

# ¿CONOCIMIENTO DEL CLIMA O LA CULTURA EN LAS ORGANIZACIONES: QUE HACER?

Javier Calvo de Mora Martínez

## 1. ADMINISTRACION EDUCATIVA Y ORGANIZACION ESCOLAR.

La realidad educativa se caracteriza por una interacción permanente entre la administración educativa (1) y la organización escolar. En el anexo I de este trabajo se presenta la razón dialéctica entre ambas situaciones, que va a representar el marco conceptual de esta exposición.

La propuesta de la Administración Educativa es controlar la vida de las escuelas, a partir de la disposición de una estructura única para todas ellas. Esta ideología de control se estructura en un relación jerárquica de organización del sistema educativo. Inversamente, la organización de la escuela al situarse en un contexto social y cultural procura la construcción de una realidad diferente a la promovida por la administración. Entre ambos procesos se manifiesta una contradicción que actualmente coloca en una situación de crisis a los sistemas educativos.

Las tensiones evidentes entre unas indicaciones generales de organización de la escuela y lo que cada escuela "estima conveniente" ejecutar de las normativas generales, nos presenta una visión heterogénea del mundo escolar.

La comprensión de estas diferencias de ninguna manera puede conducirse por el constructo **clima**, sino de la **cultura**. La primera postura proviene de una consideración empresarial de la escuela o de una aplicación de presupuestos empresariales a la escuela, la segunda postura considera a la realidad social construida en una organización, como un proceso autónomo, a partir de unas referencias (significaciones) propias del medio social.

La referencia al clima es más propia de una visión de gestión de la escuela mientras que la segunda está apoyada en una perspectiva de la escuela como una organización abierta, caracterizada por la participación, y por una autonomía relativa en cuanto a desarrollar las funciones atribuidas genéricamente al sistema educativo: socializar, integrar, promocionar, entre otras funciones.

En el anexo II de esta comunicación presento la visión epistemológica de la organización escolar, cuyo ámbito es el descrito anteriormente: la consideración de los procesos de escolarización propuestos por la administración y los procesos de escolarización propuestos por cada escuela y la dialéctica entre ambos: entre la ideología de control de la administración y la ideología de integración de los sujetos en el "modo de vida" de la escuela.

Esta visión se diferencia de la tradición epistemológica que considera a la escuela como "una correa" de transmisión del sistema educativo y de la propuesta de escuela como una realidad local y sin ninguna referencia a un contexto más amplio como puede ser el geopolítico y el Estatal.

La tradición de pensamiento que observa a la escuela como un "instrumento" del sistema educativo, se observa un proceso lineal y piramidal, basado generalmente en un definición secuenciada de objetivos, de aquellos de más alto grado de abstracción a aquellos objetivos definidos operacionalmente y que son los que corresponde ejecutar a la escuela. Esta tradición estructural funcionalista constituye la razón de ser de los sistemas educativos, y, su acierto es indudable; sobre todo en los países con una tradición centralista. Gracias a esta visión se ha podido llevar a cabo la escolarización universal. La otra tradición, más anglosajona, considera a la escuela más en un contexto comunal o local, con un control directo sobre la práctica escolar, quizá más fuerte que en la tradición centralista.

Además de estas relaciones entre el **plano ideológico y plano normativo** (Garin, 1.988), en la escuela hay que considerar el **trabajo escolar** y la participación de los diferente actores en la definición del mismo. Esta consideración curricular es el núcleo de la relación entre el sistema educativo y la escuela. Aquí es donde se "reflejan" las transmisiones, las autonomías o las resistencias promovidas por los diferentes actores implicados en la escuela, o por los agentes indirectos de la escuela.

La integración de estos tres elementos: Administración Educativa, organización de la Escuela y Currículum, se constituyen los diferentes conceptos de Clima y Cultura. En el esquema del anexo II se expone dicha interacción, en el que cada elemento (Trabajo Escolar, Estructura y Actores) tienen una existencia "semi-autónoma", y, por otro lado, donde la permanencia de la interacción proviene de la consideración de "modelo abierto".

Ahora bien, el carácter de la integración "dentro de la escuela va a posibilitar que se hable de diferentes tipos de cultura, bien una basada en la **intersubjetividad** o bien en los **conflictos de intereses**.

## 2. EL "CLIMA" EN LAS ESCUELAS.

La utilización de un término físico para representar una realidad social es incongruente: en principio porque la connotación del término (en el lenguaje coloquial) va aparejado a la realización o no de una actividad, por ejemplo, el clima agradable posibilita pasar por el campo, el clima descompacto invita a quedarse en casa, segundo, el clima como sustantivo conlleva un adjetivo que no es en la mayoría de los casos objetivo, por ejemplo, para un agricultor el "tiempo revuelto" es un signo, y para un ciudadano este tiempo es signo de atascos en las calles, malhumor, etc. ¿En la escuela podemos hablar de buen clima, mal clima, clima agradable, clima benigno ... como razón explicativa del comportamiento de los miembros de la organización? Esta es la cuestión básica que orientará la reflexión sobre la contradicción que supone "describir y prescribir"

el comportamiento de los sujetos en una organización a partir del clima. Tercero, el empleo del término va a suponer la creación de unas condiciones objetivas que posibilitará unas relaciones sociales estereotipadas, las cuales son el indicador más válido para caracterizar "climáticamente" a las organizaciones.

El propósito del término se dirige al "establecimiento" de una relación causal **CLIMA -- COMPORTAMIENTO**, que provea de un banco de información tan amplio como la investigación procure, de tal manera que la intervención en las organizaciones escolares sea posible, sobre todo, por parte de los administradores del sistema educativo. Esta tradición de gestión en las organizaciones escolares pertenece a una corriente de pensamiento propia de la **teoría de las relaciones humanas** de Mayo, Likier y Barnard, entre otros.

El presupuesto es tan simple como la realidad maniquea expuesta por Wallover (1.976), citado posteriormente por Lunenburg (1.987) y Santos Guerra (1.989). La existencia de dos tipos de escuela: la **escuela humanista** (humanistic school) y la **escuela vigilante** (custodial school) implica una caracterización global, por todos los miembros de la organización, de un comportamiento determinado, así, la primera se caracteriza por:

- a. La cooperación y la interdependencia.
- b. La actitud científica ante el aprendizaje.
- c. El desarrollo de dos canales de comunicación.
- d. La importancia de la individualidad de cada sujeto (tal como propone Eric Fromm)

y en la segunda propuesta se fomenta:

- a. El control sobre el alumno.
- b. El marcaje y etiquetado de los alumnos.
- c. La rigidez y la autocracia.
- d. Los canales de comunicación unilaterales, etc.

**Ambas posibilidades no son naturales, sino más bien artificiales para crear un ambiente de trabajo de colaboración o para crear un ambiente de disciplina; la medición de ambos se hace a través del Pupil Control Idiology (PCI) que es una escala Likert de veinte cuestiones valoradas de 1 a 5, en la que puede apreciarse la cantidad de ambiente humanístico o tutelar que existe en una organización.**

¿Qué margen de frecuencia es necesario para caracterizar una escuela como humanista y otra como vigilante?. La respuesta a esta pregunta es muy peregrina, pues nos encontraríamos ante una situación de desacuerdo permanente.

Superar la certeza que pueda ofrecer la estadística hace que nos adentremos en otro campo de explicaciones, por ejemplo, aquellas que se refieren a los que crean "el clima" y también el carácter de su mantenimiento y el estado de permanencia o cambio durante el tiempo. Una posible respuesta es la importancia de la dirección de la escuela para "crear" y "mantener" el clima.

Wayne K. Hoy y Sharon I.R. Clover (1.986) son dos representantes de esta tendencia, para ellos lo importante en la definición del clima es la respuesta que ofrecen los profesores a las actitudes de los directivos. Se basan para estudiar estas relaciones en el **Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ)** de Halpin y Croft. Ellos reforman este cuestionario, pues no se adapta bien a cambios que se han producido en la escuela desde hace más de veinte años. Introducen el carácter de la percepción ante el clima, lo que provoca un esquema menos lineal que el planteado por Wallover.

Las actitudes del liderazgo de la dirección pueden ser:

- \* **Conducta de apoyo del director**
  - El director hace una crítica constructiva.
  - El director apoya a los profesores.
  - El director escucha y acepta las sugerencias de los profesores.
- \* **Conducta directiva del director.**
  - El director controla continuamente los que hacen los profesores.
  - El director lleva a cabo las normas con puño de hierro.
  - El director controla y sigue las actividades docentes.
- \* **Conducta restrictiva del director.**
  - El director obliga a los profesores con excesivo trabajo.
  - Las obligaciones rutinarias interfieren el trabajo de los profesores.
  - Los profesores tienen que asistir a demasiadas reuniones.

Este clima dirigido hacia los profesores y experimentados por éstos influye (al menos en teoría) sobre su conducta, lo cual es una postura muy peregrina en nuestro sistema escolar público, donde los profesores disponen de un gran ámbito de autonomía, independencia y lejanía respecto a los dictados de la dirección, aunque ésta haya sido elegida por el Consejo Escolar.

La preocupación de los profesores, según Hoy y Clover, a la postura de la dirección puede ser:

- \* **Conducta colegial de los profesores.**
  - Los profesores se ayudan y apoyan entre ellos.
  - Los profesores respetan la competencia profesional de sus colegas.
  - Los profesores toman su trabajo con alegría, energía y vigor.
- \* **Conducta íntima de los profesores.**
  - Los profesores se socializan unos con otros.
  - Los profesores son amigos.
  - Los profesores hacen fiestas y reuniones informales entre ellos.
- \* **Conducta disgregadora de los profesores.**
  - Los claustros son inexistentes.
  - Una minoría de profesores se opone a la mayoría.

- Los profesores aluden asistir a reuniones.

La diferencia respecto al esquema lineal de Wallover es la amplitud de respuestas a una actitud o conducta de la dirección, no se da un esquema causal fijo. Y dentro de este esquema causal se valora negativamente actitudes concretas de la dirección y profesorado. El esquema final de estas conductas es el siguiente:

	CONDUCTA DEL DIRECTOR	
	ABIERTA	CERRADA
C	CLIMA	CLIMA
O	ABIERTO	COMPROMETIDO
N		
D		
U	ABIERTA	
C		
T		
A		
P	CLIMA	CLIMA
R	DESAGREGADO	CERRADO
O		
F.		

Fuente: Hoy y Clover, 1.987.

La existencia de cuatro tipos de clima corresponde a las preguntas planteadas a raíz del esquematismo propuesto de Wallover. El mantenimiento de clima depende de la actitud de los directivos, además que este clima puede ser valorado como abierto, cerrado, comprometido o desagregado, la dirección intentará cambiar aquel tipo de clima que no sea adecuado para el centro, adoptando un tipo determinado de gestión respecto a las relaciones entre los profesores y respecto a su actitud.

La respuesta abierta de los profesores a una conducta abierta del director crea - según el esquema anterior - un clima valorado positivamente, pero una respuesta abierta a una conducta cerrada del director, crea un clima de unión entre los profesores, enfrentados con una actitud cerrada crea un clima de desunión, y, por último, el clima cerrado entre los profesores y entre éstos y el director sería una situación a evitar.

El carácter causal de la explicación de la "existencia" de un clima determinado es simple, y, en la mayoría de las situaciones no responde a la realidad. Según Janet Strivens (1.985: 46), se separa la realidad de la escuela de la acción de los sujetos, de su percepción y subjetividad, que evita cualquier encasillamiento de las opciones de respuesta, además -continúa la autora- se separan las relaciones entre profesores y directivos de la estructura de la organización, del medio social donde se localiza cada organización. La obviedad de estas objeciones no necesitan explicación.

Otro autores han considerado la importancia del clima refiriéndola al aumento de la eficacia de la escuela, por ejemplo, a un aumento de la "tasa de éxito" en la escuela: un buen ambiente debe procurar un buen rendimiento en los alumnos. Esta visión tan respetable considera a la escuela como una factoría, aunque no existe evidencia empírica de que sea así.

Junto a los dos componentes de clima manejados, uno como un "estado" o "situación" de la escuela y otro como el "carácter de la relación establecida entre profesores y directivos" hay que ampliar a la idea de **ambiente** una característica semejante. Por este término se ha entendido el **contexto de aprendizaje** (Martín-Moreno Cerrillo, 1.987) (Loughlin y Suina, 1.987) y el contexto social y cultural de la escuela (Lundgren, 1.985). La primera aproximación considera **toda** la escuela, los profesores, los directivos, los padres y, aparte los diferentes actores implicados, la arquitectura, el entorno físico en suma. La segunda aproximación contempla el contexto político, cultural y social de la escuela, considerando las propuestas de Basil Bernstein y Pierre Bourdieu en lo que se refiere a factores que inducen en la escolarización.

Estas posturas son descritas de un realidad sin más, no pretenden establecer relaciones causales de ningún tipo, ni prescribir comportamiento alguno. Sólo advierten la importancia de los contextos en el aprendizaje, tal y como hace también la corriente de pensamiento de la psicología social genética.

### 3. LA CULTURA EN LAS ORGANIZACIONES.

En el modelo de escuela presentado como marco contextual de esta comunicación, el concepto clave es **modelo abierto**; que significa la presencia de una interacción permanente entre los integrantes directos o indirectos de la escuela, que procura una **construcción** día a día de la organización escolar.

La cultura es, desde esta visión, una realidad de significados contruidos socialmente, donde el sujeto, no es etiquetado en su papel determinado o limitado a un ámbito reducido de respuestas, como se ha expuesto en la **perspectiva** del clima; sino que el sujeto asigna significados a la realidad, asigna significados subjetivos a todas sus acciones.

Esta situación –según la fenomenología social– es gracias a la percepción y a la carga subjetiva de la misma, que es el fundamento del comportamiento de los sujetos en las organizaciones; no se puede ofrecer aquí un balance de respuestas tan estereotipadas como en el esquema de Hoy y Clover, pero sí se puede ofrecer un marco de comprensión del comportamiento y de determinación del mismo.

El traslado de la perspectiva impersonal, como la propuesta en el apartado anterior, a una perspectiva individual es el cambio más notable; desde este plano hay que considerar algunos conceptos como la intersubjetividad, el sentido común, la cultura individual para comprender que en la organización van a crearse unos valores, un reglamento moral, una código de premios y castigos, que van a suponer un "control

invisible" del comportamiento del sujeto; así como un esquema de adaptación y sobrevivencia en las organizaciones y un esquema de transmisión y reproducción simbólica en las mismas. Estos procesos no podían explicarse con la idea de clima, aunque este fuese orientado a la eficacia; se olvidaba de los intercambios que se dan en una organización, de los procesos de consenso, de la historia de cada organización, es decir, de todo un proceso que llega a formar una estructura simbólica que hace a cada organización escolar peculiar y diferenciada.

Las organizaciones caracterizadas por esta aproximación de la cultura disponen –según Berger– de un orden social global y de un mecanismo de integración individual, en el que la cultura es autónoma de la estructura social y política. Aquí la subjetividad humana es la síntesis tanto del orden social como de la integración. Parece ser que esta visión es la antípoda a la propuesta en el clima, sobre todo, en lo que se refiere a la situación del sujeto humano: desde el extremo mecanicismo objetivo al extremo subjetivismo, que propone la fenomenología existencial.

Entre ambos extremos se suponen diferentes conexiones de la cultura –según Erikson (1.987)–. Para él la cultura es esencialmente ideacional, en el sentido de que supone un marco interpretativo que ofrece sentido al comportamiento. Dicha cultura se concretiza en una modalidad de trabajo escolar aceptado por todos los miembros de una organización, o, lo que Erikson llama **Academic Task Structure**, y, otros autores, denominan **disciplina** (Santos Guerra, 1.989). Es decir, un marco estable de símbolos como referencia para el comportamiento de los sujetos.

Estos marcos simbólicos contemplan las creencias de los miembros de una organización sobre el poder, la toma de decisiones, la evidencia, la verdad, etc. que requieren una conservación u reproducción en la misma realidad, sea a través de **héroes**, **cuentistas (storytellers)** y/o **rituales** como exponen Siphon C. Bushardt y Aubrey R. Fowler, Jr (1.987). Cada organización crea estas situaciones generalizables a otros contextos sociales de semejantes características.

Esta visión más emergente de la construcción de las organizaciones lleva aparejado el empleo de una metodología de estudio que difiere del cuestionario; parece ser la **etnografía**, definida "como una descripción y análisis de las costumbres de acción y comprensión de un grupo humano determinado" (Erikson, 1.987), la metodología más adecuada. Parece indudable que este conocimiento de la cultura como construcción de símbolos por la interacción permanente de los sujetos, nos permite apreciar el comportamiento en las organizaciones desde una visión más amplia, por más profunda, que más que explicar por qué una realidad es así, nos permite **comprender dicha realidad**.

Los **espacios naturales** de creación cultural se localizan en un cuadro de pensamiento no dialéctico entre la estructura de la escuela y la ideología del sistema educativo. La escuela responde a una opción ideológica consecuente con el marco general, de otra manera, la comprensión de la subjetividad de cada individuo, la interpretación de cómo interioriza la realidad la manera cómo se alcanza la intersubjetividad, sirven para conformar la realidad escolar a una realidad más amplia como la holística; pero no de una

manera tan monolítica como el tratamiento del clima, sino respetando un ámbito de actuación ético y político, (House, 1.983).

El conocimiento de esta realidad social construida es válida en tanto se toman decisiones sobre la misma, en base a un esquema axiológico; tales decisiones son externas a los integrantes de la organización, cuyo sentido es conducir a la organización en una línea determinada, así se expresa en el movimiento de la **escuelas eficaces** (school effectiveness), sintetizado por Purkey promovido por el Informe y Smith (1.983 y 1.985) y promovido a partir del informe **A Nation at Risk** de la National Commission on Excellence in Education, 1.983.

Otra visión de la cultura ajena a la visión comprensiva o manipulativa es la propuesta por Bates (1.987 y 1.989), que se orienta por una corriente neo-marxista, ajena por completo a la postura liberal de Erikson. La postura que defiende Bates, ha sido la base para el desarrollo de los modelos presentados en el anexo I y II.

La cultura no se presenta separada de la estructura política y social, tal es la interrelación que cabe emplear el término **cultura política** (cultural politics), que conserva el mismo carácter constructivo de la propuesta fenomenológica, pero profundiza en los "mecanismos" de interacción, que se alijan de la intersubjetividad, ciñéndose a una terminología menos idealista y más materialista como la negociación a partir de intereses encontrados, la búsqueda del poder, la resistencia cultural ante procesos de investigación, etc.

Se conserva la idea de cultura como "un modo amplio de vida", pero se diferencia de la perspectiva fenomenológica en que su comprensión de la misma supone una emancipación y un respeto de cada idiosincrasia, y no un medio para adaptar "culturas marginales" a la "cultura oficial".

La escuelas, por tanto, crea cada una de ellas, su "marginalidad" interior y exterior, desde el interior por las discrepancias entre **cultura corporativa** (corporate culture) del profesorado, y las visiones antagónicas de escolaridad de los alumnos, como puede observarse en la obra de Willis, P. (1.988) "aprendiendo a trabajar". Desde el exterior, entre el espacio cultural de una **comunidad escolar** y las intervenciones o controles del sistema educativo. Este entramado de contradicciones hace que cada escuela "resuciva" particularmente los conflictos, como expone Bates (1.987) en tres ejemplos diferentes, a partir de sendas investigaciones etnográficas.

La realidad compleja de las escuelas, desde la visión política, es la "cómplice" de la lentitud de la innovaciones educativas, de las "dos caras de la misma moneda": de una visión externa apacible y una visión interna (consejos escolares) estruendosa; del refugio en el profesionalismo del profesorado ante las agresiones, etc. Y en nuestra realidad escolar, aunque en la estructura débilmente participativa, se ha creado un **lucha interna** (sobre todo en las escuelas públicas), que a los ojos de la gente parece una "anarquía".

#### 4. QUE HACER.

Ante esta situación cultural de la escuela, como lugar de enfrentamiento de intereses, lugar de colectivos de poder, la evaluación y la investigación y la investigación en las organizaciones escolares, es decir, los procesos de ayuda para el cambio y la acción (evaluación) y los procesos de comprensión de la solución y/o superación de los conflictos, implica un marco de relación con estas realidades diferentes.

Se trata de una convivencia en los centros escolares "tomando partido" en las acciones que se desarrollan, posibilitando una interacción dialéctica entre la teoría y la práctica. De otra forma, el conocimiento de la realidad escolar, si se efectúa desde una postura del **clima** sólo nos puede ofrecer información de los procesos externos, por ejemplo, rendimiento del profesorado y formación técnica del director, pero siempre con un ámbito de probabilidad; si adaptamos una perspectiva fenomenológica podemos comprender la estructura de la cultura de una escuela determinada, es decir, los aspectos internos: los símbolos, los rituales en el trabajo académico, pero no podemos comprender, por qué se emplean tales símbolos, no podemos ofrecer una explicación de la cultura, si no describimos la jerarquía de poder, las contradicciones de intereses, la intencionalización de los conflictos, los mecanismos de negociación.

La situación del evaluador o el investigador en esta situación es más propia del "trabajo de campo", de "trabajo laboratorito". Desde esta perspectiva, hay poca tradición en el conocimiento de los centros educativos.

(1) Empleo el término administración en el sentido de la gestión del sistema educativo, no como utilizan el término los anglosajones, más referido a los aspectos de gestión interna de las escuelas.

#### BIBLIOGRAFIA

- BATES, R. and alif (1.989): **Práctica crítica de la administración educativa**. Servicio de publicaciones. Universidad de Valencia.
- BATES, R. (1.987): "Corporate culture, schooling and educational administration". *Educational Administration Quarterly*, 23, (4), 79-115.
- BROWNE, R. Y MOBERG, K. (1.984): **Teoría de la administración y la organización**. Mexico: Trillas.
- BUSHARDT, Stephen C. y FOWLER, Aubrey, R. Jr. (1.987): "Improving teaching effectiveness: Merit payds. Organizational Culture". *Caspstone Journal Of Education*, VII, (2), 29-38.
- ERIKSON, F. (1.987): "Concepts of School Culture: An overview". *Education Administration Quarterly*, 33 (4), 11-24.
- GAIRIN SALLAN, J. (1.989): **Macroestructura curricular**. Doc. Policopiado.
- GONZALES GONZALES, M.T. (1.987): La escuela como organización: algunas imágenes metafóricas". *Anales de Pedagogía*, 5, 27-44.
- HOY WAYNE K. Y CLOVER, SHARON I.R. (1.986): "Elementary School Climate: A revision of the OECD. *Educational Administration Quarterly* 22, (1), 93-110.
- HOUSE, ERNEST C. (1.978): "Assuptions underlying evaluation models" *Educational Researcher*, 4, 12.

HOWARD J.J. (1.987): "Values, culture and the effective school". *NASSP Bulletin*, March, 79-88.

LUNDGREN, U.P. (1.985): "The environment: frame factor". *Enciclopedia International of Education*, 525-530.

LUNENBURG, F. C. (1.987): "Another face of school climate". *Illinois School Journal*, 67, (1), 3-10.

MARTIN MORENO CERRILLO, O. (1.989): *Organizaciones Escolares*. Madrid: UNED.

National Commission on Excellence in Education: "A Nation at risk: the imperative for educational reform". *The Elementary School Journal*, Nov. 113.130.

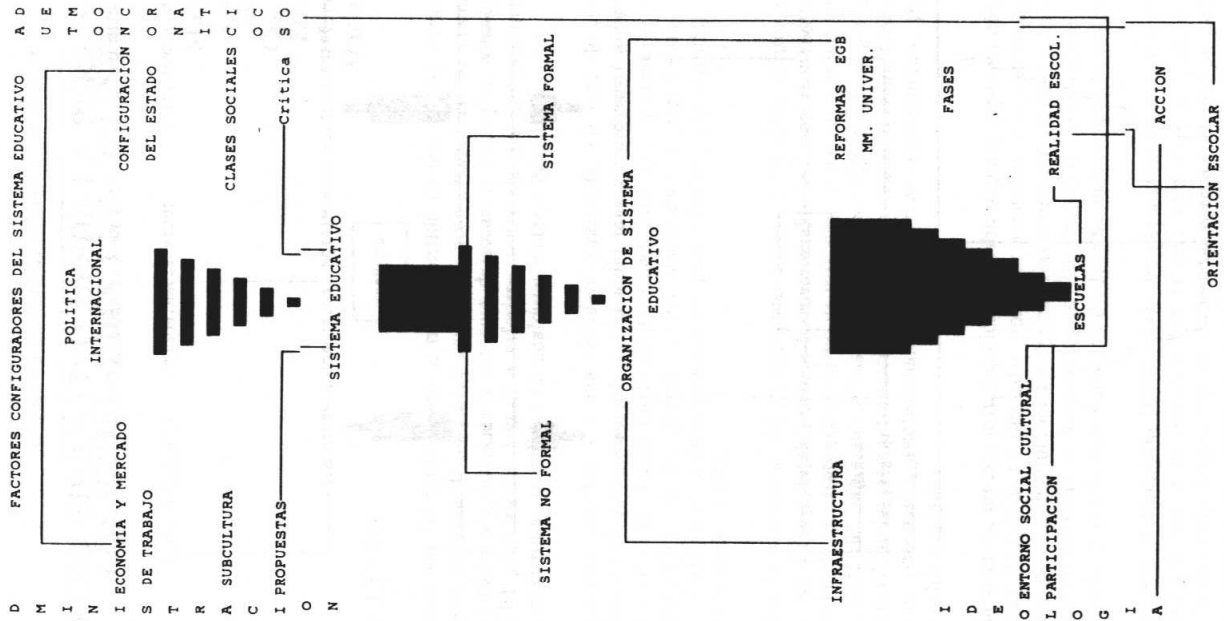
PURKEY, S.C. Y SMITH, M.S. (1.985): School reform: the district policy implications of effective school literature". *Elementary School Journal*, 2, 353-389.

SANTOS GUERRA, M.A. (1.989): *Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la escuela*. EAC. Universidad de Málaga.

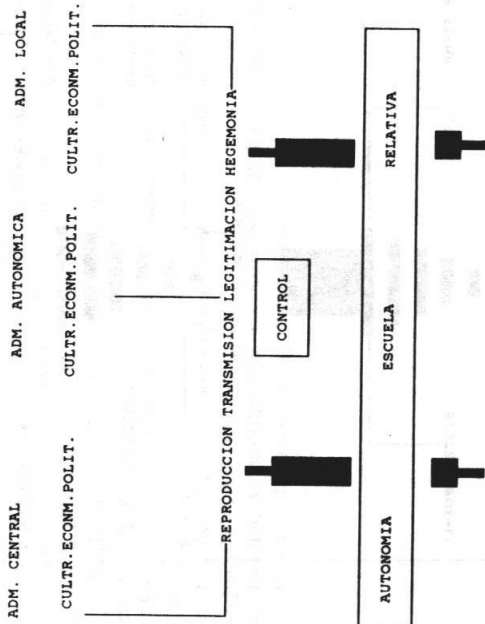
STRIVENS, J. (1.985): "School climate: a review of a problematic" in RAYNOLDS (1.985): *Studying school effectiveness*. London: The Falmer Press.

WUJHNON, J.D.; HUNIER, A.; BERGENSEN, J. & KURZWEIC (1.989): *Análisis cultural: la obra de Berger, Douglas, Foucault y Habermas*. Buenos Aires: Paidós.

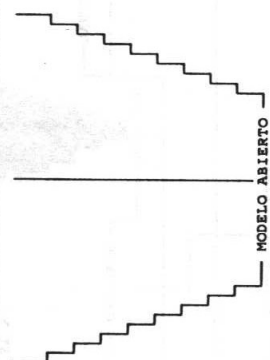
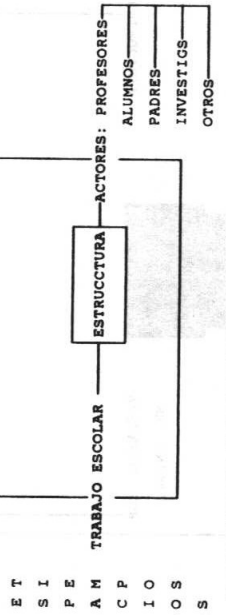
ANEXO I



MODELOS DE CONCEPTUALIZACION DE LA ESCUELA



RESISTENCIA TRANSFORM Y CAMBIO CULTRA ACADEM Y CULTRA DEL TRAB



EL CENTRO EDUCATIVO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES.

- Carlos Marcelo
- Maria Jose Gómez
- Carmen Gallego
- Rosa Garrudo
- Cristina Granado
- Elena Hernández
- Cristina Mayor
- Maria Rita Sánchez

INTRODUCCION

La formación del profesorado se ha convertido en uno de los elementos críticos de todo intento de reforma de las estructuras y prácticas educativas. Se ha configurado como una de las piedras angulares de la reforma del sistema educativo. Hablar, por tanto, de formación del profesorado significa referirse a uno de los factores que contribuyen a mantener y desarrollar la calidad de cualquier sistema educativo.

Aunque para muchos sea una realidad constatada, no está de más recordar que cuando hablamos de formación del profesorado no estamos refiriéndonos solamente al periodo de formación inicial en la Universidad, sino que igualmente incluimos todas aquellas actividades en las que de forma sistemática y organizada se implican los profesores -individual o colectivamente- para adquirir o desarrollar su competencia profesional (Marcelo, 1989).

Concebir la formación del profesorado como un "proceso continuo, sistemático y organizado" significa entender que la formación del profesorado abarca toda la carrera docente. Hablar de la carrera docente no es más que reconocer que los profesores, desde el punto de vista del "aprender a enseñar" pasan por diferentes etapas (pre-formación, formación inicial, inducción y formación en servicio según Feiman, 1983), que representan exigencias personales, profesionales, organizativas, contextuales, psicológicas, etc. específicas y diferenciadas.

Nos planteamos, en esta investigación describir algunos aspectos que nos parecen de interés respecto de 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 en-servicio de los profesores. Esta fase es la comprendida por los primeros años de docencia, y que hemos denominado fase de inducción a la enseñanza.

Ha sido Simon Veenman (1984) quien ha popularizado en 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