

# 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 sólo 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

casos-, y caracterizado por un principio de supervivencia, y por un predominio de la ética de la practicalidad. Los programas de inducción tratan de establecer estrategias para reducir o reconducir el denominado "shock de realidad". Felder en 1979, desarrolló un estudio en el que pretendía identificar los problemas de 30 profesores principiantes que participaron como voluntarios en su estudio a través de cuestionarios, entrevistas grabadas y auto-informes. Estos sujetos se encontraban en su primer año de experiencia, analizándose en la investigación las estrategias y mecanismos que ponen en marcha para vencer dichos problemas.

Felder determinó con su estudio el carácter diferente que poseen los problemas en distintas etapas profesionales de los profesores. Así, su estudio evidenció tres problemas principales de los profesores que acaban de terminar su formación inicial: disciplina, organización de la clase y carencia de material; mientras que, los profesores que se encontraban inmersos en su primer año docente enfocaban sus preocupaciones hacia problemas más específicos, relacionados con destrezas y habilidades de relación efectiva con los alumnos, los padres y los colegas (Felder, 1979). Cabe destacar, asimismo, que el contexto o la comunidad en la que se encuentra inmerso el centro puede considerarse también como una variable problematizadora por los profesores principiantes tal como lo muestra el estudio de Murphy (1987).

Este autor realizó un estudio con un total de 53 profesores que desarrollaban su actividad docente en centros localizados, tanto en grandes ciudades de Norteamérica como en zonas rurales del país. La metodología utilizada consistió en documentarse sobre:

- los centros y el contexto de la comunidad en la que se encuentran ubicados;
- y sobre los antecedentes de los profesores principiantes implicados en el estudio.
- Entrevistas a los participantes como profesores noveles, que se realizaron en tres ocasiones durante el curso. Estas entrevistas tenían como foco de interés conocer los aspectos de la comunidad o de la escuela que hacen particularmente fácil o difícil la actividad educativa de los profesores; así como, conocer en que forma la enseñanza de los profesores ha resultado similar o diferente a los que ellos mismos esperaban.

Los resultados obtenidos resaltan la habilidad de los profesores noveles para identificar con facilidad, los factores contextuales de la comunidad que pueden afectar de alguna manera su enseñanza, aunque por otro lado, no parece que los profesores identifiquen el contexto como impactante, hasta que han permanecido inmersos en las aulas algún tiempo.

Una investigación que merece destacarse por su carácter longitudinal es la que ha desarrollado Vonk (1983; Vonk y Schras, 1987) para identificar y analizar los problemas de profesores principiantes. En el estudio se utilizaron el diario de clase del profesor, entrevistas y cuestionario contestado por los alumnos. En el primer informe presentado por Vonk, correspondiente a 18 profesores principiantes, identifica problemas a dos niveles. En el MICRONIVEL, los problemas se refieren a los contenidos y material de aprendizaje; organización de las actividades de clase; control de los alumnos, disciplina de clase; participación y motivación de los alumnos. En el MICRONIVEL, Vonk encontró problemas referidos a la organización escolar, relación con los colegas, el director y los padres.

Otra investigación desarrollada en Noruega y llevada a cabo por Jordell (1985), comparó a través de la técnica del cuestionario los problemas de profesores principiantes y con experiencia. Este autor encontró que existían algunos problemas comunes a ambos tipos de profesores, como son: el tiempo, los recursos de la escuela, problemas de enseñanza, tratamiento de alumnos individualmente. Por otra parte, un par de problemas fueron típicos y característicos de los profesores principiantes, y son: disciplina y nivel de rendimiento y antecedentes de los estudiantes.

La investigación sobre los problemas de los profesores principiantes es, como podemos observar un tema de investigación que sigue interesando a los educadores. Recientemente hemos podido conocer la investigación llevada a cabo por Wildman y otros (1988) con el objetivo en este caso, de conocer cuales son las causas de los problemas específicos de profesores principiantes de enseñanza elemental y secundaria. Los sujetos fueron 11 profesores, entrevistados en cuatro ocasiones. Los resultados muestran que, por orden de importancia, los problemas que se encontraban los profesores principiantes venían causados por los siguientes factores:

Los estudiantes: sus diferencias individuales, y las relaciones con los alumnos.

Instrucción: planificación, recursos, implementación, evaluación.

Organización de la clase: rutinas, disciplina.

Contexto: la escuela como lugar de trabajo, los colegas, administradores, calendario escolar.

Sí mismo: propias creencias, personalidad, necesidades materiales.

Padres: relaciones.

Generales: referidos a la profesión docente.

Un estudio que merece la pena reseñar, es el desarrollado por Levy (1987), quien con una muestra de 525 profesores principiantes de localización urbana y rural, y de distintos niveles educativos, pretendía recoger datos a cerca de las áreas que eran percibidas por los nuevos profesores como problemáticas y en las que consideraban que era necesario contar con asistencia. La recogida de datos se efectuó a través de un cuestionario elaborado por el autor en el que se recogen un total de 15 competencias profesionales que recogen los 41 items que lo componen. El cuestionario, cuenta además, con una serie de técnicas de asesoramiento para llevar a cabo la asistencia solicitada, para que los mismos profesores optaran por una o varias de ellas.

Levy en este trabajo considera que las preocupaciones primordiales de los profesores noveles, tras los seis primeros meses de experiencia, giran en torno a las tareas de enseñanza; mientras que a medida que los años pasan con éxito, comienzan a poner mayor énfasis en el rendimiento y el aprendizaje de los alumnos, es decir comienzan a preocuparse más por el crecimiento y desarrollo individual de los alumnos y en su propia evaluación y eficacia docente, más que en su propio crecimiento personal y en evaluaciones de tipo externo.

# 1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

En esta investigación, nos planteamos describir el primer año de docencia desde la perspectiva de los propios sujetos implicados. Para ello hemos empleado metodologías cualitativas y cuantitativas: hemos realizado entrevistas con profesores principiantes, así como hemos aplicado un **Inventario de Problemas de Enseñanza** para el análisis cuantitativo de los problemas docentes identificados por los profesores (Marcelo y Gómez, 1989).

## 2. METODOLOGIA

### 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 han aprobado las oposiciones a Enseñanzas Medias (Bachillerato y Formación Profesional) y Educación General Básica de Sevilla y Granada en el año 1.988, encontrándose así en su primer año de experiencia docente.

TABLA 1

	SEXO		NIVEL			SITUACION			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	107
IPE	46	59	43	32	30	59	24	22	28	35	11	31	GRANADA	105

Tabla 1. Total de profesores que conforman las muestras de Sevilla y Granada en función del total de profesores entrevistados y que cumplimentaron el Inventario de Problemas de Enseñanza.

### 2.2. Las entrevistas

En nuestra investigación hemos realizado entrevistas con 107 profesores principiantes y que corresponden a la categoría 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, pp. 155).

En las entrevistas estructuradas el investigador "conoce lo que no sabe" (Lincoln y Guba, 1985, p. 269) y por tanto dirige sus preguntas hacia aquello que desconoce. En nuestra investigación 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 "multisites" abordan el mismo problema de investigación en diferentes situaciones, utilizando procedimientos de recogida y análisis de datos similares en dichos contextos (1984, p. 63).

### **2.2.1. Las preguntas formuladas en las entrevistas**

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

Las preguntas que hemos formulado corresponden, 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 tí estos primeros meses como profesor? Comenta tus impresiones, aprendizajes y cambios durante este periodo.
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?

### **2.2.2. La codificación de las entrevistas**

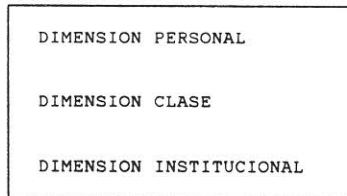
La investigación que utiliza informes cualitativos como datos, como es nuestro caso, y que proporcionan al investigador un número considerable de páginas de texto requiere dotarse de un mecanismo que ayude en la reducción e interpretación de los resultados. Un método de reconocida validez es la codificación de los datos verbales. 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: descomposición del texto original en unidades de significado; numerar dichas unidades de significados y por último clasificar las unidades de significados 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 para 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 and Cambourne, 1989). Siguiendo dichos principios, estos autores establecen que "los códigos eficaces son aquellos que son mutuamente excluyentes, y cuyas reglas sirven para asignar de forma consistente y sin ambigüedades un fenómeno a una categoría y sólo a una" (Fleet and Cambourne, 1989, pp. 5-6).

Miles y Huberman (1984) han establecido diferentes tipos de códigos en función de la intención del investigador al asignarlos. Así establecen códigos descriptivos que no introducen ningún tipo de interpretación por parte del codificador al asignarlos; códigos interpretativos que requieren algún tipo de inferencia por parte del investigador, y por último códigos explicativos con mayores dosis de inferencia. En nuestra investigación hemos seleccionado códigos interpretativos debido al tipo de información que hemos recabado en las entrevistas.

Vamos a describir a continuación el proceso que hemos seguido para la creación de un sistema de códigos y de las fases por las que hemos caminado. 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 trabajo. Este autor establece que existen tres tipos de influencias en la socialización de los profesores principiantes:



Tomando en cuenta estas tres dimensiones, y una vez que realizadas las entrevistas con los profesores principiantes, y una vez comenzado el proceso de transcripción de las mismas, el equipo de investigación estableció categorías específicas para cada una de las tres dimensiones identificadas. Se elaboró un primer sistema de categorías que posteriormente fue revisado.

Una vez dotados de un sistema categorial elaborado por el propio equipo de investigación procedimos a seleccionar 10 entrevistas que fueron codificadas por el total de 8 miembros que componen 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", definiendola 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).

El sistema de categorías utilizado es el siguiente:

## SISTEMA DE CATEGORIAS PARA EL ANALISIS DE ENTREVISTAS REVISADO

### 1. DIMENSION PERSONAL.

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

### 2. DIMENSION 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

#### PLANIFICACION

PLA Planificación

#### CONTENIDOS

CON Contenidos

#### ENSEÑANZA INTERACTIVA

MET Metodología  
DIS Disciplina  
MOT Motivación

#### EVALUACION

EVA Evaluación

(continuación)

<u>3. DIMENSION INSTITUCIONAL</u>	
<u>EL CENTRO</u>	
COL	Los colegas
CDO	Carga docente
INF	Infraestructura
AMC	Ambiente del centro
CUR	Curriculum
ORG	Organos de gestión
<u>EL ENTORNO</u>	
PAD	Los padres
ENT	Relaciones con el entorno
<u>EL SISTEMA</u>	
LIM	Normas y limitaciones del sistema

### 2.2.3. la contribucion del programa de ordenador aquad para el analisis de las entrevistas

Hemos de mostrar nuestro agradecimiento, en este momento de la exposición al profesor Gunter Huber, quien ha desarrollado un programa de ordenador que ha contribuido a facilitar y hacer más cómoda la ardua tarea de analizar datos cualitativos, en este caso entrevistas. El programa AQUAD está escrito en lenguaje PROLOG, algunas de cuyas características son (Huber & Marcelo, 1990):

- numerar las líneas de los ficheros de textos
- añadir códigos al texto al final de cada línea
- editar textos e interpretaciones (los códigos añadidos a las líneas de texto);
- recuperar todos los pasajes del texto que se codificaron con un código determinado;
- recuperar códigos o patrones específicos de codificación (solapamiento, orden jerárquico, codificación múltiple de la misma unidad de significado, códigos dentro de una determinada distancia en términos de números de líneas);
- contar la frecuencia de todos o algunos códigos.
- contraste de hipótesis sobre relaciones entre unidades de significado en los textos.

## 3. ANALISIS DE RESULTADOS

Los resultados van a presentarse en primer lugar en función de cada una de las categorías que hemos utilizado para la Dimensión Institucional. Posteriormente realizamos



un análisis más detallado en la medida en que establecemos relaciones entre códigos y formulamos hipótesis.

### **3.1. Los profesores principiantes y sus relaciones con los colegas**

Esta categoría se refiere a las descripciones que los profesores principiantes realizan sobre sus propios compañeros de centro. En ellas se pueden incluir comentarios sobre sus relaciones, interacciones intra/extraescolares, compatibilidades, intereses, tensiones, amistades...Es decir, en definitiva, cuando los entrevistados hacen referencia a las personas que trabajan con ellos, con la multitud de connotaciones a las que se puede alegar.

Analizando este código aisladamente, sin tener en cuenta el contexto en el que fueron expresados, hay que destacar la dependencia que existe entre los distintos niveles de enseñanza estudiados (FP,BUP,EGB) con las relaciones que se crean entre los compañeros del centro.

Con ello nos queremos referir a que cuando los profesores principiantes de EGB hablan del resto de los profesores de su escuela lo hacen en los siguientes términos:

"...¿Las relaciones?...bastante buenas, desde el primer día, porque ellos sabían que venía por quince días, porque saben en la situación que vienen los interinos, unos más que otros ¿no?; a medida que me han ido conociendo , pues, se van abriendo más..." INI 090. E.G.B.,Ciclo Superior,Dos Hermanas.

Hemos observado que los profesores principiantes dan mucha importancia en sus declaraciones a las relaciones de tipo personal. Cuando llegan al centro educativo generalmente en situación de interino, están más preocupados por hacer amistades, desde el punto de vista profesional, de "caer bien", de ser bien acogidos, que de pedir ayuda o consejo académico. Es decir, consideran a los demás profesores del centro más desde el punto de vista relacional que desde el punto de vista de depositario de experiencia que puede facilitar la labor docente.

Los profesores principiantes de Enseñanza Media (BUP) reconocen, en cambio, a sus compañeros de centro como aquellas personas a las que se les pide la orientación necesaria para realizar el trabajo, conocedores de la situación real de la enseñanza y que le tienden una mano. Detrás de todo ello pueden que se vislumbren lazos afectivos, pero en muy pocas ocasiones se reconocen. En sus declaraciones hacen más referencia a lo académico que a lo personal. Véase un ejemplo representativo:

"..Pues...con mis compañeros muy bien, es decir, si hay duda sobre alguna asignatura que está relacionada con la mía..., pues nada, consulto con mis compañeros sin ningún miedo..." INI 045.BUP. Arahál.

"...las relaciones con los compañeros, ¡hombre! va por un lado estrictamente personal...que en general son muy buenas.....Es bastante fácil entablar amistad amistades, con unos más que con otros, pero es normal; despues desde el punto de

vista profesional si he tenido relaciones con mis compañeros, de cara a que nos han preocupado las mismas cosas, entonces hemos formado un aula de cultura..." INI 029. BUP. Las Cabezas de S.J.

Los profesores entienden las deficiencias en las relaciones como falta de coordinación entre ellos, coincidiendo esta afirmación en profesores de BUP y FP. Ambos consideran, por lo general, bastante importante la unión, a nivel de contenidos, técnicas, procedimientos... entre los profesores del departamento, independientemente del tipo de relación existente:

"Con mis compañeros, bueno, la descoordinación que hay en el Departamento hace que cada uno vaya por su sitio, y que cada uno se ocupe de su asignatura y punto, pero luego el trato es bueno, vamos..."  
INI 017. FP.Alcalá de Guadaira.

"Sí bueno, en el seminario, las relaciones son muy tensas porque ya te digo que cada uno pensamos de una forma..." INI 046. BUP.Ecija

Otro tema que hay que resaltar para analizar el código COLEGAS es el de la "experiencia" de los veteranos. Este concepto va unido bien de forma muy positiva para el profesor principiante porque representa una fuente de recursos a los que acudir en momentos delicados, en los que él necesita de una orientación, de un consejo sobre la forma de hacer las cosas:

"..Lo bueno que tiene en parte el centro es que hemos encontrado una buena acogida por parte de los compañeros,...la mayoría con gran experiencia en la enseñanza ¿no? y desde un primer lugar han estado ayudándonos, han estado un poco indicándonos cosas que deberíamos hacer..." INI 052.FP.Sevilla Capital

"Sí tengo que preguntar cosas..porque a mí se me escapan muchas y ellos aunque sea por la experiencia...pues mira...me pueden ayudar algo.." INI 073. EGB.Sevilla Capital

Sin embargo, las relaciones de los profesores principiantes con sus colegas de mayor experiencia docente no siempre se produce en estos términos. Muchos profesores principiantes coinciden en señalar que la existencia de un grupo del profesorado de "avanzada" edad a la llegada del profesor principiante supone una fuerza de choque muy desagradable para algunos.

Por una parte los veteranos, según comentan, se encuentran como más legitimados en el centro, más dominantes, son menos abiertos y poco dispuestos a relacionarse con esta gente nueva que llega:

"...estaban a punto de jubilarse, y de verdad es que no te miran, tú saludas, buenos día, adios...en cambio cuando te encuentras con gente joven, a mi me han tratado

mucho mejor...te presta más ayuda, te escuchan más que la gente mayor..." INI 100.E.ESPECIAL. Sevilla Capital

Las causas pueden ser, quizás, no sólo la diferencia generacional, sino también todo lo que ello lleva implícito, los intereses, el pensamiento, la filosofía educativa...

"...pienso que la gente joven se integra mejor, no sé, tenemos en general una mentalidad más abierta..." INI 056. FP. Sevilla Capital

"Las relaciones...yo creo que va mucho con la edad...yo me fui a colegios en los pueblos, donde hay gente mucho más joven, con ideas más liberales y..distinta en la educación.." INI 088. EGB.Sevilla Capital

Hemos podido constatar que esta relación es completamente diferente entre los profesores principiantes que se encuentran en la misma situación.

"Como nosotras somos más jóvenes y además interinas, pues tampoco nos piden opinión, ni a nivel académico ni personal...pero desde luego, vamos, no me iría a tomar una cerveza con ellos, ni ellos conmigo, eso está claro..." INI 073. EGB. Sevilla Capital

"Somos todos de la misma edad, somos muy pocos, hemos aprobado todos ahora y me llevo muy bien con ellos..." INI 005. BUP.Villafranco del G.

Por último vamos a destacar los principales problemas con los que se encuentran los profesores principiantes en base a las relaciones que mantienen con sus compañeros de centro:

\* Por una parte el que ya se ha comentado anteriormente sobre la superioridad que parece dominar en los veteranos:

"Los compañeros nuestros que son definitivos, parece que se encuentran con más derechos que tú que vienes dos días, una semana y te vas..." INI 088. EGB.Sevilla Capital

\* Debido a la interinidad de muchos de estos profesores está la complejidad que supone adaptarse al profesorado de distintos centros en muy poco tiempo:

"Cuando te empiezas a acostumbrar y empiezas a conocer a gente, es cuando te tienes que ir.." INI 086. EGB. Sevilla Capital

\* Y quizás, al problema que más se hace referencia sea el de la formación de pequeños grupos entre el profesorado, en función de ideologías, de edad, de asignaturas...que rompe, sin duda alguna, con la unidad del centro.Señalándose la dificultad que encuentran los profesores entrevistados para formar parte de alguno de ellos:

"Me costó al principio..despues son ellos los que se han abierto, veo eso, grupitos pero que me imagino que eso tiene que haber en todos los centros..." INI 099. E.ESPECIAL. Sevilla Capital

"¿Las relaciones?, formales, tirando a flojas, quiero decir...hay relaciones más o menos buenas en distintos grupos, según las inquietudes que pretendas y con otros pues no las mantienes..." INI 105. E.ESPECIAL. Dos Hermanas

### **3.2. Los profesores principiantes y el ambiente de los centros**

Entendemos por ambiente de centro las descripciones de los profesores principiantes en las que hacen comentarios respecto al clima del centro: relaciones entre los profesores, compañerismo, cooperación, competitividad, aplicación, dejadez, apatía, implicación de los profesores en actividades...

Si el clima de una organización está influido tanto por la estructura formal como por las relaciones sociales que se dan entre sus miembros (Anderson, 1982, citado por Lopez Yañez, 1989) esta categoría recibe cierta prioridad de entre aquellas que configuran la dimensión institucional de nuestro instrumento diseñado para el análisis de entrevistas.

Aunque son muchas y variadas las percepciones que los sujetos tienen respecto a las relaciones interpersonales debido a las múltiples características que configuran tanto la personalidad humana como la estructura formal de los centros, intentaremos exponer brevemente aquellas apreciaciones más comunes y generalizadas y aquellas otras que nos parezcan de cierta relevancia.

En primer lugar parece evidente que en centros de nueva creación, es decir, edificios nuevos con dotaciones modernas y profesorado joven existe un ambiente de trabajo más cooperativo y amistoso que en aquellos otros centros en los que impera la antigüedad, experiencia y edad:

"...como es un centro nuevo y todos los profesores somos nuevos (...) todo el mundo somos iguales aquí, hemos tenido los mismos horarios y... vamos... que... no hay ningún problema entre nosotros" (INI. 012. FP. SEVILLA CAPITAL)

"...en cuanto a los compañeros muy bien, es decir, la mayoría somos jóvenes, nos llevamos muy bien" (INI.045. BUP. ARAHAL (SEVILLA)).

Muy relacionado con este aspecto, y como ya hemos anticipado anteriormente, se encuentra otro al que los profesores se refieren muy a menudo y que hace alusión al desinterés e ignorancia que muestran los profesores definitivos en un centro con respecto a los nuevos que llegan. Este problema se presenta tanto en profesores de E.G.B. como en profesores de Bachillerato y F.P. y para ellos condiciona mucho el tipo de relaciones tanto profesionales como personales. Se agudiza más en centros de las capitales o próximos a ellas, pues en éstos se concentra lógicamente el mayor número de personal estable.

"...supongo que influye que sea un instituto de... que no es de una capital(...) que es donde ... vienen a morir los... elefantes ¿no?, entonces(...)ni te miran cuando cruzan contigo por los pasillos y que vuelven la cabeza para otro lado, ni te hablan, entonces es muy distinto el ambiente de un instituto de una capital importante o de un instituto de renombre que no un instituto de un pueblo (...) los profesores suelen ser jóvenes (...) y el ambiente es totalmente distinto" (INI.041. FP. MORON DE LA FRONTERA)

Por otra parte si los centros de la provincia tienen por lo general un profesorado joven y con intereses similares, cuentan también con el problema de que habitualmente sus profesores suelen residir en la capital con lo cual se desplazan diariamente al lugar de trabajo. En algunos casos esta circunstancia puede unir personalmente a los compañeros que comparten viaje, pero en otros hace que sea un profesorado desarraigado que se limite a dar sus clases cumpliendo estrictamente con la ley.

"...estamos en Lora del Rio que ni está cerca de Sevilla ni está cerca de Cordoba; eso quiere decir que hay un sector de profesores importante que va y viene todos los días con lo cual es un profesorado relativamente desarraigado con el centro, porque claro, vienen a su hora de clase y punto..."(INI.044. BUP. LORA DEL RIO)

Un aspecto que parece evidente y que así lo constatan las opiniones de los profesores en las entrevistas es que las relaciones funcionan mejor, existe un mayor bienestar social en centros reducidos que en centros multitudinarios.

"somos veinte profesores con lo cual el contacto es mutuo"(INI.019. BUP. ALCALA DE GUADAIRA)

"Son cerca de setenta, entonces no conocen a la gente"(INI.019. BUP. ALCALA DE GUADAIRA)

"El problema es que somos muchos"(INI.020. BUP.ALCALA DE GUADAIRA)

Un problema generalizado y de importancia dada la repercusión que puede tener sobre el alumnado es la descoordinación, mal funcionamiento e inexistencia en muchos casos de los departamentos. Los profesores principiantes piensan que una buena organización de éstos les facilitaría en muchos aspectos su trabajo y beneficiaría la marcha del centro.

"Mi departamento es que es inexistente"(INI.016. FP. ALCALA DE GUADAIRA)

"El departamento no funciona"(INI.020. BUP. ALCALA DE GUADAIRA)

"...El departamento está absolutamente descoordinado...) no funciona nada más que para tener un cuarto y unos libros para tener allí, pero eso no sirve para nada" (INI.017. FP. ALCALA DE GUADAIRA)

La pertenencia de profesores de grupos de mañana y nocturno del mismo instituto al mismo departamento acentúa aún más la problemática.

### **3.3. Los profesores principiantes y la infraestructura de los centros educativos**

Hemos analizado también las referencias de los profesores principiantes a las instalaciones del centro (calefacción, servicios), equipamiento físico (sala de reuniones, tamaño de las aulas, zonas deportivas) así como medios y recursos didácticos y materiales disponibles de aula y centro (libros, laboratorios, medios audiovisuales).

En este sentido, las declaraciones recogidas no sólo mencionan la presencia o ausencia de los diferentes recursos espaciales o materiales, sino que también hacen referencia al estado de los mismos, su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su distribución por ramas o áreas, la organización de su uso, el conocimiento o desconocimiento de su funcionamiento y de la manera de conseguirlo, y en general, la actitud del profesorado ante la situación.

En una primera lectura de estas declaraciones se obtiene una impresión bastante negativa de la situación que viven nuestros profesores en lo referente al tema que aquí nos toca. De las 95 entrevistas en las que aparece alguna referencia a esta categoría, sólo 10 califican la infraestructura de sus centros como buena y siempre con referencias muy breves, sin detallarnos la bondad de dichas instalaciones:

"Las instalaciones están muy bien, tenemos material, vamos."(INI.051 - ADM.COM.-FP-Marchena-Sevilla)

Es también de destacar que con frecuencia los profesores asocian la presencia de material a la circunstancia de que el centro sea de experimentación:

"...por ser un centro de experimentación, teníamos una cantidad de material que no te puedes ni imaginar." (INI.054 -Dibujo-BUP- Villafranca del G.-Sevilla)

En las restantes entrevistas, la calificación oscila entre bastante regular e "increíblemente mal", siendo "insuficiente" o "escaso", el adjetivo más utilizado.

Para facilitar el análisis de los datos, vamos en desglosar en tres apartados las observaciones de los profesores según hagan referencia a las instalaciones del centro, al equipamiento físico y a los medios y recursos didácticos, para a continuación señalar otros aspectos a los que aludimos antes y que debido a su carácter más general sobrepasa los límites de estos tres puntos.

En lo que se refiere a las instalaciones, la falta de calefacción así como, el deterioro de los edificios, de las aulas, de los servicios, centros viejos, sin condiciones acústicas, etc. son las afirmaciones más frecuentes. Los ejemplos quizás sean más elocuentes que cualquier descripción:

"...es un colegio que lo van a tirar dentro de poco porque está...le entraba agua en las aulas donde yo daba clase...es decir, cuando llovía los niños se tenían que quedar en su casa; fatal, pero vamos, en la mayoría están mal porque en el que

estoy actualmente no hay calefacción, los niños pasan frío, pasan realmente frío..." (INI.088 -E.ESPECIAL. -Sevilla Capital)

"...de calefacción estamos a cero y estamos en condiciones infrahumanas..." (INI.049 -Sanitaria -Sevilla Capital)

"...Las aulas están deterioradas, hay mucho ruido, muchísimo frío...las condiciones de estructura del edificio no son nada buenas, además está muy viejo y le haría falta un repaso..."(INI.043-F.Empresarial-Lora del Río -Sevilla)

En cuanto al equipamiento físico la lista de quejas se hace interminable. Las aulas son pequeñas y ello dificulta en gran medida el desarrollo normal de la clase:

"Las clases son de dos por dos metros cuadrados...si quiero escribir en la pizarra tengo que levantar a los niños..." (INI.047- Agraria- Cazalla de la S.-Sevilla)

Es frecuente que el nº de aulas sea escaso y la biblioteca u otras dependencias se utilicen como tales:

"...hay clases que se imparten en la Biblioteca, entonces ese tiempo no está funcionando como tal, lo cual resulta un problema." (INI.045 -Administrativo-Arahal- Sevilla)

A ello se suma el que bastantes centros de por sí no consten de biblioteca:

"...la no existencia de Biblioteca es ya... los alumnos no tienen un sitio donde trabajar. Cuando tienen una hora libre trabajan en el hall, en un sofá apoyados..." (INI.055- Geog. e Hist -BUP- Villafranco del G.-Sevilla)

En otras ocasiones, la falta de sitio es tal que no poseen siquiera espacio donde reunirse:

"...no tenemos ni una sola aula en exceso, vamos, que nos tenemos que reunir en el pasillo, si recibimos a un padre hay que recibirlo también en un pasillo" (INI.021-CCNN-BUP-Los Palacios- Sevilla)

A menudo también se menciona la falta de espacio donde el profesor pueda trabajar, no hay departamentos o son muy pequeños, la sala de profesores se utiliza también para otras funciones con lo que se dificulta su uso, etc.:

"Tenemos un departamento muy pequeño en el que tenemos que estar un montón de gente...no lo puedes tener como un lugar de trabajo..."(INI.052- Lengua-FP-Sevilla Capital)

La falta de gimnasio o de una zona cubierta donde hacer deporte hace aparición con frecuencia entre las múltiples carencias de nuestros centros:

"...no hay un sitio cubierto donde puedas hacer gimnasia y tienes que hacerlo en el patio y entonces claro, te chafa cada vez que llueve; en invierno pues no se puede hacer ningún día." (INI.088-Ed.Esp.-Sevilla Capital)

En algunas ocasiones, y no son pocas por cierto, la enumeración de ausencias se hace interminable:

"En cuestión de aulas tenemos las estrictas, pero luego, no tenemos Biblioteca, no tenemos Sala de proyecciones, no tenemos gimnasio, ni profesor de Gimnasia: por otro lado, no tenemos limpiadoras...ni teléfono..." (INI.038 - Inglés-BUP-La Puebla de C.-Sevilla)

Hasta aquí nos hemos referido a las dotaciones más básicas de espacios y servicios con los que una escuela o instituto pueda contar. El siguiente apartado, dedicado a medios y recursos didácticos no presenta un panorama más halagüeño.

En el mejor de los casos, la ausencia de material no es tan importante como su insuficiencia para el elevado nº de alumnos que precisan su uso:

"He tenido problemas de material para el volumen de alumnos que había." (INI.047- Agraria-Cazalla de la S.- Sevilla)

"...había 25 libros de Geografía e Historia en la Biblioteca para los 800 y pico, cerca de mil alumnos que hay, el material es completamente insuficiente."(INI.027-Humanística-Sevilla Capital)

Los profesores echan en falta un material básico común que pueda servir de apoyo a su labor:

"Sin libros de referencia, sin diccionarios, sin absolutamente nada. Vamos, sin ningún tipo de material de apoyo...falta elementos de video y este tipo de material..."(INI.055-Geog. e Hist.-Villafranco del G.-Sevilla)

"...excepto el timbre, la pizarra y las sillas, no teníamos nada más." (INI.050-Geog. e Hist.- La puebla de C.-Sevilla)

Con frecuencia el escaso material del que se dispone está en mal uso debido quizás en parte al excesivo desgaste al que se haya sometido dada su escasez:

"...tenemos un sólo retroproyector, perdón, un retroproyector estropeado."(INI.019- Geog. e Hist- Alcalá de G.-Sevilla)

"Tenemos problemas de material...no tenemos suficiente, está estropeado, son viejos, antiguos..."(INI.002-Electrónica-Coria del R.-Sevilla)



En cuanto al material didáctico que se requiere según las distintas materias o ramas de estudio, la ausencia prácticamente total de lo más básico y fundamental es la tónica dominante: laboratorios sin material o sin las condiciones precisas para ponerlo en funcionamiento, talleres de electrónica con instrumentos anticuados, pocas máquinas de escribir en la rama de Administrativo...los ejemplos serían innumerables. Los profesores se hallan limitados a la hora de impartir su enseñanza pues carecen de un soporte básico para el desempeño de su profesión:

"...lo que son materiales a la hora de práctica es pobre, entonces bueno, muchas veces te ves limitado a la hora de tus clases...máxime en Ciencias Naturales que necesitas un apoyo práctico bastante importante." (INI.093-Matemáticas-BUP-Loja-Granada)

Finalmente, una vez comentados estos tres apartados referidos a los aspectos más concretos de la categoría infraestructura, vamos a pasar a describir otros puntos también de interés, sin duda, de límites más amplios y difusos incluidos en este código.

Es difícil especificar cuál es la actitud de los profesores ante la situación que viven al respecto, puesto que varía ampliamente en función, entendemos, de muchas variables: importancia que se dé a los medios y recursos en general dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, información sobre sus posibilidades y/o funcionamiento, capacidad de los profesores para salvar esta precaria situación y buscar alternativas, personalidad del profesor, tendencias de orden didáctico a las que se adscriba, etc.: pero sí podemos hacer un repaso amplio en cuanto a las actitudes que con mayor frecuencia han surgido.

Podemos decir, aún con riesgo de equivocarnos, que son los profesores de E.G.B. los que presentan un mayor optimismo al respecto, en cuanto que aparece con asiduidad la afirmación de que el asunto parece que va mejorando:

"...lo veo deficiente en cuanto a material aunque en estos últimos meses se está comprando más, se están preocupando más, o por lo menos, es como yo lo veo."(INI.103- Ed.Esp.-Sevilla Capital)

También son los enseñantes de este nivel los que muestran una actitud menos dura ante el problema, compensando aspectos positivos y negativos:

"...pocos espacios cerrados para el estudio, tiene una biblioteca sólo, departamentos no tenemos pero a nivel de espacio exterior está muy bien; tenemos huerto y todo."(INI.072-EGB-Sevilla Capital)

"...se va uno amoldando a lo que tiene, como también es bueno que ellos mismos lo fabriquen...es más didáctico..."(INI.108 -EGB-Sevilla Capital)

Los docentes de enseñanzas medias ofrecen una actitud más crítica que los de EGB, quizás porque estos son más conscientes de la situación en que se encuentra la enseñanza y espera menos de ella. Las opiniones varían. Un cierto nº de profesores opina que la falta

de material dificulta su labor, le impide introducir nuevos métodos, no favorece la motivación, etc.:

"...el método investigativo no lo podemos llevar a cabo porque no tenemos suficiente material..."(INI.050 -Geog. e Hist.-BUP-La Puebla de C.-Sevilla)

Otros piensan que el profesor nunca está conforme con el material que tiene, hay quien opina que es cuestión de poner más voluntad y organizarse mejor, otros que para qué se van a esforzar si no hay solución, en fin, las opiniones son múltiples, en cantidad y en contenido. En concreto, la falta de organización y racionalización del uso de los equipamientos del centro, obstaculiza la utilización de los mismos como sugieren bastantes de los profesores entrevistados:

"...tenemos un proyector que de vez en cuando lo pillas..."(INI.018 -CCNN-Alcalá de G.-Sevilla)

"...el centro no está muy bien dotado...todo el mundo se pelea por el "cassette", por el salón de actos..."(INI.016 -Lengua-FP- Alcalá de G.-Sevilla)

En general, los profesores señalan que las malas condiciones materiales de los centros influyen negativamente en su trabajo, les deprime. También se hace referencia con cierta frecuencia al hecho de que estar sin centro fijo desmotiva aún más en el acondicionamiento material de laboratorios, bibliotecas, salas de dibujo, etc.:

"...voy a arreglar el laboratorio pero luego digo: si el año que viene no voy a estar aquí...esto te quita un poco las ganas de hacer cosas..." (INI.018 -CCNN-FP-Alcalá de G.-Sevilla)

En cuanto a la distribución de los recursos por ramas, es muy frecuente que los profesores de asignaturas comunes de F.P. se quejen de que mientras las secciones técnicas gozan del material necesario, a ellos no se les presta ninguna atención, como si sus asignaturas no necesitasen de recursos:

"El presupuesto (para materiales) está orientado de cara a los departamentos técnicos..."(INI.003 -Lengua-FP- Coria del R.-Sevilla)

"Está bien dotado de medios electrónicos y eléctricos porque claro es un centro de F.P. Lo que sí escasean un poco son los medios que se pueden aplicar...a ciencias...a asignaturas comunes, a inglés, lengua, literatura..."(INI.040-Lengua -BUP-Marchena-Sevilla)

#### **3.4. Los profesores y la carga docente**

Como Carga Docente codificamos todas aquellas declaraciones de los profesores principiantes en las que hacen referencia al número de asignaturas que imparten y variedad

de las mismas, a responsabilidades administrativas que ostentan y a todas aquellas circunstancias que hagan sentir a los profesores un peso excesivo en el desempeño de su función.

Pese a lo que pudiera esperarse, las indicaciones a esta dimensión han sido escasas, contabilizándose un total de catorce dentro del conjunto de las 108 entrevistas realizadas. El contenido de las mismas varía pudiendo concretarse en varios puntos que vamos a exponer a continuación:

En primer lugar, el tema en el que con mayor frecuencia convergen los docentes en relación al asunto que nos ocupa, es al elevado número de asignaturas y cursos distintos que imparten. Las consecuencias son obvias: los profesores han de invertir mucho tiempo en la preparación de las clases: materias diferentes, temas diferentes, ejercicios diferentes. Además, el seguimiento de tantos alumnos impide tanto llegar a tener un conocimiento más profundo de cada uno de ellos como desempeñar una labor de orientación personal. En definitiva, el trabajo de los profesores se triplica y su empeño se dispersa y difumina. La calidad de la enseñanza entra en peligro. Vamos a ver dos ejemplos concretos que exponen claramente la angustia que provoca en los docentes estas situaciones:

"...este año doy casi nueve materias distintas...de distintos cursos y entonces es un trabajo agotador, lo noto muchísimo... el trabajo este año es agobiante." (INI.043-F.Empresarial-FP-Lora del R.-Sevilla)

"...estoy muy apurado con el tema de corregir tanto, de programar. O sea que prácticamente desde que estoy despierto estoy pensando en el mismo tema." (INI.017-ADM.COM.-FP-Alcalá de G.-Sevilla)

Un segundo punto al que se hace referencia con bastante asiduidad es al de desempeñar otras labores dentro del Centro aparte de las estrictamente docentes, como puede ser las tutorías, la jefatura del departamento, encargado de la Biblioteca., etc., añadiendo una carga adicional a la ya de por sí bastante pesada que supone la función de educador. El ejemplo nos revela que no exageramos lo más mínimo:

"...doy veinte horas de clase, trece de ellas con dos cursos metidos a la vez... aparte soy el tutor del primer curso y segundo curso...a la vez, soy el jefe de departamento y de la rama. ¿te imaginas? Es un problema gravísimo." (INI.047-Agraria-FP-Cazalla de la S.-Sevilla)

El siguiente apartado que consideramos digno de mención podría incluirse en las circunstancias que comentábamos al principio y que complica aún más la tarea del docente, requiriendo una mayor dedicación en tiempo y esfuerzo. Nos referimos al hecho, desgraciadamente bastante frecuente, de asignar a los docentes asignaturas que no les son propias, con lo cual, la falta de dominio de las mismas conlleva la exigencia de una preparación previa más intensa, así como una mayor inseguridad del profesor en el ejercicio de su enseñanza. Veamos dos ejemplos claros:

"...doy una asignatura de Lengua; yo soy de Latín pero tengo un curso de Lengua. Entonces, ese curso de Lengua me es más complicado... me pesa más que mi asignatura, entonces, me cuesta más llevarla..." (INI.037-Latín-FP-Lebrija-Sevilla)

" (Es profesor de Geografía e Historia)...yo mismo que estoy en Etica: como lo tienen como asignatura afín, pues me han introducido ahí, en ese saco...y yo no tengo ni idea de Etica..." (INI.050-Geog. e Hist.-BUP-La Puebla de C.-Sevilla)

Un cuarto y último punto que queremos destacar es el que se refiere a la percepción de los profesores de esta situación. Es decir, son varios los entrevistados que señalan que la falta de tiempo que trae consigo su trabajo, le impide en cierta manera perfeccionarse como profesor, no sólo en cuanto a formación se refiere:

"...lo que pasa es que no dispongo de mucho tiempo porque las clases me absorben. Me gusta preparar bien las clases y se va mucho tiempo en ello entonces no me da mucho tiempo a informarme sobre temas docentes como yo quisiera." (INI.001-Fis. y Quim.-BUP-S.Juan de A.-Sevilla)

sino también a nivel instruccional. Sienten que no pueden llevar bien las clases, ni prepararlas como debieran, ni introducir metodologías de corte innovador porque ello requiere un tiempo del que no disponen:

"...pretendo ser innovadora y creativa pero creo que no lo consigo por culpa de que no tengo tiempo." (INI.012-Inglés-FP-Sevilla Capital)

"...se necesita mucho tiempo, más del que realmente se tiene para que el profesor pueda preparar las clases bien de verdad." (INI.088-Ed.Esp.-Sevilla Capital)

Evidentemente, ello afecta no sólo a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también a la moral del profesor y a su propio autoconcepto al percibir su labor como no del todo bien hecha.

Para finalizar, consideramos importante destacar que de las catorce referencias que hemos contabilizado entre las entrevistas de nuestros profesores principiantes, nueve de ellas corresponden a F.P. frente a tres de B.U.P. (aun cuando el nº de entrevistados en B.U.P. es sensiblemente mayor que en F.P.) y una de E.G.B. ¿Será quizás que se sobrecarga a los profesores de Formación profesional de asignaturas y cursos frente a otras secciones de la enseñanza? , ¿o tal vez sea en las ramas técnicas donde se requiere una mayor preparación de los temas y ejercicios ya que son asignaturas prácticas, una mayoría, y asignaturas consideradas poco relevantes, las comunes con lo que se requiere una orientación y motivación de las mismas distinta de lo habitual?, ¿por qué razón los profesores de F.P. están más sensibilizados hacia estas situaciones que en E.G.B. y B.U.P.?

### 3.5. Los profesores principiantes y el curriculum escolar

Otra de las categorías incluidas en la Dimensión Institucional es la de "Curriculum". Recoge todas las declaraciones de los profesores principiantes acerca de la planificación conjunta de la enseñanza, a la selección de contenidos negociada por los profesores y a la existencia de un programa educativo a nivel de centro, de ciclo o de departamento.

Las conclusiones que podemos extraer a modo general es que: de 108 profesores sólo 23 han hecho declaraciones que pueden ser incluidas dentro de esta categoría, distribuyéndose de la siguiente forma:

BUP: 8 profesores  
FP: 10 "  
EGB: 5 "

Los textos de las entrevistas codificadas en la categoría de curriculum, indican en general que existe una coordinación entre los profesores a la hora de seleccionar los contenidos.

"estamos de acuerdo a la hora de hacer los temas que se van a dar"(INI.018. FP. ALACAL DE GUADAIRA)

Existiendo una mayor coordinación entre profesores de igual curso y/o ciclo o asignatura tanto en contenidos como en metodología (EGB y BUP).

"con los compañeros de ciclo estamos programando este curso y también a nivel de coordinación de ciclos se hace una programación de ciclo con las distintas áreas y situaciones y programación con el otro curso"(INI.072. E.G.B. SEVILLA CAPITAL).

"sobre todo con compañeros que dan mi misma asignatura, porque hemos podido compartir la idea de dar las clases, hemos intentado llevar todos el mismo criterio y eso me ha ayudado muchísimo"(INI.045. BUP. ARAHAL)

Otro aspecto que se ha podido comprobar es que los profesores de BUP y FP se quejan de que existe poca o ninguna coordinación entre profesores de distinta asignatura.

"a nivel profesional existe ese problema, la descoordinación entre asignaturas, que no se puede llevar una asignatura de derecho y una de matemáticas financiera, y de contabilidad descoordinada de la práctica de oficina"(INI.017. FP. ALCALA DE GUADAIRA)

"Tenemos otro problema también, que no existe un acople entre una asignatura y otra y... como tiene que haberlo..."(INI.063. BUP. CHURRIANA)

Esta falta de coordinación que existe entre profesores de distinta asignatura, perjudica el aprendizaje de los alumnos.

"yo tengo la Física de tercero, pero me hace falta que los alumnos tengan conocimientos de Matemáticas (no sé si tú entiendes Matemáticas... derivadas) y resulta que las derivadas se tendrían que dar en segundo de Matemáticas, según el programa, pues se dan en tercero al final"(INI.063. BUP. CHURRIANA)

"si se dan unos conocimientos en contabilidad, si se coordina adecuadamente los supuestos de contabilidad los podrían hacer incluso en clase práctica profesional"(INI.017. FP. ALCALA DE GUADAIRA)

Otra conclusión que se puede extraer de este análisis, es que tanto en BUP, FP y EGB se realizan programaciones educativas negociadas entre los profesores del centro que amplían los conocimientos puramente prescriptivos que normalmente se dan.

"por ejemplo, la experiencia que vamos a empezar ahora de técnicas de trabajo intelectual lo vamos ha realizar en común todo el profesorado"(INI.055. BUP. VILLAFRANCO)

En relación a este aspecto, realizan también actividades grupales para varios grupos de alumnos de un mismo ciclo o nivel.

"organizamos lo que es los talleres por la tarde,... y a ese nivel colaboramos bastante bien"(INI.108. EGB. SEVILLA CAPITAL)

"los profesores de Educación Física hemos planteado que vamos a hacer un circuito natural porque hay kilómetros dentro del centro donde se puede hacer el circuito"(INI.026. FP. SEVILLA CAPITAL)

En general estas son las conclusiones más importantes que se han extraído del análisis de los textos codificados en la categoría de currículum, señalando que aparte de analizar estos aspectos, se ha podido comprobar así mismo, que existe un numeroso grupo de profesores que declaran que no realizan ningún tipo de cooperación o negociación a la hora de planificar una programación.

"en cuanto a la hora de programar, y estar de acuerdo por lo menos con los profesores del mismo nivel, no"(INI.089. EGB. SEVILLA CAPITAL).

### **3.6. Los profesores principiantes y sus relaciones con los padres**

Definimos esta categoría como las referencias de los profesores respecto a las relaciones con los padres de sus alumnos. Se trata de referencias generales, y en algunos casos particulares, respecto a los casos concretos que se le presentan en el entorno escolar. Generalmente la referencia a los padres esta relacionada con aspectos de clase o de Centro, teniendo el entorno una importancia fundamental en el desarrollo de la vida escolar.

A través de las entrevistas realizadas a profesores principiantes relacionados con los padres de alumnos, se extraen una serie de conclusiones en las cuales se percibe que los

profesores identifican como problema esta dimensión, siempre referida a la dificultad que supone el mantenimiento de una relación continuada con los padres e incluso detectar un primer contacto con ellos:

"Con los padres todavía no he hablado ... han sido cosas aisladas ...". (INI 016)

"... con los padres por ahora nada ... Bueno, eso no existe, eso de la colaboración con los padres...". (INI 043)

Una de las funciones básicas en las que apoya el ejercicio profesional del profesor incluye la toma de contacto con los padres, derivada de la necesidad de realizar un seguimiento escolar del alumno para una mejora de las distintas disciplinas académicas. Esta toma de contacto o canal utilizado por la mayoría de los profesores incluye dos etapas:

1. Escribir una carta en la que se solicita la presencia del padre de alumno problemático.
2. Al llegar la evaluación, entregar los boletines en manos exclusivamente de los padres, utilizando este canal en ocasiones como primer y único contacto.

" ... pues entonces nada, le mande una cartita a su madre ...". (INI 043)

" En la evaluación si que tuve la oportunidad de hablar con la mayoría de los padres ...". (INI 042).

"Con los padres por ahora nada, a alguna madre le he escrito una carta porque su hijo ...". (INI 043)

" ... escribirles unas cartas ... cuando ya llega la evaluación ... tenemos que entregar las notas en manos de los padres ...". (INI 044)

Este modelo de toma de contacto asume lo que los profesores piensan respecto a la relación que los padres de alumnos mantienen con el Centro. El profesor dispone, asimismo, de otras alternativas en su repertorio, aunque comunmente decide no usarlas:

" ... yo, cuando he tenido problemas con un curso primero ha hablado con el tutor, o sea, que los problemas primero se resuelven hablando con el tutor ... y si ya el tutor ve que el problema trasciende y tal, habla con el padre". (INI 043)

Por otra parte los profesores ponen de manifiesto que existen situaciones conflictivas en el quehacer escolar en las que los alumnos muestran conductas insatisfactorias o incorrectas, distinguiendo en este sentido entre los cursos de primero y segundo, tanto de BUP, como de FP, y cursos superiores, siendo en el primer caso donde se encuentran padres que presentan mayor problemática:

"... tengo a los de quinto curso, y esos como son ya mayores de edad ya no vienen ... los padres ya pasan...". (INI 018)

" ... a lo mejor su hijo era un golfo, pero los padres como miran que siempre sus hijos son los mejores, pues no se creen lo que tú les digas ...". (INI 018).

Es notable la preocupación que adquiere el profesor ante situaciones problemáticas en las que los padres participan poco o nada en las tareas escolares, y en aquellos casos en los padres se preocupan y poseen alguna información acerca de la marcha del alumno (informe del profesor referente a rendimiento, dificultades que presenta, etc.), se duda de su representatividad como grupo a la hora de ofrecer su colaboración en el Centro:

"... se ha creado ... la asociación de padres y ... no he notado así ningún tipo de colaboración ... ".(INI 011).

" ... la asociación de padres de alumnos son cuatro padres de alumnos y eso yo no lo considero como una asociación ...". (INI 017)

### **3.7. Los profesores principiantes y sus problemas con la Administración Educativa. Limitaciones del Sistema.**

El código identificado por las letras **LIM**, se refiere o trata de englobar dentro de su significado, aquella categoría en la que se incluye toda clase de comentarios sobre las Normas y Limitaciones del Sistema.

Cuando hablamos de **LIM**, queremos hacer referencia a los comentarios que los profesores principiantes hacen, en general, sobre el sistema educativo; o sea, problemas referidos a la profesión docente, interinidades, traslados, asignación a clases o asignaturas que no son de la especialidad del propio profesor, incluyendo así mismo, las quejas y comentarios de los profesores sobre los órganos de administración, ya sean locales, autonómicos o nacionales: Inspección, Delegación de Educación, Consejería de Educación, etc.

Revisando el amplio número de entrevistas, unas 107, realizadas a los distintos profesores principiantes de Sevilla y su provincia, así como algunos centros de Granada, y refiriéndonos a niveles que oscilan desde el ciclo inicial al superior, pasando por preescolar, educación especial y en gran mayoría los niveles de BUP y FP, se puede apreciar el alto índice de referencia a la categoría que nos ocupa, pues sólo en 39 entrevistas no se aprecia la utilización del código **LIM** .

Esta categoría está revestida de una especial importancia, pues al estar inserta dentro de la dimensión institucional y el sistema, puede parecer y de hecho ocurre, que todos los problemas que en ella se abordan, se ven y se plantean como menos inaccesibles, con una solución menos directa y concisa, más difícil y tardía, aún más que los problemas y soluciones que puedan aparecer dentro de la dimensión personal y la dimensión clase.

Debido a esta característica, es lógico pensar que los profesores principiantes además de encontrarse con sus dificultades lógicas y diarias dentro del centro y aula, en relación con los alumnos, tiene que soportar y mostrarse pasivos ante situaciones que le vienen



delegadas y tiene que admitir, como por ejemplo, el traslado de un centro a otro cuando ya estaba acostumbrado, hecho a un horario, un espacio, unas personas, etc. Este hecho es bastante frecuente entre las entrevistas realizadas:

"...nosotros un año en cada sitio, entonces llegamos a un sitio donde no sabemos el nivel que tienen del año anterior..." INI063 BUP CHURRIANA DE LA VEGA (GRANADA).

"...un problema que veo bastante gordo es que el primer año estás provisional, no puedes llevar continuidad..." INI025 BUP SEVILLA CAPITAL

"...no tienes la seguridad que te daría el saber que tienes ya tu plaza fija..." INI017 FP ALCALA DE GUADAIRA.

"...bueno, si yo el año que viene no voy a estar aquí, para qué me voy a pegar la trabajera..." INI018 FP ALCALA DE GUADAIRA.

Otro aspecto comentado en gran medida en las entrevistas y que hemos comentado anteriormente son los criterios de asignación de asignaturas. De esta manera se quejan los profesores de que no tienen dominio del contenido que tienen que impartir, lo cual puede considerarse como algo desorientador y frustrante a la hora de ejercer la docencia.

"...yo cuando llegué me querían poner a dar informática; bueno, yo tengo que dar asignaturas que no son las mías..." INI063 BUP CHURRIANA DE LA VEGA (GRANADA).

En general, se quejan los profesores de la rotación, hay demasiada, no les da tiempo a saber el nivel de unos niños cuando ya tienen que irse a otro colegio, no les da tiempo a conectar con ellos, lo cual muchos creen que sería un problema para el rendimiento del alumno.

A todos les gustaría mantener una línea educativa, no acomodarse a lo que otra persona ha dejado hecho, pero se quejan del sistema, no les deja trabajar, no les permite realizarse, hacer cambios, etc. Alguien ha llegado a calificarse como "cuidadora de niños", en vez de profesora.

· Siguiendo con la última parte de la definición del código, se ve reflejada en las entrevistas la idea de los profesores en cuanto al tema de los órganos de administración. Siempre en algún punto de la charla se llega a mencionarlos, aludiendo a ellos como los "papeleos", "problemas burocráticos". Igualmente, cuando se habla de algún problema, se busca el fondo del mismo en la Administración, dinero, material, espacio, etc.

"...las preocupaciones más importantes son ponerme al día en todo, ponerte en el aula, en clase..., papeleos de la Administración..." INI066 BUP GRANADA CAPITAL.

"...el problema no es de espacio, el problema es, quizás de dinero, a nivel de...de la Administración..." INI044 BUP LORA DEL RIO

### **3.8. Estudio específico de los problemas identificados por los profesores principiantes en relación al centro educativo**

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 categorías que componen la Dimensión Institucional, estableciendo una distancia máxima entre líneas de 5.

En base a este análisis presentamos a continuación la tabla que muestran la frecuencia con que se producen asociaciones del código PRB (Problemas) con los diferentes códigos de la Dimensión Institucional.

#### DIMENSION INSTITUCIONAL

	PRB
COL	9
CDO	1
INF	10
AMC	3
CUR	3
ORG	1
PAD	8
ENT	0
LIM	9
TOTAL	44

La tabla anterior recogen la frecuencia en la que se asocian los diversos códigos de la Dimensión Institucional, con el código PRB; con la finalidad de determinar cual de las categorías concentra un mayor número de veces el código PRB asociado a los códigos que contiene y facilitar así, el estudio de los problemas expresados por los profesores principiantes.

Como se observa en la Tabla, la Dimensión Institucional, tiene un total de 44 asociaciones. En 10 ocasiones en las que se asocia al código INF (INFraestructura) en una distancia máxima de 5 líneas con el código PRB, haciendo referencia a los problemas de equipamiento, instalaciones y material escolar de los centros donde imparten clases. Destacamos en segundo lugar en esta Dimensión Institucional, la asociación de PRB con el código (LIMitaciones del sistema), que se refiere a aspectos o problemas referidos a la profesión docente, interinidades, traslados, asignación a clases o asignaturas que no son de la especialidad del propio profesor, incluyéndose quejas y comentarios respecto de los órganos de administración locales , autonómicos o nacionales.

Como ya se ha señalado, la frecuencia más alta entre el código PRB en la Dimensión Institucional se produce con el código INF (INFraestructura), en un total de 10 ocasiones. En general, los problemas que se señalan en cuanto a la dotación, disponibilidad y estado de los materiales e instalaciones, hacen referencia al mal estado de los mismos, su escasez y falta de organización. Se mencionan tanto, problemas derivados del mal estado de los centros por su antigüedad, así como por la reciente inauguración de los mismos que conlleva falta de material y de terminación total de instalaciones como. gimnasios, laboratorios, etc. Algunos ejemplos son:

"Sí, y luego también otro problema que encontré, la falta de material, la falta de instalaciones adecuadas. Falta de material en el sentido de que ...bueno, en el seminario teníamos un retroproyector estropeado. Hace tres meses estuve comentándolo con el jefe de seminario, y todavía no lo han arreglado. Normal, porque aquí las cosas tardan meses , vamos que no es problema del seminario, que es de todos." (INI.019. BUP. ALCALA DE GUADAIRA)

"Las instalaciones, aquí tenemos un problema muy grave de falta de espacios, porque este es un centro de F.P y B.U.P. y tenemos ocupada por ejemplo, la biblioteca, esta ahora mismo convertida en aula, la sala de audiovisuales es un aula y no tenemos ni una sola aula en exceso, vamos que nos tenemos que reunir en el pasillo, si recibimos a un padre hay que hacerlo en el pasillo y no hay instalaciones para nada, no es que haga falta, es que no hay más que aulas y un laboratorio es importante, además en el laboratorio tiene que estar todo el material, todo apilado, amontonado (...) están apiladas, en armarios, cada vez que tienes que sacar cuarenta unidades de un material de prácticas, pues tienes que llevarte una hora para encontrarlas..." (INI.021.BUP. LOS PALACIOS)

De las entrevistas analizadas hasta el momento, destacan los problemas expuestos por los profesores principiantes relacionados con su situación laboral como interinos. En este sentido se expresan problemas relacionados con los contenidos a dar en las clases en las

que se encuentran por poco período de tiempo y con el nivel y los conocimientos previos de los alumnos:

"...resulta que ahora estamos nosotros un año en cada sitio, en el que no sabemos el nivel que tienen del año anterior, entonces yo llego aquí y me dicen - 'Bueno, hemos dado estos temas...' - bueno y más o menos me dicen lo que se ha dado, pero resulta que el año pasado por ejemplo hubo una huelga y...entonces si a mi me dicen que se ha dado este tema y yo entiendo que se ha dado todo ese tema, a lo mejor yo hago menos hincapié y luego resulta que me encuentro luego de haber dado una serie de temas, me doy cuenta de que no han cogido las cosas que tenían que coger, porque la base que tenían de año pasado no era la que yo esperaba." (INI.063. BUP. CHURRIANA DE LA VEGA)

Las interinidades también provocan problemas de adaptación de los profesores principiantes en los cuadros docentes de los centros ya que se les trata con carácter de provisionalidad y cuando ya se conocen entre ellos, deben abandonar el centro:

"...pues sobre todo al principio conocer a los profesores, saber como me van a recibir, porque claro, tu llegas y no sabes como...si te van a tratar bien, si no te van a tratar bien...y como vamos de un sitio a otro, pues eso es lo que pasa. Que tienes que conocer...Cuando te empiezas a acostumbrar, y empiezas a conocer a gente es cuando te tienes que ir." (INI.086. EGB. SEVILLA CAPITAL)

En cuanto a los problemas derivados de las relaciones con los compañeros de los centros donde imparten clases los profesores principiantes, en líneas generales se centran en aspectos referidos a la escasa o nula ayuda y/o cooperación que encuentran por parte de los colegas, y a las dificultades que encuentran para cambiar impresiones con ellos:

"...lo que más me ha afectado ha sido el nivel de los alumnos, también la poca ayuda por parte de los demás compañeros del centro..." (INI.105.E. ESPECIAL. DOS HERMANAS)

"...hasta ahora estoy teniendo suerte, porque a todos los sitios que voy estoy encontrando compañeros buenos, sobre todo del mismo nivel, del mismo ciclo, que son con los que más me relaciono; pero por ejemplo, en este colegio hacen pocas reuniones, y a mi no me gustan mucho las reuniones largas y pesadas; pero una cosa es abusar de las reuniones y horario fuera del lectivo, y otra que no tengamos cambios de impresiones. A mí me gustaría hablar muchas cosas con ellos, que sólo se comentan en los recreos y con pocas personas, y a veces siempre es bueno aportar soluciones a algún problema general del colegio, yo creo que es necesario". (INI.106. EGB. SEVILLA CAPITAL).

#### 4. Conclusiones

Los resultados que hemos descrito anteriormente reflejan las opiniones de los profesores principiantes en relación a las variables que inciden en la socialización institucional. Convertirse en profesor significa, tal como hemos visto, aprender a desenvolverse entre colegas y padres, dentro de las limitaciones organizativas y de infraestructura que caracterizan el sistema educativo español.

Cabe destacar del análisis realizado el importante papel que pueden desempeñar los compañeros del centro en el proceso de integración de los profesores principiantes en la escuela. Las relaciones personales con colegas se dan en mayor medida entre profesores de EGB mientras que en secundaria las relaciones tienden a ser más "profesionales". Además el grado y calidad del ambiente del centro varía en función de la edad media del profesorado del centro, así como de la distancia a la capital, encontrándose un clima de mayor colaboración y ayuda en los centros educativos de nueva creación, o bien de pueblos.

Un aspecto en el que coinciden la mayoría de los profesores principiantes entrevistados consiste en denunciar la insuficiente dotación de infraestructura de los centros educativos. Los profesores principiantes se quejan de la escasez de material didáctico en los centros educativos.

Por otra parte, un problema que ha resultado significativo para algunos profesores principiantes ha sido el referido a la carga docente. Encontramos que el elevado número de alumnos por clase, así como el impartir asignaturas diferentes a su especialización han representado problemas importantes para algunos profesores principiantes.

Los padres representan otra de las dimensiones a las que los profesores entrevistados han hecho referencia. En general podemos afirmar que los profesores principiantes han tenido escaso contacto con los padres, y este se ha producido en relación con los informes de evaluación.

Para finalizar nos gustaría establecer una propuesta de análisis del proceso de socialización de los profesores principiantes, basada en el trabajo de Jordell (1987) pero modificada en función de los resultados de nuestra investigación (véase Figura en página siguiente). Aun cuando excede de las posibilidades de este trabajo nos gustaría mostrar que se pueden identificar tres grandes fuentes de influencia en los profesores principiantes: Personal, Clase e Institucional. Estas tres dimensiones influyen en el proceso de convertirse en profesor y a su vez determinan un conjunto de preocupaciones y problemas que derivan en la identificación por parte de los profesores principiantes de determinadas necesidades formativas. Este modelo de análisis está sirviendo en la actualidad y en nuestra investigación para proponer nuevas hipótesis de trabajo para el desarrollo de nuestra actual línea de investigación.

## BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, C.S. (1982): The search for school climate: A review of the research. Review of Educational Research, Vo. 52, pp. 368-420.
- BARDÍN, L. (1986): Análisis de contenido, Madrid, Akal.
- FEIMAN, S. (1983): Learning to teach, East Lansing, Institute for Research on Teaching, Research Series No. 64.
- FELDER, B. DELL and others (1979): Problems and Perspectives of Beginning Teachers: A Follow-Up Study
- FLEET, A. and CAMBOURNE, B. (1989): The coding of naturalistic data. Research in Education. No. 41, pp. 1-15.
- FIRESTONE, W. AND HERRIOTT, R. (1984): Multisite Qualitative Policy Research. En D. Fetterman (Ed.): Ethnography in Educational Evaluation, London, Sage Press, pp. 63-88.
- GOETZ, J. Y LECOMPTE, M. (1988): Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa, Madrid, Morata.
- GUBA, E. AND LINCOLN, Y (1981): Effective Evaluation, S. Francisco, Jossey-Bass.
- HUBER, G. AND MARCELO, C. (1990): More than retrieving words and counting frequencies. Computer assistance for analysis qualitative data. Qualitative Sociology. (in press):
- HUTCHINSON, S. (1988): Education and Grounded Theory. En R. Sherman and R. Webb (Eds.): Qualitative Research in Education: Focus and Methods. London, Falmer Press, pp. 123-140.
- JORDELL, K. (1985): Problems of Beginning and More Experienced Teachers in Norway. Scandinavian Journal of Educational Research, Vo. 29, No. 3, pp. 105-121.
- JORDELL, KARL (1987): Structural and Personal Influences in the Socialization of Beginning Teachers. Teaching and Teacher Education, Vo.3, No.3, pp. 165-177.
- LEVY, JACK (1987): A Study of Beginning Teachers in Virginia. ERIC ED 287.799.
- LINCOLN, Y. AND GUBA, E. (1985): Naturalistic Inquiry. London, Sage Publications.
- MARCELO GARCÍA, C. (1989): Introducción a la Formación del Profesorado, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- MARCELO, C. Y GÓMEZ, M.J. (1989): Profesores principiantes: Problemas docentes y creencias hacia la enseñanza. Comunicación presentada al II Symposium Nacional de Prácticas Escolares, Pontevedra.
- MILES, M. AND HUBERMAN, A. (1984): Qualitative data analysis. London, Sage Pub.
- MURPHY, S. AND HULING-AUSTIN, L. (1987): Assessing the Impact of Teacher Induction Programs: Implications for Program Development. ERIC ED 283.779.
- MURPHY, S.C. AND HULING-AUSTIN, L. (1987): The impact of context on the classroom lives of beginning teachers. ERIC ED 283.780.
- SPRADLEY, J. (1979): The ethnographic interview, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- VEENMAN, S. (1984): Perceived Problems of Beginning Teachers. Review of Educational Research, Vo. 54, No. 2, pp. 143-178.
- VONK, J.H.C. (1983): Problems of the beginning teachers.. European Journal of Teacher Education. Vol 6, nº2, pp: 133-150.
- VONK, J.H.C. & SCHRAS, G.A. (1987): 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 Vol 10, Nº 1, pp: 95-110.
- WILDMAN, T. et al. (1988): Sources of Teaching Problems and the Ways Beginners Solve Them: An Analysis of the First Two Years. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.