

# INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

EL PRIMER AÑO DE ENSEÑANZA. ANÁLISIS DEL PROCESO  
DE SOCIALIZACIÓN DE PROFESORES PRINCIPIANTES (\*)

CARLOS MARCELO GARCÍA (\*\*)

## INTRODUCCIÓN

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

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

Wilson y D'Arcy definen la iniciación como «el proceso mediante el cual la escuela lleva a cabo un programa sistemático de apoyo a profesores, de cara a introducirles en la profesión, ayudarles a abordar los problemas de forma que refuerce su autonomía profesional y facilite su continuo desarrollo profesional» (1987, p. 143). Como vemos, la iniciación, desde este punto de vista, es una actividad en la cual la escuela, como unidad, juega un papel fundamental como servicio de apoyo a los profesores principiantes. Sin embargo, como más adelante describiremos, otros estamentos pueden estar implicados en el desarrollo de los programas de iniciación profesional de los profesores, como pueden ser la universidad, los centros de profesores, etc.

---

(\*) Esta investigación ha sido subvencionada por el Centro de Investigación, Documentación y Evaluación.

(\*\*) Departamento de Didáctica y Organización Escolar y MIDE, Universidad de Sevilla. Han colaborado en ella: José M. Coronel, Carmen Gallego, María J. Gallego, Rosa Garrudo, María J. Gómez, Cristina Granada, Elena Hernández, María J. León, Cristina Mayor, Cristina Moral, María Rita Sánchez.

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

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

El proceso que siguen los profesores para aprender a enseñar, es decir, para adquirir competencia y habilidad como docentes, ha sido explicado desde diferentes perspectivas teóricas. En un caso se hace hincapié en las preocupaciones de los profesores como indicadores de diferentes etapas del desarrollo profesional. En otro caso se concibe al profesor desde un punto de vista fundamentalmente cognitivo y se considera el aprender a enseñar como un proceso de madurez intelectual. Existe un último marco para el análisis del proceso de iniciación que pone mayor énfasis en los elementos sociales y culturales de la profesión docente y en su influencia en el profesor principiante.

El primer marco al que nos hemos referido, desarrollado por Fuller y sus colaboradores, se denomina *etapas evolutivas de preocupaciones* (Fuller y Brown, 1975). Según estos autores se pueden identificar tres etapas diferenciadas de preocupaciones de los profesores. La primera etapa tiene que ver con preocupaciones por la *supervivencia personal*. Se caracteriza por ser una fase en la que el profesor busca fundamentalmente mantenerse en el rol de profesor, conseguir el control de la clase y agradar a los alumnos. La segunda etapa está caracterizada por las preocupaciones del profesor por la *situación de enseñanza* propiamente dicha, es decir, preocupaciones sobre los materiales y métodos de enseñanza, sobre el dominio de destrezas en situaciones didácticas. Por último, la tercera fase representa ya una preocupación dirigida en este caso *hacia los alumnos*, hacia su aprendizaje, dirigida a responder a sus necesidades sociales y emocionales (Veenman, 1984).

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

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

Desde esta perspectiva se considera al profesor como un aprendiz adulto, y se concibe la formación del profesorado como el proceso por el cual los docentes lle-

gan a adquirir niveles conceptuales elevados y complejos. Se asume, por tanto, que las personas con un desarrollo cognitivo elevado «funcionan de forma más compleja, poseen un repertorio de destrezas más amplio, perciben los problemas con mayor profundidad y pueden responder de forma más precisa y empática a las necesidades de los demás» (Veenman, 1984, p. 162).

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

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

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

El proceso de socialización de los profesores es un tema de investigación poco estudiado, tal como han reconocido recientemente Atkinson y Delamont (1985). Sin embargo, hay que destacar ahora que la socialización de los profesores es un proceso en el cual se ponen en funcionamiento estrategias sociales de diferente índole.

La investigación sobre el período de iniciación se ha desarrollado paralelamente a la aplicación de programas de iniciación para ayudar a los profesores principiantes a superar el tránsito de los roles estudiantiles a las responsabilidades docentes. Reconocemos que es función de la institución de formación del profesorado proporcionar este asesoramiento y esta guía a los profesores principiantes (Griffin, 1985; Huling-Austin, 1986). Las actividades que comúnmente se desarrollan en este tipo de programas consisten en proporcionar información, asesoramiento y supervisión al profesor principiante; se incluye además la reducción de la carga docente durante el primer año, que es de un 5 a un 10 por 100 en Inglaterra y de un 20 por 100 en Australia (Tisher, 1980).

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

- a) *Fase «diario»*: Se inicia desde el mismo momento en que el profesor comienza las clases y dura aproximadamente cuatro semanas. Se mantienen entrevistas de supervisión sobre la base del material usado por el profesor principiante y conversaciones y discusiones con un mentor y con otros profesores principiantes. En el diario, el profesor anota todo aquello que es importante para él.

- b) *Fase de observación en clase*: Su duración aproximada es de seis semanas, y en ella los profesores principiantes se visitan unos a otros e imparten clase, junto con un mentor que también participa en las observaciones, al menos, una vez cada dos semanas. Todas las observaciones van seguidas de discusiones posteriores.
- c) *Fase de guía individual*: El mentor presta especial atención a los puntos débiles de cada nuevo profesor. En esta fase, que dura seis meses, el mentor y el profesor hacen «contratos» sobre la forma y el proceso de supervisión.

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

## I. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

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

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. Muestra

En las tablas que a continuación presentamos se incluyen los sujetos pertenecientes a la muestra elegida al azar de la población compuesta por todos aquellos profesores que aprobaron las oposiciones a Enseñanzas Medias (Bachillerato y Formación Profesional) y a Educación General Básica de Sevilla y Granada en el año 1988; por lo que se encuentran en su primer año de experiencia docente.

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

Con respecto a los profesores de EGB no nos fue posible contar con tal relación de nombres y centros, fundamentalmente porque, a diferencia de los profesores de Enseñanza Secundaria, los profesores de EGB durante su primer año de enseñanza realizan multitud de sustituciones; lo que significa que es prácticamente imposible localizarlos, dada su alta movilidad. Para seleccionar la muestra de 31 profesores de EGB que participaron en el estudio procedimos realizando llamadas telefónicas a los distintos centros de EGB de Sevilla y preguntando directamente en cada uno de ellos al director o al secretario si en ese centro existía algún profesor con las características que buscábamos: que hubiera aprobado las oposiciones y estuviera en su primer año de enseñanza. Esta labor de seguimiento nos permitió identificar la muestra de profesores de EGB.

El número de profesores que componían dichas muestras, así como el nivel, la especialidad y la situación a la que pertenecían, aspectos que constituían las variables de estudio, se recogen en las tablas que se muestran a continuación.

En la tabla 1 se recoge la muestra total de profesores en Sevilla y Granada. De ellos, 107 fueron entrevistados y 105 cumplimentaron el Inventario de Problemas de Enseñanza, ya que dos de los profesores encuestados no remitieron los cuestionarios. Se ofrecen también los criterios o variables que se identificaron para su estudio. Así podemos ver que de los 107 profesores entrevistados, 47 eran hombres y 60 eran mujeres. Éstos, a su vez, se dividían en función del nivel educativo en el que impartían clase: BUP (N = 45), FP (N = 31) y EGB (N = 31).

Se consideró igualmente la localización de los centros:

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

TABLA 1

*Total de profesores que constituían las muestras de Sevilla y Granada, en función del total de profesores entrevistados y de aquellos que cumplimentaron los instrumentos de investigación*

	Sexo		Nivel			Situación			Especialidad				Provincia	Total
	V	M	BUP	FP	EGB	1	2	3	1	2	3	4		
													Sevilla	***
Entrevistas	47	60	45	31	31	59	24	24	29	35	13	30	y Granada	107
Inventarios	46	59	43	32	30	59	24	22	28	35	11	31		105

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

- BUP: 1. HUMANAS: Filosofía, Geografía e Historia.
- 2. CIENCIAS: Matemáticas, Física y Química, C. Naturales.
- 3. LENGUA: Lengua, Inglés, Francés, Latín, Griego.
- 4. EXPRESIÓN: Dibujo, Ed. Física, Música.
- FP: 1. LENGUA: Lengua, Francés, Inglés, Latín.
- 2. CIENCIAS Y TECNOLOGÍA: Electrónica, Sanitaria, Informática, C. Naturales, Física y Química, Dibujo, Matemáticas.
- 3. HUMANÍSTICA: Humanística.
- 4. VARIOS: F. Empresarial, Agraria, Adm. Com., Hostelería, Imagen, E. Física, Administrativo.
- EGB: 1. CICLO INICIAL Y PREESCOLAR.
- 2. CICLO MEDIO.
- 3. CICLO SUPERIOR.
- 4. EDUCACIÓN ESPECIAL

Siguiendo esta distribución, vemos en la tabla 1 que el número total de profesores que pertenecen a la especialidad 1, en función de su agrupamiento correspondiente, es de 29; 35 pertenecen a la especialidad 2, 13 a la especialidad 3 y 30 a la especialidad 4.

Con respecto a la descripción de la muestra de profesores que cumplimentaron el *Inventario de Problemas de Enseñanza* y el *Inventario de Creencias del Profesor* y de alumnos que contestaron el *Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas*, la constituían 46 hombres y 59 mujeres; de los cuales, 43 correspondían a Bachillerato,

43 a Formación Profesional y 30 a Educación General Básica. Por especialidades, 28 pertenecían a la especialidad 1, en la especialidad 2 se encontraban 35, en la especialidad 3 había un total de 11, y por último, en la especialidad 4 se hallaban 31 profesores. En función de la situación geográfica de los centros, 59 profesores se encontraban en la situación 1, 24 en la situación 2 y 22 en la situación 3.

A partir de la tabla 1 podemos identificar, por último, a los dos profesores que, perteneciendo a la muestra total de 107 profesores, no formaban parte de la muestra que contestó al *Inventario de Problemas Docentes*. Estos profesores eran un hombre y una mujer, de los cuales, uno pertenecía al nivel de EGB y el otro al de BUP. Todos ellos pertenecían a centros ubicados en la situación 3; dos de ellos correspondían a la especialidad 3 y uno a la especialidad 1.

De igual forma, en la tabla 2 aparecen distribuidos sólo los profesores pertenecientes a la muestra de Sevilla, con los que hemos seguido el mismo criterio que en el caso anterior. Son 31 hombres y 55 mujeres; de ellos, 27 pertenecen a BUP, 28 a FP y 31 a EGB. El mismo análisis puede realizarse en cuanto a la situación de los centros y a la especialidad. La muestra de Sevilla la componen 86 profesores.

TABLA 2  
*Profesores que forman la muestra de Sevilla*

Sexo		Nivel			Situación			Especialidad				Provincia	Total
V	M	BUP	FP	EGB	1	2	3	1	2	3	4	Sevilla	***
31	55	27	28	31	50	20	16	29	20	13	24		

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

TABLA 3  
*Profesores que forman la muestra de Granada*

Sexo		Nivel		Situación			Especialidad				Provincia	Total
V	M	BUP	FP	1	2	3	1	2	3	4	Granada	***
17	5	18	4	9	4	9	0	15	0	7		

En cuanto a la especialidad, no existen profesores que impartan asignaturas contenidas en las especialidades de Humanas y Lengua (especialidades 1 y 3, respec-

tivamente), correspondientes al BUP, o en Lengua y Humanística, correspondientes a la FP. En la especialidad 2 (Ciencias en BUP y Ciencias y Tecnología en FP) se sitúan 15 docentes, mientras que 4 imparten asignaturas de la especialidad 4 (Expresión en BUP y Varios en FP). En Granada capital y provincia no se pudo estudiar profesores principiantes de EGB, por lo que no aparecen en la tabla 3.

## 2.2. Instrumentos de investigación

En esta investigación hemos utilizado instrumentos escritos, en la forma de inventarios, así como la entrevista mantenida con cada uno de los profesores.

### 2.2.1. Inventario de Problemas de Enseñanza

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

El *Inventario de Problemas de Enseñanza* consta de 55 ítems, cuyas declaraciones hacen mención de diversos problemas relativos a la enseñanza, la planificación, la evaluación, las relaciones con los alumnos, las relaciones con los colegas, las relaciones con la dirección y la Administración, las actividades de iniciación, los recursos escolares, las relaciones con los padres, las percepciones del entorno escolar, la satisfacción profesional y el tiempo de dedicación docente. Hay que indicar que el instrumento originalmente desarrollado por Jordell constaba de 68 ítems. Nuestra intención, al reducir el número de ítems del *Inventario de Problemas de Enseñanza*, fue la de ofrecer un instrumento más «manejable»; por lo que eliminamos aquellos ítems que fueran repetitivos respecto de otros ya incluidos, o bien aquellos otros que el equipo de investigación considerara no relevantes para nuestro contexto educativo.

Aunque los 55 ítems que componen dicho cuestionario hacen referencia a los aspectos antes mencionados, el instrumento original no aparece dividido de forma específica en dimensiones; por lo que, a la hora de analizar los datos, nos hemos visto obligados a determinar nosotros mismos el agrupamiento de los ítems para una mayor comprensión de los resultados, como expondremos más adelante.

Para cada declaración, el profesor encuestado puede optar por determinar si el problema mencionado supone o ha supuesto para él «ningún problema» (opción 1), «algún problema» (opción 2), «un considerable problema» (opción 3), «un gran problema» (opción 4), o si ese problema «no es relevante para el nivel en que enseño». Nuevamente hemos de indicar que introdujimos una modificación respecto al instrumento original. En este caso, la modificación consistió en eliminar la opción «un relativo gran problema» que aparecía en el instrumento original y sustituirla por la de «no es relevante para el nivel en que enseño». En conversaciones personales con el profesor Jordell, en las que le expusimos este trabajo y la adaptación realizada, encontramos una opinión favorable en este aspecto.



## 2.2.2. Inventario de Creencias del Profesor

El *Inventario de Creencias del Profesor* ha sido traducido y adaptado del original elaborado por Tabachnik y Zeichner (1984). Consta de seis dimensiones, en las que se encuentran agrupadas sus declaraciones o ítems. Estas dimensiones son las siguientes:

### A) *Dimensión control*

Tiene la finalidad de describir y analizar las diferencias en el *locus* y en la extensión del control de la clase. Pretende delimitar cuáles son, a juicio de los profesores, las competencias en cuanto al control de la clase que les corresponden; y se hace hincapié en el modo en el que creen que deben ponerse en práctica determinados aspectos curriculares y de contenidos, las atribuciones cedidas a los padres en la dirección de la clase y el control que ambos ejercen sobre la administración escolar.

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

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

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

### B) *Dimensión diversidad*

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

Consta de una subdimensión:

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

### C) *Dimensión aprendizaje*

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

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

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

Consta de tres subdimensiones, que son las siguientes:

C.1. *Necesidad de fomentar el aprendizaje cooperativo.*

C.2. *El papel de los errores en el aprendizaje.*

C.3. *Tipo de motivación.*

### D) *Dimensión rol del profesor*

Esta dimensión detecta las creencias de los profesores respecto al papel que desempeñan. Indica qué tipo de rol consideran los profesores más adecuado para ponerlo en práctica en la escuela, con cuál se sienten identificados y si piensan que los alumnos perciben y respetan su papel, en la forma en que lo dan a entender.

Cuenta con una sola dimensión:

D.1. *Tipo de rol.*

### E) *Dimensión escuela/sociedad*

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

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

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

Consta de dos subdimensiones:

E.1. *Participación del profesor y de la escuela en la transformación de la sociedad.*

E.2. *Papel de la escuela frente a las desigualdades sociales.*

## F) *Dimensión conocimiento*

Detecta esta dimensión aquellos aspectos relacionados con el currículo y la innovación de la enseñanza.

Descubre los aspectos curriculares que consideran más importantes; la concepción que poseen del currículo: como un todo integrado o como materias separadas sin vínculos entre ellas. Asimismo revela si aquél les lleva a conseguir el tipo de conocimiento que pretenden en sus alumnos, creativo, de indagación y de resolución de problemas, o por el contrario, se inclinan por desarrollar un conocimiento basado en hechos, conceptos o principios ya establecidos.

Consta de dos subdimensiones:

F.1. *Énfasis del currículo.*

F.2. *Énfasis en la separación/integración de las materias.*

### 2.2.3. Inventario de Clase en Facultades y Escuelas (CUCEI)

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

El instrumento queda reducido a siete dimensiones o escalas, que son las siguientes:

*Dimensión personalización:* Esta dimensión muestra el interés y la preocupación del profesor por interactuar con los estudiantes, y detecta también la importancia que tienen, para el profesor, el bienestar de sus alumnos, su atención a las demandas de ayuda por parte de éstos y la actitud de interés y de comprensión que manifiesta ante las opiniones de los estudiantes.

*Dimensión implicación:* En esta dimensión se pretende detectar si existen conductas participativas en los alumnos y si éstos se implican en las actividades de clase. Se trata de reconocer si esta atención y este interés por la/s materia/s impartida/s por el profesor son propiciados por el mismo docente.

*Dimensión cohesión entre los estudiantes:* Esta dimensión permite conocer el grado en que el grupo de clase tiene posibilidades de entablar relaciones amistosas entre sí, como fruto de las oportunidades de las que disponen los alumnos para conocerse, ayudarse e interrelacionarse en esa clase.

*Dimensión satisfacción:* Esta dimensión aborda el grado en que los estudiantes perciben la clase dirigida por el profesor como amena, divertida, interesante y distraída; el grado en que anhelan el comienzo de la clase y el grado de satisfacción y compensación que les produce a su término.

*Dimensión orientación en la tarea:* Se detecta, con esta dimensión, el grado en que los alumnos perciben la clase como correctamente organizada; el grado en que las

instrucciones sobre las actividades y tareas, así como los objetivos que se persiguen están definidos con claridad.

*Dimensión innovación:* A través de esta dimensión se pretende registrar la percepción que los estudiantes tienen respecto al tipo de tareas que desarrollan con el profesor. Detecta, así, si los alumnos consideran que las actividades, las técnicas y los métodos planteados por el profesor son inusuales, nuevos y originales.

*Dimensión individualización:* Los estudiantes transmiten, por medio de esta dimensión, su parecer en cuanto al grado en que consideran que se respetan sus propias habilidades y destrezas individuales, a la hora de realizar las actividades, y en cuanto a la libertad que se les brinda para influir y decidir sobre el desarrollo de la clase.

#### 2.2.4. La entrevista mantenida con profesores principiantes

Conscientes de la necesidad que, como investigadores, tenemos de validar los resultados a partir de la diversificación de las fuentes de recopilación de información, decidimos realizar entrevistas con los mismos profesores principiantes que habían respondido al *Inventario de Problemas de Enseñanza* y al *Inventario de Creencias del Profesor*.

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

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

Las entrevistas han sido individuales, realizadas por el equipo de investigación y, en su mayoría (salvo dos), grabadas en audio. El diseño de la investigación que hemos llevado a cabo es del tipo *multi-sites*. Como establecen Firestone y Herrior, «los estudios cualitativos *multi-sites* abordan el mismo problema de investigación en diferentes situaciones, utilizando procedimientos de recogida y análisis de datos similares en dichos contextos» (1984, p. 63).

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

Las preguntas que hemos formulado se encuentran dentro de las categorías establecidas por Spradley:

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

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

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

El orden en el que se plantearon las preguntas no corresponde al que anteriormente hemos presentado. Se recomendó a los entrevistadores que modificaran el orden inicial, si así era necesario, en función del desarrollo de las entrevistas. Una vez transcritas las entrevistas, comenzamos la elaboración de un primer sistema de códigos. La *codificación*, tal como establece Holsti, «es el proceso por el que los datos brutos son transformados sistemáticamente y agregados en unidades que permiten una descripción precisa de las características pertinentes del contenido» (en Bardín, 1986, p. 78).

El proceso de codificación requiere, como establece Bardín, tres pasos: descomponer el texto original en unidades de significado, numerar dichas unidades de significado y, por último, clasificar las unidades de significado en función del sistema de categorías establecido (Bardín, 1986). Los códigos representan un método de clasificación de la información que posee dos características fundamentales: a) un conjunto de dos o más categorías que permita estudiar un fenómeno de forma que sea significativo para el problema que se va a resolver, y b) un conjunto de reglas o normas para asignar los fenómenos estudiados a las diferentes categorías (Fleet y Cambourne, 1989).

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

DIMENSIÓN PERSONAL DIMENSIÓN CLASE DIMENSIÓN INSTITUCIONAL
--

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

Una vez dotados de un sistema categorial, procedimos a seleccionar diez entrevistas, que fueron codificadas por el total de los ocho miembros que componían el equipo de investigación. La fiabilidad de las codificaciones es una condición esencial para la credibilidad de los resultados. Goetz y LeCompte utilizan los términos «fiabilidad interna» o «inter-observador» y la definen como «la medida en que los complejos significativos de varios observadores muestran la congruencia suficiente para que puedan considerarse equivalentes sus inferencias relativas a los fenómenos» (1986, p. 221).

En nuestro caso, la fiabilidad no se contrastó utilizando fórmulas cuantitativas, sino que procedimos a discutir en grupo las codificaciones realizadas por los diferentes miembros del equipo de investigación. Dado que todos los miembros habían codificado las mismas entrevistas, se producían intercambios o comentarios de los diferentes miembros respecto a las unidades de significado codificadas con diferentes códigos. En definitiva, pretendíamos, ante todo, «coincidir en la descripción y composición de los acontecimientos y no en la determinación de su frecuencia» (Goetz y LeCompte, 1986, p. 221). Al final del proceso pudimos constatar un elevado acuerdo interno entre los codificadores.

El paso siguiente consistió en la codificación del total de entrevistas, para lo cual distribuimos al azar dichas entrevistas entre los ocho codificadores que componían el equipo de investigación. Una vez codificadas dichas entrevistas, el equipo de investigación analizó nuevamente la pertinencia del sistema de categorías creado.

El propio proceso de codificación del total de entrevistas mostró la necesidad de introducir algunas nuevas, no contempladas en el sistema de categorías original. Estos cambios condujeron a un sistema de categorías renovado que constaba de 33 categorías, la mayoría de las cuales ya aparecía en el primer sistema categorial elaborado. Sin embargo, y siguiendo las recomendaciones de diferentes autores (Miles y Huberman, 1984; Huber y Marcelo, 1990), procedimos a recodificar el total de las 107 entrevistas, con el objetivo de modificar las codificaciones anteriores y readaptarlas al nuevo sistema de codificación, que es el que a continuación aparece:

## SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE ENTREVISTAS REVISADO

### 1. DIMENSIÓN PERSONAL

EDP	Experiencias docentes previas	PRB	Problemas
EFP	Experiencias en Formación del Profesorado	CHO	Choque con la realidad
ECE	Experiencias como estudiante	APR	Aprendizaje
SIM	Sí-mismo	OPI	Opiniones
PRE	Preocupaciones	NEF	Necesidades formativas

### 2. DIMENSIÓN CLASE

#### *La clase*

RPA	Ratio profesor/alumno
AMB	Ambiente de clase

#### *Los alumnos*

REN	Rendimiento
COM	Comprensión
CNP	Conocimientos previos
REL	Relaciones profesor-alumno
EXP	Expectativas
PRO	Procedencia

#### *Planificación*

PLA	Planificación
-----	---------------

#### *Contenidos*

CON	Contenidos
-----	------------

#### *Enseñanza interactiva*

MET	Metodología
DIS	Disciplina
MOT	Motivación

#### *Evaluación*

EVA	Evaluación
-----	------------

### 3. DIMENSIÓN INSTITUCIONAL

#### *El centro*

COL	Los colegas
CDO	Carga docente
INF	Infraestructura
AMC	Ambiente del centro
CUR	Currículo
ORG	Órganos de gestión

#### *El entorno*

PAD	Los padres
ENT	Relaciones con el entorno

#### *El sistema*

LIM	Normas y limitaciones del sistema
-----	-----------------------------------

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. *Análisis de los problemas percibidos por profesores principiantes*

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

Con el objetivo de buscar claridad en la presentación de los resultados hemos seguido la recomendación de Jordell (1985) de identificar los «problemas más importantes». En sus palabras, «un problema importante se define como un problema que ha sido identificado por, al menos, el 33 por 100 de los profesores principiantes como *considerable* o *gran problema*» (p. 110). En nuestro caso hemos reducido el porcentaje al 25 por 100, de forma que pudiera identificar un número más elevado de problemas.

En primer lugar vamos a presentar los resultados obtenidos a través del *Inventario de Problemas de Enseñanza*. Los presentamos agrupando los problemas en dimensiones que facilitarán la organización de los resultados. En las siguientes tablas se incluyen cada uno de los ítems que pertenecen a una misma dimensión, su declaración y la frecuencia de sujetos que contestaron a cada una de las cinco opciones que se proporcionaban a los profesores. Cada una de las opciones tenía el siguiente significado:

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

#### *Dimensión enseñanza*

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

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



Por otra parte observamos que sólo uno de la muestra total de los 105 profesores ha considerado un gran problema explicar las lecciones a los alumnos (ítem 4). A tres profesores les preocupa o ha preocupado errar en las explicaciones de clase (ítem 18) y a 13 profesores principiantes les inquieta no poseer los conocimientos suficientes sobre las asignaturas que enseñan (ítem 19). Podemos interpretar estos resultados diciendo que los profesores principiantes estudiados se sienten sobre todo presionados por el desconocimiento de técnicas y métodos concretos que logren captar la atención de sus alumnos en clase, así como por las estrategias de organización de la clase, la adecuación de los contenidos al nivel de los alumnos y las actividades de enseñanza-aprendizaje.

En cambio no supone para ellos mayor problema exponer los contenidos correspondientes a sus asignaturas a los alumnos, lo cual es fácil de justificar si tenemos en cuenta que la mayor parte de los profesores estudiados (50 por 100) pertenece a Bachillerato y a la Formación Profesional, niveles en los que imparten asignaturas directamente relacionadas con sus estudios universitarios.

TABLA 4

*Problemas percibidos por los profesores en la dimensión enseñanza*

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

#### *Dimensión planificación*

Los cuatro ítems que componen esta dimensión, recogidos en la tabla 5, nos ofrecen una visión muy clara de los problemas más acuciantes que abordan a los profesores noveles con relación a este aspecto concreto de la enseñanza. Los profesores principiantes estudiados han considerado dos aspectos concretos de la programación como los más preocupantes o problemáticos. Éstos son la programación para períodos de tiempo prolongados (ítem 15) y el aspecto concreto referido a la selección de los contenidos que enseñar (ítem 13). En ambos ítems encontramos que un mayor número

ro de profesores se ha inclinado a considerar que tales aspectos han supuesto en algún momento para ellos un problema (46 y 53 profesores, respectivamente). Asimismo alcanzan las cotas más altas en las sumas de las opciones 3 y 4, que los delimitan como problemas más acuciantes.

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

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

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

TABLA 5

*Problemas señalados por los profesores en la dimensión planificación*

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

#### *Dimensión evaluación*

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

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

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

La realización de exámenes (ítem 20) obtiene una mayor frecuencia de profesores en la opción 1 (casi el 50 por 100 de los profesores); lo que significa que no se considera fuente de excesivos problemas para los profesores principiantes, frente a los restantes aspectos que acabamos de comentar.

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

TABLA 6

*Problemas señalados por los profesores en la dimensión evaluación*

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

#### *Dimensión medios y recursos*

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

Podemos observar en la tabla 7 que excepto el ítem 46 (referido a la escasez de departamentos y zonas de trabajo en la escuela), que obtiene una frecuencia total de 50 profesores que consideran que ha representado algún problema, el resto de los ítems de esta dimensión ha obtenido mayor frecuencia en la opción 1: «no representa ningún problema»; destacando el ítem 44, «escasez de materiales didácticos en la

TABLA 7

*Problemas señalados por los profesores en la dimensión medios y recursos*

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

escuela», el cual no ha sido representativo para 73 del total de los profesores investigados.

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

Consideramos que los materiales didácticos, su uso, su mantenimiento, su localización y su suministro constituyen uno de los aspectos primordiales que preocupan a los profesores principiantes en su quehacer diario. Ahora bien, cabe interpretar de este análisis que la preocupación que despierta en los profesores es fruto, en gran medida, del desconocimiento de las posibilidades que tales medios ofrecen a la enseñanza y del desconocimiento de los recursos que poseen. De esta manera se evidencia la necesidad de ofrecer vías de investigación y desarrollo de tales medios a los profesores para que fomenten el uso y la aplicación de los recursos disponibles en sus centros en todas y cada una de las áreas de conocimiento que dichos profesores tratan.

#### *Dimensión tiempo*

Con respecto a la dimensión tiempo en la que se encuentran agrupados los ítems del *Inventario de Problemas de Enseñanza* que hacen referencia a la presión que el tiempo del que disponen los profesores para llevar a cabo los objetivos educativos marcados supone, se puede apreciar que este tema les angustia y preocupa. En la tabla 8, que presentamos a continuación, observamos cómo la variable tiempo se considera muy problemática en todos los aspectos referidos a la actividad docente de los profesores (ítems 12, 28, 48 y 47). No obstante, el ítem 49, referido al tiempo del que disponen los profesores para dedicarlo a su vida familiar y social, no cuenta con frecuencias considerables de profesores más que en la opción 1 (con un total de 82), es decir, que no ha representado ningún problema para la gran mayoría de los profesores principiantes de nuestra investigación.

En cuanto a los problemas más importantes asociados a esta dimensión (que analizamos) podemos destacar, como problema más sobresaliente, la presión que

TABLA 8  
*Problemas señalados por los profesores en la dimensión tiempo*

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

ejerce el tiempo en el que deben ser cubiertos los objetivos curriculares (ítem 12). Este ítem ha obtenido las frecuencias más altas de profesores en las opciones 3 y 4 (31 y 36, respectivamente), referidas a los mayores índices de preocupación de los profesores. El ítem 28, que asimismo se refiere a la escasez de tiempo disponible, aunque en esta ocasión se refiera a las relaciones y a la atención personalizada de los alumnos, también ha arrojado unas frecuencias muy altas en las opciones del cuestionario que señalaban los valores más altos de preocupación.

Podemos ver cómo existen aspectos, como el tiempo dedicado a la preparación de materiales y el dedicado a las lecturas profesionales (ítems 47 y 48), que pasan desapercibidos en función de los problemas destacados anteriormente en esta dimensión, ya que la frecuencia de profesores que se recogen en las opciones del inventario no llega a ser significativa. En líneas generales y a modo de interpretación, tras la descripción de los resultados presentada, podemos decir que los aspectos de la enseñanza percibidos por los profesores principiantes de nuestra muestra como más problemáticos son los que se refieren al tiempo del que disponen para su tarea profesional.

#### *Dimensión relaciones con los alumnos*

Incluimos en la tabla 9 aquellos ítems en los que se hace referencia a las interacciones que el profesor mantiene con los estudiantes, considerados bien como grupos, bien como individuos. Observamos que el ítem 26, relativo a la actitud estricta que los profesores se ven obligados a adoptar en clase, preocupa de forma significativa a la mitad de los profesores estudiados (53 profesores); si bien podríamos deducir cierta relación de este ítem con el ítem 29, relativo a los problemas de disciplina, que preocupa a un número considerable de profesores (40 profesores).

Otro de los aspectos referidos a las relaciones entre profesores y alumnos expresa el rechazo por parte de estos últimos de los intentos de los profesores por presen-

TABLA 9

*Problemas señalados por los profesores en la dimensión relaciones con los alumnos*

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

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

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

#### *Dimensión relaciones con los padres*

Esta dimensión pretende recoger todos los aspectos que pudieran ser conflictivos en el trato y las relaciones con los padres. Resulta curioso comprobar que en el ítem 31, referido a las relaciones con los padres de forma genérica, un total de 83 profesores ha declarado no tener ningún problema, así como ninguno de los 105 encuestados ha declarado que tales relaciones representen un gran problema para él. En cambio, en los tres ítems restantes, que versan sobre distintos aspectos de tales relaciones, se recogen otros datos.

Aun considerando las relaciones con los padres de los alumnos exentas de problemas, sí resulta conflictiva la indiferencia que éstos manifiestan con respecto a la escuela o el centro donde sus hijos se encuentran, ya que un total de 53 profesores declara que esta indiferencia le ha preocupado alguna vez.

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

TABLA 10  
*Problemas señalados por los profesores en la dimensión relaciones con los padres*

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

### *Dimensión relaciones con los colegas*

Esta dimensión recoge aquellos ítems relativos al ambiente y a las relaciones entre los compañeros del departamento, de ciclo y del centro en general. Observamos, a la luz de los datos contenidos en la tabla 11, que no existen demasiadas oportunidades de hablar con los compañeros; y ello, fundamentalmente, por motivos de tiempo (ítem 36), según 28 de los profesores encuestados, que califican este aspecto como un considerable problema —de aquí posiblemente surjan los problemas de cooperación que existen entre ellos (ítem 35), declarados, asimismo, por 25 profesores como un gran problema—.

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

TABLA 11

*Problemas señalados por los profesores en la dimensión relaciones con los colegas*

Ítem	Declaración	1	2	3	4	5
35	Cooperar con los compañeros	26	44	25	8	2
36	Tener oportunidad/tiempo para hablar con los compañeros	16	54	28	5	2
37	Sentirse poco integrado en la escuela y entre los compañeros	55	26	15	3	6
38	Desacuerdos con los compañeros	22	35	23	17	8

### *Dimensión condiciones de trabajo y relaciones con el director*

Observamos en esta dimensión, cuyos datos se recogen en la tabla 12, cómo el elevado número de alumnos por clase es la principal fuente de problemas y preocu-

TABLA 12

*Problemas señalados por los profesores en la dimensión condiciones de trabajo y relaciones con el director*

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

paciones para los profesores, tal y como se evidencia en los datos que se refieren al ítem 45 de la mencionada tabla.

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

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

### *Dimensión personal*

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

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

TABLA 13

*Problemas señalados por los profesores en la dimensión personal*

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

### *Dimensión entorno*

Esta dimensión la constituye una serie de ítems que, aunque podría formar parte de la dimensión personal, se centra en aspectos personales referidos al contexto geográfico o a la localización concreta de la escuela, y en las connotaciones que las características del entorno imprimen en el profesor novel y en su enseñanza.

De este modo vemos cómo la distancia del domicilio con respecto al lugar de trabajo ha sido el aspecto (ítem 51) que un mayor número de profesores ha declarado problemático (un total de 25). Lo que resulta lógico, si tenemos en cuenta que la gran mayoría de los 46 profesores que trabajan a más de 15 km de las capitales de provincia de Sevilla y Granada vive en estas ciudades (al menos hasta que obtenga el destino definitivo). Por esta razón, el ítem 54, que hace referencia a la calidad del alojamiento, arroja una puntuación similar o superior a la del anterior, ya que se encuentran relacionados.

De la misma manera, la localización de los centros en pueblos alejados de las principales ciudades (ítem 53) provoca malestar y preocupación en un gran número



de profesores que no encuentran suficientes ofertas culturales y de ocio a las que acudir.

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

TABLA 14

*Problemas señalados por los profesores en la dimensión entorno*

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

*Resumen de los problemas más importantes de los profesores principiantes*

Una vez que hemos presentado los resultados obtenidos en las diferentes dimensiones, parece necesario proporcionar un resumen de los problemas más importantes identificados. De esta forma, como ya hemos apuntado anteriormente, seguimos el trabajo de Jordell (1985), en el que se identifican «problemas destacados». En sus palabras, «un problema destacado se define como un problema que ha sido identificado por, al menos, el 25 por 100 de los profesores principiantes como *considerable* o *gran problema*» (p. 110).

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

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

El quinto puesto, dentro de los problemas más importantes, lo ocupan las preocupaciones referidas a la falta de instalaciones en los centros (ítem 46) y los problemas para conocer la eficacia de la tarea que desarrollan los profesores noveles (ítem 22). A éstos les siguen los problemas de disciplina (ítem 29), de distancia entre el centro

de trabajo y el domicilio habitual (ítem 51) y de falta de información sobre los alumnos y su ambiente familiar (ítem 30). Los profesores estudiados denuncian la escasa información de la que disponen para poder localizar materiales didácticos (ítem 39) y el rechazo por sus alumnos de métodos innovadores (ítem 27) como problemas destacados. Del mismo modo refieren problemas a la hora de motivar a los alumnos y de desarrollar la propia capacidad creativa en su tarea docente (ítems 3 y 7), y problemas para tratar individualmente a los alumnos (ítem 6) y para conocer los aprendizajes realizados por los alumnos en cursos anteriores (ítem 9).

TABLA 15  
*Problemas destacados por los profesores de Sevilla y Granada*

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

### 3.1.1. Cálculo del coeficiente de consistencia interna $\alpha$ de Cronbach del *Inventario de Problemas de Enseñanza*

Hemos llevado a cabo el análisis de consistencia interna del *Inventario de Problemas de Enseñanza* a través de la prueba estadística  $\alpha$  de Cronbach, utilizada cuando se

dispone de escalas de items con dos o más valores (Bisquerra, 1988). El cálculo se ha realizado mediante el programa PROGSTAD (Calvo, 1988).

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

TABLA 16

*Coefficiente de consistencia interna  $\alpha$  de Cronbach*

	Total	EGB	BUP	FP
$\alpha$	0,91	0,93	0,91	0,86

### 3.2. *Análisis de las creencias de los profesores principiantes*

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

#### 3.2.1. *Análisis de la dimensión control*

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

Se puede apreciar en la gráfica 1 que la determinación de los métodos de enseñanza en clase parece no residir exclusivamente en el profesor. Se observa en la gráfica que el control medio/bajo es el que más destaca; lo que hace suponer que los profesores tienen creencias participativas con respecto a los alumnos. Es decir, parece ser que los profesores tienen creencias favorables a la participación de los alumnos en las decisiones sobre la enseñanza.

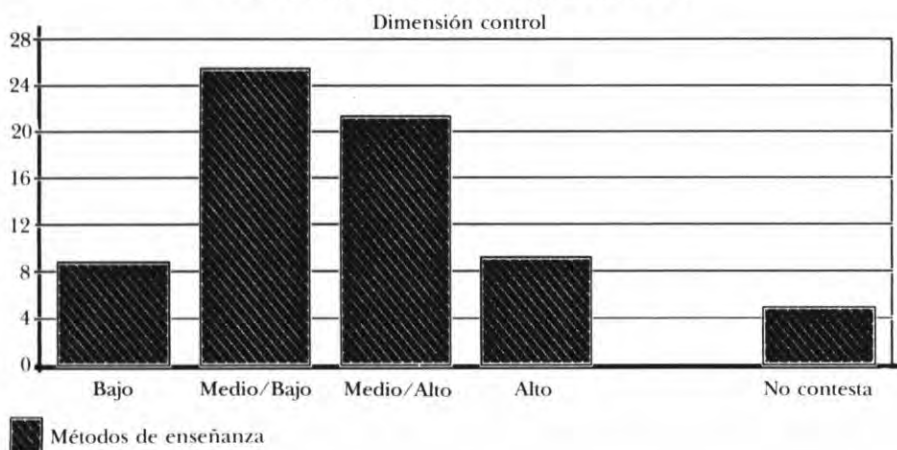
El segundo aspecto que analizamos se refiere a las creencias de los profesores respecto al control del currículo. Así se puede observar en la gráfica 2 que los profesores, en este caso, se decantan por una opción más controladora en cuanto a las decisiones curriculares. En este sentido, hay que recordar que los items de esta dimensión hacían referencia al control respecto al contenido, el tiempo, etc.

El tercer elemento de la dimensión control se denomina «implicación de los padres y profesores en las decisiones de la escuela». Por lo que se refiere a la colabo-

ración entre padres y profesores en la escuela, estos últimos consideran, en general, que la implicación de aquéllos debe ser alta. Como se puede comprobar en la gráfica 3, los profesores son abiertos al considerar la importancia de la participación de ellos mismos y de los padres en las decisiones que afectan a la escuela.

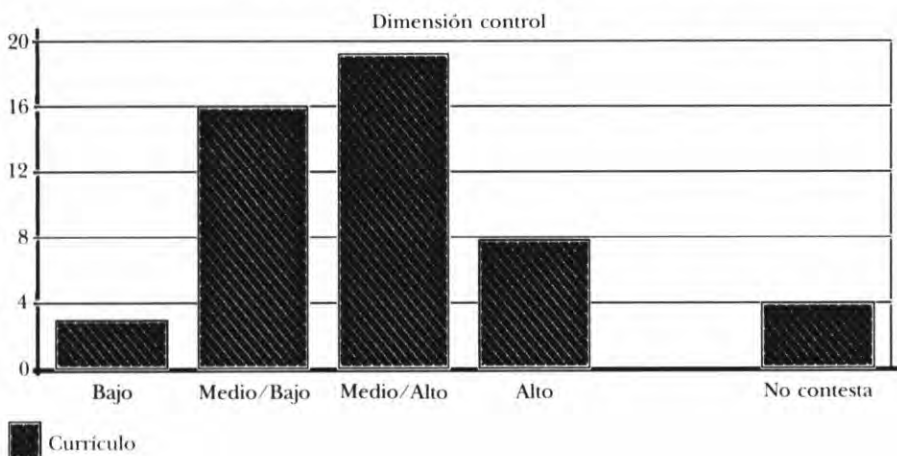
GRÁFICA 1

INVENTARIO DE CREENCIAS DEL PROFESOR



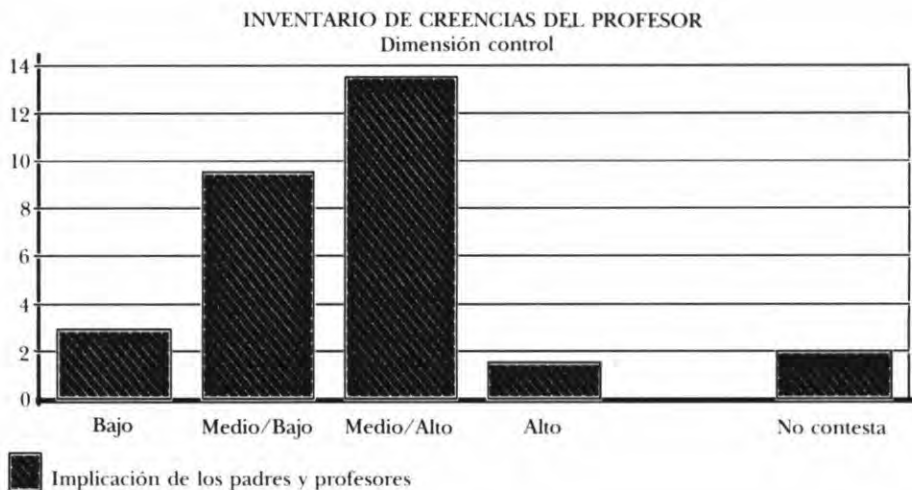
GRÁFICA 2

INVENTARIO DE CREENCIAS DEL PROFESOR

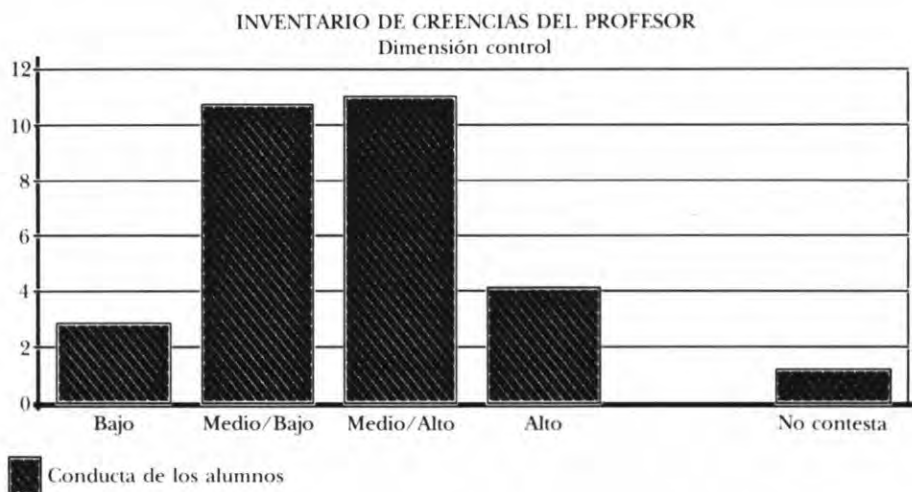


Por último, como se observa en la gráfica 4, las creencias de los profesores principiantes respecto al control de la conducta de los alumnos no se decantan hacia ningún extremo. De esta forma, los profesores mantienen el dilema establecido relativo al control de los alumnos.

GRÁFICA 3



GRÁFICA 4



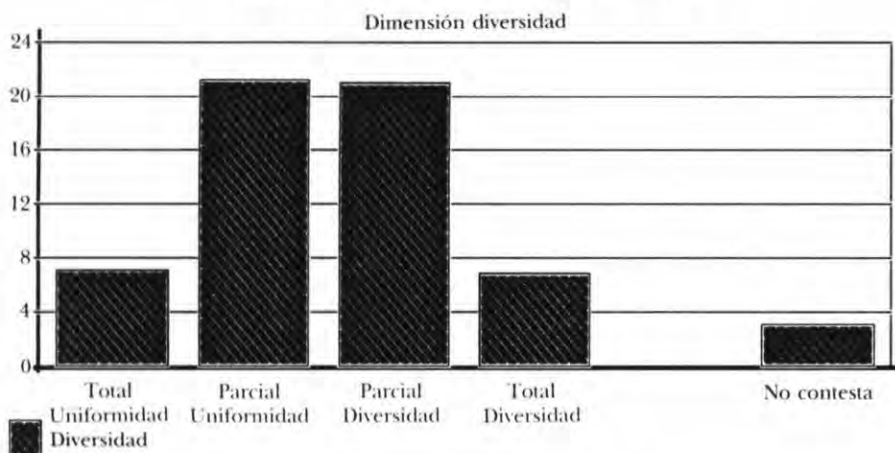
### 3.2.2. Análisis de la dimensión tratamiento de la diversidad

La dimensión tratamiento de la diversidad determina en qué medida los profesores consideran que las diferencias de trato con los grupos existentes en clase y el establecimiento de metas educativas diferenciadas o comunes pueden repercutir en las conductas y aptitudes de sus alumnos. Esta dimensión viene a mostrar las creencias de los profesores respecto al dilema uniformidad *vs.* diversidad, es decir, las creencias de los profesores respecto a si hay que tratar a todos los niños de la misma forma independientemente de su procedencia o sus limitaciones, o no.

Se puede observar en la gráfica 5 que, al igual que ocurría anteriormente, los profesores principiantes mantienen creencias dispares ante la diversidad. Por tanto, no podemos concluir en este sentido que los profesores se decanten hacia uno de los dos polos del dilema planteado respecto al tratamiento de la diversidad.

GRÁFICA 5

#### INVENTARIO DE CREENCIAS DEL PROFESOR



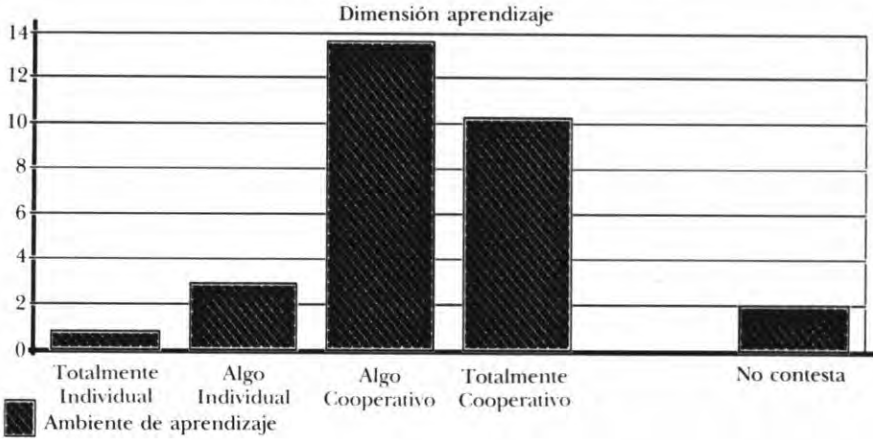
### 3.2.3. Análisis de la dimensión aprendizaje

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

Con respecto al primer elemento de la dimensión aprendizaje, «ambiente de aprendizaje», se puede observar en la gráfica 6 que los profesores se decantan por

GRÁFICA 6

INVENTARIO DE CREENCIAS DEL PROFESOR

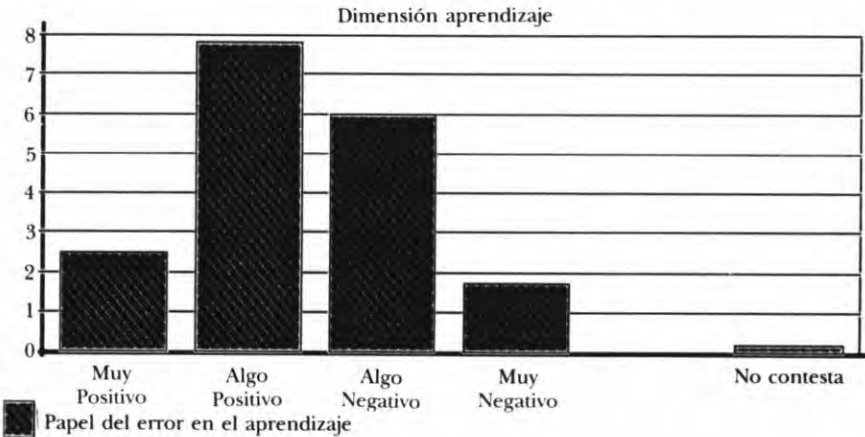


un clima de clase que propicie la cooperación entre los estudiantes, frente al individualismo.

Asimismo, podemos observar la gráfica 7, que representa las creencias de los profesores respecto al papel que juegan los errores en el aprendizaje de los alumnos.

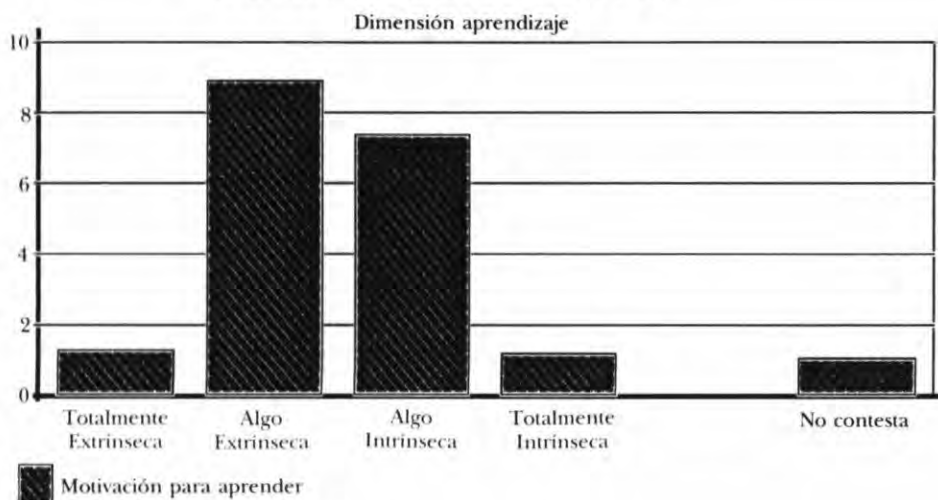
GRÁFICA 7

INVENTARIO DE CREENCIAS DEL PROFESOR



En ella se comprueba que la mayoría de los profesores principiantes considera que los errores juegan un importante papel como guía y motivación para los alumnos. Por último, los profesores principiantes se decantan hacia creencias en las que se valora la motivación extrínseca (premios, recompensas, etc.) como superior o más eficaz que la motivación intrínseca, tal como aparece en la gráfica 8.

GRÁFICA 8  
INVENTARIO DE CREENCIAS DEL PROFESOR



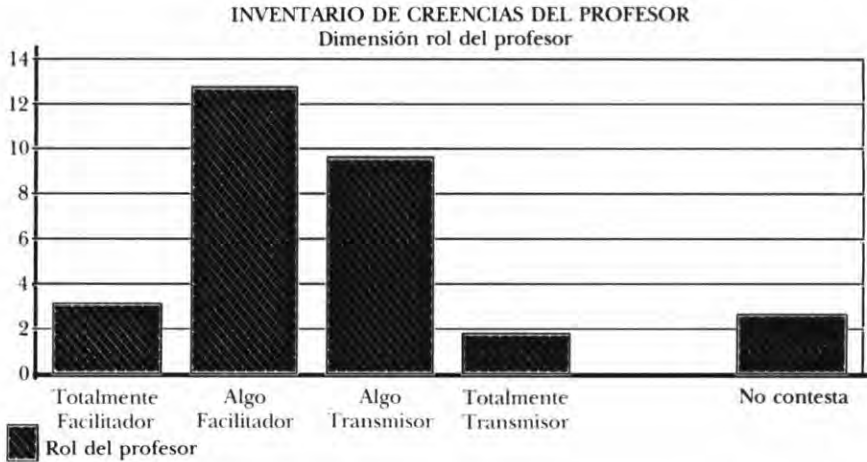
### 3.2.4. Análisis de la dimensión rol del profesor

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

Se puede observar en la gráfica 9 que, en general, los profesores principiantes suscriben un rol para el profesor de «facilitador del aprendizaje». Sin embargo, cabe destacar la alta puntuación obtenida por aquellos profesores que tienen creencias más favorables al papel del profesor como transmisor de conocimientos.



GRÁFICA 9



### 3.2.5. Análisis de la dimensión relaciones entre la escuela y la comunidad

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

La gráfica 10 muestra, en este caso de forma clara, una decantación de los profesores principiantes hacia la importancia del papel que el profesor y la escuela tienen en la transformación y el progreso de la sociedad. Esta creencia contrasta, por otra parte, con la mantenida por los mismos sujetos en el sentido de señalar a la escuela como principal causante de algunas de las desigualdades sociales existentes, tal como refleja la gráfica 11.

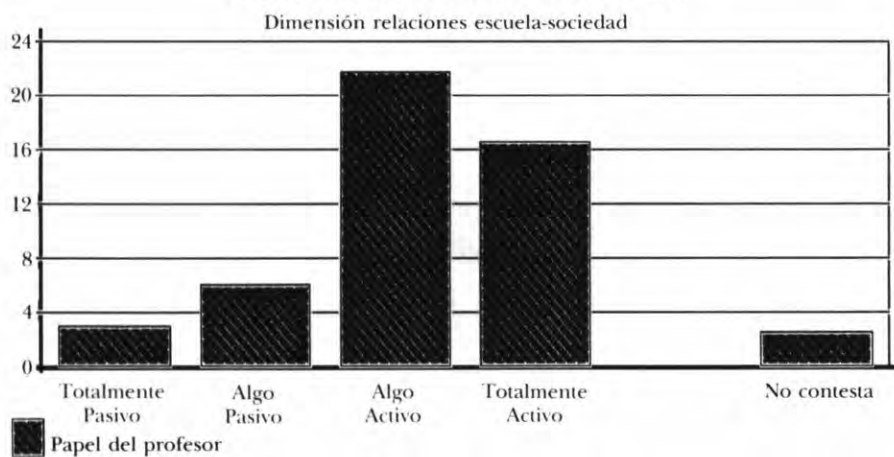
### 3.2.6. Análisis de la dimensión conocimiento

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

Se puede observar en la gráfica 12 que los profesores principiantes se decantan por creencias que mantienen la necesidad de separar las asignaturas dentro del currículo, en lugar de realizar una integración de las mismas.

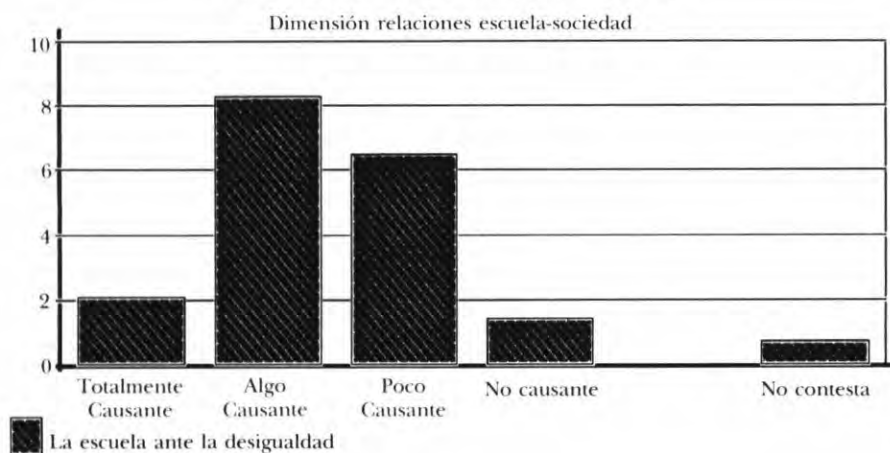
GRÁFICA 10

INVENTARIO DE CREENCIAS DEL PROFESOR



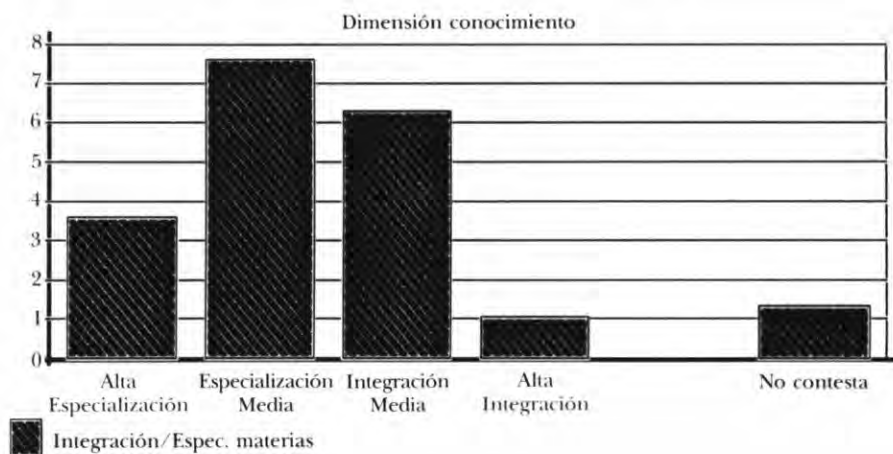
GRÁFICA 11

INVENTARIO DE CREENCIAS DEL PROFESOR



## GRÁFICA 12

### INVENTARIO DE CREENCIAS DEL PROFESOR



### 3.3. Análisis del ambiente de clase en aulas de profesores principiantes

Una vez recogidos los datos, se procedió a realizar el análisis cuantitativo de los mismos; para lo cual utilizamos el programa estadístico PROGSTAD elaborado por Félix Calvo (1988) para ordenadores personales, así como los programas BMDP.

#### 3.3.1. Perfiles y medias correspondientes al total de los sujetos

Como se puede apreciar en la tabla 17 y en las gráficas 13 y 14, tanto para las puntuaciones totales como para el criterio sexo (varones y mujeres), la puntuación máxima recae en la dimensión cohesión entre los estudiantes, con los siguientes valores: 26,38; 26,47 y 26,29; respectivamente. Del mismo modo que en los tres casos anteriores, el valor mínimo se sitúa en la dimensión innovación, con las puntuaciones: 18,68; 18,27 y 18,95. En esos tres mismos casos, la siguiente dimensión que obtiene mayor puntuación es personalización, con los valores que se presentan a continuación: 25,56; 25,27 y 25,73.

Respecto a la situación en la que se encuentran los centros, tanto de BUP como de FP, en los tres casos la media más alta se halla en la dimensión cohesión, con los valores respectivos siguientes: 26,84; 27,05 (situaciones 1 y 2); seguida de la dimensión personalización, que alcanza en la situación 1 el valor 24,87; y en la 2, el valor 26,99. En la situación 3, en cambio, el valor 24,84 aparece en ambas dimensiones: personalización y cohesión.

TABLA 17

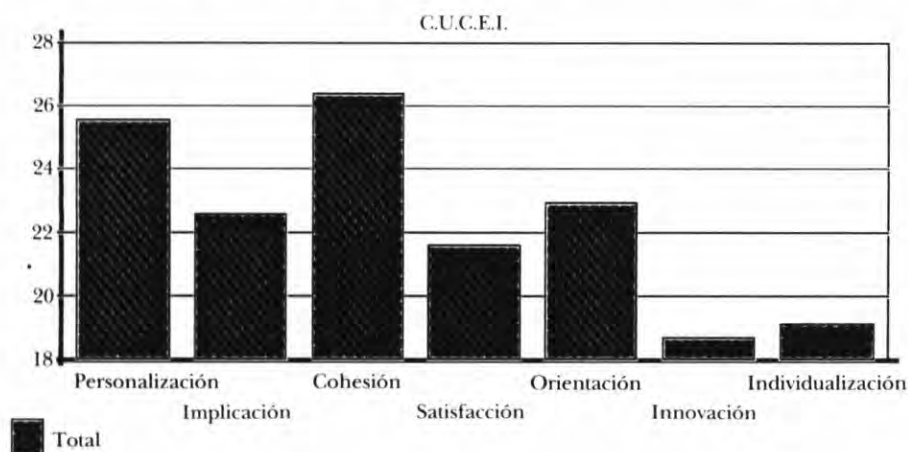
Medias de las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones del CUCEI para el total de sujetos y en función del sexo y la situación

Dimensiones	Medias	Sexo		Situación		
		V	M	1	2	3
*****	Total BUP + FP					
Personalización .....	25,56	25,27	25,73	24,87	26,99	24,84
Implicación .....	22,60	21,96	23,04	21,99	23,51	22,38
Cohesión .....	26,38	26,47	26,29	26,84	27,05	24,84
Satisfacción .....	21,62	21,26	21,85	20,84	22,61	21,57
Orientación .....	22,91	22,25	23,40	22,69	23,61	22,37
Innovación .....	18,68	18,27	18,95	17,83	19,41	19,08
Individualización .....	19,13	18,76	19,39	18,32	19,94	19,36
N = .....	1.755	808	852	714	578	463

GRÁFICA 13

Medias totales de cada una de las dimensiones del Inventario del Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas Universitarias

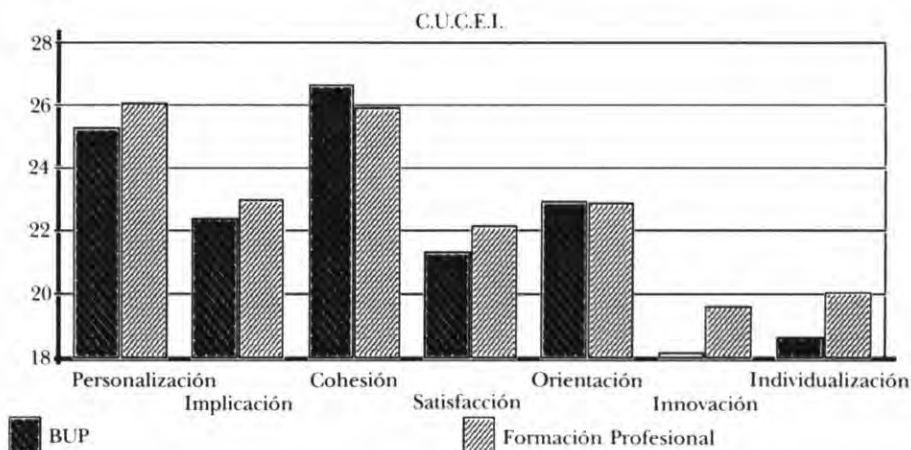
INVENTARIO DE AMBIENTE DE CLASE EN FACULTADES Y ESCUELAS UNIVERSITARIAS



GRÁFICA 14

Medias de cada una de las dimensiones del Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas Universitarias en función de los niveles académicos: BUP y Formación Profesional

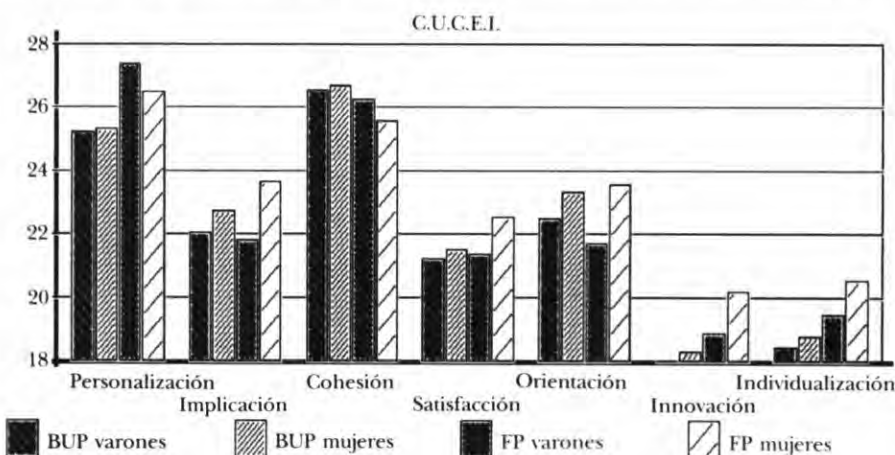
INVENTARIO DE AMBIENTE DE CLASE EN FACULTADES Y ESCUELAS UNIVERSITARIAS



GRÁFICA 15

Medias de cada una de las dimensiones del Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas Universitarias en función del sexo de los alumnos

INVENTARIO DE AMBIENTE DE CLASE EN FACULTADES Y ESCUELAS UNIVERSITARIAS



### 3.3.2. Coeficiente de consistencia interna $\alpha$ de Cronbach

Hemos contrastado la consistencia interna del *Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas Universitarias* a través del coeficiente de consistencia interna  $\alpha$  de Cronbach. Este coeficiente es el comúnmente utilizado en la validación de otros instrumentos de evaluación del ambiente de clase (Fraser, 1986; Villar, Marcelo y García, 1988).

Como se puede comprobar en la tabla 18, para las diferentes dimensiones del *Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas Universitarias* dicho coeficiente se sitúa entre los siguientes valores: 0,790 perteneciente a la dimensión satisfacción y 0,495 perteneciente a la dimensión innovación. Estos valores sugieren que cada una de las dimensiones del instrumento disfruta de una satisfactoria consistencia interna, teniendo en cuenta que se trata de un instrumento con un número relativamente bajo de escalas.

En la tabla 18 ofrecemos, asimismo, los resultados obtenidos por Fraser *et al.* (1987) en su aplicación del CUCEI en una muestra de escuelas de Secundaria. Se puede observar que los resultados hallados en nuestra investigación son algo inferiores en todas las dimensiones del *Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas Universitarias*; aunque sólo en el caso de la dimensión innovación el valor obtenido es menor que 0,5.

TABLA 18  
Coeficiente de consistencia interna  $\alpha$  de Cronbach del CUCEI

Dimensiones	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach Fraser <i>et al.</i> (1987)
Personalización .....	0,668	0,80
Implicación .....	0,552	0,70
Cohesión .....	0,762	0,84
Satisfacción .....	0,790	0,87
Orientación a la tarea .....	0,560	0,70
Innovación .....	0,495	0,72
Individualización .....	0,540	0,74

### 3.3.3. Matriz de correlaciones y validez discriminante

En la tabla 19 se presentan los resultados correspondientes a la validez discriminante del *Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas Universitarias* (usando la correlación media de cada escala con cada una de las otras seis) para el total de sujetos de la muestra (1.755).

La validez discriminante muestra que las dimensiones del CUCEI se correlacionan con las demás de una forma moderada; siendo la más elevada la correspondiente a la dimensión satisfacción (0,46). Este mismo resultado fue obtenido por Fraser *et al.*

TABLA 19

Matriz de correlaciones y correlación media de las siete dimensiones del CUCEI

	Correlaciones entre las dimensiones							Media	Fraser
	1	2	3	4	5	6	7		
Personalización .....	1,00	0,49	0,34	0,54	0,42	0,25	0,36	0,40	0,49
Implicación .....	0,49	1,00	0,29	0,64	0,53	0,32	0,40	0,45	0,47
Cohesión .....	0,34	0,29	1,00	0,26	0,25	0,14	0,10	0,23	0,23
Satisfacción .....	0,54	0,64	0,26	1,00	0,54	0,36	0,42	0,46	0,49
Orientación .....	0,42	0,53	0,25	0,54	1,00	0,19	0,30	0,37	0,40
Innovación .....	0,25	0,32	0,14	0,36	0,19	1,00	0,38	0,27	0,46
Individualización .....	0,36	0,40	0,10	0,42	0,30	0,38	1,00	0,33	0,35

(1986), cuando informaron de la validez del CUCEI para una muestra de estudiantes norteamericanos y australianos; la correlación media que hallaron fue de 0,45; 0,44 y 0,46.

La dimensión que menos correlaciona con las demás es cohesión entre los estudiantes (0,23). Por otro lado, hay que destacar que la correlación más elevada corresponde a las dimensiones satisfacción y personalización (con una puntuación de 0,64); siendo la más baja la que aparece entre cohesión e individualización (0,10).

#### 3.4. Análisis cualitativo de las entrevistas con profesores principiantes

##### 3.4.1. Análisis de frecuencias de categorías y análisis del contenido

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

El análisis de frecuencias que hemos realizado nos permite observar que las categorías que se refieren a la dimensión personal (DIP —experiencias docentes previas, experiencias como estudiante, experiencias en formación del profesorado, sí-mismo, preocupaciones, problemas, opiniones, etc.—) han obtenido una frecuencia más alta que las demás categorías; lo que puede suponer que los profesores principiantes tienen una mayor preocupación por sí mismos que por cuestiones didácticas (DIE) u organizativas (DII). A continuación matizaremos esta hipótesis.

Las categorías que mayor frecuencia alcanzan —sí-mismo (SIM), problemas (PRB) y opiniones (OPI)— se refieren a declaraciones en las que los profesores hablan de ellos mismos, de sus problemas, preocupaciones u opiniones. Vamos a profundizar

un poco más en este aspecto intentando conocer no sólo *cuántas* veces ocurren dichas categorías, sino también *cómo* se han referido los profesores a dichos aspectos.

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

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

«El trabajo de tu vida» (INI 016).

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

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

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

A continuación presentamos dicha tabla de frecuencias.

TABLA 20

*Frecuencias de los códigos en el total de profesores y por niveles:  
EGB, BUP y FP*

	Total N = 106	BUP N = 47	EGB N = 30	FP N = 29
EDP	113	54	30	29
EFP	133	70	27	36
ECE	67	34	4	29
SIM	338	129	97	112
PRE	173	79	33	61
PRB	265	103	81	81
CHO	83	23	34	26
APR	47	22	15	10
OPI	200	67	50	83
NEF	193	86	47	60
<b>DIP</b>	<b>1.612</b>			
RPA	69	30	17	22
AMB	44	20	4	20
REN	40	20	8	12
COM	53	28	8	17
CNP	88	38	14	36
REL	199	103	38	58
EXP	31	17	0	14
PRO	32	15	0	17
PLA	72	22	13	37



	Total N = 106	BUP N = 47	EGB N = 30	FP N = 29
CON	87	39	21	27
MET	158	79	13	66
DIS	178	77	57	44
MOT	103	34	32	37
EVA	83	33	18	32
<b>DIE</b>	<b>1.237</b>			
COL	83	42	8	33
CDO:	90	27	42	21
INF	99	46	6	47
AMC	118	53	34	31
CUR	66	20	30	16
ORG	48	16	17	15
PAD	68	33	5	30
ENT	64	20	35	9
LIM	28	21	3	4
<b>DII</b>	<b>664</b>			

Éstos son algunos ejemplos que pueden hacer comprender mejor el significado que tiene la frecuencia tan elevada encontrada en esta categoría. También vamos a ofrecer unas frases de los profesores referidas a la categoría PRB (problemas). Esta categoría siempre va asociada a alguna otra. En primer lugar, los problemas de los profesores principiantes se centran en aspectos relativos a la dimensión clase; y concretamente, «la enseñanza interactiva» es la parcela que plantea mayor confusión al profesorado: metodología-disciplina-motivación. Estos aspectos representan áreas en las que los docentes encuentran dificultades, para las que, en la mayoría de los casos, no hallan solución:

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

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

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

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

Si comparamos los profesores de Bachillerato (BUP) y Formación Profesional (FP) con los de Primaria (EGB), podemos observar que la categoría ECE (experiencias como estudiantes) ha estado muy presente en los profesores de Enseñanza Media (Bachillerato y Formación Profesional), mientras que los profesores de Primaria se refieren a ella en pocas ocasiones.

Un aspecto que aparece es el referido a la formación rígida y autoritaria que recibió gran parte de ellos cuando eran estudiantes:

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

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

Por otra parte, muchos profesores de Enseñanza Secundaria, al recordar sus experiencias como estudiantes, afirman que su intención en la actualidad es transmitir aquella imagen de «profesor ideal» que todos albergan en la mente y que conservan a pesar del paso de los años y de la infinidad de modelos de profesores que han tenido. En ocasiones declaran abiertamente su papel de imitadores:

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

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

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

### 3.4.2. Análisis de relaciones y correlaciones entre categorías

Hasta ahora hemos descrito la ventaja que puede suponer la combinación de perspectivas cualitativas y cuantitativas en el análisis de categorías individuales. Sin embargo, todo investigador se plantea dar un paso más allá e intentar poner en relación variables, dimensiones o, más concretamente, categorías. La relación entre categorías no representa una implicación causal de una sobre otra/s, sino que supone una implicación bidireccional de ambas variables o categorías.

Es necesario plantear en este punto (al igual que podíamos hacerlo anteriormente) que el orden o la secuencia de análisis pueden iniciarse desde un punto de vista tanto cualitativo como cuantitativo. En el caso anterior hemos partido de un cálculo de frecuencias para, posteriormente, profundizar mediante un análisis del contenido de las declaraciones de los profesores.

En el caso del análisis de relaciones entre variables puede seguirse el mismo proceso, aunque podríamos iniciarlo también a partir de las intuiciones que el propio investigador va formulando conforme realiza una primera aproximación a los datos. De esta forma, una primera aproximación al estudio de relaciones entre categorías se puede llevar a cabo mediante la utilización del análisis de correlación  $r$  de Pearson para calcular los coeficientes de correlación entre las diferentes variables. El análisis de correlación, en nuestra investigación, se ha aplicado a partir de la matriz de 106 sujetos, con 33 puntuaciones para cada sujeto (correspondientes a las frecuencias categoriales). En la tabla 21 presentamos los coeficientes de correlación más elevados entre las correspondientes categorías.

TABLA 21  
Correlaciones entre categorías

Categorías	<i>r</i>
MET ..... RPA	0,46
CNP ..... NEF	0,45
PRE ..... MET	0,44
PRB ..... CHO	0,43
PLA ..... CON	0,43
EVA ..... CON	0,42
APR ..... ORG	0,42
MET ..... COL	0,41
MOT ..... EXP	0,40
OPI ..... DIS	0,40

La tabla 21 muestra los coeficientes de correlación más elevados (iguales o superiores a 0,40) entre pares de variables. Los dos primeros códigos muestran una correlación entre las categorías METodología y Ratio Profesor Alumno (0,46). Dicha correlación puede tener sentido en la medida en que los profesores pueden haber expresado que el número de alumnos en clase influye en el método de enseñanza que utilizan. Otras correlaciones entre categorías tienen asimismo interés para el análisis, como es el caso de la correlación entre las categorías PREocupaciones y METodología (0,44). En función de esto podríamos establecer que las preocupaciones de los profesores se relacionan en mayor medida con la metodología que con otro aspecto de la enseñanza.

Otro tanto podríamos afirmar de la correlación de la categoría CONtenidos con las categorías PLANificación (0,43) y EVALuación (0,42). Parece coherente que exista una relación más o menos elevada entre categorías de índole didáctica: el contenido que enseñar se relaciona con la planificación y con la evaluación.

Estos comentarios que estamos realizando no son sino hipótesis que nos planteamos, puesto que no hemos accedido aún a los datos, que en nuestro caso recuérdese que derivan de las entrevistas. Necesitamos, por tanto, conocer si dicha correlación numérica tiene una corroboración respecto a las intenciones, los significados, los conceptos, en definitiva. Para responder a esta exigencia hemos utilizado el programa AQUAD de análisis de datos cualitativos por ordenador (Huber, 1990). Dicho programa proporciona un elevado número de utilidades (Huber y Marcelo, 1990), entre las cuales figura la posibilidad de localizar pares o tríos de códigos a una distancia (en número de líneas) a determinar por el investigador. A continuación presentamos el resultado que ofrece el programa AQUAD de la búsqueda de pares de códigos con una distancia (en número de líneas) máxima de cinco líneas. Expliquemos un ejemplo:

\*\*\*\*\* ini009.cod  
009: 117 128 MET - 133 134 RPA

Significa que en el fichero correspondiente a la entrevista 009, que contiene las codificaciones realizadas, desde la línea 117 a la línea 128 existe un párrafo codificado como MET (metodología). Posteriormente (a una distancia no superior a cinco líneas)

existe otro párrafo entre las líneas 133 y 134 que ha sido codificado como RPA (ratio profesor/alumno). A continuación presentamos, en la tabla 22, un resumen del

TABLA 22

---

***** ini009.cod	
009: 117 128 MET - 133 134 RPA	
***** ini021.cod	
021: 200 217 MET - 203 208 RPA	
***** ini028.cod	
028: 146 164 MET - 164 172 RPA	
028: 172 233 MET - 185 187 RPA	
028: 278 283 MET - 283 289 RPA	
***** ini033.cod	
033: 136 149 MET - 149 152 RPA	
***** ini043.cod	
043: 61 64 MET - 65 78 RPA	
***** ini052.cod	
052: 45 60 MET - 64 65 RPA	
<hr/>	
***** ini001.cod	
001: 338 339 PRE - 342 344 MET	
001: 342 344 PRE - 342 344 MET	
001: 342 344 PRE - 349 351 MET	
***** ini005.cod	
005: 76 88 PRE - 76 88 MET	
***** ini010.cod	
010: 115 132 PRE - 118 132 MET	
***** ini014.cod	
014: 44 60 PRE - 44 64 MET	
***** ini055.cod	
055: 168 174 PRE - 175 197 MET	
***** ini072.cod	
072: 131 146 PRE - 131 146 MET	
***** ini073.cod	
073: 59 73 PRE - 59 67 MET	
<hr/>	
***** ini013.cod	
013: 31 40 PLA - 45 50 CON	
***** ini017.cod	
017: 480 490 PLA - 480 490 CON	
***** ini019.cod	
019: 25 30 PLA - 25 30 CON	
***** ini044.cod	
044: 67 68 PLA - 67 68 CON	
***** ini045.cod	
045: 309 346 PLA - 309 346 CON	
***** ini054.cod	
054: 463 470 PLA - 463 470 CON	
***** ini071.cod	
071: 103 108 PLA - 110 117 CON	
071: 110 117 PLA - 110 117 CON	

---

listado que ofrece AQUAD, en el que se muestran las relaciones entre los códigos seleccionados: MET-RPA, PRE-MET y PLA-CON.

En la tabla 23 aparece la siguiente frecuencia de relaciones entre los códigos seleccionados:

Códigos	Frecuencia
MET ..... RPA	11
PRE ..... MET	23
PLA ..... CON	16

El número de veces que aparece una relación entre códigos constituye una información valiosa, por cuanto representa realmente el significado que el investigador está buscando. Es en este momento en el que el investigador ha de recurrir a los datos cualitativos; en nuestro caso, a las transcripciones de las entrevistas, para corroborar la validez de las relaciones halladas a través de la búsqueda realizada con el programa AQUAD. Dado que no podemos ofrecer todos los segmentos correspondientes a cada una de las relaciones establecidas, vamos a presentar un ejemplo para cada una de las relaciones entre códigos que hemos establecido.

#### RELACIÓN: METODOLOGÍA-RATIO PROFESOR/ALUMNO

\*\*\*\*\* ini021.cod  
021: 200 217 MET - 203 208 RPA

200 R. A mí, el principal problema es la metodología  
 ^PRB-217 ^MET-217  
 201 es decir, tengo que dar un programa muy amplio y  
 202 tengo muy poco tiempo, y no tengo tiempo para  
 203 prácticas, y en una asignatura como las Ciencias ^RPA-208  
 204 Naturales las prácticas son fundamentales, lo  
 205 que pasa es que para llevarlos al laboratorio a  
 206 hacer prácticas, tengo que hacer dos grupos,  
 207 porque si no tendría que meter a 32 en el  
 208 laboratorio al mismo tiempo, cuando además no  
 209 han hecho prácticas nunca, es decir, que no  
 210 conocen el manejo del laboratorio, ni tienen una  
 211 costumbre, pues es prácticamente imposible, de  
 212 hecho, te pasas más tiempo diciendo qué es lo que  
 213 tienen que hacer, que haciéndolo, entonces el  
 214 principal problema es la metodología, la falta de  
 215 tiempo para explicar el programa y hacer todas  
 216 las actividades que a ti te gustaría hacer.  
 217 Luego problemas de disciplina graves no hay. ^DIS-217

Este profesor de Enseñanza Secundaria plantea como principal problema en su enseñanza la metodología. Este problema se asocia con el poco tiempo disponible para realizar prácticas de laboratorio. La relación entre la metodología y la ratio profesor/alumno se muestra, en el caso de este profesor, en la imposibilidad de realizar dichas prácticas debido al elevado número de alumnos en clase. La falta de tiempo representa otro de los problemas señalados por este profesor para justificar la imposibilidad de realizar actividades prácticas de laboratorio. Pasemos a analizar otro ejemplo de relación entre códigos.

#### RELACIÓN: PLANIFICACIÓN-CONTENIDOS

\*\*\*\*\* ini013.cod

013: 31 40 PLA - 45 50 CON

31	R. ¿Preocupaciones? Sobre todo pues preparar...
	^PLA-40 ^PRE-40
32	preparar los temas, ¿por qué? (se interroga)
33	pues... porque doy tres asignaturas distintas y
34	algunas dominas más y otras dominas menos,
35	entonces preparar temas y sobre todo... eh
36	(duda)... ¿cómo te diría?... eh... un
37	problema... de hacer una cosa pero querer hacer
38	otra, es decir, de... de no estar reflejando en
39	la práctica lo que yo en mi mente creo que
40	debería ser lo... lo ideal, me explico, ¡um! a ^CRE-50
41	mi me gustaría un método más activo, que los
42	alumnos participasen, que..., bueno..., que se
43	trabajase en clase de forma conjunta, eso sería
44	el ideal de enseñanza que yo tengo, pero luego
45	en la práctica no lo he podido hacer, primero ^NEF-50 ^CON-50
46	por falta de dominio técnico, porque no lo tengo,
47	por falta de conocimiento, de técnicas
48	especiales y... sobre todo por un temario que...
49	no puedo abarcar si... si (duda) lo hago de esa
50	manera, ¿no?

En el caso de este profesor, las preocupaciones tienen que ver con la dificultad de planificar asignaturas cuyo contenido no conoce. Es éste un caso bastante frecuente en profesores principiantes: Tener que enseñar asignaturas que no han estudiado. Ello produce en el profesor un dilema entre la forma en que piensa que debería enseñar y la forma en que se ve obligado a hacerlo. Así, el profesor intenta sobrevivir como puede, constatando su deficiente formación en conocimientos y técnicas didácticas, y abrumado por la cantidad de contenidos que desarrollar en clase. Veamos un último ejemplo de relaciones entre códigos:

## RELACIÓN: PREOCUPACIONES-METODOLOGÍA

\*\*\*\*\* ini014.cod

014: 44 60 PRE - 44 64 MET

44 R. Pues... las preocupaciones son las propias  
^PRE-60 ^CON-64 ^MET-64  
45 de la adaptación primera... y después... el  
46 buscar y el informarme bien qué es lo que tengo  
47 que enseñar, porque hasta ahora no había tenido  
48 nunca esa experiencia, y entonces para mí eso,  
49 me he encontrado con que muchos problemas eran de  
50 ese sentido... de... de cómo enfocar la clase en  
51 concreto y... cómo exponer los temas que a veces  
52 me... costaba, yo he sido; eso lo conozco  
53 porque son las cosas que he estudiado y las  
54 domino, pero el tener que explicarlas a un nivel  
55 inferior siempre... me... ha supuesto un gran  
56 esfuerzo, porque tengo que rebajarme a un nivel  
57 inferior e intentar... a... que, vamos, meterme un  
58 poco en el alumno para ver qué es lo que ellos  
59 no pueden entender que yo les pueda explicar con  
60 unas palabras más sencillas, ése, para mí, ha ^APR-64  
61 sido un... gran problema que he visto que se  
62 puede ir superando, que la experiencia..., vamos,  
63 el poco tiempo que llevo ya..., me siento de otra  
64 manera, más suelta en el tema.

En este último ejemplo se puede comprobar cómo los problemas y las preocupaciones de la profesora se dirigen nuevamente a los aspectos metodológicos: cómo enfocar las clases, cómo explicar. En este caso, la profesora tiene confianza en sus conocimientos; sin embargo, su problema consiste en adaptar esos conocimientos al nivel de los alumnos, hacerlos asequibles a los estudiantes. Por último, cabe destacar cómo esta profesora muestra su convencimiento en el papel que juega la experiencia en el aprender a enseñar.

### 3.4.3. Construcción de matrices como instrumento de análisis de datos cualitativos

El análisis de datos que hemos realizado incluye la construcción de una matriz para la representación de los resultados. La construcción de matrices, como establecen Miles y Huberman (1984), «es una tarea creativa —aunque sistemática— que mejora la comprensión que se puede tener de la sustancia y del significado de los datos» (p. 211). Siguiendo la recomendación de estos autores, hemos querido pensar en términos de matrices para facilitar nuestro análisis.

Uno de los aspectos que nos interesan en este trabajo tiene que ver con la identificación de las fuentes de influencia socializadora en los profesores principiantes.

A partir del análisis de las entrevistas hemos encontrado que los profesores se refieren a cinco fuentes diferentes de socialización:

- a) Recuerdo de otros profesores que han tenido en tiempos de estudiante.
- b) Familiares profesores (padres).
- c) Los alumnos.
- d) La experiencia.
- e) Los compañeros.
- f) Otros (autodidacta, clases particulares, cursos de perfeccionamiento).

A continuación presentamos una matriz en la que se incluyen las fuentes de socialización identificadas por los profesores de Enseñanza Primaria y por los de Bachillerato y Formación Profesional.

	Profesores de EGB	Profesores de BUP y FP
Recuerdo de otros profesores	0	9. «Mi experiencia es la clase magistral y es la que doy...; realmente lo que hago pues es seguir como los profesores han hecho conmigo, igual trato yo, los transmito a los alumnos, quizás más suave...»
Familiares profesores	1. «Yo, desde pequeña..., porque en mi familia todos son maestros, ha sido una cosa que he ido viviendo poco a poco, y entonces, claro, siempre lo he vivido desde fuera, y desde dentro sólo cuando ha habido actividades extraescolares...»	0
Los alumnos	2. «El primer día, el segundo, el tercero, la primera semana, es de reconocimiento, un poco de adaptación a los niños, porque eres tú el que te adaptas a ellos, no ellos a tí.»	0
La experiencia	4. «Yo creo que el maestro se hace, que a mí en la escuela, si te dan unas pautas..., pero que desde luego tú te haces con la experiencia, igual que en todo, yo, por ejemplo, me considero mucho más paciente que antes, yo creo que cada vez soy más paciente, que los comprendo más.»	8. «Uno aprende del día a día.» «La única formación válida es la experiencia.»



	Profesores de EGB	Profesores de BUP y FP
Otros (autodidacta)	0	3. «Mi formación pedagógica ha sido autodidacta..., he tenido que buscar por mi cuenta...»
Cursos de perfeccionamiento	0	2. «He asistido a cursos de perfeccionamiento para completar mi formación pedagógica.»

En la matriz que hemos presentado anteriormente se puede constatar cómo en los profesores de Bachillerato ejercen una gran influencia los profesores que han tenido en su etapa como estudiantes. Ello se entiende en la medida en que la formación del profesorado de Enseñanza Secundaria se limita a tres meses, y sin conexión con la práctica. En este sentido se comprende que dichos profesores tengan que remitirse a profesores antiguos para encontrar sujetos a quienes imitar. Esto no ocurre en los profesores de Enseñanza Primaria, quienes valoran fundamentalmente el peso que tiene la experiencia en el aprender a enseñar. Estos profesores, que sí han recibido una formación pedagógica más prolongada (tres años), llegan a restarle toda la importancia a su formación y a pensar que sólo la experiencia enseña. Esto es algo en lo que coinciden también los profesores de Enseñanza Secundaria.

#### 3.4.4. Contraste de hipótesis: Estudio de la categoría PRB (problemas) en relación con las demás categorías

Como establecimos anteriormente, el sistema de categorías que hemos utilizado incluye básicamente tres dimensiones: personal, clase e institucional. Dentro de la dimensión personal hemos incluido la categoría «problemas», que hace referencia a dificultades, conflictos, obstáculos, complicaciones, etc. que los profesores principiantes se han encontrado en su primer año de docencia.

A través del programa AQUAD hemos buscado relaciones entre dicha categoría y cada una de las demás categorías. Para ello hemos utilizado la opción «hipótesis» dentro de este programa, de manera que hemos solicitado identificar aquellos párrafos en los que se ha realizado una codificación múltiple o una codificación inclusiva entre el código PRB (problemas) y cualquier otro código. En definitiva, nos planteamos conocer a qué tipo de problemas hacen referencia los profesores con mayor frecuencia. Para ello formulamos la siguiente hipótesis:

«Cuando los profesores principiantes entrevistados hablan de problemas, éstos se refieren a aspectos instruccionales antes que a aspectos personales o institucionales.»

La hipótesis que planteamos viene orientada por los resultados obtenidos a través del *Inventario de Problemas de Enseñanza*, así como por la evidencia mostrada a partir del análisis previo de las entrevistas. A continuación presentamos los resultados obtenidos, que nos van a permitir aceptar la hipótesis planteada.

TABLA 23

Frecuencia de la relación de cada código con la categoría «problemas»

Dimensión personal									Total	
EDP 0	EFP 1	ECE 3	SIM 4	PRE 3	CHO 4	APR 1	OPI 2	NEF 5	23	
Dimensión clase										
Clase		Alumnos						Planif.	Contenidos	
RPA 4	AMB 2	REN 2	COM 8	CNP 20	REL 12	EXP 1	PRO 1	PLA 17	CON 19	
Interacción					Evaluación			Total		
MET 8		DIS 24		MOT 18		EVA 14		150		
Dimensión institucional										
El centro					Entorno		Sistema		Total	
COL 2	CDO 6	INF 14	AMC —	CUR 4	ORG 1	PAD 1	ENT —	ADM —	LIM 9	37

Se puede observar con claridad que la dimensión clase obtiene una frecuencia (150) mucho más elevada que las dimensiones personal o institucional de problemas relacionados con la enseñanza. Dentro de la dimensión clase destacan las categorías disciplina, conocimientos previos, contenidos, motivación y planificación. Algunos de estos problemas coinciden con los identificados a través del *Inventario de Problemas de Enseñanza* en nuestra investigación, así como con los que aparecen en la revisión realizada por Veenman (1984). Este análisis de escuetamente presentamos en este artículo se encuentra más ampliado en un reciente trabajo (Marcelo, 1991).

## BIBLIOGRAFÍA

- Ashburn, E. A. «Current Developments in Teacher Induction Programs». *Action in Teacher Education*, 8 (4), 1986, pp. 41-44.
- Atkinson, P. y Delamont, S. «Socialization into teaching: The research which loses its way». *British Journal of Sociology of Education*, 6 (3), 1985, pp. 307-322.
- Bardín, L. *Análisis de contenido*. Madrid, Akal, 1986.
- Bisquerra, R. *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*. Barcelona, PPU, 1988.
- Bolam, R. «Induction of Beginning Teachers», en M. Dunking (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, New York, Pergamon, 1987, pp. 745-757.

- Borko, H. «Clinical Teacher Education: The Induction Years», en J. Hoffman y S. Edwards (Eds.), *Reality and Reform in Clinical Teacher Education*, New York, Ramdon-House, 1986, pp. 45-64.
- Bowers, G. R. «Mentors and the Entry Year Program». *Theory into practice*, 27 (3), 1988, pp. 226-230.
- Brooks, D. (Ed.) *Theacher Induction: A New Beginning*. ERIC ED 279.624, 1987.
- Brzoska, T. et al. *Mentor Teacher Handbook*. ERIC ED 288.820, 1987.
- Bullough, R. Jr. *First-Year Teacher. A Case Study*. New York, Teacher College Press, 1989.
- Burke, P. *Teacher Development*. London, Falmer Press, 1988.
- Calvo, F. *PROGSTAD. Paquete de programas de estadística*. Bilbao, Documento fotocopiado, 1988.
- Carter, K. «Using Cases to Frame Mentor-Novice Conversations About Teaching». *Theory into practice*, 27 (3), 1988, pp. 214-222.
- Esteve, J. M. y Fracchia, A. F. B. «Inoculation Against Stress: A Technique for Beginning Teachers». *European Journal of Teacher Education*, 9 (3), 1986, pp. 261-269.
- Feiman-Nemser, S.; Buchman, M. y Ball, D. *Constructing knowledge about teaching: Research in progress on beginning elementary teachers*. Comunicación presentada en la reunión anual de AERA. San Francisco, 1986.
- Firestone, W. y Herriott, R. «Multisite Qualitative Policy Research», en D. Fetterman (Ed.), *Ethnography in Educational Evaluation*, London, Sage Press, 1984, pp. 63-88.
- Fleet, A. y Cambourne, B. «The coding of naturalistic data». *Research in Education*, 41, 1989, pp. 1-15.
- Fraser, B. et al. «Development of an instrument for assessing classroom psychosocial environment at universities and colleges». *Studies in Higher Education*, 11 (1), 1986, pp. 43-54.
- Fraser, B. et al. «Use of classroom and school climates scales in evaluating alternative high schools». *Teaching and Teacher Education*, 3 (3), 1987, pp. 219-231.
- Gálvez-Hjornevik, C. *Teacher Mentors: A Review of the Literature*. ERIC ED 263.105, 1985.
- «Mentoring among teachers: A review of the literature». *Journal of Teacher Education*, 37 (1), 1986, pp. 6-11.
- Goetz, J. y LeCompte, M. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata, 1988.
- González Granda, J. «Problemas percibidos por los profesores de EGB en sus primeros años de docencia». *Aula abierta*, 46, 1987, pp. 77-98.
- Gray, W. A. y Gray, M. M. «Synthesis of Research on Mentoring Beginning Teachers». *Educational leadership*, 43 (3), 1985, pp. 37-43.
- Guba, E. y Lincoln, Y. *Effective Evaluation*. San Francisco, Jossey-Bass, 1981.
- Griffin, G. A. «Teacher induction: Research issues». *Journal of Teacher Education*, 36 (1), 1985, pp. 42-46.
- Handal, G. y Lauvas, P. *Promoting Reflective Teaching*. London, SRHE, 1987.
- Hoffman, J. V. y O'Neal, S. F. *Beginning Teachers and Changes in Self-Perceived Sources of Influence on Classroom Teaching Practices*. Report N.º 9067. ERIC ED 266.095, 1985.

- Hoffman, J. *et al.* «A study of State-mandated Beginning Teacher Programs». *Journal of Teacher Education*, 37 (1), 1986, pp. 16-21.
- Huber, G. y Marcelo, C. «More than retrieving words and counting frequencies. Computer assistance for analysis of qualitative data». *Qualitative Sociology*, 1990.
- Huling-Austin, L. «Factors to Consider in Alternative Certification Programs: What Can Be Learned from Teacher Induction Research». *Action in Teacher Education*, 8 (2), 1986, pp. 51-58.
- Huling-Austin, L. y Murphy, S. *Assessing the Impact of Teacher Induction Programs: Implications for Program Development*. Comunicación presentada en la reunión anual de AERA. Washington, 1987.
- Johnston, J. y Kay, R. *Institutions of Higher Education Involvement in Beginning Teacher Induction: The State of Current Practice*. ERIC ED 279.652, 1987.
- Jordell, K. «Problems of beginning and more experienced teachers in Norway». *Scandinavian Journal of Educational Research*, 29 (3), 1985, pp. 105-121.
- «Structural and Personal Influences in the Socialization of Beginning Teachers». *Teaching and Teacher Education*, 3 (3), 1987, pp. 165-177.
- Joyce, B. «The ecology of professional development», en E. Hoyle and J. Megarry (Ed.), *World Yearbook of Education 1980. Professional Development of Teachers*, New York, Kogan Page, 1980, pp. 19-41.
- Lacey, C. *The Socialization of Teachers*. London, Methuen and Co., 1977.
- LeCompte, M. y Ginsburg, M. «How Students Learn to Become Teachers: An Exploration of Alternative Responses to a Teacher Training Program», en G. Noblit and W. Pink (Eds.), *Schooling in social context: Qualitative studies*. Norwood, Ablex, 1987, pp. 3-22.
- Lincoln, Y. y Guba, E. *Naturalistic Inquiry*. London, Sage Publications, 1985.
- Lucas Martín, A. «El proceso de socialización: Un enfoque sociológico». *Revista Española de Pedagogía*, 173, 1986, pp. 357-370.
- Marcelo García, C. *Introducción a la Formación del Profesorado*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1989.
- Marcelo, C. y Gómez, M. J. *Profesores principiantes: Problemas docentes y creencias hacia la enseñanza*. Comunicación presentada al II Symposium Nacional de Prácticas Escolares. Pontevedra, 1989.
- Marcelo García, C. (Dir.) *El primer año de enseñanza*. Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica, 1991.
- Miles, M. y Huberman, A. *Qualitative data analysis*. London, Sage Pub., 1984.
- Moffett, K. *et al.* «Training and Coaching Beginning Teachers: An Antidote to Reality Shock». *Educational Leadership*, 44 (5), 1987, pp. 34-37.
- Murphy, S. C. y Huling-Austin, L. *The impact of context on the classroom lives of beginning teachers*. ERIC ED 283.780, 1987.
- Odell, S. «Induction Support of New Teachers: A Functional Approach». *Journal of Teacher Education*, 37 (1), 1986, pp. 26-29.
- Pelto, P. y Pelto, G. *Anthropological research: The structure of inquiry*. Nueva York, Harcourt Brace, 1978.

- Russel, D. *Collaboration: The Key to Teacher Induction Programs*. ERIC ED 270.425, 1986.
- Smyth, W. J. *Clinical supervision-collaborative learning about teaching*. Victoria, Deakin University, 1984.
- Spradley, J. *The ethnographic interview*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1979.
- Stroble, E. y Cooper, J. M. «Mentor Teachers: Coaches or Referees?». *Theory into practice*, 27 (3), 1988, pp. 231-236.
- Tabachnick, R. et al. *The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives*. Comunicación presentada en la reunión anual de AERA, 1982.
- Tabachnick, R. y Zeichner, K. *The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspective*. Comunicación presentada en la reunión anual de AERA, 1984.
- Tisher, R. «The induction of beginning teachers», en E. Hoyle and J. Megarry (Eds.), *Professional development of teachers*, London, Kogan Page, 1980, pp. 69-84.
- Veenman, S. «Perceived Problems of Beginning Teachers». *Review of Educational Research*, 54 (2), 1984, pp. 143-178.
- Vera Vila, J. *El profesor principiante*. Valencia, Promolibro, 1988.
- Villar, L. M.; Marcelo, C. y García, E. *Evaluación del Clima Institucional*. Ponencia presentada al IV Seminario sobre Modelos de Investigación Educativa. Santiago, 1988.
- Vonk, J. H. C. «Problems of the beginning teachers». *European Journal of Teacher Education*, 6 (2), 1983, pp. 133-150.
- Vonk, J. H. C. y Schras, G. A. «From beginning to experienced teachers: A study of the professional development of teachers during their first four years of service». *European Journal of Teacher Education*, 10 (1), 1987, pp. 95-110.
- Wubbels, T. H.; Creton, H. A. y Hooymayers, H. P. «A School Based Teacher Induction Programme». *European Journal of Teacher Education*, 10 (1), 1987, pp. 81-94.
- Zimpher, N. L. *Lessons learned from implementing and induction program for inquiring professionals*. Comunicación presentada en la reunión anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA). New Orleans, 1988.
- Zimpher, N. L. y Rieger, S. R. «Mentoring Teachers: What Are The Issues?». *Theory into Practice*, 23 (3), 1988, pp. 175-182.