRO.....	34
1.1.1.- Maestro versus Educador.....	35
1.1.2.- La utilización del término maestro.....	37
1.1.3.- Modelos de investigación y concepción de maestro....	38
1.1.4.- El concepto de maestro en las diferentes corrientes..	40
1.1.5.- El maestro como intelectual.....	44
1.2.- EL CONCEPTO DE MAESTRO NOVEL.....	48
2.- EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL MAESTRO: SUS FASES...	50
2.1.- FASES DEL DESARROLLO PROFESIONAL.....	52

2.2.- LAS TRES FASES DE DESARROLLO PROFESIONAL SEGÚN	
M. HUBERMAN.....	53
2.2.1.- Primera fase.....	53
2.2.2.- Segunda fase.....	54
2.2.3.- Tercera fase.....	55
2.3.- LAS TRES FASES DE DESARROLLO PROFESIONAL SEGÚN	
H. VONCK.....	55
2.3.1.- La fase pre-profesional.....	55
2.3.2.- Primera fase profesional.....	55
2.3.3.- Segunda fase profesional.....	56
3.- EL MAESTRO NOVEL: PUENTE ENTRE LA FORMACION INICIAL Y PERMANENTE.....	60
4.- EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL MAESTRO NOVEL....	63
5.- PROBLEMATICA DEL MAESTRO NOVEL.....	65
5.1.- EL SCHOK DE LA REALIDAD.....	65
5.1.1.- ¿Qué es lo que genera el schok de la realidad?..	66
5.2.- ¿QUE ENTENDEMOS POR PROBLEMA DEL MAESTRO NOVEL?.....	72
5.2.1.- Formas de resolución de problemas bajo conflicto.	74
6.- CONCEPTO DE PERCEPCION.....	76
7.- TIPOS DE PROBLEMATICA DEL MAESTRO NOVEL.....	78

8.- DEL DIAGNOSTICO DE PROBLEMAS A NECESIDADES.....	79
8.1.- LAS NECESIDADES DEL MAESTRO NOVEL.....	79
9.- CURSOS DE INDUCCION.....	82
10.- INVESTIGACIÓN ACCION.....	86
11.- CONCLUSIONES.....	94

CAPITULO II.- ¿COMO SE HA ABORDADO EL ESTUDIO DEL MAESTRO NOVEL?..... 97

INTRODUCCION..... 97

1.- DIFERENTES ENFOQUES DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL MAESTRO NOVEL..... 98

1.1.- ESTUDIOS SOBRE LA PROBLEMÁTICA DEL MAESTRO NOVEL..... 103

1.1.1.- Las primeras aportaciones..... 103

1.1.2.- El Período de gran expansión: de 1960 a 1970. Desde 1970 hasta el momento actual..... 104

1.1.2.1.- Análisis de los problemas.....106

1.1.2.2.- Investigaciones orientadas a la mejora de la formación inicial.....110

1.1.2.3.- Para mejorar su introducción en el campo profesional..... 114

1.1.2.4.- Estudios comparativos..... 120

1.2.- ESTUDIOS EVOLUTIVOS.....	122
1.3.- ESTUDIOS BASADOS EN LA CORRIENTE DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR NOVEL.....	132
1.3.1.- Sobre la forma de comprender el problema en la fase de planificación e interactiva.....	134
1.3.2.- Sobre la solución de problemas.....	135
1.3.3.- Sobre las capacidades metacognitivas que les condicionan antes y en su propia acción.....	136
1.3.4.- Sobre el conocimiento previo de la clase y la ejecución de las actividades.....	136
1.3.5.- En cuanto a la utilización de una estrategia de enseñanza para el inicio de la clase.....	137
1.4.- ESTUDIOS SOBRE LA SOCIALIZACION.....	140
2.- REPERCUSIONES EN EL CONTEXTO ESPAÑOL.....	148
2.1.- IDENTIFICACION Y DIAGNOSTICO DE LOS PROBLEMAS DEL MAESTRO NOVEL.....	149
2.2.- DE LA PROBLEMATICA A LA AYUDA AL MAESTRO NOVEL.....	158
2.3.- LA CORRIENTE DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR.....	160
3.- FUENTES DE DATOS Y METODOS MAS COMUNES UTILIZADOS EN EL ESTUDIO DEL MAESTRO NOVEL.....	162
4.- CONCLUSIONES.....	164

II PARTE

CAPITULO III.- EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....169

INTRODUCCION.....169

1.- EL MARCO DONDE SE INSCRIBE NUESTRA INVESTIGACIÓN.....170

1.1.- ORIGEN DE LA INVESTIGACIÓN MARCO..... 171

1.2.- PRESUPUESTOS..... 172

1.3.- OBJETIVOS..... 173

1.4.- DESARROLLO DEL PROYECTO..... 174

1.5.- EL RIGOR CIENTIFICO DE LA INVESTIGACION MARCO..... 177

1.6.- CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACION MARCO..... 180

2.- EL PROBLEMA DE NUESTRA INVESTIGACIÓN..... 181

INTRODUCCION..... 181

2.1.- DEFINICION DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN..... 181

2.2.- OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN..... 182

2.3.- POSIBLE ALCANCE DE LOS MISMOS..... 185

3.- CONCLUSIONES..... 187

CAPITULO IV.- METODOLOGIA..... 188

INTRODUCCION..... 188

1.- EL ENFOQUE CUALITATIVO PARA EL ESTUDIO DE LA PERCEP-

CION DE LOS PROBLEMAS DE LOS MAESTROS NOVELES.....	189
---	------------

1.1.- METODO CUALITATIVOS ORIENTADOS A LA COMPRESIÓN.	202
---	-----

2.- EL ESTUDIO DE CASOS.....	206
-------------------------------------	------------

3.- EL ACCESO A LOS INFORMANTES.....	210
---	------------

4.- EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	213
--	------------

5.- CONCLUSIONES.....	215
------------------------------	------------

CAPITULO V. ESTRATEGIAS UTILIZADAS PARA LA RECOPIACION Y ANALISIS DE DATOS.

INTRODUCCION.....	217
--------------------------	------------

1.- INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACION	218
---	------------

1.1.- LOS DIARIOS.....	218
------------------------	-----

2.- TECNICA DE ANALISIS DE DATOS.....	224
--	------------

2.1.- ANALISIS DE CONTENIDO	224
-----------------------------------	-----

2.2.- ENFOQUE CUALITATIVO Y CUANTITATIVO.....	227
---	-----

2.2.1.- Análisis de contenido asistido por ordenador. El SPAD.T.	229
--	-----

2.2.1.1.- Etapas del SPAD. T. realizadas en la investigación.	242
---	-----

3.- PROCESO SEGUIDO EN EL ANALISIS DE CONTENIDO CUALITATIVO.	245
--	------------

3.1.- ELABORACION DEL PRIMER SISTEMA CATEGORIAL.....	245
3.2.- PROCESO DE REFINAMIENTO DEL SISTEMA CATEGORIAL....	249
3.2.1.- Dominios hipotéticos.....	252
3.2.1.1.- Categorías incluidas en cada dominio y definición..	250
3.3.- CODIFICACION CATEGORIAL ESTABLECIDA.....	260
4.- CONCLUSIONES.....	268

CAPITULO VI.- ESTUDIO EXPLORATORIO.

INTRODUCCION.....	271
1.- SPAT. T. ANALISIS CUANTITATIVO.....	272
1.1.- PRESENTACIÓN DE CADA CASO.....	273
1.2.- SIMILITUDES Y/O DIFERENCIA ENTRE LOS CASOS.....	292
2.-CONCLUSIONES.....	296

CAPITULO VII.- ANALISIS CUALITATIVO DE LOS CASOS.

INTRODUCCION.....	298
1.- ESTRUCTURA GENERAL PARA LA DESCRIPCION DE LOS CASOS.299	
2.- DESCRIPCION DE CADA CASO.....	306
2.1.- CASO 1.....	306
2.1.1.- Biografía.....	306
2.1.2.- Contexto docente.....	307
2.1.3.- Diarios analizados.....	309
2.1.4.- Núcleos de análisis.....	309

2.2.- CASO 2.....	327
2.2.1.- Biografía.....	327
2.2.2.- Contexto docente.....	327
2.2.3.- Diarios analizados.....	328
2.2.4.- Núcleos de análisis.....	328
2.3.- CASO 3.....	345
2.3.1.- Biografía.....	345
2.3.2.- Contexto docente.....	345
2.3.3.- Diarios analizados.....	347
2.3.4.- Núcleos de análisis.....	347
2.4.- CASO 4.....	366
2.4.1.- Biografía.....	366
2.4.2.- Contexto docente.....	366
2.4.3.- Diarios analizados	368
2.4.4.- Núcleos de análisis.....	369
2.5.- CASO 5.....	388
2.5.1.- Biografía.....	388
2.5.2.- Contexto docente.....	388
2.5.3.-Diarios analizados	390
2.5.4.- Núcleos de análisis.....	390
2.6.- CASO 6.....	408
2.6.1.- Biografía.....	408
2.6.2.- Contexto docente.....	408
2.6.3.- Diarios analizados	410
2.6.4.- Núcleos de análisis.....	410
2.7.- CASO 7.....	430
2.7.1.- Biografía.....	430

2.7.2.- Contexto docente.....	430
2.7.3.- Diarios analizados	432
2.7.4.- Núcleos de análisis.....	432
2.8.- CASO 8.....	449
2.8.1.- Biografía.....	449
2.8.2.- Contexto docente.....	449
2.8.3.- Diarios analizados	451
2.8.4.- Núcleos de análisis.....	451
2.9.- CASO 9.....	469
2.9.1.- Biografía.....	469
2.9.2.- Contexto docente.....	469
2.9.3.- Diarios analizados	471
2.9.4.- Núcleos de análisis.....	471
2.10.- CASO 10.....	491
2.10.1.- Biografía.....	491
2.10.2.- Contexto docente.....	491
2.10.3.- Diarios analizados	493
2.10.4.- Núcleos de análisis.....	493
2.11.- CASO 11.....	512
2.11.1.- Biografía.....	512
2.11.2.- Contexto docente.....	512
2.11.3.- Diarios analizados	513
2.11.4.- Núcleos de análisis.....	513
3.- COMPARACION ENTRE LOS CASOS.....	531
3.1.- SIMILITUDES Y DIFERENCIAS. ANALISIS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO.....	531

3.2.- INTERPRETACION DE RESULTADOS.....	545
3.2.1.- Contexto , características personales y actuación docente.....	545
3.2.2.- Evolución de la problemática percibida	554
3.2.3.- De las creencias sobre el origen de sus problemas a las necesidades de ayuda.....	574
4.- RIGOR CIENTIFICO.....	580
5.- CONCLUSION.....	585
 CAPITULO VIII.- CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN...	
INTRODUCCIÓN.....	586
1.- CONCLUSIONES.....	587
2.- EN QUE MEDIDA SE HAN ALCANZADO LOS OBJETIVOS.....	600
3.- LIMITACIONES QUE NOS HEMOS ENCONTRADO.....	602
4.- PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN.....	604
 ANEXOS.....	 619
A.....	619
B.....	619
 BIBLIOGRAFIA.....	 635

INDICE DE FIGURAS DIAGRAMAS Y TABLAS

Figura 1. Marco conceptual de las diferentes formas de revisar el desarrollo profesional. Extraído de Kremer-Hayon, Lya. (P.18).....	51
Figura 2. La carrera de enseñante Huberman, (1989:23).....	52
Figura 3. Carrera problemática. Huberman (1989:137).....	58
Figura 4. Entorno profesional. (Vonk, H. 1988:3). Factores del entorno profesional que influyen en el desarrollo profesional del docente.....	59
Figura 5. Estadios del proceso de aprendizaje de los maestros noveles (Vonk, H.1988:4).	64
Figura 6. El proceso de la percepción.	78
Figura 7. Problemas identificados por Veenman (1984:150).....	105
Figura 8. Areas de formación.(Smith,1980).....	111
Figura 9. Estadios del desarrollo profesional de los profesor. (Vonk, 1986: 47). ..	124
Figura 10. Problemas relacionados con el contenido del material de aprendizaje. Vonk, 1982.....	126
Figura 11. Problemas con la organización de actividades de enseñanza- aprendizaje. Vonk, 1982.....	126
Figura 12. Problemas en relación con el control , disciplina y establecimiento de reglas del alumnado. Vonk, 1982.....	127
Figura 13. Problemas con referencia a la participación y motivación. Vonk, 1982..	127
Figura 14. Problemas relacionados con los sentimientos de los maestros respecto a su actuación personal. Vonk, 1982.....	127
Figura 15. Problemas en las relaciones con determinados alumnos. Vonk, 1982.....	128
Figura 16. Experiencias a micro-nivel y macro-nivel. Vonk, 1982	129
Figura 17. Comprensión del problema en la fase de planificación e interactiva del maestro novel.....	135
Figura 18. Sobre la capacidades metacognitivas que les condicionan antes y en su propia acción.....	136
Figura 19. Sobre el conocimiento previo de la clase y la ejecución de las actividades.	136

Figura 20. Bloques de problemas percibidos por los maestros noveles.	
González Granada (1985:12).....	150
Tabla 1. Estudios empíricos sobre el maestro novel extraídos del ERIC.....	163
Figura 21. Criterios y métodos de credibilidad en la investigación naturalista aplicados a la realidad.....	178
Figura 22. Paradigmas de la búsqueda post-positivista (Lather, 1992:89) en Bartolomé (1992:11).....	190
figura 23. Términos Racionalistas y Naturalistas apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad. Cuba(1985:153)	192
Figura 24. Metodología constructivista y tipos de investigación. (Latorre, 1995: 161).....	194
Figura 25. Características propias de la investigación cualitativa (Bartolomé, 1982:19.	198
Figura 26. El objeto de la investigación cualitativa orientada a la comprensión. (Bartolomé, 1992:17).....	202
Figura 27. Métodos de investigación sobre el pensamiento del profesor según perspectiva y estructura (Huber y Mandl,1982) . Extraído de Villar, 1990:193)	205
Figura 28. Tipo de estudios de casos (Guba y Lincoln, 1981:374). Extraído de (García, 1991:68).	208
Figura 29. Diseño de la investigación.....	214
Figura 30. El cambio de concepción del profesor. Porlan y Martín (P.45).....	220
Figura 31. González y Latorre (1987: 25) Ventajas e inconvenientes del uso de los diarios.....	221
Figura 32. Ejemplo de diario introducido en el SPAD. T.....	232
Figura 33. Ejemplo de como han sido introducidas las variables estudio en el fichero Ram.DIC.....	241
Figura 34. Primer proceso para la realización de un sistema categorial.....	249
Figura 35. Adaptación a la investigación desarrollada, de las Fases, en la secuenciación de Desarrollo de la investigación, según Spradley.....	250
Figura 36. Criterios generales para la elaboración de un sistema categorial.....	254
Figura 37. Sobre el dominio percepciones de situaciones profesionales.....	257

Figura 38. Sobre el dominio hipotético origen del problema.....	257
Figura 39. Dominio hipotético de cómo afronta los problema.....	258
Figura 40. Dominio hipotético sobre necesidades manifestadas.....	259
Figura 41. Términos incluidos e inclusivo.....	260
Tabla 1.1.....	273
Figura 42 .Representación gráfica del plano factorial ,recogiendo las formas relativas a la problemática en función época.....	275
Tabla 1.2.....	277
Tabla 1.3.....	278
Tabla 1.4.....	280
Tabla 1.5.....	281
Tabla 1.6.....	283
Tabla 1.7.....	284
Tabla 1.8.....	286
Tabla 1.9.....	288
Tabla 1.10.....	290
Tabla 1.11.....	291
Tabla. 2. Similitudes y/o diferencias entre los casos.....	294
Figura 43. Modelo de estructuración de cada caso.....	305
Diagrama 1.1.....	309
Diagrama 1.2.....	310
Diagrama 1.3.....	311
Diagrama 1.4.....	312
Diagrama 1.5.....	314
Diagrama 1.6.....	315
Diagrama 1.7.....	317
Diagrama 1.8.....	318
Diagrama 1.9.....	321
Diagrama 1.10.....	322
Diagrama 1.11.....	324
Fig. 44. Resumen sobre la evolución de las percepciones.Caso 1.....	326

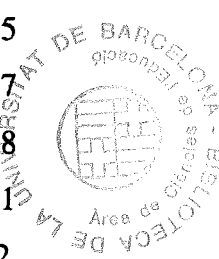


Diagrama 2.1.....	329
Diagrama 2.2.....	330
Diagrama 2.3.....	332
Diagrama 2.4.....	333
Diagrama 2.5.....	335
Diagrama 2.6.....	336
Diagrama 2.7.....	339
Diagrama 2.8.....	340
Diagrama 2.9.....	342
Fig. 45. Resumen sobre la evolución de las percepciones. Caso 2.....	344
Diagrama 3.1.....	347
Diagrama 3.2.....	348
Diagrama 3.3.....	350
Diagrama 3.4.....	352
Diagrama 3.5.....	354
Diagrama 3.6.....	355
Diagrama 3.7.....	356
Diagrama 3.8.....	357
Diagrama 3.9.....	359
Diagrama 3.10.....	360
Diagrama 3.11.....	362
Fig. 46. Resumen sobre la evolución de las percepciones. Caso 3.....	365
Diagrama 4.1.....	369
Diagrama 4.2.....	370
Diagrama 4.3.....	372
Diagrama 4.4.....	373
Diagrama 4.5.....	375
Diagrama 4.6.....	377
Diagrama 4.7.....	378
Diagrama 4.8.....	378
Diagrama 4.9.....	379

Diagrama 4.10.....	381
Diagrama 4.11.....	382
Diagrama 4.12.....	385
Fig. 47. Resumen sobre la evolución de las percepciones. Caso 4.....	387
Diagrama 5.1.....	390
Diagrama 5.2.....	392
Diagrama 5.3.....	393
Diagrama 5.4.....	395
Diagrama 5.5.....	396
Diagrama 5.6.....	398
Diagrama 5.7.....	399
Diagrama 5.8.....	401
Diagrama 5.9.....	402
Diagrama 5.10.....	404
Fig. 48. Resumen sobre la evolución de las percepciones. Caso 5.....	407
Diagrama 6.1.....	410
Diagrama 6.2.....	411
Diagrama 6.3.....	413
Diagrama 6.4.....	415
Diagrama 6.5.....	417
Diagrama 6.6.....	418
Diagrama 6.7.....	419
Diagrama 6.8.....	420
Diagrama 6.9.....	421
Diagrama 6.10.....	422
Diagrama 6.11.....	424
Diagrama 6.12.....	425
Diagrama 6.13.....	427
Fig. 49. Resumen sobre la evolución de las percepciones. Caso 6.....	429
Diagrama 7.1.....	432
Diagrama 7.2.....	433

Diagrama 7.3.....	434
Diagrama 7.4.....	436
Diagrama 7.5.....	437
Diagrama 7.6.....	438
Diagrama 7.7.....	440
Diagrama 7.8.....	441
Diagrama 7.9.....	443
Diagrama 7.10.....	444
Diagrama 7.11.....	445
Fig. 50. Resumen sobre la evolución de las percepciones. Caso 7.....	448
Diagrama.8.1.....	452
Diagrama 8.2.....	452
Diagrama 8.3.....	454
Diagrama 8.4.....	456
Diagrama 8.5.....	457
Diagrama 8.6.....	458
Diagrama 8.7.....	462
Diagrama 8.8.....	463
Diagrama 8.9.....	465
Fig. 51. Resumen sobre la evolución de las percepciones. Caso 8.....	468
Diagrama.9.1.....	471
Diagrama 9.2.....	473
Diagrama 9.3.....	476
Diagrama 9.4.....	478
Diagrama 9.5.....	480
Diagrama 9.6.....	481
Diagrama 9.7.....	484
Diagrama 9.8.....	485
Diagrama 9.9.....	487
Fig. 52. Resumen sobre la evolución de las percepciones. Caso 9.....	490
Diagrama 10.1.....	493

Diagrama 10.2.....	494
Diagrama 10.3.....	495
Diagrama 10.4.....	497
Diagrama 10.5.....	498
Diagrama 10.6.....	499
Diagrama 10.7.....	501
Diagrama 10.8.....	502
Diagrama 10.9.....	503
Diagrama 10.10.....	504
Diagrama 10.11.....	506
Diagrama 10.12.....	507
Diagrama 10.13.....	509
Fig. 53. Resumen sobre la evolución de las percepciones. Caso 10.....	511
Diagrama 11.1.....	514
Diagrama 11.2.....	515
Diagrama 11.3.....	517
Diagrama 11.4.....	519
Diagrama 11.5.....	520
Diagrama 11.6.....	522
Diagrama 11.7.....	525
Diagrama 11.8.....	526
Diagrama 11.9.....	528
Figura 54. Resumen sobre la evolución de las percepciones. Caso 11.....	530
Figura 55. Contexto y recursos que ofrecen los centros.....	546
Figura 56. Características personales.....	548
Figura 57. Actuación docente.....	549
Fig 59. Elementos que intervienen en un plan de formación para Maestros Noveles....	609
Figura 60. Representación gráfica del plano factorial, recogiendo las formas relativas a la problemática en función época. Caso 2.....	625
Figura 61. Representación gráfica del plano factorial, recogiendo las formas relativas a la problemática en función época. Caso 3.....	626

Diagrama 10.2.....	494
Diagrama 10.3.....	495
Diagrama 10.4.....	497
Diagrama 10.5.....	498
Diagrama 10.6.....	499
Diagrama 10.7.....	501
Diagrama 10.8.....	502
Diagrama 10.9.....	503
Diagrama 10.10.....	504
Diagrama 10.11.....	506
Diagrama 10.12.....	507
Diagrama 10.13.....	509
Fig. 53. Resumen sobre la evolución de las percepciones. Caso 10.....	511
Diagrama 11.1.....	514
Diagrama 11.2.....	515
Diagrama 11.3.....	517
Diagrama 11.4.....	519
Diagrama 11.5.....	520
Diagrama 11.6.....	522
Diagrama 11.7.....	525
Diagrama 11.8.....	526
Diagrama 11.9.....	528
Figura 54. Resumen sobre la evolución de las percepciones. Caso 11.....	530
Figura 55. Contexto y recursos que ofrecen los centros.....	546
Figura 56. Características personales.....	548
Figura 57. Actuación docente.....	549
Fig 59. Elementos que intervienen en un plan de formación para Maestros Noveles....	609
Figura 60. Representación gráfica del plano factorial, recogiendo las formas relativas a la problemática en función época. Caso 2.....	625
Figura 61. Representación gráfica del plano factorial, recogiendo las formas relativas a la problemática en función época. Caso 3.....	626

I PARTE MARCO REFERENCIAL TEORICO

INTRODUCCION GENERAL

El objetivo de esta introducción general al estudio que presento es doble:

- 1º Por una parte, dar a conocer de forma muy breve y esquemática el por qué de la elección de este tema.
- 2º Por otro lado, repasar el desarrollo de su contenido.

¿El por qué de éste tema?

Desde el curso 1959 hasta 1978 estuve impartiendo clases en la escuela primaria, y a partir de año 1978 hasta el momento actual trabajo en la Escuela de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona impartiendo la disciplina Investigación Educativa y participando en la organización y gestión del Practicum; estos factores, junto con las nuevas tendencias de formación y el concepto de maestro actual, que se intenta poner en vigencia desde las distintas disciplinas, que configuran su curriculum, y desde la perspectiva de la práctica docente y de la formación del profesorado, han despertado en mí una preocupación hacia esta temática. Además, parece ser que existe un corte entre el mundo de la práctica docente del maestro en ejercicio y la formación inicial que éste ha recibido durante su diplomatura, por mucho que se intente poner remedio, y cada vez son más las estrategias que se buscan, intentando que la teoría no esté tan disociada de la práctica, sobre todo, cuando se forma a los futuros maestros. Pero es difícil encontrar soluciones para unificar teoría y práctica. Todo parece indicar que es insuficiente la primera vía establecida en la formación inicial y que existe una necesidad de conocer qué es lo que ocurre con el maestro cuando se introduce en la

profesión, como evoluciona al adquirir la práctica docente. El estudio que presentamos tiene como objetivo primordial conocer, desde la percepción del propio maestro, cual es su evolución cuando se introduce en la práctica docente .

El interés que me ha llevado a investigar las percepciones de los maestros noveles puede desglosarse en cuatro aspectos básicos:

Motivación personal. La mayoría de los profesionales que dedicamos nuestro trabajo al mundo complejo de la formación inicial y permanente del profesorado nos cuestionamos en qué medida es útil nuestra contribución en la iniciación profesional. Es difícil el encontrar respuesta concreta a ello, pero sí me siento motivada a conocer con más profundidad que es lo que le ocurre al maestro cuando se inicia en la docencia. Es decir, desde mi perspectiva de docente, deseo conocer en profundidad el paso que da el maestro entre su formación inicial y continua.

La actualidad del tema. En el momento actual, en nuestro país, parece ser que existe un interés creciente por la iniciación del maestro en el campo profesional, pero aun es un ámbito poco estudiado, sobre todo en la enseñanza primaria. La mayoría de estudios se centran en la enseñanza secundaria y son muy escasos los orientados a la evolución de la problemática de los profesores noveles, centrándose los mismos, más en la enumeración de la problemática que manifiestan, que en la profundización de su evolución . En el extranjero, sobre todo en los países Anglosajones y Estados Unidos en donde existe el mayor número de estudios al respecto, han avanzado más, llegando incluso a institucionalizarse cursos de seguimiento y ayuda orientados al maestro novel, aunque con contenidos muy diferenciados e inclusive como respuesta a una necesidad de la administración educativa pertinente.

El interés del estudio. Cualquier profesional que se inicie en la práctica docente puede desear una orientación sobre qué es lo que ocurre y el tipo de evolución que sufren algunos maestros noveles al iniciarse en la profesión en nuestro país. También puede ser útil a formadores de maestros. Estos deben conocer los éxitos y limitaciones con los

que se pueden encontrar los futuros maestros, y de este modo, llegar a subsanar lagunas e incidir en aquellos ámbitos poco desarrollados en los currícula de formación.

Todos aquellos profesionales que de una forma directa e indirecta inciden en la política educativa, tienen la obligación de concienciarse de lo importante que es la iniciación a la docencia y han de velar, en la medida que les sea posible, por procurar que ésta sea lo menos traumática posible; el estudio puede ofrecer algunas directrices orientadas a ello.

El estudio lo podemos enmarcarlo *en el mundo real* al intentar ir más allá del ámbito cuantitativo, y exponer en profundidad la evolución de once casos. Son escasos los estudios orientados a indicar la evolución de la problemática. La mayoría de bibliografía existente está orientada a la identificación de áreas problemáticas, con estudios realizados con muestras amplias, que buscan la generalización de los resultados. Estos estudios nos dicen muy poco sobre cómo perciben los maestros noveles estas áreas problemáticas, y la persistencia o no de las mismas. Así pues el objetivo del estudio que presentamos no es extraer conclusiones generales válidas para cualquier situación, sino caracterizar con el máximo detalle unas situaciones concretas, estableciendo las posibles evoluciones de las mismas.

Organización del contenido

Esta tesis está organizada en ocho capítulos, ordenados en dos partes, formando una línea de investigación coherente y progresiva.

La primera parte consta de dos capítulos y su finalidad es la de realizar una fundamentación teórica. Los seis capítulos restantes configuran la segunda parte, y constituyen el desarrollo de la investigación.

En el *primer capítulo* intentamos describir y fundamentar los conceptos que vamos a utilizar a lo largo del estudio. Además presentamos el desarrollo profesional del

con la finalidad de establecer el período atribuible al maestro novel, e incidiremos sobre lo que ocurre durante esta fase o período de iniciación a la docencia.

En el *segundo capítulo* presentamos la recopilación y análisis de las investigaciones existentes sobre la problemática del maestro novel. Aglutinamos estos estudios en una clasificación que abarca cuatro ámbitos: la problemática, su evolución, su pensamiento y la socialización del maestro novel; con la intención de esclarecer el campo teórico. También se aborda la repercusión de estos estudios en el contexto español, así como la revisión de los estudios empíricos publicados en los abstracts de ERIC, realizados durante la última década, para constatar las técnicas y metodologías más comunes utilizadas en este ámbito.

Con el *tercer capítulo* se inicia el desarrollo de la investigación. Describimos la investigación-acción que se realizó inicialmente, su rigor científico, y cómo la reflexión sobre la misma constituyó el punto de partida. Planteamos el problema de investigación y definimos los objetivos que nos proponemos alcanzar, así como el posible alcance de los mismos desde la perspectiva de la adecuación metodológica para lograrlos.

El *cuarto capítulo* está dedicado a la metodología que se utiliza en el estudio. Presentamos la investigación cualitativa como una vía metodológica válida para el estudio de la comprensión y percepción de los problemas de los maestros noveles. A continuación comentamos el concepto, características y métodos de la investigación cualitativa. Dedicamos un apartado para justificar el acceso a los informantes. Fundamentamos el concepto de estudio de casos, y la utilidad del mismo como método. Y exponemos el diseño de investigación que hemos planteado para el logro de los objetivos propuestos en el estudio.

En el *quinto capítulo* se aborda la estrategia para la recopilación de la información; en nuestro caso, los diarios de los maestros noveles. Y la técnica utilizada para el análisis de los datos, el análisis de contenido, presentándolo como una forma útil de analizar la información en el campo de la investigación cualitativa. Presentamos dos modos de

abordar dicho análisis. Primero, se describe un estudio exploratorio de los diarios, mediante el análisis de contenido cuantitativo. Para ello se ha utilizado el tratamiento de textos informático denominado SPAD. T., análisis textual de datos; indicamos las fases del programa que hemos utilizado para el estudio exploratorio de los datos realizado en ésta investigación.

El segundo tipo de análisis de contenido es cualitativo; se crea un sistema categorial emergente de la propia información, potente y adaptado a los objetivos del estudio propuesto en la investigación, con la finalidad de construir una herramienta útil que nos permita el análisis de la información.

En el *sexto capítulo* se analizan, de forma cuantitativa y con fines exploratorios de los datos, los once casos de que consta el estudio . Cada caso será estudiado de forma independiente, uno por uno, y finalmente realizaremos un resumen global de los once casos , siempre basándonos en el resultado de los datos obtenido a través del programa informático SPAD.T., este programa nos proporciona una triangulación del instrumento al poder establecer épocas dentro del mismo.

En el *séptimo capítulo* se recopila la estructura general que se sigue para describir cada uno de los caso; se tiene en cuenta los datos biográficos y contextuales de cada uno de ellos, el número de diarios y los núcleos de análisis . Presentamos la descripción de cada caso, con la finalidad de teorizar sobre la percepción manifestada por cada uno de los profesores/as noveles estudiados. Y, finalmente, intentaremos constatar las diferencias y similitudes entre los casos estudiados, partiendo de los objetivos propuestos, o de las hipótesis emergentes que han aparecido. Destacamos el rigor científico del estudio.

Finalmente, en el *octavo capítulo* presentamos las conclusiones más relevantes con referencia al posible alcance de los objetivos propuestos e implicaciones del estudio, y las limitaciones con las que nos hemos encontrado. Además presentamos algunas estrategias posibles para llevar a término la introducción del maestro novel en el

campo de la práctica docente.

CAPITULO I

EI MAESTRO NOVEL: CONCEPTUALIZACION Y PROBLEMATICA.

INTRODUCCION

El objeto primordial del capítulo es doble: por una parte, describir los conceptos que vamos a utilizar a lo largo del estudio y, por otra , fundamentar los conceptos que se expondrán en el capítulo siguiente.

Es nuestra intención abordar, desde una perspectiva cronológica y desde los enfoques actuales de investigación, los distintos conceptos de maestro que existen , e ir configurando el campo teórico, acotándolo hasta llegar a definir lo que entendemos por maestro novel.

Acto seguido presentaremos el desarrollo profesional del maestro con la finalidad de

establecer el período atribuible al maestro novel e incidiremos sobre lo que ocurre durante esta fase o período de iniciación a la docencia.

Para clarificar la lectura del capítulo, exponemos los objetivos generales propuestos en el estudio; estos son:

a) **Realizar una 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 problemas manifestados por los maestros noveles implicados en un proceso de investigación-acción, con su estabilidad profesional y las necesidades manifestadas.**

Como se puede observar, estos objetivos propuestos llevan implícitos y explícitos algunos constructos, que definiremos con la finalidad de construir un corpus teórico y fundamentar la parte empírica del estudio.

Pensamos abordar constructos tales como problemática, shok de la realidad, inducción, necesidades, etc.... todos ellos relacionados con los objetivos propuestos en el estudio que pretendemos alcanzar.

1.-CONCEPTUALIZACION DE MAESTRO NOVEL.

Antes de abordar el concepto del maestro novel nos vemos en la necesidad de establecer la inexistencia de una definición general para el concepto de maestro y otra distinta para el concepto de maestro novel. Hemos de definir un sólo concepto que es común a ambos, el de maestro. Lo que sí es diferente y nos puede aportar un nuevo matiz a la definición de maestro, es el establecer cuánto tiempo, período o ciclo podemos asignarle para considerarlo novel y qué es lo que ocurre durante este tiempo,

que lo caracteriza y hace que no se pueda atribuir a otro período dentro del desarrollo profesional del maestro.

1.1.- CONCEPTO DE MAESTRO.

Para el adolescente , la escuela es ante todo el maestro. En el recuerdo de los adultos los años de colegio consisten en ciertos maestros inolvidables... o en nada absolutamente. (Didier, 1966:35)

Para llegar a la estructuración conceptual de lo que entendemos por maestro, hemos de partir de como se ha definido en nuestro contexto y a partir de aquí llegar a una concepción más amplia universalmente aceptada.

Desde que la sociedad española institucionaliza la enseñanza en la escuela de modo formal en el siglo XIX, contribuyendo a ello la burguesía urbana , son escasos los maestros que desarrollan su labor profesional en las grandes urbes. No es hasta los años 20, en pleno siglo XX, cuando el maestro se hace cargo, con plenitud, de la función que se le ha adjudicado, la formación de los alumnos de enseñanza primaria.

Era la escuela rural la institución donde propiamente tenía lugar la acumulación de experiencias que, eventualmente, llevarían después los maestros (con su traslado) a la ciudad. Es más, la enseñanza primaria, su contenido y funciones y, lógicamente, su agente principal , el maestro, remitían de un marco de referencia agrario. Mientras el circuito escolar socialmente valorado y deseable, el que posibilitaba el acceso a los estudios propiamente dichos y a trabajos profesionales cualificados, se iniciaba en el bachillerato y se deplegaba casi exclusivamente en los medios urbanos . (Ortega y Velasco, 1991:11).

De ello se deduce que el concepto de maestro, desde el punto de vista de un profesional de la enseñanza, está estrechamente ligado, en sus inicios, a la concepción de maestro rural .

Desde un perspectiva más amplia, a lo largo de los años, en el ámbito de la educación se han elaborado muchas conceptualizaciones sobre el maestro. No es nuestra intención abordarlas y analizarlas en toda su amplitud, pero sí nos interesa reflexionar sobre las distintas acepciones que se le ha dado al concepto de maestro a través de los años, para

llegar a la conceptualización más actual y acorde con el objetivo de este trabajo.

El origen etimológico de la palabra maestro es el término latino *magister*, derivación de la raíz *mag*, con el significado de jefe. Más tarde, en el latín clásico se utilizó el término *magister militum, equitum*, para designar al capitán. Es con el latín medieval cuando esta palabra evoluciona para designar a los señores o patrones de condición alta; con posterioridad es aceptada para designar a los patrones de oficios artesanales y de este modo se asienta el término maestro (Laeng, 1990:1275). Así pues, la palabra *magister* o maestro es atribuible a cualquier campo laboral y se define el término como "*persona de autoridad en algún campo y por ello influye en los demás*" (Mialaret, 1984:895).

Si nos centramos en el campo de la educación, observamos que el término maestro apareció primero como *ludimagister*, con esta palabra se designaba a "*quien guía y enseña por excelencia en la vida moral y religiosa o en la ciencia o en el arte*" (Laeng, 1990:1275). De esta definición se desprenden dos funciones del maestro: una como *forjador de valores morales* y otra como *formador en el ámbito científico y cultural*.

1.1.1.- Maestro versus Educador.

Antes de avanzar sobre el concepto, vamos a realizar algunas precisiones: primero, creemos importante establecer la diferencia entre educador y maestro. Nassif(1958) nos presenta la línea divisoria entre ellos . Este autor nos define al educador, en sentido amplio, como *cualquier persona, factor o circunstancia con la cual el hombre se encuentra a lo largo de su vida*(p.213). Esta definición nos lleva a la educación informal que las personas reciben, asimilan y acumulan a través del tiempo.

En la definición más restringida propuesta por el mismo autor, se llama educador al *individuo que realiza o impulsa la educación de los demás ... es todo aquel que ejerce una acción pedagógica*. Esta definición nos lleva a aceptar: por una parte, que

cualquier persona es un educador; por otra parte, que un maestro es un educador. Parece que la aceptación de los dos enunciados se contradice y no es cierto; un maestro es un educador pero, un educador no tiene por que ser, forzosamente, un maestro. Con lo expuesto no queremos entrar en discusión sobre si ser maestro es más que ser educador o viceversa. La diferencia entre uno y otro estriba en las funciones diferenciadoras que realiza cada uno de ellos en la sociedad.

Además, el maestro ejerce su docencia en un nivel o tramo educativo determinado y dentro de una institución escolar, entendiendo institución en sentido amplio, no como el marco de ubicación de la misma. En cambio, el educador no tiene por qué ejercer su profesión en un tramo educativo concreto; es el caso por ejemplo, de los educadores sociales.

El maestro dirige su acción docente a una colectividad de alumnos, con una finalidad formativa. Por consiguiente se mueve de forma interactiva entre el alumno- medios - enseñanza - aprendizaje - todo ello dentro del contexto ecológico de la institución escolar.

Así pues, se puede considerar que educador es *cualquier persona adulta que ejerce influencia sobre otros con una serie de valores sociales, humanistas etc.... Algunas veces sin una finalidad formativa explícita y sistemática.* Y además ampliamos el concepto hacia aquellas personas *que poseen una sólida formación profesional, orientada a desarrollar su actividad educativa en un ámbito determinado. Otorgándole al educador un rol relevante en el momento actual, como transformador social dentro de la colectividad en la que está inmerso y en donde ejerce sus funciones.*

Aunque todo lo expuesto nos puede hacer pensar que el campo de acción de maestro es sólo la escuela, y que la influencia socializadora, formadora de valores éticos y morales, instructiva, capacitadora de actitudes críticas, orientada hacia la transformación social colectiva etc... que ejerce en los alumnos, sólo puede realizarla dentro del marco escolar, nuestra intención es , por el contrario, defender *la dualidad*

del maestro: maestro- educador.

1.1.2.- La utilización del término maestro.

En este estudio vamos a utilizar el término maestro como equivalente a profesor. Consideramos que en el momento actual y a nivel internacional se utiliza un único término para designar al enseñante de los diferentes niveles educativos, el de profesor.

Si realizamos un rápido análisis de las titulaciones expedidas en nuestro país por las universidades que capacitan al docente para ejercer esta función, las normas y publicaciones de la administración pública, etc... se observa la utilización del término "profesor de....." Todo parece indicar que el término maestro está en desuso. Así pues, en el momento actual, no encontramos la diferenciación que se hacía en décadas anteriores, pues generalmente se venía utilizando el término maestro para los niveles de enseñanza primaria y el término profesor para las enseñanzas media y superior. No obstante la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en la disposición adicional décima establece, para los funcionarios docentes, el cuerpo de maestros, y especifica que realizará sus funciones en la educación infantil y primaria. No es nuestra intención entrar en polémica sobre la cuestión, al contrario, estamos de acuerdo e inclusive nos gustaría un título único para todos los docentes, como parece ser la tendencia en el ámbito internacional.

Nosotros defendemos y reivindicamos la palabra maestro en este estudio bajo la connotación histórica, como demuestra cualquier revisión de la titulación requerida para ejercer como tal. En nuestro país, desde 1849 hasta 1967, se expedía la titulación requerida para ejercer como docente con el término maestro, maestro elemental, maestra elemental, maestro superior, maestra superior, maestro de primera enseñanza (se pierde aquí el paralelismo anterior y no aparece "maestro de 1ª enseñanza), y es a partir de la primera promoción del plan de 1971 cuando se sustituye, en la titulación requerida para la docencia, el término maestro, por la de profesor de Enseñanza General Básica(García y Aguirre 1980).

Dentro del contexto educativo Catalán quizás se utiliza más ampliamente el término que en el resto del Estado Español. Las "Escoles d'Estiu" son para formación de "mestres"; los componentes de los Movimientos de Renovación Pedagógica se denominaban así mismos maestros; encontramos también la Asociación de Maestros, y el "Casal del Mestre" que posteriormente ha derivado hacia los Centros de Recursos de Profesores.

Así pues, en este estudio utilizaremos el término maestro para designar *al profesional que ejerce su docencia en los niveles de enseñanza infantil y primaria según la nueva ley de educación, además de como sinónimo de profesor.*

1.1.3.- Modelos de investigación y concepción de maestro.

El concepto de maestro en los últimos años ha ido evolucionando. Han contribuido a ello los distintos paradigmas de investigación utilizados para desarrollar diferentes y sucesivos modelos de maestros. Pérez Gómez (1985:97) hace el análisis de cinco paradigmas:

- *presagio-producto*-. Este paradigma se centra en el estudio de un maestro eficaz, teniendo como referente las características, capacidades, y personalidad del mismo, sin tener en cuenta su comportamiento real en el aula. Y no abordando con amplitud el proceso enseñanza-aprendizaje que allí ocurre.

-*proceso-producto*-. El objetivo primordial se centra en dotar al maestro de un conjunto de competencias o capacidades que desarrollará en la clase al interaccionar con los alumnos; de este modo, su comportamiento es el generador de los resultados del aprendizaje de aquellos. Ello dio lugar al surgimiento de programas de formación de maestros centrados en el desarrollo de competencias eficaces para la docencia.

-*el paradigma mediacional* indaga sobre los procesos humanos implícitos

y los factores que inciden durante la enseñanza-aprendizaje (E-A), con la finalidad de conocerlos. Los agentes que intervienen en la (E-A) son el maestro y el alumno, lo que ha dado lugar a la existencia del *paradigma mediacional centrado en el alumno y el centrado en el profesor*. El primero se basa en cómo el alumno procesa la información, dando gran importancia a su comportamiento cognitivo y su implicación en los resultados de su propio aprendizaje. El segundo, en la no existencia de un único comportamiento didáctico, siendo el propio maestro quien define y procesa la información, lo que le lleva a un proceso de toma de decisiones. Estos dos modelos han dado paso al *paradigma mediacional integrador* en el cual se hace patente que tanto el profesor, como el alumno, son elementos activos en el proceso enseñanza-aprendizaje, pues los dos procesan información y toman decisiones. Aquí se da prioridad a los aspectos cognitivos y no se incide en los comportamentales ni en los aspectos contextuales.

Paradigma ecológico. Parte del estudio del aula como un microsistema social, en donde todos los elementos que lo integran (institución escolar, maestros, alumnos etc..) interaccionando continuamente con el contexto, son elementos activos y transformadores de la propia cultura y configuran lo que ocurre en el aula.

La revisión de estos paradigmas, utilizados como base para perfilar cinco modelos de profesor, nos proporciona los siguientes argumentos:

primero, no se puede establecer la supremacía de un paradigma sobre otro.

Segundo, no se puede establecer su alcance temporal y espacial.

Tercero, algunos de los paradigmas han sido sometidos a críticas y

en la actualidad no tienen vigencia.

Todo ello nos lleva a la aceptación de que no existe un único modelo de maestro; al contrario, nos encontramos con que las investigaciones existentes apuntan hacia distintas concepciones de maestro y nos muestran que no podemos establecer unos límites temporales y secuenciales a las diferentes concepciones de maestro.

Lo cierto es que las investigaciones actuales tienden a desestimar al modelo de maestro como transmisor de conocimientos, con la misión específica de ser el vínculo que transmite a las generaciones venideras los valores culturales y sociales; o al maestro como tecnócrata, centrado en las competencias, entrenado para incorporar a la escuela los avances tecnológicos, formado en una racionalidad técnica y recayendo sobre él la responsabilidad de la eficacia docente. Es decir, todos aquellos modelos de maestros que lo conciben como el único agente causante de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos modelos de maestros estarían dentro de los paradigmas presagio-producto y proceso producto, hoy en día tan cuestionados y puestos en tela de juicio.

1.1.4.- El concepto de maestro en las diferentes corrientes.

También podemos concebir al maestro como a un *profesional de la enseñanza*. Latorre (1992) nos expone que hemos de entender la profesionalidad del maestro entre dos extremos y se representa como un continuum; "*en un extremo aparece la visión del profesional como técnico-experto, que legitima el servicio social, la autonomía y la licencia en la racionalidad técnica, en los programas tecnológicos y en el conocimiento esotérico; y en el otro extremo aparece el profesional visto como un práctico reflexivo, una persona que reflexiona sobre su práctica, que utiliza el conocimiento de una manera endeudada, flexible, dependiendo de la naturaleza de las diferentes situaciones*" (p.5). Parece ser que distintos autores están de acuerdo en considerar al profesor, en nuestro caso al maestro, como un profesional de la enseñanza (Latorre, 1992; Montero, 1988; Stenhouse, 1984; Villar, 1990) pero cada uno de estos autores nos muestran una concepción diferente de profesional, pero mantienen posturas cercanas sobre la conceptualización de maestro.

Las posturas de los diferentes autores citados se podrían situar, en un continuum, dentro de la metáfora del *maestro investigador*. Entendiendo como *maestro investigador al profesional que, partiendo de la reflexión sobre la propia práctica, la revisa y analiza con sentido crítico, busca respuestas a los interrogantes que se le plantean introduce las mejoras que optimicen el proceso de aprendizaje o la innovación, realizando una adecuada planificación, observando, evaluando y, en cierta forma, controlando las mejoras del proceso e involucrándose en él.* (González i Soler, 1987: 59).

En el momento actual, esta definición de maestro aún nos parece insuficiente; se focaliza demasiado en el aprendizaje y obvia aspectos importantes como la formación en los valores, el contexto educativo, la interacción maestro-contexto- enseñanza, pues no hemos de olvidar que el alumno aprende en la escuela, pero el maestro no es el único elemento en el engranaje escolar que propicia este aprendizaje.

Consideramos al maestro como un factor importante desde la perspectiva de la función socializadora de la institución escolar. Creemos que el maestro es un agente activo y creativo capaz de transformar sus formas de actuar durante su proceso socializador. Esta socialización comienza con su formación inicial y se desarrolla a lo largo de su carrera docente, y en cierta forma modifica las formas de actuar del maestro. En el capítulo II, dentro del epígrafe 4, retomaremos el tema con más amplitud.

En la medida que vamos perfilando el concepto de maestro, consideraríamos incompleta su definición si sólo se tuviera en cuenta su referente sociológico. Creemos que en toda concepción de maestro debe intervenir su acción pedagógica y nos preguntamos qué es lo que la determina. De todos son conocidas las teorías existentes, que nos indican que el pensamiento no se puede dissociar de la acción, por consiguiente, el maestro constantemente debe decidir sobre qué acciones pedagógicas debe llevar a término, y cuándo y cómo serán desarrolladas éstas, todo ello con la finalidad de mejorar y transformar los procesos de aprendizaje que se originan en la institución escolar.

A través de las cuestiones expuestas estamos barajando dos conceptos : Primero, entendemos que el maestro también aprende desde su actividad docente, constantemente está inmerso en un proceso recurrente que genera en él nuevos aprendizajes desde la propia práctica docente. Segundo, desde su experiencia práctica, el maestro construye sus propias teorías; pero no confundamos la elaboración de un cuerpo teórico sobre la práctica, con la construcción de las teorías científicas en el ámbito de la educación.

Al maestro que es capaz de sustituir la *racionalidad técnica* , en la que ha sido formado, por la *reflexión en la acción y reflexión sobre la acción* , es decir de superar la pirámide de Schön (1983, 1994), lo podemos suscribir dentro de la metáfora del *práctico reflexivo*, el cual genera sus propias teorías sin finalidad de generalización. En cambio, las teorías científicas en el campo de la educación, buscan aportar un cuerpo de conocimientos básico y generalizable. Por consiguiente, el rol del maestro es diferente en cada situación; éste puede asumir ser el creador de sus propias teorías sobre la práctica y, otras veces, ser colaborador y/o consumidor en la ejecución de teorías científicas educativas.

Otro aspecto importante a tener en cuenta antes de definir el término maestro y que guarda una estrecha relación con el concepto que aceptamos en el estudio, lo constituye la concepción que se tiene de educación. Nos adherimos al pensamiento de Carr(1990), y Elliott (1990), que conciben la educación como práctica social. Entendiendo esta concepción como una simbiosis entre la reflexión individual y colectiva y la dialéctica que se establece entre los miembros de una comunidad educativa. Es decir, es el resultado en la acción conjunta de la autoreflexión de las personas implicadas en el proceso educativo,(que les lleva a profundizar en sus creencias, valores implícitos y explícitos, y actitudes individuales), como del diálogo que establecen con los demás de forma colectiva. Todo ello conduce a la eliminación de prejuicios y supersticiones y a la vez aumenta la formación con una orientación crítica. De este modo, las personas se transforman individualmente y a la vez transforman la sociedad de la que forman parte.

Todo lo expuesto hasta el momento nos lleva a definir al maestro como un *profesional que procesa la información que tiene a su alcance, reflexiona, emite juicios, toma decisiones, posee y a la vez modifica sus propias creencias, actitudes y valores durante los proceso pre-inter y post-activos de aprendizaje*. Como podemos observar, esta definición entra de lleno en la corriente del pensamiento del profesor defendida en nuestro país por Villar Angulo (1986) y Marcelo(1987), autoridades en la materia.

En esta línea Shavelson (1986:165), desde la perspectiva de la investigación cognoscitiva, define al maestro como *"a un profesional que toma decisiones razonables dentro de un entorno complejo e incierto"*. Esta concepción nos amplía el campo de acción del maestro, nos indica la complejidad del contexto escolar y la incertidumbre en la que se halla el maestro cada vez que debe llevar a término una acción pedagógica. Esta temática la hemos desarrollado con más amplitud en el análisis de las investigaciones sobre la corriente del pensamiento del profesor en el capítulo II , dentro del epígrafe 3.

Dentro de las tendencias actuales podemos definir al maestro como *un profesional que "tenga conocimientos, detrezas y disposición para comprometerse en una actividad escolar racionalmente sana y moralmente justa, que adopte una postura responsable en la realización de los propósitos y de las condiciones escolares, y que tenga capacidad para desenvolverse profesionalmente con autonomía"*. Este tipo de profesor ha sido descrito a través de diferentes metáforas, tales como: estudiantes de enseñanza (Dewey, 1904), profesores auto-observadores (Elliot, 1978), maestros investigadores (Stenhouse, 1975), maestros reflexivos (Liston y Zeichner , 1993), maestros como artífices morales (Tom, 1984) y maestros como intelectuales transformadores (Giroux, 1990).

En el momento actual, en nuestro país, nos encontramos con la aprobación de la LOGSE, con grandes cambios en el sistema educativo . La eminente puesta en marcha de la Reforma Educativa en todo el Estado conlleva que se apueste por un modelo de maestro para ejecutar y llevar a término con toda su magnitud y espíritu

crítico la reforma. Así pues, el modelo que propone la Reforma de la Enseñanza del MEC, es el del maestro investigador; unos párrafos del documento en los apartados sobre formación de profesorado e investigación y proceso de innovación educativa, corroboran la idea.

19.1.- " una sólida formación académica y profesional, elevada capacidad reflexión sobre la práctica educativa, una profunda convicción de la validez del trabajo colectivo , capacitan al profesor para adaptar su quehacer docente a los avances del conocimiento científico, técnico y pedagógico. Todo ello garantiza, además, una actuación rigurosa, sistemática, reflexiva y coherente, tanto en el conjunto del centro como en la propia aula....

19.3.- El docente ha de estar preparado para diseñar, desarrollar , analizar y evaluar científicamente su propia práctica.

20.3.- Es preciso estimular la cooperación entre investigadores y docente, fomentar la investigación educativa por parte de los maestros y profesores.. "(p.163).

Pensamos que en el momento actual en que las ideologías dominantes se encuentran en crisis, en que la sociedad se esta volviendo cada vez más competitiva, donde los valores están cambiando, sustituyéndose unos por otros, a una velocidad de vértigo, no es suficiente el plantearnos el modelo de maestro investigador. Consideramos que este modelo es insuficiente para lo que la escuela actual demanda. Hemos de avanzar hacia un *maestro con capacidad crítica y comprometido con la sociedad y que a su vez en el proceso de enseñanza-aprendizaje no olvide la formación de la identidad personal de sus alumnos, ni su educación moral con la finalidad de formarlos en valores.*

1.1.5.- El maestro como intelectual.

En el epígrafe anterior hemos apuntado la importancia de la concepción que se tenga sobre educación. Cuando hemos de asumir y definir una concepción de maestro no podemos establecerla sin antes esclarecer qué entendemos por educación. Nuestra concepción de educación es seguro que condicionará la concepción que podamos tener de maestro; consideramos la existencia de una fuerte relación entre ambas

concepciones.

En el momento actual, *entendemos que la educación*, por su propia naturaleza, se encuentra comprometida con la acción moral, con el cambio de la realidad personal, cultural y social, dentro de un proceso y con unas finalidades . A la vez, esta misma posición sobre educación nos lleva a considerar su influencia transformadora sobre aquellos estamentos sociales, grupos, y sujetos humanos de los que se ocupa, entendiendo que no son ajenas ni independientes de las condiciones sociales , culturales, económicas e ideológicas, y mediante la comunicación y la dialéctica que se establece en los grupos (entendiendo como grupo todas aquellas personas implicadas en el proceso educativo) se construye y se conforma el pensamiento crítico colectivo, que revierte en el pensamiento individual, en los valores y la acción de las personas implicadas en la educación.

De todas las metáforas que vienen utilizándose para conceptualizar al docente, emergidas de las últimas corrientes sobre la formación del profesorado, nos adherimos a la postura de Giroux, (1990) y atribuimos al maestro el rol de intelectual transformador. Este autor concibe al intelectual como *algo más que una persona de letras, o un productor y transmisor de ideas. Los intelectuales son también mediadores, legitimadores y productores de ideas y prácticas sociales; la función que desempeña es de naturaleza política* (p. 201).

De todos es conocido que la escuela es el reflejo de la cultura y la sociedad en la cual está inmersa, y ésta funciona ligada al control del poder dominante, de aquí el interés de ciertos sectores sociales en acotar y crear centros educativos; por lo tanto, la escuela no se puede considerar neutral, lo que conlleva que los profesores tampoco deban adoptar un rol neutral, al contrario deben implicarse en la política del centro, pero de forma crítica. Giroux (1990) argumenta " *Un componente central de la categoría de intelectual transformativo es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico*" (p. 177).

De este modo, tanto si se parte de la concepción de la acción pedagógica como de la centrada en la acción política, la finalidad es la misma, desarrollar en el alumno la capacidad reflexiva y crítica, que le prepare para adoptar una postura, tanto individual como cooperativa, hacia la potenciación de la mejora de la sociedad liberadora y democrática; estas capacidades reflexivas y críticas, con una vertiente política han de estar asumidas antes por los maestros.

Con todo lo expuesto concebimos al maestro *como un profesional intelectual transformador; ello conlleva que debe poseer las características atribuibles al maestro investigador que han de ser ampliadas hacia la vertiente crítica frente a lo social y la política dominante.*

Para clarificar mejor lo que entendemos por maestro intelectual, presentamos una puntualización sobre el término intelectual, pues no nos gustaría caer en la concepción de maestro como un intelectual tradicional burgués, muy interesado en la transformación curricular, dentro del marco escolar, con *un conformismo adaptado a la política dominante*, pero sin un planteamiento de verdadera transformación crítica social. Por consiguiente cuando nos referimos al maestro como intelectual, lo entendemos como el *intelectual orgánico*, propuesto por (Gramsci, 1985) entendiendo a este intelectual como una nueva clase emergente dentro de la misma clase a la que pertenece, pero con una concienciación crítica social y analítica frente a la sociedad en la cual se halla inmerso, comprometido con la misma con la finalidad de transformarla para que sea más justa para todos.

Esta concepción de maestro reconocemos que es ideal, es difícil encontrar un maestro con estas características y sobre todo un maestro novel; las razones de ello pueden ser muy diversas; enumeraremos algunas de las muchas existentes:

- raramente se encuentra una formación inicial que potencie este modelo de maestro.

- las administraciones educativas no potencian este modelo, se comprometen con modelos actuales como el del maestro investigador, el práctico reflexivo, etc... pero no interesan maestros comprometidos social y políticamente pues rápidamente aumentan sus necesidades y no pueden asumirlas.

- las estructuras escolares, normas, curriculum prescritos, burocracia etc.... no demandan este tipo de maestro.

- si la escuela, hoy por hoy, debe funcionar con las mismas estructuras de siempre, no necesita de este tipo de maestros; los necesita sumisos, adaptados a la norma, eso sí, reflexivos, que mejoren la enseñanza, pero siempre dentro de unos patrones modales y de este modo seguiremos teniendo la concepción de maestro como un semi-profesional, mal pagado, desvalorizado. etc....

Como no creemos que éste sea un buen camino, seguimos reafirmando en aceptar el concepto de maestro como *intelectual transformador*. Estamos convencidos de que un maestro con estas características, dentro del proceso que establece para su desarrollo profesional, evolucionará hacia su auto formación.

Concluimos remarcando que el concepto de maestro expuesto lo debemos entender asociado a la persona del maestro, el cual constantemente debe tomar decisiones, une su acción pedagógica a su pensamiento implícito y explícito (creencias y valores), se implica en la sociedad, posee una fuerte capacidad socializadora, y además pasa por unos estadios determinados a lo largo de su desarrollo profesional. Estos tres aspectos: evolución, socialización y pensamiento, están muy ligados con la problemática del maestro novel y nos han servido de base para establecer las categorías de análisis sobre la revisión bibliográfica en el capítulo segundo.

1.2.- EL CONCEPTO DE MAESTRO NOVEL

No existe un término único para designar al maestro novel. Por el contrario, todo parece indicar que existen bastantes sinónimos del mismo, tales como: maestro novel, maestro principiante, maestro novicio, maestro que comienza, maestro debutante, maestro en período de pruebas, maestro en su último año de formación práctica, etc...; todos estos sinónimos se utilizan con bastante asiduidad en los distintos estudios existentes, pero con cierta ambigüedad en cuanto a la temporalización y ubicación del maestro novel dentro de la formación del profesorado como proceso. No obstante, en el presente estudio, nosotros utilizaremos siempre como terminología única la de maestro novel.

Un aspecto importante, y a tener en cuenta cuando se aborda la temática sobre el maestro novel, consiste en fijar la temporalización o el tramo concreto en el cual al maestro se le considera novel, dentro del proceso de profesionalización.

Existen diferentes criterios sobre el tiempo durante el cual podemos considerar al maestro como novel; numerosas investigaciones están orientadas hacia el primer año de experiencia de los maestros (Griffioen, 1980; VonK, 1982; Fernández y González-Soler, 1986; Villar Angulo, 1986), con lo que podríamos deducir que el maestro novel es aquel que ejerce su primer año de docencia. Pero no es así para todos los autores que abordan esta temática. Veenman (1988) indica, después de haber analizado 91 estudios sobre la problemática del maestro novel, que se podría definir a los maestros noveles *como aquellos que aún no han completado tres años de docencia, tras finalizar sus estudios* (p. 5). Otros estudios consideran que este período debe ser más largo, y lo amplían hasta cinco años (Breuse, Dupont, Quenon y Velanun, 1984).

En la literatura Alemana se utiliza el término para los estudiantes que realizan el cuarto año de formación de maestros, practicando en un centro escolar, y reciben un sueldo por su trabajo; durante este período ellos son responsables de las clases (Benejam, 1986). En Alemania, a partir de 1975, dentro de la reforma de formación

de enseñantes, se instaura un período probatorio para todos los futuros docentes. Este período puede variar según los Lands y la especialidad que hayan realizado estos docentes. A modo de ejemplo, en Baviera y en Rhénanie-Westphalie su duración es de dos años. Así consta en las actas de la Conférence permanente des Ministres Européens de l'Education. Secreteriat: Conseil de l'Europe. Strasbourg, le 16 janvier 1986:58.

También en la bibliografía americana, canadiense y australiana el término de maestro novel es utilizado indistintamente, tanto en el período de su formación inicial como en su primer año de servicio (Williams, Eisermans y Lynch, 1985).

Nos encontramos con autores que reconocen como maestro novel a los docentes que ejercen por primera vez y son los únicos responsables de su propia aula, teniendo absoluta autonomía para el desarrollo de los procesos de enseñanza- aprendizaje, independiente de si están en su año de prueba o en su cuarto año de prácticas. Otros autores consideran que este período es insuficiente y amplían la duración del mismo. Otros autores desestiman la entrada a la profesión y creen que hasta el segundo año de docencia no se puede considerar a un docente como maestro novel. De lo que se desprende que no existe un criterio único sobre cuándo un maestro empieza a ser novel y/o cuando deja de serlo; este período varía según el país en donde ejerza este maestro, y /o la concepción del investigador que haya realizado la investigación y ha fijado dicho criterio.

No obstante, con la intención de dar una definición amplia, después de la literatura consultada, se puede considerar maestro novel al docente que ejerce su profesión en el campo profesional por primera vez durante su primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto y/o séptimo año, existiendo diferencias notables dentro de su desarrollo profesional. Aunque a nuestro juicio esta definición es demasiado amplia, viene condicionada por la concepción que se tenga de maestro con experiencia.

Desde otro punto de vista y poniendo énfasis en la falta de experiencia práctica, se

define al maestro novel como *el sujeto que no tiene experiencia o esta recién ingresado en la actividad profesional* (Villar, 1990:226). Sobre lo que no existe acuerdo es en como perciben los noveles su actividad profesional. Algunas investigaciones llegan a la conclusión de que la actividad profesional es pobre intelectualmente y atrofiadora (Lortie, 1975).

Nosotros en la investigación realizada hemos utilizado el término maestro novel al referimos al *maestro que después de haber obtenido la titulación, ejerce por primera vez, abarcando el período de su primer año de experiencia profesional.*

Esta definición expuesta tan sólo es temporal y, por consiguiente, la debemos asociar a las concepciones expuestas con anterioridad. Además, consideramos importante e ilustrativo para el objetivo general del estudio, establecer las características generales del desarrollo profesional del período que suscribimos como correspondiente al tramo en el que ubicamos al maestro novel.

2.- EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL MAESTRO: SUS FASES.

En este apartado no entraremos en la cuestión de si el maestro es un pseudo-profesional o un profesional; nosotros en todo momento defendemos la profesionalización del maestro. Kremer-Hayon (1991) nos presenta cinco facetas del desarrollo profesional del docente a partir del estudio de los constructos desarrollo y profesión, los cuales nos vienen especificados en el figura 1.

Faceta A

El desarrollo profesional puede ser revisado de acuerdo con la percepción de desarrollo y según el modelo:

- 1.- estabilidad
- 2.- procedimiento de cambios.
- 3.- flexibilidad

Faceta B

A partir de estadios:

- 1.- Formación inicial e inducción.
- 2.- construyendo competencias.
- 3.- gran entusiasmo y crecimiento
- 4.- frustración.
- 5.- desaliento y salida de la carrera profesional

FACETA C

Desde el punto de vista del conocimiento como:

- 1.- burocrática.
- 2.- autónoma.

FACETA D

Con una percepción de profesión, como:

- 1.- monolítica.
- 2.- pluralista.

FACETA E

Desde el punto de vista de la comprensión, como:

- 1.- racionalidad práctica.
- 2.- epistemología de la práctica.

Figura 1. Marco conceptual de las diferentes formas de revisar el desarrollo profesional. Extraído de Kremer-Hayon, Lya. (P.18).

2.1. FASES DEL DESARROLLO PROFESIONAL.

Después de constatar que el desarrollo profesional se puede estudiar desde diferentes perspectivas, en nuestro caso optaremos por el punto de vista que hace referencia a los estadios, fases, ciclos o etapas, considerados todos estos vocablos como sinónimos. Esta modalidad nos permite situar dentro del continuum de la profesionalización del maestro, la referida al maestro novel.

Así pues, primero presentaremos el ciclo de la vida del enseñante, en general, y su desarrollo profesional, para poder llegar a establecer qué momento de la vida de enseñante es atribuible al maestro novel y cómo se desarrolla su profesionalización. La figura 2 nos sintetiza lo expuesto al conjugar años de carrera profesional con las fases o estadios que se suceden en el ciclo de vida del enseñante.

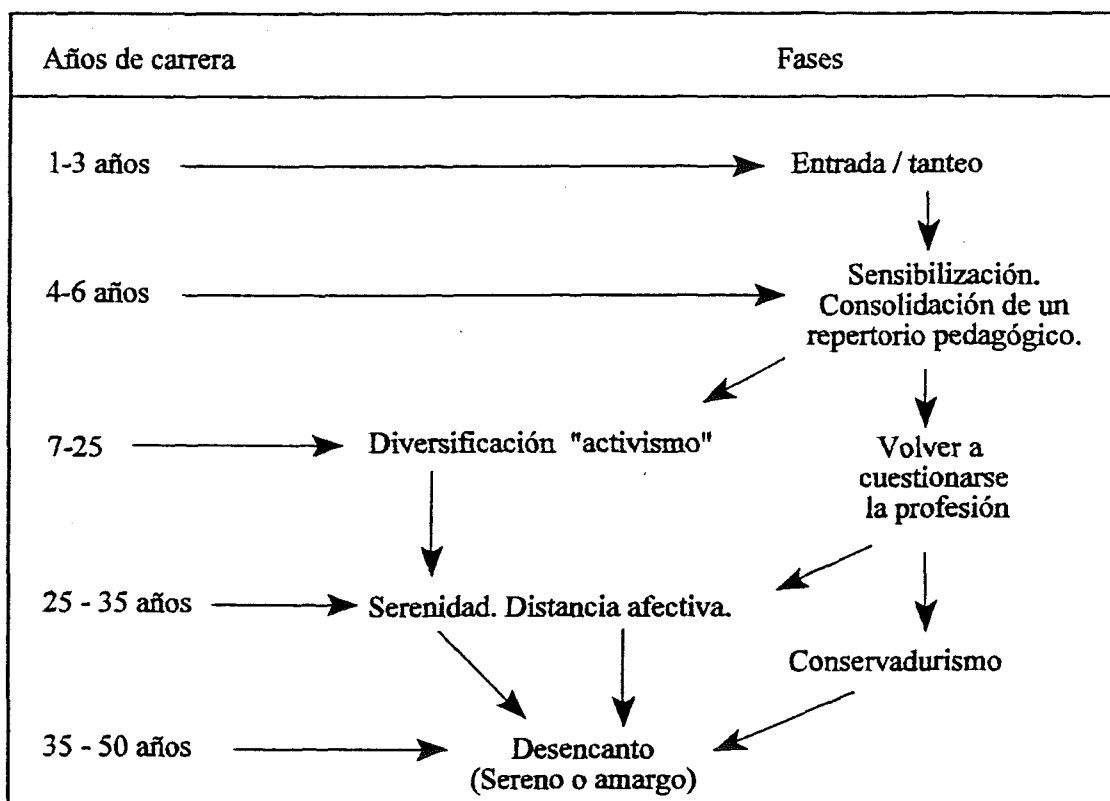


Figura 2. La carrera de enseñante Huberman, (1989:23)

Con anterioridad hemos hecho referencia al desarrollo profesional del maestro novel como un estadio intermedio entre la formación inicial y la formación permanente. Este estadio no se puede entender como una fase aislada dentro del proceso, que debemos contemplarla en el marco global del desarrollo profesional del maestro.

A continuación presentaremos las clasificaciones de Huberman (1988) y Vonk(1988).

2.2.- LAS TRES FASES DE DESARROLLO PROFESIONAL SEGÚN M. HUBERMAN.

El estudio de Huberman, (1988), en el cual, fueron estudiados cuatro generaciones de enseñantes de primaria y secundaria para poder extraer los ciclos de vida de los docentes, diferenció a lo largo de su desarrollo profesional tres etapas:

- a).- la primera abarca desde los comienzos dolorosos hasta la estabilización.
- b).-la segunda la denomina de renovación
- c).- la tercera de desencanto.

Cada una de ellas posee sus propias características.

2.2.1.- Primera fase.

El inicio de esta primera fase "*comienzos dolorosos*" se caracteriza en general por el entusiasmo de los docentes, pero a su vez se constata en los maestros el aumento de la ansiedad, y dificultad con los alumnos; se sienten abrumados; se encuentran aislados dentro del propio centro; los problemas externos (demandas familiares, entorno social, vida privada etc...), influyen enormemente; se invierte más tiempo del necesario para hallar las soluciones óptimas. Sin embargo no se puede generalizar a todos los docentes, pues algunos de los maestros consideraron que el inicio en la profesión fue fácil, aunque son los menos quienes mantienen esta opinión. Para llegar a estas conclusiones sobre los maestros noveles, se aplicó un cuestionario a profesores de