

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

# Análisis de los procesos de socialización en la construcción del concepto de innovación educativa: Relatos profesionales.

Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa

**TUTORA:** Dr. D<sup>a</sup>. SUSANA FERNÁNDEZ LARRAGUETA

**ALUMNA:** SILVIA ROMÁN GUTIÉRREZ



UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

*“Afortunadamente, en todos los niveles de la enseñanza existe un buen puñado de profesores y profesoras dispuestos a trabajar por una escuela diferente.”*

*Carbonell, 2001, p.29*

## ÍNDICE

|  |           |
|--|-----------|
| 1. Presentación.....   | Página 3  |
| 2. Propósitos de la investigación.....   | Página 5  |
| 3. Fundamentación teórica.....   | Página 6  |
| 3.1. Innovación, cambio y reforma.....   | Página 6  |
| 3.2. Proceso de socialización docente: Estudios Evolutivos,<br>Estudios Funcionalistas y Estudios Dialécticos..... | Página 13 |
| 3.2.1. Formación inicial docente.....  | Página 19 |
| 3.3. Estado de la cuestión.....  | Página 25 |
| 4. Diseño metodológico.....  | Página 29 |
| 4.1. Relatos profesionales.....  | Página 34 |
| 4.1.1. Muestra.....  | Página 36 |
| 4.2. Instrumentos de recogida de información.....  | Página 37 |
| 4.2.1. La entrevista en profundidad.....   | Página 37 |
| 4.2.2. Análisis de documentos.....   | Página 39 |
| 4.2.3. Grupos de discusión.....  | Página 41 |
| 4.3. Análisis de la información: secuenciación del proceso de<br>Investigación.....                                | Página 41 |
| 4.4. Rigor de la investigación.....  | Página 43 |
| 5. Bibliografía.....   | Página 46 |

## 1. PRESENTACIÓN

El docente y la docente, son dos palabras que nos acompañarán a lo largo de este trabajo. No son pocas las voces que han alertado sobre su importancia para poder conseguir un cambio en la escuela, pero no nos confundamos, no hablamos de volver al pasado como anhelan algunos, sino que apostamos por *“una concepción de la enseñanza como servicio público y por la renovación que afecta al corazón de la escuela, y no sólo a algunas de sus arterias secundarias, es evidente que hay que repensar su sentido para que los seres humanos reciban un aprendizaje sólido que les permita afrontar críticamente los cambios acelerados de la actual sociedad de la información y del conocimiento.”* (Carbonell, 2001, p.14).

En este sentido, y aún a riesgo de convertirse en un compendio de citas, hemos querido acudir a las palabras de distintos autores que han abordado esta idea. Rudduck (1994) concluía sobre un estudio de los cambios acaecidos en su país que *“En la intimidad de la clase de cada maestro o profesor, era muy fácil que las rutinas de la práctica antecedente desplazaran y amordazaran la innovación”* (p.44). Carbonell (2001) incidía en que *“Nunca se insistirá suficiente en que no hay reforma del profesorado sin modificación de pensamiento del profesorado y de sus hábitos y actitudes”* (p. 18). Por su parte Zabalza (2008) concluía que *“Es decir que, siendo cierto que no hay innovaciones sin profesores innovadores, y que, por tanto, los profesores son las piezas clave de cualquier innovación, no es menos claro que tampoco hay innovaciones (salvo algunas muy restringidas y que van “de incógnito”) si no existen condiciones organizativas que las hagan posibles”*. (p. 203)

No sólo hemos elegido esta temática cuyo eje son docentes por la importancia que conceden los autores, sino que en gran medida la justificación de nuestra elección como podrá apreciarse tiene su raíz en el ámbito personal. En este sentido Rodríguez Martínez (2013), explicaba la importancia de elegir un tema o asunto de investigación que surgiera de nosotros y nos preocupara, así lo hemos hecho.

Durante los años previos al inicio de mi formación inicial, en mi posición de alumna ha volado a mi mente en diversas ocasiones una misma inquietud, porqué

cada uno de mis maestros o profesores eran tan distintos entre sí, si todos se dedicaban a la misma labor.

Ya en la Diplomatura, esa cuestión se iba transformando en porqué unos compañeros concebían su futuro profesional de un modo tan distinto al que pensábamos otros, si todos cursábamos los mismos estudios, lo cual desencadenaba en largos debates entre compañeras.

Ha sido durante el transcurso de este Máster donde por primera vez escuché un término que rápidamente dio orden a esta inquietud que me perseguía, “socialización docente”, ahí supe podrían tener respuestas mis inquietudes, pues a través de este proceso por primera vez íbamos a poder adentrarnos, a través de sus palabras, en el pensamiento profesional de maestros y maestras. Unas personas, que he de reconocer no me gustaban demasiado en mi papel de alumna, tanto fue así, que hasta el transcurso de mi tercer año en una anterior licenciatura, no admití que mi deseo era convertirme en maestra. Unas personas que cierran la puerta de su aula y que siendo o no conscientes de ello, tienen en sus manos la continuidad del mundo, como recoge Blanco García (2012) a través de las palabras de la filósofa Hannah Arendt.

Para abordar este trabajo hemos optado por el desarrollo de un pre-proyecto de investigación orientado a la Tesis Doctoral, atendido para su organización a la estructura propuesta desde el documento que recoge las orientaciones para la elaboración del trabajo. Para finalizar, pasamos a mostrar una visión global del mismo.

Para comenzar explicitamos los propósitos que guiarán nuestra investigación.

Seguidamente se presentará la fundamentación teórica compuesta por los aspectos teóricos que es necesario conocer para el tema de estudio propuesto, así como las investigaciones y estudios actuales más relevantes.

En siguiente lugar mostramos el diseño metodológico en el cuál se hace un recorrido por el paradigma desde el cual nos situamos para llevar a cabo nuestra investigación, la metodología que hemos seleccionado, los instrumentos de

recogida de información elegidos, el modo en que se procederá al análisis de la investigación y el rigor.

Para finalizar mostramos las fuentes bibliográficas consultadas.

## 2. PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para comenzar, vamos a explicitar los objetivos o propósitos que guiarán nuestra investigación. Nuestros propósitos, son concebidos a modo de preguntas flexibles que nos guiarán durante todo el proceso, tomando como base a Fernández Larragueta (2002).

- *Indagar cómo es el proceso de socialización en docentes noveles y veteranos, considerando el género.* La pretensión que planteamos a través de este propósito es la de conocer el proceso de socialización de maestros y maestras de educación primaria.
- *Analizar la influencia de la formación inicial en ese proceso de socialización.* Este propósito refleja la atención especial que recae sobre la formación inicial en nuestra aproximación al proceso de socialización docente.
- *Conocer el concepto de innovación educativa que manejan profesores y profesoras noveles y veteranas.* A través de este objetivo planteamos nuestro propósito por conocer el pensamiento sobre innovación educativa que poseen los docentes y las docentes.
- *Reflexionar sobre la influencia del proceso de socialización en el concepto de innovación educativa que manejan profesoras y profesores noveles y veteranos.* El objetivo que planteamos a través de este propósito es el de considerar la incidencia de los procesos de socialización en la configuración del pensamiento sobre innovación educativa de docentes.

### 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En el apartado fundamentación teórica en el que nos situamos, podemos distinguir tres ámbitos. Para comenzar, vamos a remitirnos a los dos primeros a través de los cuales se pretende un análisis de los aspectos teóricos que son necesarios conocer para el estudio del tema propuesto, como es indicado en el documento de referencia que se ha seguido para la elaboración de este pre-proyecto. De modo que los ejes teóricos que lo componen, han brotado a partir de los objetivos que guiarán la investigación, y que giran en torno a la innovación educativa, al proceso de socialización docente y a la incidencia de la formación inicial en dicho proceso.

En esta misma línea, la estructura que da forma a la fundamentación teórica versa sobre estos dos ámbitos, más adelante haremos referencia al tercero denominado estado de la cuestión, habiendo sido denominado cada uno de los apartados del modo siguiente:

Innovación, cambio y reforma.

Proceso de socialización docente: Estudios Evolutivos, Estudios Funcionalistas y Estudios Dialécticos.

Formación inicial docente.

#### 3.1. Innovación, cambio y reforma

Al hacer referencia al término innovación educativa, no todas las personas piensan en la misma idea, de igual modo que pueden surgir otros conceptos en torno a él. Es por ello, que las líneas que siguen tienen como propósito una aproximación a los conceptos de innovación, de cambio y de reforma, siendo éste el orden en el que se abordarán.

Para acercarnos al concepto de **innovación** en el ámbito educativo, es conveniente comenzar atendiendo a la fluctuación semántica en la que éste se mueve. Ángulo (1994) recoge los tres usos de este término según Zaltman, Duncan y Holbeck (1973), quien concluye que *“el concepto de innovación supone tres cosas: la creación*

*de algo previamente desconocido, la percepción de lo creado como algo nuevo y la asimilación de ese algo como novedoso” (p.358).*

En torno al ámbito educativo, señala que de las tres ideas anteriores son la segunda y la tercera las que con mayor frecuencia se presentan, y que además suelen ir unidas, como muestra a través de ejemplos de distintas definiciones desde la segunda acepción, de los autores Hoyle (1968), Rogers y Shoemaker (1971) y Zaltman, Duncan y Holbeck (1973) y desde la combinación de ambas, de los autores Bhola (1982) y Morrish (1976).

A través de esta breve muestra se puede comprobar que existen distintas definiciones de este mismo concepto en educación, en esta línea Carbonell (2001) hace alusión a un aspecto imprescindible para llegar a la comprensión de este término. Señala que al igual que otros conceptos en educación, la innovación no es un término ni neutral, ni simple, sino que está condicionada por multitud de aspectos. De modo que cuando se alude a innovación educativa es esencial tener en cuenta *“Los Distintos usos y significados de la innovación, a veces claramente mediatizados por modelos pedagógicos tradicionales o tecnológicos y otras [...] auspiciada por supuestos progresistas que cuestionan radicalmente los cimientos de la cultura y la institución escolar”* (p.19). Siguiendo esta distinción, nos encontraríamos en torno a dos modos muy alejados de entender la innovación:

- De un lado, la innovación unida a modelos pedagógicos tradicionales o tecnológicos.
- De otro lado, asociada a la renovación pedagógica, al cambio y a la mejora, teniendo en cuenta que la mejora siempre va unida al cambio, pero que no todos los cambios conducen a una mejora. Como se puede apreciar, la innovación va unida siempre a un cambio y dicho cambio ha de implicar una mejora, en caso contrario no se estaría haciendo alusión a innovación. Como muestran las palabras de Santos Guerra (2000) *“Hay que diferenciar mejora de simple cambio. Esa distinción debe realizarse en un debate constante, democrático y riguroso. ¿Qué es mejorar? ¿Quiénes mejoran? ¿A qué precio se consigue? Hay cambios que sólo benefician a los más favorecidos. Hay*



*innovaciones que sólo afectan a dimensiones superficiales de la práctica” (p.19) y Zabalza (2004) “innovar no es solo hacer cosas distintas sino hacer cosas mejores” (p.113).*

En este sentido, desde la renovación pedagógica se pretende un nuevo modelo formativo cuya meta es lograr una educación integral, siendo algunos de los ámbitos a desarrollar para su consecución, actualmente desatendidos en la escuela: la inteligencia ética y emocional, el influjo de impactos culturales, el neoliberalismo y la incertidumbre ante el futuro. (Carbonell, 2001, pp. 41-42)

Tras conocer la naturaleza del término innovación, en torno a la existencia de distintos modos de considerarla. Angulo (1994) ofrece otra distinción, pues considera que las innovaciones pueden situarse en torno a dos extremos opuestos, en función de si no provocan un cambio, o si producen un cambio profundo. Para conocer de forma general en qué extremo se han situado las innovaciones acontecidas, se señalarán dos extractos, en primer lugar de Carbonell (2001) quien indica que *“Los cambios, en general han sido más epidérmicos que reales. Y a lo sumo, se han detectado síntomas de modernidad pero no de cambio.”* (p.14). Y en segundo lugar, de Rudduck (1999) quien a partir de cinco ejemplificaciones de especialistas de nacionalidad canadiense, italiana, sueca y norteamericana acerca de los cambios en el currículo escolar, concluye que *“Nos queda una impresión paradójica de estabilidad y sin embargo, de cambio, de diversidad y, no obstante, de igualdad. Podemos tratar de explicar esta paradoja distinguiendo entre el cambio que afecta a las estructuras profundas de la escuela y los desarrollos que alteran la práctica diaria, pero no siempre la forma de pensar de profesores y alumnos sobre la escuela.”* (p.42).

Es evidente, a partir de lo expuesto en líneas anteriores, cómo la innovación va unida al cambio. Por ello, es necesario conocer la definición de **cambio**, en este caso de cambio social expuesta por Rogers y Shoemaker (1971) *“El cambio social es el proceso por el cual una alteración ocurre en la estructura y el funcionamiento de un sistema social”*, recogida por el autor mencionado con anterioridad quien tras relacionar esta definición con la presentada anteriormente sobre innovación afirma que una innovación entendida como novedad y como proceso de asimilación, debería

implicar un cambio en el usuario o el receptor así como en el contexto donde se va a usar.

*“El cambio -como por ejemplo, el educativo- es, (...) la causa y el fin de una innovación”* (Zaltman, Duncan y Holbeck, 1973, citado en Ángulo, 1994, p.359), no obstante y al igual que en el concepto anterior es esencial tener en cuenta que no todas las personas hacen referencia a la misma idea al referirse al cambio. Ello es reflejado en el trabajo de Rudduck (1999) donde quedan recogidas peticiones de cambio, pero en distintos términos: en términos de economía, mostrando la necesidad de cambio orientada a mano de obra para competir; en relación con el estado de la sociedad, estando el cambio orientado a la liberación del ser humano; o en términos del autoconcepto de los jóvenes, desde donde se reclama un cambio orientado a la oposición a la destrucción de la dignidad de las personas.

Para comprender con mayor profundidad el porqué de la polarización expuesta en relación al cambio que provoca la innovación, es necesario conocer dos aspectos, los ámbitos potenciales de cambio y los modos de abordar el cambio.

En relación a los ámbitos potenciales de cambio, identifica según Fullan y Steigelbauer (1991) dos, el subjetivo y el objetivo:

El primer término hace referencia a *“los marcos de significados desde los que serán interpretadas las innovaciones”* (Angulo, 1994, p.360), como muestran las palabras de Rudduck (1986) que recoge, la innovación tiene la finalidad de penetrar *“la espesa capa de significados que se encuentran en la cultura actual de los grupos de trabajo (educativos) y establecer nuevos significados”* (ibid, p.360)

El segundo término se refiere a *“el ámbito objetivo de todo cambio educativo, viene representado por las prácticas, es decir, las relaciones socio-estructurales (i.e. educativas) objeto de modificación”* (ibid, pp.360-361). Siendo las dimensiones objeto de modificación a través de la clasificación establecida por Eisner (1992): la dimensión intencional, la dimensión estructural, la dimensión curricular, la dimensión pedagógica y la dimensión evaluadora. (Angulo, 1994,

p.361) No obstante, destaca el primer ámbito que denomina “*entramado simbólico*”.

Rudduck (1999) plantea una cuestión en torno a la dificultad de conseguir “*un cambio curricular fundamental*” en la escuela. Situando la construcción de significados compartidos tanto por parte del alumnado como de los y las docentes como elemento esencial para conseguir el cambio. Podemos observar por tanto la importancia de este aspecto, que forma parte de los dos ámbitos de cambio.

En relación a los modos de abordar el cambio, Carbonell (2001) lo hace en torno a las nociones de verticalidad y horizontalidad para hacer referencia al lugar de donde procede el cambio:

- El término verticalidad es utilizado en relación a reforma, la cual abordaremos con posterioridad, debido a que son pensadas desde arriba hacia abajo, de igual modo señala que existen modelos de cambio “*basados en el saber de los expertos y en las prescripciones legales*” (p.26) donde hay una clara diferenciación entre las personas que piensan el cambio y las personas que lo llevan a cabo en la práctica.
- El término horizontalidad es utilizado para denominar los cambios que parten desde el colectivo docente, quedando eliminada la diferenciación entre las personas que piensan el cambio y las personas que lo ejecutan, pues en ambos casos esas personas serían las y los docentes.

Para conocer cuál de los dos modos favorece cuál de estos planos planteados así como las dos polarizaciones de innovación expuestas nos remitimos al análisis de los autores:

El análisis crítico llevado a cabo por Rudduck (1999) señala las dos estrategias principales de cambio en las que se han basado en su país, consistentes en “*proyectos curriculares nacionales a gran escala, financiados por la administración central, y actividades de desarrollo curricular pensadas y realizadas en las escuelas*” (p. 43), siendo el primer modo de abordar el cambio de arriba hacia abajo, y el segundo

partiendo desde el colectivo docente. Las conclusiones extraídas de su análisis son las siguientes:

- En relación a los proyectos curriculares nacionales: se encargan de fijar el currículum en masa sin tener en cuenta el sentido de identidad de cada escuela; los y las docentes no encontraron el significado de cambio por lo que se sentían desplazados intelectualmente; fijan su atención en medir el éxito en lugar de la calidad de la comprensión del cambio por parte de los y las docentes; inciden sobre partes inconexas del currículum.
- En relación a las actividades de desarrollo curricular; los equipos centrales que se encargaron de diseñarlas fueron incapaces de atraer al resto de docentes, los cuales no disponían del mismo tiempo que ellos para abordar el cambio y finalmente ha habido una pérdida de su legado; la existencia de dificultades derivadas de la relevancia local.

Por su parte, Carbonell (2001) señala que ha quedado demostrado que las propuestas que parten desde fuera, y que no cuentan con la participación y la implicación del profesorado dan lugar a cambios secundarios. Por ello, en relación al lugar del cual han de partir las innovaciones concluye que *“han de ser pensadas, gestionadas y realizadas autónomamente por el profesorado [siendo el papel del Estado u otro poder público] tomar las medidas necesarias de política educativa y dotar a la escuela pública de los recursos suficientes para que el profesorado pueda llevar a cabo las innovaciones bajo las necesarias condiciones de calidad.”* (p.27)

Existen dos conceptos más en relación al modo de abordar la innovación educativa, diseminación y difusión. Ambos conceptos, hacen referencia al modo en que un cambio puede ser adoptado, haciendo alusión el primero a *“una actividad racional y planificada”* (Humble y Simons, 1978 citado en Angulo, 1994, p.361). Es decir, se considera que el cambio ha de ser adoptado desde una planificación racional, siendo señalado que de esta idea derivan las expresiones *“transmisión planificada”* (MacDonald y Walker, 1976), *“gestión del cambio”* (Bolan 1975; Rudduck, 1986; Fullan, 1986) o *“cambio planificado”* (Bennis, Benne y Chin, 1969).

En este sentido, recoge que desde esta concepción existen tres problemas en relación al cambio: la relación unidireccional existente entre las personas que diseñan el cambio y las que lo adoptan; la adaptación del cambio original en la práctica educativa; un cambio que está alejado de la realidad educativa. Es preciso señalar el término difusión, el cual hace referencia *“al proceso natural al que da lugar la diseminación”* (ibid, p.367) que conlleva los tres problemas indicados. Es por ello por lo que surge un concepto denominado implementación *“es un concepto que pretende dar cuenta de manera racional de las condiciones y dificultades a las que se enfrenta cualquier proceso de diseminación, para, una vez conocidas dichas condiciones y dificultades lograr parcialmente su control y mejora”* (ibid, p.367)

Continuando con la misma estructura que con los conceptos de innovación y cambio, se comenzará por la definición de un concepto que ha aparecido con anterioridad, **reforma**. Como indicábamos, el término reforma es planteado para referirse a aquellas que son concebidas desde arriba, hacia abajo. Además añade una diferenciación entre este término e innovación, la cual, reside en la magnitud del cambio a la que hace referencia, estando orientada la primera al cambio en las aulas y el centro y la segunda a la estructura del sistema educativo en su totalidad.

Angulo (1994) destaca el carácter ideológico de este término pues *“viene a representar los ideales políticos que, en algún momento y de una u otra manera, simbolizan los intereses estatales, sociales y económicos de una nación”* (p.367), indicando que la reforma puede hacer explícita una pretensión de cambio debido más a peticiones de cambio que a una necesidad y por ello considera que la intención de cambio que poseen es más simbólica que real.

Se ha podido deducir de los análisis anteriores, el modo en que incide una innovación planteada desde esta concepción en las y los docentes. No obstante, Carbonell (2001) señala que *“La historia y la realidad actual ponen en evidencia que las reformas no son ni el talismán mágico ni la panacea para resolver todos los problemas educativos [...] pero tampoco son, como otros pronostican, la causa de todos los males y fracasos de la enseñanza”*. (p.21) Así, de igual manera que ocurría con los conceptos de innovación y cambio, todas las reformas no son de la misma naturaleza, pues como indica *“sería*

*faltar a la verdad no reconocer que ha habido y hay excepciones en determinados momentos históricos y socio políticos donde la Administración [...] ha impulsado políticas innovadoras con un fuerte contenido democrático y social logrando una cierta sintonía y hasta confluencia entre los poderes públicos y la comunidad escolar” (p. 26)*

### **3.2. Proceso de socialización docente: Estudios Evolutivos, Estudios Funcionalistas y Estudios Dialécticos**

El proceso mediante el cual las personas se convierten en docentes ha generado mucha literatura científica, existiendo distintos modos de entenderlo. En este segundo ámbito se procederá a una aproximación al concepto de socialización docente, pero antes de ello se ha de conocer el concepto de socialización así como su diferenciación con el término enculturación. Posteriormente, se procederá a abordar los distintos modos de concebir este proceso, pretendiendo en cada uno de ellos un acercamiento al modo en que cada perspectiva entiende la socialización, para pasar a exponer sus limitaciones y su contribución al estudio de este proceso.

Para comenzar a aproximarnos al término de socialización docente, previamente se ha de conocer a qué se refiere el concepto socialización, para ello se seguirá la definición planteada por Rodríguez Martínez (2002). Este término hace referencia a los procesos mediante los cuales las personas adquieren la cultura de la sociedad o institución de la que desean formar parte, a través de ellos se pretende introducir, generar o estimular sus rasgos, sus valores y sus comportamientos. El término está relacionado con el concepto de enculturación, un proceso a través del cual se aprende la conducta y los valores, no obstante a diferencia de la socialización, del grupo al que ya se pertenece además de tener una duración de toda la vida y no solo de un periodo concreto de tiempo.

Situados en el proceso de socialización, la socialización docente *“trata de comprender los sucesos por los que los el individuo empieza a participar como miembro de la sociedad de maestros”* (ibid, p.30).

En relación a la duración de este proceso existen dos posiciones, de un lado los autores que consideran que tiene una duración que abarca toda la carrera profesional de la persona, entre ellos Lortie (1975) señalado por Zeichner (1985) y Lacey (1984) indicado por Rodríguez Martínez (2002). De otro lado, la mayoría de los estudios sobre socialización docente que se han centrado en el periodo de formación.

Observamos la existencia de distintos estudios sobre socialización docente, para aproximarnos a ellos se van a seguir tres perspectivas, Estudios Funcionalistas, Estudios Evolutivos y Estudios Dialécticos. Situándose la base de la distinción entre ellos en el modo en el que consideran a la persona que se convierte en docente, si se trata de un proceso en el que el individuo permanece pasivo, o en cambio sí tiene en cuenta su interacción con la institución de la que va a formar parte.

En esta línea, es necesario señalar antes de pasar a abordar cada una de las tres perspectivas, que los distintos estudios sobre socialización docente, han seguido una tendencia histórica sobre el modo en que la persona se adapta a la sociedad y no en torno al potencial de la persona para transformar la sociedad, una cuestión planteada por Brimm (1966) que recoge Zeichner (1985), pudiendo comprobar el peso de los estudios que consideran al docente como una persona pasiva en su proceso de socialización.

Los **Estudios Evolutivos** consideran que el modo en que una persona llega a ser docente es a través del paso por distintas etapas. Es por ello, que tienen como propósito la búsqueda de *“secuencias tipo”* Rodríguez Martínez (2002) o *“elementos”*, Boullough (2000) que indiquen las etapas o fases por las que el futuro docente va transitando. No obstante, no todos los estudios han mostrado su interés sobre la misma *“secuencia tipo”* o el mismo *“elemento”*, lo cual ha derivado en una gran diversidad de modelos distintos, un hecho que *“no hace más que subrayar la complejidad del desarrollo humano en general, y específicamente la complejidad del aprendizaje de la enseñanza”* (ibid, p.112).

De la gran variedad de modelos existentes para explicar el proceso de convertirse en docente, en este documento se va a hacer referencia a cuatro de ellos, por ser los señalados con mayor relevancia.

- En primer lugar, la autora señala que a pesar de no existir un único modelo, sí que expone cinco fases que indica, están presentes en muchos de los estudios evolutivos, entre ellos señala los estudios de Fuller (1969), Fuller y Brown (1975), Adams (1982), Lacey (1984), Huberman (1988, 1988b, 1990). Denominando las fases del modo siguiente: “*estadio de luna de miel*”, “*estadio de supervivencia*”, “*estadio de maestría*”, “*estadio de interés por el alumnado*” y “*estadio de madurez*” (p.37).
- En segundo lugar, Boullough (2000) tomando como base los siguientes estudios empíricos desarrollados en distintas ubicaciones geográficas (Huberman, 1993), (Smith, Cook, Cuddihy, Muller, Nimmo y Thomas, 1991), (Marso y Pigge, 1989) y estos estudios monográficos (Aitken, 1994), (Aitken y Mildon, 1991), (Boullough, 1989a), (Schmidt y Knowles, 1993), compone un relato sobre el proceso de convertirse en profesor. Siendo cuatro los momentos que conforman este proceso, denominados cronologías siguiendo a Britzman (1991). Siendo la primera cronología el periodo previo al comienzo de la carrera universitaria, la segunda cronología el periodo de formación formal, la tercera cronología corresponde al periodo de prácticas y la cuarta cronología al primer año de desarrollo profesional (pp. 101-110)
- En tercer lugar, recoge los estadios indicados por Ryan (1986), denominados etapa de “*fantasía*”, etapa de “*supervivencia*”, etapa de “*dominio*” y etapa de “*impacto*” (pp.110-111) elaboradas a partir del trabajo de Fuller (Fuller y Brown, 1975).
- En cuarto lugar, del mismo modo que en tercer lugar, recoge el modelo desarrollado por Berliner (1988a, 1988b) que elabora inspirándose en el trabajo de Dreyfus y Dreyfus (1986). Apareciendo en el trabajo cuatro fases denominadas: “*principiante*”, “*principiante avanzado*”, “*gran dominio*” y “*experto*” (p.111).

Las distintas fases señaladas en estos cuatro estudios, son muestra de la diversidad señalada con anterioridad. En relación a ello, los investigadores se sorprenden por la diversidad en lugar de por las similitudes en el proceso de convertirse en profesor.



En esta línea, el proceso de convertirse en docente se da a través de una negociación entre el futuro docente y su alumnado, y el futuro docente y sus compañeros y compañeras de profesión, y dicha negociación no sucede entre personas anónimas, ni se puede predecir, sino que *“Las personas importan, los contextos importan, los acontecimientos importan, y como resultado de todo ello, los profesores cambian”* (Boullough, 2000, p. 155) como muestra a través de la muestra de dos anécdotas, la muerte de un alumno (Dwyer, 1992) y el proceso de lectura de una alumna (Lewis, 1992), que incidieron de forma profunda en los docentes de estos alumnos.

En último lugar, debemos recoger las limitaciones de estos estudios. No obstante, en este documento se señala como carencia significativa, que el hecho de clasificar en etapas el proceso por el cual una persona se convierte en docente, *“tienden a ocultar el misterio y la majestuosidad del desarrollo humano”* (ibid, p. 144). Sin embargo, se ha de tener en cuenta que son de utilidad pues ayudan a pensar acerca del desarrollo de cómo las personas se convierten en docentes.

Los **Estudios Funcionalistas**, consideran que el individuo internaliza de forma pasiva los comportamientos, rasgos y valores de la institución a la que desea pertenecer, a través de la influencia de diversos agentes socializadores. Es por ello, por lo que las investigaciones funcionalistas han centrado su atención en el estudio de los distintos aspectos que configuran al docente.

Con la finalidad de conocer los aspectos que han sido objeto de estudio en las diversas investigaciones, se van a señalar los trabajos realizados por Rodríguez Martínez (2002) y por Zeichner (1985).

A partir del análisis de los distintos estudios, la autora considera que los aspectos que con mayor fuerza inciden en el proceso de socialización docente son: *“la biografía del individuo”, “el impacto del profesor tutor”* y *“las condiciones burocráticas del trabajo de los profesores”*.

Del mismo modo, el autor agrupa las investigaciones existentes en torno a seis categorías que indican los procesos clave que supone la socialización del profesor, tomando como base el trabajo realizado por Lortie (1973) en la

elaboración de las categorías que se señalan a continuación: *“atención especial a la primera infancia”, “atención especial a la influencia de las personas con capacidad de evaluación”, “atención especial a la influencia de los compañeros”, “atención especial a los alumnos en cuanto agentes socializadores”, “atención especial a los roles colaterales y a la influencia de agentes no profesionales”, “atención especial a la influencia de la subcultura de los profesores y de la estructura burocrática de las escuelas”.*

Abordados los principales influjos socializadores y del mismo modo que en los estudios evolutivos, se va a proceder a señalar las limitaciones existentes. El autor hace una distinción en cuanto a los estudios en los que se basa para indicar las señales que evidencian que en el proceso de socialización docente el sujeto no es solo un ente pasivo.

- De un lado, la mayoría de estudios que se centran en las influencias no observables a simple vista, como muestran los denominados: *“control de la impresión que se causa”, “modelado selectivo”, “autolegitimación”, “estrategia estudiantil”* (Zeichner, 1985, pp.107-110)
- De otro lado, *“hay casos también de resistencia activa y visible durante el proceso de socialización del profesor, es decir, se producen comportamientos manifiestos contrarios a las pautas dominantes y aceptadas”* (ibid, p. 100), como por ejemplo las denominadas *“conductas desviadas”*, a las que haremos mención con posterioridad.

De las limitaciones señaladas, concluimos que los estudios funcionalistas supusieron un gran avance en la comprensión del proceso de socialización docente, debido a que tuvieron en cuenta distintos factores que incidían en él y no un solo factor. No obstante, se ha de ampliar este modelo pues no ha tenido en cuenta dichas situaciones de resistencia manifiesta o subterránea.

Los **Estudios Dialécticos**, parten de la base que el proceso de socialización docente no es simplemente una interiorización pasiva por parte del individuo de los comportamientos, rasgos y valores de la institución a la que pretenden participar, sino que se trata de un proceso interactivo entre la persona y la institución.

Se indicaba en líneas anteriores que la mayoría de los estudios en torno a socialización docente han seguido la tendencia de centrarse en cómo el individuo era moldeado por la sociedad para adaptarse a ella. En este sentido, los estudios dialécticos se han desarrollado desde esta crítica, centrándose en cómo desde las limitaciones que impone la sociedad, la persona puede contribuir a su cambio y no solo ser cambiado.

Las situaciones de resistencia subterránea o manifiesta que evidenciaban que el proceso de socialización no es simplemente como exponen los modelos funcionalistas, son una gran contribución al desarrollo de los estudios dialécticos, pues son ejemplos de investigaciones que muestran que las personas que van a convertirse en docentes no solo se adaptan a la institución de la que formarán parte.

En dichas investigaciones tiene un papel destacado, el trabajo realizado por Lacey (1979), como expresan distintos investigadores, motivo por el cual, se va a pasar a abordar el estudio del citado autor.

Lacey (1977) desarrolla un concepto denominado "*estrategia social*", "*para analizar las respuestas conscientes y diferenciadas de los estudiantes de profesorado a las limitaciones biográficas y a la estructura social*" (ibid, p.112). Las respuestas de los estudiantes en su periodo de prácticas, fueron tres: en primer lugar "*sumisión estratégica*" y en segundo lugar "*adaptación internalizada*", ambas correspondientes a situaciones de resistencia subterránea, pero con una diferenciación pues mientras en la primera se aceptan comportamientos pero no valores, en la segunda se aceptan ambos. En tercer lugar "*redefinición estratégica*" que corresponde a una situación de resistencia manifiesta, un término que el autor reservó para aquellas situaciones que tienen éxito, pero actualmente también recoge aquellas que no lo han tenido, existiendo por tanto "*respuestas de definición estratégica afortunadas y desafortunadas*".

En último lugar, se ha de señalar un aspecto a tener en cuenta, pues la perspectiva dialéctica no es un modelo terminado en cuanto a la explicación del proceso de socialización docente, sino que se ha de ir ampliando. Zeichner (1985), incide en esta afirmación haciendo alusión a Brofenbrenner (1976), quien apoyándose en la obra de Brim (1975), expone que para la comprensión de cualquier influencia social se han de

tener en cuenta cuatro niveles de análisis, que son “*El microsistema*”, “*El mesosistema*”, “*El exosistema*” y “*El macrosistema*” (p.115). En este sentido, la perspectiva dialéctica es apropiada en el análisis de los microsistemas de socialización del profesor, pero la pretensión es que describa todo el proceso de socialización docente. De igual modo, existe otro aspecto a tener en cuenta en la ampliación de la perspectiva dialéctica, desde el punto de vista del género, pues éste ha sido olvidado.

### **3.2.1. Formación inicial docente**

La formación inicial es un aspecto del proceso de socialización docente en el que se ha centrado gran parte de la literatura científica pues es el periodo durante el cual el futuro docente está “*siendo moldeado conscientemente por otros profesores*”. (Rodríguez Martínez, 2002, p.31). Para acercarnos a la formación inicial se van a seguir dos líneas, de un lado se va a hacer referencia a un aspecto que expone Boullough (2000) a tener en cuenta por los formadores de docentes, a raíz de su trabajo sobre el análisis del proceso de socialización docente. De otro lado, se va a pasar a abordar las distintas perspectivas en relación a la formación docente, siguiendo el trabajo planteado por Pérez Gómez (2008)

El trabajo de Boullough (2000), analiza el proceso de socialización docente desde la perspectiva evolucionista, que considera que el futuro o la futura docente, han de ir pasando por una serie de fases, etapas o estadios. De modo, que a partir del relato que elabora y del análisis de diversos estudios, concluye que el proceso de convertirse en profesor, es idiosincrásico. Junto a esta idea, expone que de dichos trabajos emergen dos conclusiones a tener en cuenta por el profesorado de formación de docentes, dos conclusiones que hacen referencia a dos factores centrales en la configuración del proceso de convertirse en profesor, las creencias y experiencias previas de la persona y el contexto.

El estudiante cuando inicia su carrera, como han apuntado los estudios funcionalistas y evolucionistas, posee unas creencias, las cuales han sido denominadas de diferentes formas por distintos autores. No obstante las fuentes que originan estas creencias

previas, no solo se corresponde con el aprendizaje por observación, como explica el autor, sino que son diversas.

A su vez, indica que los profesores de formación del profesorado han de tener en cuenta que el modo en que las creencias pueden ser modificadas, si así se pretende, es a través de su expresión. Y que no es tarea nada sencilla, pues es un proceso con gran dificultad, pues aquellas creencias que influyen en el proceso de socialización docente son difíciles de modificar, proponiendo para ello:

*“Para los profesores de formación del profesorado, el desafío consiste en crear contextos que inviten e inspiren a los profesores noveles a reflexionar sobre quiénes son y qué son, sobre donde se encuentran con relación a la gente joven. Necesitan convertirse en buenos teóricos y al mismo tiempo, en la práctica, en habilidosos profesionales”.* (2000, p. 151)

Tras contemplar esta aportación a formadores y formadoras de docentes, se va a continuar, tomando como base a Pérez Gómez (2008) por un recorrido de las distintas perspectivas sobre la función y la formación del docente.

El autor nos acerca a las primeras clasificaciones de mano de Kirk (1986) quien a partir del trabajo realizado por Van Mannen (1977), identifica tres perspectivas ideológicas en el discurso teórico y en el ámbito práctico de la función y de la formación del profesorado, *“la perspectiva tradicional”*, *“la perspectiva técnica”* y *“la perspectiva radical”*. Las cuales, como afirma Zeichner (1990a) y recoge el autor, han estado en conflicto entre ellas en los programas de formación del profesorado.

Ante la simplicidad de esta agrupación, propone una clasificación más compleja que agrupe los enfoques anteriores así como los que no han sido recogidos. Para ello parte de dos propuestas, dando como resultado una síntesis de ambos trabajos. Siendo cuatro las perspectivas que resultan de su trabajo, las cuales cuentan con diferentes enfoques dentro de ellas. Seguidamente se pasa a abordar cada uno de los enfoques que componen las distintas perspectivas, tomando como base como ya ha sido señalado el trabajo al que estamos haciendo referencia.

La **perspectiva académica** se sitúa en primer lugar, dentro de ella se han de diferenciar dos enfoques extremos, el enfoque enciclopédico y el enfoque comprensivo.

En el enfoque enciclopédico, la enseñanza y el aprendizaje son concebidos como la transmisión y la adquisición de la cultura pública acumulada por la humanidad. Por tanto, el docente o la docente han de ser especialistas en una o varias ramas del conocimiento, para poder transmitirlos con posterioridad. Es por ello, por lo que la formación inicial ha de ir orientada a la adquisición de dichos conocimientos, sin que sea necesario comprender cómo se ha llegado hasta ellos. Así la competencia del profesor reside en poseer conocimientos, explicarlos con claridad y evaluar que se han sido adquiridos por parte del alumnado. Un ejemplo de este enfoque, es la del profesorado de educación secundaria en este país.

En el enfoque comprensivo, la enseñanza y el aprendizaje no son solo concebidos como la transmisión y la adquisición de conocimientos, sino que desde este enfoque se busca que el alumnado desarrolle la comprensión. De este modo el docente o la docente, han de abordar las disciplinas con la finalidad de provocar la comprensión del alumnado. En este sentido, la formación del docente, no solo puede quedarse en poseer los contenidos que han resultado de las disciplinas, sino que *“se formará en la estructura epistemológica de su disciplina o disciplinas así como en la historia y filosofía de la ciencia”* (Pérez Gómez, 2008, p.401) De modo que debe incorporar lo que Shulman (1989) denomina el “conocimiento del contenido pedagógico” de las disciplinas. Un ejemplo de este enfoque, es el “Programa de Aprendizaje Académico” puesto en marcha por la Universidad de Michigan.

La **perspectiva técnica** tiene como propósito dotar a la enseñanza de status y de rigor a través de su consideración de ciencia aplicada, siendo los principales representantes de esta perspectiva Berliner, Roshenshine y Gage. En la cual se sitúan dos modelos, el modelo de entrenamiento y el modelo de adopción de decisiones.

El modelo de entrenamiento concibe la enseñanza como una transferencia mecánica de los conocimientos sobre eficacia docente, que el docente como un técnico ha de aplicar en la práctica. A través de la investigación, apoyado en el modelo

proceso-producto, se buscan correspondencias entre el comportamiento docente y resultados académicos. De modo, que la formación del profesorado consistirá en entrenar al futuro docente en aquellos comportamientos que proporcionen unos mayores resultados académicos, siendo la competencia del docente y de la docente, la de aplicar en la práctica las conductas en las que ha sido entrenado. El autor señala, que gran parte de los programas de formación han seguido este modelo, tomando como base “el modelo de desarrollo de competencias” (Gage y Winne, 1975), “la microenseñanza” (Allen y Ryan, 1969) o “los minicursos” (Borg, 1970).

El modelo de adopción de decisiones concibe la enseñanza no solo como una transferencia mecánica de los conocimientos sobre eficacia docente a la aplicación práctica, como es concebida en el modelo anterior, sino desde una forma más elaborada de transferir el conocimiento científico. De este modo, la competencia del docente no es solo aplicar indistintamente las técnicas que domina sino que ha de pensar cuáles utilizar en función de la situación del aula. De modo que *“los profesores/as deben aprender técnicas de intervención en el aula, pero también cuándo utilizar unas y cuándo utilizar otras, por lo que se requiere además la formación de competencias estratégicas, de formas de pensar apoyadas en principios y procedimientos de intervención”*. (Pérez Gómez, 2008, p.405). Dos ejemplos de este modelo son, un programa de formación inicial del profesorado, de una duración de cinco años denominado “Proteach” puesto en marcha en la Universidad de Florida en 1983 y el “Programa de Enseñanza Reflexiva” de Cruickshank de 1987.

La **perspectiva práctica** engloba dos enfoques muy distintos, el enfoque tradicional y el enfoque reflexivo sobre la práctica.

El enfoque tradicional concibe el saber de la enseñanza como el acumulado durante siglos, producido mediante ensayo y error por docentes en la práctica, dando lugar a una sabiduría saturada de sentido común, que se transmite de generación en generación. Consistiendo por tanto la formación docente en la inmersión con docentes experimentados que poseen esa sabiduría. Un ejemplo de este enfoque, han sido las prácticas en las Escuelas de Formación del Profesorado de la desaparecida Educación General Básica.

El enfoque reflexivo sobre la práctica ha tenido como propósito superar la relación mecánica de la perspectiva técnica entre el conocimiento científico y su aplicación práctica. Tomando como base que el docente o la docente intervienen en un medio ecológico que es complejo, pues presenta situaciones de aprendizaje y de comportamiento que no pueden resolverse mediante la aplicación de técnicas. El autor, aborda las contribuciones de Dewey, Schwab, Fenstermacher y Schön, para hacer una aproximación a este enfoque. Un enfoque que tiene como punto clave la reflexión, en la cual se han de tener en cuenta dos aspectos. En primer, siguiendo a Schön (1983) que el pensamiento práctico está compuesto por el “conocimiento en la acción”, por la “reflexión en la acción” y por la “reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción”. En segundo lugar, es necesario conocer a través de la clasificación de Grimmett (1989) que el concepto de reflexión no hace referencia a un mismo significado, sino que existen tres perspectivas en torno a este término: “reflexión como acción mediatizada instrumentalmente”, “reflexión como proceso de deliberación entre diversas y a menudo enfrentadas orientaciones de enseñanza” y “reflexión como reconstrucción de la experiencia”, englobando esta última tres fenómenos “reconstruir las situaciones donde se produce la acción”, “reconstruirse a sí mismo como profesores/as” y “reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos”, situándose este último fenómeno en la perspectiva siguiente.

**La perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social** engloba dos enfoques, el enfoque de crítica y de reconstrucción social en el que se posicionan los autores Giroux, Smith, Zeichner, Apple y Kemmis y el enfoque de investigación-acción y formación del profesor/a para la comprensión, que recoge las aportaciones de Stenhouse, Elliott y McDonald.

El enfoque de crítica y reconstrucción social, concibe que la enseñanza ha de estar orientada al desarrollo de una consciencia social de los ciudadanos para construir una sociedad más justa e igualitaria, siendo crucial para la construcción de dicha sociedad la escuela y la formación de los y las docentes. Pues desde este enfoque son concebidos como intelectuales transformadores, educadores y activistas políticos a su vez. Es por ello, por lo que los programas de formación señalan tres elementos



fundamentales como recoge el autor: *“En primer lugar, la adquisición por parte del docente de un bagaje cultural de clara orientación política y social [...] En segundo lugar, el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica [...] En tercer lugar, el desarrollo de las actitudes que requiere el compromiso político del profesor/a como intelectual transformador en el aula, en la escuela y en el contexto social.”* (Pérez Gómez, 2008, p.423). Como ejemplos de este enfoque se encuentran el programa en el que trabaja Zeichner en la Universidad de Wisconsin-Madison y el desarrollado por Kemmis en la Universidad de Deakin en Australia.

Los principales representantes del enfoque de investigación-acción y formación del profesor/a para la comprensión son Stenhouse, McDonald y Elliot. A través del análisis de sus aportaciones, el autor aborda este enfoque. Stenhouse no concibe la enseñanza como una tarea mecánica sino como un arte donde las ideas se experimentan en la práctica de una manera reflexiva y creadora. En consonancia con este modo de concebir la enseñanza, rechaza el currículum por objetivos y propone un modelo que denomina procesual, *“donde los valores que rigen la intencionalidad educativa deben erigirse y concretarse en principios de procedimientos que orienten cada momento del proceso de enseñanza”* (Pérez Gómez, 2008, p.425), un modelo en el que el docente o la docente construyen el desarrollo del currículum. En esta forma de concebir al docente, es necesaria una formación *“no fundamentalmente como una previa preparación académica, sino como un proceso de investigación, en el cual los profesores/as sistemáticamente reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de su propia intervención”* (ibid, p. 425). Elliot por su parte, considera *“el desarrollo del currículum en la escuela y la investigación-acción como modo de provocar a la vez el desarrollo del currículum, la mejora de la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional del profesor/a”* (ibid, p.426). Un ejemplo de este último enfoque es el proyecto curricular de carácter nacional *“Humanities Curriculum Project”*, en el que se implica Stenhouse.

### 3.3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Tras la aproximación a los aspectos teóricos necesarios para el estudio del tema propuesto, se pasa a este tercer ámbito. El estado de la cuestión, recoge las investigaciones más recientes y representativas sobre el ámbito de investigación que se propone en este pre-proyecto tal como indica el documento de orientación que se ha seguido. Para su elaboración, de igual modo que para el marco teórico se ha partido de los objetivos que guiarán la investigación. Siendo los ámbitos destacados, las investigaciones en torno a la socialización docente y a la formación inicial, que se pasan a abordar seguidamente.

Uno de los propósitos de la futura investigación como se ha podido ir observando en apartados anteriores, es indagar cómo es el proceso de socialización de maestros y maestras. Es ello lo que da sentido a la búsqueda de investigaciones en este ámbito, siendo finalmente cuatro a las que se van a hacer referencia. Es destacable, el hecho de que solo una centre su atención en todo el proceso de socialización, mientras que las restantes están enfocadas en el período de prácticas.

*“La socialización del profesor: las influencias en el proceso de aprender a enseñar”*, da título a la tesis doctoral elaborada por Joao Batista, presentada en el año 2001 en la Universidad de Santiago de Compostela. Este autor estudia el proceso de socialización de cuatro profesoras que desarrollan su labor en los niveles iniciales de la enseñanza fundamental de la red de enseñanza pública del Estado de Ceara en Brasil. Estableciendo que los agentes socializadores que más han influido en las cuatro docentes, han sido de un lado la familia de origen y la familia constituida y de otro, los profesores de su escolarización previa a la carrera, los profesores durante su formación inicial, y sus compañeros y compañeras, el profesor tutor, el profesor supervisor y el alumnado durante el periodo de prácticas, los compañeros y compañeras, y su alumnado durante el desarrollo de su actividad profesional así como la administración.

Como señalábamos con anterioridad, gran parte de la literatura científica en torno a socialización docente ha centrado su interés en el período de prácticas. En esta línea son tres las tesis doctorales, sobre las que hemos reflexionado.

Desde el año 1991, hasta el año 1995, se desarrolla una investigación financiada por la CYCIT, coordinada por Pérez Gómez, en la que se realiza un seguimiento de ocho alumnos y alumnas durante su periodo de prácticas, en distintas universidades de la comunidad andaluza, para conocer su influencia en el proceso de socialización docente. Concluyendo que el agente socializador más importante es la cultura escolar, y que *“Parece que todo el edificio construido en torno al periodo de prácticas conduce a la reproducción de comportamientos y estilos docentes dominantes en el escenario de intervención”* (Pérez Gómez, 1997, p.132).

*“La socialización del futuro profesorado de primaria durante las prácticas de enseñanza”* da título a la tesis doctoral de Anguita Martínez, presentada en el año 1995 en la Universidad de Granada. En ella, la autora realiza un estudio de caso a dos alumnas y un alumno en prácticas, estableciendo los cuatro papeles o roles desempeñados por el alumnado en prácticas en los centros escolares así como la influencia de cada uno de estos roles en su relación con el alumnado. Concluyendo que el proceso de socialización es complejo e interaccionan distintos factores, teniendo el futuro docente un papel activo en él. (Anguita Martínez, 1997)

Rodríguez Martínez presenta su tesis doctoral titulada *“Cómo se aprende a ser maestra. Un estudio de caso”* en el año 1998 en la Universidad de Málaga. En ella, indaga en el proceso de socialización de una alumna durante su periodo de prácticas, a través de su seguimiento durante los tres meses que dura este periodo. Considerando que *“la formación que recibe el alumnado legitima el status quo y modifica sus perspectivas educativas hacia estilos más conservadores”* (Rodríguez Martínez, 2002, p.151) y que las fuerzas socializadores más importantes, *“las constituyen los valores que priman en la institución educativa y la influencia de la tutora a través de las Tareas de Enseñanza”* (ibid, p.154).

En el estudio del proceso de socialización, nos interesa especialmente la incidencia de la formación inicial como ha sido señalado en los objetivos de que guiarán la investigación. De igual modo, es un aspecto sobre el que se ha centrado la literatura científica por ser el periodo en el cual el futuro docente está *“siendo moldeado conscientemente por otros profesores”*. (Rodríguez Martínez, 2002, p.31).

Han sido ocho los estudios e investigaciones a los que hacemos referencia, organizado en torno a tres ámbitos.

En primer lugar, se señala una investigación que contempla un análisis comparativo de los planes de estudio, centrandó su interés en las asignaturas de carácter obligatorio, de las distintas titulaciones de Magisterio de nuestro país. La investigación es llevada a cabo por González Gallero y Martínez Ferreira, quienes analizan los Planes de Estudio publicados en el BOE hasta el mes de Agosto de 1994, de las distintas especialidades de Magisterio. Concluyendo, que en el área de Educación Primaria existen 36 áreas distintas de carácter obligatorio, considerando que no es adecuado que exista tal desviación. (González Gallego y Martínez Ferreira, 1999)

En segundo lugar, se va a hacer referencia a los estudios e investigaciones que se han interesado por la incidencia de la formación inicial en los valores, creencias, actitudes, así como en la consideración de la violencia de género y de la violencia escolar de los futuros y las futuras docentes.

Desde la Universidad de La Rioja, Escorza Subero, Giró y Murillo Ramón, investigan los valores y las actitudes del alumnado de las Diplomaturas de Magisterio de la promoción 1997-1998 a 1999-2000, con la finalidad de conocer la alteración de éstos tras el paso por la carrera universitaria. (Escorza Subero, Giró y Murillo Ramón, 1999)

Latorre Medina, Pérez García y Blanco Encomienda llevan a cabo una investigación que contó con una ayuda de la convocatoria 2000-2003 del Programa Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica del Ministerio de Ciencia y Tecnología, en la que se centra en el análisis de las creencias sobre la enseñanza práctica que poseen los futuros maestros especialistas en Educación Primaria y Educación Física antes de comenzar las prácticas de enseñanza y tras este periodo. Concluyendo que existe a la vez una estabilidad y un cambio en torno a las creencias del alumnado, siendo las creencias que se ven modificadas las que hacen referencia a las tareas burocráticas, a la utilidad del conocimiento académico para hacer frente a los problemas que se presentan en la práctica y a la implicación de los supervisores. (Latorre Medina, Pérez García y Blanco Encomienda, 2009)

El grupo de investigación “Estudios de Género”, en el que trabajan Ferrer Pérez, Bosch Fiol, Ramis Palmer y Navarro pertenecientes a la Facultad de Psicología de la Universitat de Illes Balears, llevan a cabo una investigación para analizar la formación recibida en violencia de género de los estudiantes de Educación. Habiendo recibido los alumnos y las alumnas formación en alguna materia sobre este ámbito, no obstante señalan que hay evidencias preocupantes en el pensamiento sobre los futuros docentes en torno a la responsabilidad de la mujer maltratada así como la falta de consecuencias del maltrato de sus madres para los hijos e hijas. (Ferrer Pérez, Bosch Fiol, Ramil Paler y Navarro, 2008)

Desde la Universidad de Granada, Ramírez Fernández, Herrera Clavero, Mateos Claro, Ramírez Salguero y Roa Venegas, han centrado su atención en el estudio del Plan de Estudios de la facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Ceuta para conocer el conocimiento de los futuros maestros y maestras acerca de la violencia escolar. Concluyendo que el fenómeno de la violencia escolar no ocupa un lugar importante en el Plan de Estudios. (Ramírez Fernández, Herrera Clavero, Mateos Claro, Ramírez Salguero y Roa Venegas, 2002)

En tercer lugar, se van a indicar los estudios e investigaciones que se han centrado en la incidencia de la formación inicial del alumnado en el concepto de racismo, en su concepción del periodo de prácticas y de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, pero a diferencia de las señaladas con anterioridad, no la incidencia de la formación en sí, sino tras cursar una asignatura específica en el caso del concepto de racismo y tras vivenciar una experiencia innovadora en los dos casos restantes.

Herrada Valverde, desde la Universidad de Almería realiza una investigación en torno a los estudiantes que cursaron la asignatura “*Educación y Diversidad Sociocultural*” durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2003-2004 en el cual comenzó a ofertarse. El interés de la investigación recae en torno al concepto de racismo que maneja el alumnado que cursó esta asignatura así como la influencia de la misma en su bagaje experiencial. Estableciendo, de un lado que en el concepto de racismo cabían concepciones en torno a “viejo racismo”, a “nuevo racismo”, y de otro

que la asignatura influyó en el pensamiento en torno a este concepto mediante su ensanchamiento así como dio lugar a que el alumnado cuestionara sus prejuicios y comportamientos racistas. (Herrada Valverde, 2008)

De la Torre, Blanco Blanco y Manzanares Moya, pertenecientes a la Escuela Universitaria Santa María de la Universidad Autónoma de Madrid, llevaron a cabo una investigación financiada en el marco del Concurso Nacional de Ayudas a la Investigación Educativa de 1997 del Ministerio de Educación y Cultura. Esta investigación se centra en el desarrollo del sistema de tutorización TADEI (Tutoría de la Acción Docente en la Educación Infantil), durante el periodo de prácticas de los futuros y las futuras docentes de Educación Infantil, los cuales valoraron la formación recibida a través de este sistema como positiva. (De la Torre, Blanco Blanco y Manzanares Moya, 2000)

Finalmente, González Del Hoyo y Rubia Avi, pertenecientes a la Universidad de Soria, tienen como finalidad el estudio de la incidencia de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la formación inicial de maestros y maestras, desde la Sección Departamental de Didáctica y Organización Escolar de la Escuela Universitaria de Educación de Soria. Siendo el propósito proporcionar una formación de las NTIC que traspase de los contenidos a través de la realización de modificaciones en la metodología a desarrollar en las materias de todas las especialidades de Magisterio durante el curso 1999-2000. (González Del Hoyo, Rubia Avi, 1999)

#### **4. DISEÑO METODOLÓGICO**

La opción por la que nos hemos decantado para abordar este trabajo ha sido el desarrollo de un Pre-Proyecto de Investigación orientado a la Tesis Doctoral. En el momento de abordar una investigación, se ha de tener en cuenta que *“hay muchos paradigmas para llegar a la verdad”* (Guba, 1989, p.149). Tomamos como base esta premisa para partir hacia la distinción entre los dos paradigmas que han ocupado un lugar preferente.

El denominado paradigma racionalista, paradigma cuantitativo o perspectiva cuantitativa, ha tenido durante un amplio periodo de tiempo una gran influencia en la elaboración de investigaciones, siendo incluso considerado como el único modo de hacer ciencia. Las críticas por su incapacidad para trabajar la realidad social compleja que presentan las ciencias sociales, o las voces que alertan sobre la inaplicabilidad de sus resultados desde el campo de la educación, han derivado en el reconocimiento de investigadores e investigadoras al paradigma naturalista, también denominado fenomenológico, antropológico o etnográfico, el cual ha pasado a ocupar una posición destacable.

Nuestra problemática radica desde cuál de los paradigmas vamos a abordar nuestra investigación, motivo por el cual hemos de conocer las diferencias existentes entre cada uno, siguiendo para ello a Guba (1989), quien elabora una aclaratoria distinción sobre la que nos apoyamos. El autor considera que existen de un lado tres supuestos básicos que diferencian cada uno de los paradigmas, y de otro lado siete dimensiones clave que a pesar de caracterizar a cada una de las perspectivas por la preferencia de sus seguidores, no son de obligado cumplimiento por situarse en cada uno de los paradigmas.

Los tres supuestos básicos que distinguen al paradigma racionalista del paradigma naturalista versan sobre *La naturaleza de la realidad*, *La naturaleza de la relación investigador-objeto* y *La naturaleza de los enunciados legales*. Consideramos adecuada la breve mención de cada uno de ellos, por su influencia en la determinación del paradigma en el que nos situamos.

- *La naturaleza de la realidad*, hace mención al modo de concebir la realidad desde cada uno de ellos. Desde el paradigma racionalista, la realidad es concebida como única, pudiendo separarse en partes independientes para ser estudiadas. Concibiéndose desde el paradigma naturalista la existencia de múltiples realidades, cuyas partes están interrelacionadas, lo que supone que el estudio de una parte influirá sobre las demás.

- *La naturaleza de la relación investigador-objeto*, se refiere a la relación que existirá entre el investigador y el objeto, persona o fenómeno de estudio. Siendo ésta desde el paradigma racionalista independiente entre el investigador o investigadora y el objeto investigado, es decir, existirá una distancia entre las partes. En el paradigma naturalista, entre el investigador o investigadora y las personas investigadas existe una influencia, estando ambas interrelacionadas. Teniendo en cuenta el propósito por conseguir que esta distancia sea óptima.
- *La naturaleza de los enunciados legales*, está relacionada con el modo de entender el conocimiento de cada perspectiva. Desde el paradigma racionalista se pretende desarrollar un conocimiento nomotético, lo cual conlleva un interés por las similitudes entre los objetos de estudio. Desde el paradigma naturalista se pretende desarrollar un conocimiento ideográfico, concediendo la misma importancia a similitudes y a diferencias.

Conocidos los supuestos que caracterizan a cada paradigma, la cuestión a plantear es desde qué paradigma se aborda este trabajo. Para ello, vamos a seguir los planteamientos de los autores acerca de la elección de un paradigma, pues como explicitábamos al principio, desde cualquiera de ellos se puede llegar a la verdad. Los autores señalan que el hecho de situarse en uno de los enfoques ha de sustentarse en la investigación, así el autor al que hemos hecho referencia considera *“es adecuado seleccionar el paradigma cuyos supuestos se acomodan mejor al fenómeno que se está investigando”* (ibid, p.149). Planteamiento similar al expuesto por Álvarez Méndez (1986) quien expone que *“una vez quede definido el problema que se quiere investigar, los objetivos que se pretenden alcanzar y el contexto y condiciones en los que “se da” la investigación”* (p.15). Por lo tanto, habrá que definir los supuestos que están acorde con nuestra investigación para poder posicionarnos.

En síntesis, nuestro propósito es conocer el proceso de socialización de docentes noveles y veteranos prestando especial atención a la influencia de la formación inicial y conocer su concepción sobre la innovación educativa, es decir,



pretendemos conocer el pensamiento de distintos docentes, teniendo en cuenta para ello que *“hay tantas realidades como personas”* (Guba, 1989, p.150). Obviamente, para conocer el pensamiento de las personas hemos de trabajar con ellas, es decir, el investigador o investigadora y la persona participante han de interrelacionarse, pues será a través de la entrevista en profundidad como abordaremos con posterioridad el modo en que el investigador podrá conocer. Señalar además, que estas personas estarán situadas en un contexto determinado y su conducta será dependiente de él.

Consideradas *la naturaleza de la realidad, la naturaleza de la relación investigador-objeto y la naturaleza de los enunciados legales* en relación a nuestro estudio, es evidente que ello nos sitúa en el paradigma naturalista. Siendo imposible posicionarnos desde otro paradigma, puesto que nuestro propósito visto a modo global sobre los objetivos que nos guían es, en palabras de Fernández Larragueta<sup>1</sup> (2013) *“conocer para comprender e interpretar”*.

Tras evidenciar que vamos a abordar nuestra investigación desde el paradigma naturalista, mostramos las posturas que han sido tomadas por los practicantes de cada paradigma clasificadas en función del ámbito al cual se refieren, que recogemos de forma sintetizada en el siguiente cuadro (nº1).

---

<sup>1</sup> En la tercera sesión metodológica del Máster Políticas y Prácticas de innovación educativa correspondiente al miércoles, 20 de marzo de 2013.

|   | <b>Perspectiva racionalista</b>            | <b>Perspectiva naturalista</b>                                      |
|---|--|---|
| <b>Métodos</b>                          | Métodos cuantitativos                      | Métodos cualitativos  |
| <b>Criterio de calidad</b>              | Rigor                                      | Relevancia  |
| <b>Fuentes de la teoría</b>             | Teoría previa del tipo hipotético          | Teoría que nace de los datos  |
| <b>Tipos de conocimiento utilizados</b> | Conocimiento proposicional (Polanyi, 1958) | Construir sobre el conocimiento tácito (Polanyi, 1958) y expandirlo |
| <b>Instrumentos</b>                     | Objetivos                                  | A sí mismos como instrumentos                                       |
| <b>Diseño</b>                           | Diseño preestructurado                     | Diseño abierto emergente  |
| <b>Escenario</b>                        | Laboratorio                                | Naturaleza  |

Cuadro 1. Posturas que caracterizan a los defensores de los paradigmas racionalista y naturalista. (Guba, 1989, pp.150-152)

La metodología que más se adecúa a las características de la temática abordada es el método biográfico, que ha sido definido como *“la estrategia que pretende conocer la vida o un acontecer de la misma, de una o varias personas, utilizando para ello entrevistas en profundidad, documentos personales (diarios, fotografías, cartas...), documentación pública, etc”* (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2013, p.2). La investigación plantea como propósitos conocer el proceso de socialización de maestros y maestras, la incidencia de la formación inicial en dicho proceso así como su pensamiento acerca de la innovación educativa, lo cual implica acercarnos a la vida de cada persona y ello consideramos que no puede realizarse a partir de otro método, convirtiéndose el método biográfico en el adecuado.

#### 4.1. RELATOS PROFESIONALES

El método biográfico reúne distintos conceptos que poseen diferenciaciones. En este sentido, los autores anteriormente citados indican que los términos que mayor controversia conceptual han generado han sido la historia de vida y el relato de vida, señalando que la diferenciación existente estriba en *“la amplitud y plasmación de la complejidad socio-personal que el investigador quiera indagar y mostrar”* (ibid, p.2), situándose el relato de vida en un plano de análisis lineal, siendo en cambio la historia de vida dialógica. Ascanio (1995), como indican los autores expone que la diferenciación entre ambos conceptos radica en torno a la *“cantidad de estrategias de recogida de información”* (ibid, p.2), de modo que mientras el relato de vida, *life story* o *récit de vie*, es compuesto sólo por la narración de la persona, la historia de vida o *life history*, comprenden otro tipo de documentos.

Por su parte, las historias de vida y los relatos de vida acogen distintas modalidades, que tomando como base a Pujadas (1992) pasamos a exponer con la finalidad de señalar desde la que será abordada nuestra investigación.

Las historias de vida pueden hacer referencia a tres términos que se diferencian entre sí, siendo la historia de vida y la autobiografía *“narraciones subjetivas”*, *“testimoniales”* y *“autovalorativas”*, tratándose la biografía de un relato objetivo. Pasamos a mencionar cada una de ellas,

La *historia de vida*, es un relato autobiográfico que recoge el testimonio subjetivo de una persona a través de la narración de los acontecimientos de su vida y la interpretación sobre ellos. El investigador o la investigadora son los encargados de elaborarlo con los datos obtenidos a través de entrevistas, así como en algunas ocasiones por *documentos personales*.

La *autobiografía*, es al igual que la historia de vida un relato autobiográfico por lo que ambos conceptos han sido considerados como sinónimos por autores. No obstante, difieren en aspectos como la iniciativa del relato que parte de la propia persona, así como del desconocimiento por parte del investigador o investigadora del proceso seguido para la elaboración de la narrativa sobre la que se sustenta el relato.

La *biografía*, es un relato objetivo elaborado por el investigador o investigadora a partir de todo tipo de evidencias con independencia de la existencia de narración escrita por la persona protagonista del relato.

Los *relatos biográficos múltiples* a los que con anterioridad nos hemos referido como relatos de vida, en los que los criterios de selección de informantes pueden ser como indica el autor, a través de criterios de muestra representativa o siguiendo la técnica de saturación. Este método aglutina dos modalidades, los *relatos biográficos cruzados* y los *relatos biográficos paralelos*.

En los *relatos biográficos cruzados* se aborda un tema común en el que convergen los relatos de todas las personas que participan, quienes lo hacen como protagonistas y a su vez como observadoras externas. Desde esta modalidad se persigue una visión holística así como una preocupación por la verificación, que se consiguen mediante los dos roles que desempeñan las distintas personas que participan.

Los *relatos biográficos paralelos* a partir de relatos biográficos estudian unidades sociales amplias, tales como la juventud campesina polaca, las mujeres catalanas de clases populares, o los artesanos panaderos del área de París que conforman los estudios señalados por el autor. En nuestro caso, nos centramos en maestros y maestras de primaria, noveles y veteranos, que cursaron su formación inicial en la Universidad de Almería, en concreto “Maestro Especialidad Educación Primaria (Plan 1999)”, cuya justificación expondremos con posterioridad.

Los investigadores y las investigadoras que llevan esta metodología aplican los procedimientos siguientes según Szczepansky (1978), el *análisis tipológico*, el *análisis de contenido*, el *método de ejemplificación*, el *método constructivo* y el *método estadístico*. Existe una aproximación diferente denominada *método de saturación informativa* sugerida por Bertaux como indica el autor y que Ascanio (1995) define del modo siguiente “*sería un fenómeno que, superado un número de entrevistas, el investigador o equipo tiene la impresión de no conocer nada nuevo respecto al objeto de estudio. Habríamos llegado a la saturación del conocimiento que, como deja patente el sociólogo francés, dependerá del investigador*” (p. 214). En este sentido, seguiremos este proceso para considerar el número de relatos profesionales que se

llevarán a cabo con maestros y maestras, pues este proceso *“es el que garantiza la validez científica en el paso de la observación de regularidades empíricas al establecimiento de rasgos estructurales”* (Pujadas, 1992, p.55).

#### **4.1.1. Muestra**

Relatos profesionales ha sido la metodología que hemos considerado adecuada para llevar a cabo la investigación por su adecuación a los objetivos que la guían, un tipo de procedimiento que realiza un estudio de unidades sociales amplias (Pujadas, 2002). La unidad social en la que nos hemos posicionado está caracterizada por el sector profesional, maestros y maestras de educación primaria. La docencia, en particular la educación obligatoria (desde los tres años hasta los dieciséis años) está conformada por maestros y maestras de educación infantil, de educación primaria, de las distintas especialidades y profesores y profesoras de educación secundaria, habiendo cursado cada grupo una formación inicial distinta, a excepción de los docentes reubicados en otras etapas del sistema obligatorio a causa de la implantación de la LOGSE (1990). El motivo que nos llevó a la elección de este grupo en particular ha sido la preocupación especial hacia él provocada por nuestra formación inicial, Maestro Especialidad Educación Primaria.

Vamos a hacer una distinción como ha podido comprobarse en la presentación de los objetivos, centrando nuestra mirada en maestros noveles y veteranos. Esta diferenciación surge sobre nuestra inquietud acerca de la incidencia del tiempo en la configuración del pensamiento de los docentes. De otro lado, y teniendo en cuenta en el paradigma en el que nos situamos, existe una creencia en torno a la incidencia del tiempo desarrollado como docente sobre la innovación educativa que nos inquieta. En este sentido, existe una creencia sobre la predisposición de los docentes jóvenes a la innovación y de las objeciones de aquellos que llevan ya un periodo de tiempo desarrollando su labor profesional.

Analizar la influencia de la formación inicial en el proceso de socialización es el segundo objetivo que presentábamos, derivando de él el análisis de diferentes documentos. En este sentido consideramos adecuado la fijación de una única universidad, por ser el lugar en el que se imparte estos estudios así como por ser la

universidad en la que hemos cursado nuestra formación inicial hemos seleccionado la Universidad de Almería. A su vez, nos centraremos en Maestro Especialidad Educación Primaria (Plan 1999), ya extinguido, por ser el que nos permitirá trabajar con distintas promociones, pues el plan actual fue implantado en el curso 2010/2011. En cuanto a promociones vamos a centrarnos en dos, una para docentes veteranos y otra para docentes noveles, para así proceder al análisis de documentos.

No sólo vamos a distinguir entre maestros noveles y veteranos, sino que vamos a prestar especial atención al género, pues como indicábamos anteriormente una de las críticas a los *Estudios Dialécticos* es el olvido de éste. Un aspecto muy a tener en cuenta porque no es solo algo más, pues el hecho de ser mujer o ser hombre conlleva una forma distinta de posicionarse en el mundo como explica Blanco (2011) *“La toma de conciencia del sentido libre de la diferenciación sexual, esto es, de la capacidad autónoma de atribuir significado al hecho de ser mujeres en el mundo.”* (p.5)

## **4.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN**

### **4.2.1. La entrevista en profundidad**

Para comenzar, nos remitimos a Pujadas (1992) quien enumera las distintas formas de hacerse con un relato de vida, pudiendo ser a través de *“documentos personales”*, *“encargando”* a una persona su redacción o grabación o mediante la observación participante y coresidencia en el lugar de estudio. Por último, se encuentra la *“entrevista biográfica”*, de la cual expone que es *“la técnica de campo más genuina, aquella que otorga al investigador mayor control sobre la situación, sobre los datos y las motivaciones del sujeto es la entrevista biográfica”* (p. 66).

La entrevista que llevamos a cabo es la denominada entrevista en profundidad que entendemos como *“reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”* (Taylor y Bogdan, 1987, p. 66).

Es muy importante señalar un aspecto al que se refieren estos autores, quienes consideran que en la entrevista en profundidad el instrumento no es el formulario o el protocolo, sino que es el propio investigador, pues es una idea que hace evidente, debido a la relación que se establecerá entre el investigador y el informante que la investigación se sitúa en el paradigma naturalista.

Tras señalar a qué hace referencia la entrevista en profundidad, así como la relevancia del investigador en ella, vamos a abordar la importancia de que las personas entrevistadas sean buenas informantes, de la relación que se establece con el investigador, y de la relevancia de la fase de negociación.

Como indicábamos, optábamos por el *“proceso de saturación”* para la elección de los informantes, maestros y maestras. En esta línea, los autores coinciden en que el aspecto más trascendental es la selección de buenos informantes. En este sentido, Fernández Sierra y Fernández Larragueta (2013) proponen *“Procurar seleccionar sujetos, no sólo que se adecuen a los intereses de los investigadores sino que sean buenos informantes, es decir, que quieran hablar, dar detalles, reflexionar con nosotros, etc. Y que al mismo tiempo puedan ser casos paradigmáticos.”* (p.6)

Consideramos que la fase de negociación previa a la entrevista es crucial, como la consideran diversos autores, pues es un punto en el que se han de concretar todos los aspectos del trabajo a realizar. Siendo éstos: la finalidad de la investigación, el modo de registro, el anonimato, la forma de publicación y la compensación.

No nos detendremos más en los aspectos esenciales para llevar a cabo una entrevista en profundidad adecuada, no obstante nos gustaría señalar que existen una gran variedad de directrices para elaborar la entrevista. Los autores Goetz y Lecompte (1988) sugieren seguir las más adecuadas a los fines y el diseño de la investigación llevada a cabo, además añaden un símil muy ilustrativo sobre el proceso de elaborar una entrevista, como si de resolver un rompecabezas se tratara (Lofland, 1971). Por nuestra parte, el modo de elaborarla se basará en *“plantear preguntas lo suficientemente abiertas como para que el entrevistado o la entrevistada hable con libertad y confianza sobre lo que a él o a ella verdaderamente le preocupa, con el mínimo dirigismo por nuestra parte”* (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2013,

p.6). De modo, que si atendemos a la clasificación recogida por Fernández Larragueta (2013), nos situaríamos en una entrevista formal, semi-estructurada e individual.

La entrevista en profundidad nos permitirá conocer el pensamiento de maestros y maestras para acercarnos a su concepción sobre innovación educativa y a su proceso de socialización docente. Al acercarnos a este proceso, prestaremos atención especialmente a la incidencia de la formación inicial, de modo que el análisis de documentos se presenta como un instrumento de recogida de información idóneo, como explicitaremos seguidamente.

#### **4.2.2. Análisis de documentos**

A la hora de hablar del análisis de documentos, es esencial tener en cuenta que el análisis no solo hace referencia al contenido, sino que se ha de analizar la *“vertiente etiológica”* que alude a las personas que elaboran los documentos, los caminos a través de los cuales se materializan, cómo se producen y cómo se difunden (Santos Guerra, 1990).

El autor hace una distinción entre los distintos tipos de documentos existentes, entre los que se encuentran *“documentos oficiales”*, *“documentos públicos”*, *“documentos personales”*, *“documentos elaborados para el evaluador”* y *“documentos sobre el centro”*. En nuestro caso, nos centraremos en *“documentos oficiales”* y *“documentos personales”*, en relación a éstos últimos aludiremos también a *“documentos personales-profesionales”* (Fernández Larragueta, 2013)

Los *“documentos oficiales”*, nos permitirán conocer el Plan 1999, de Magisterio Especialidad Educación Primaria en el cual habrán cursado su formación inicial los maestros y las maestras que participarán en la entrevista en profundidad. Consideramos que es adecuado conocer la información que aparece recogida en los documentos oficiales de la Universidad de Almería en relación a este Plan de Estudios, pues de este modo, acudiremos directamente a la fuente. Teniendo en cuenta como hemos indicado que *“El análisis de estas fuentes documentales no solo afecta al contenido ideológico y formal, sino a otras cuestiones: quién los elabora, como se*



*aprueban, cómo se difunden, a quién se destinan, cómo se exige su cumplimiento”* (Santos Guerra, 1990, p.106).

Los “*documentos personales*”, hacen referencia a “*relatos del individuo escritos en primera persona sobre toda su vida o parte de ella, o a reflexiones sobre un acontecimiento o tema específicos*” (Taylor y Bogdan, 1987, p.140), pudiendo tomar distintas formas desde “*diarios*”, “*diarios de viaje*”, “*agendas*”, “*registros del desarrollo*”, “*álbumes de fotos y recortes*”, “*cartas privadas*”, incluso “*notas de suicidio*”.

En nuestro caso, utilizaremos la información contenida en este tipo de documentos para dos propósitos. En primer lugar, en línea con los anteriores, para acercarnos a la formación inicial de los informantes pero desde el plano del alumnado. Para ello indagaremos de un lado en “*documentos personales-profesionales*” tales como los apuntes que tomaban en las distintas asignaturas, las prácticas, reflexiones, actividades que debían realizar para poder conocer como indica Santos Guerra (1990) las contradicciones que existen entre los diversos tipos de documentos. De otro lado, nos gustaría adentrarnos en “*la experiencia de la escolaridad*” (Fernández Enguita, 1994), en este caso en el ámbito universitario, a través de “*documentos personales*” para conocer qué aprenden los futuros docentes en la universidad desde los documentos donde hayan expresado a través de palabras plasmadas por ejemplo en una “*agenda*” o en un “*diario*” su pensamiento o acontecimientos acaecidos durante el transcurso de su carrera universitaria.

En segundo lugar, este tipo de documentos puede dar a conocer el modo en que se ha ido configurando el pensamiento del docente durante el transcurso del tiempo, pues puede haber personas que escriban “*un diario*” donde narren los aspectos más relevantes de su recorrido profesional. Consideramos que no ha de ser fácil llegar a ellos pero como indican Taylor y Bogdan (1986) el investigador tendrá que buscarlos imaginativamente.

#### **4.2.3. Grupos de discusión**

Grupos de discusión hace referencia a una *“Técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador”* (Gil Flores, 1991, p.201). Se trata de un método de reciente utilización por parte de los investigadores e investigadoras en el ámbito educativo, que con anterioridad ha sido identificado con el ámbito de la sociología.

Consideramos los grupos de discusión como una técnica idónea para nuestra investigación pues nos permitirá conocer aquellos temas significativos que durante el análisis de la información recogida a través de las entrevistas y de los documentos, se considere necesario contrastar con otras personas.

Los grupos estarán compuestos por expertos, o por maestros y maestras pertenecientes a las dos promociones fijadas, hayan sido o no informantes, a quienes se plantearán los tópicos o temas que se hayan considerado necesarios. De modo que nuestro propósito será facilitar una discusión en torno a dichas temáticas.

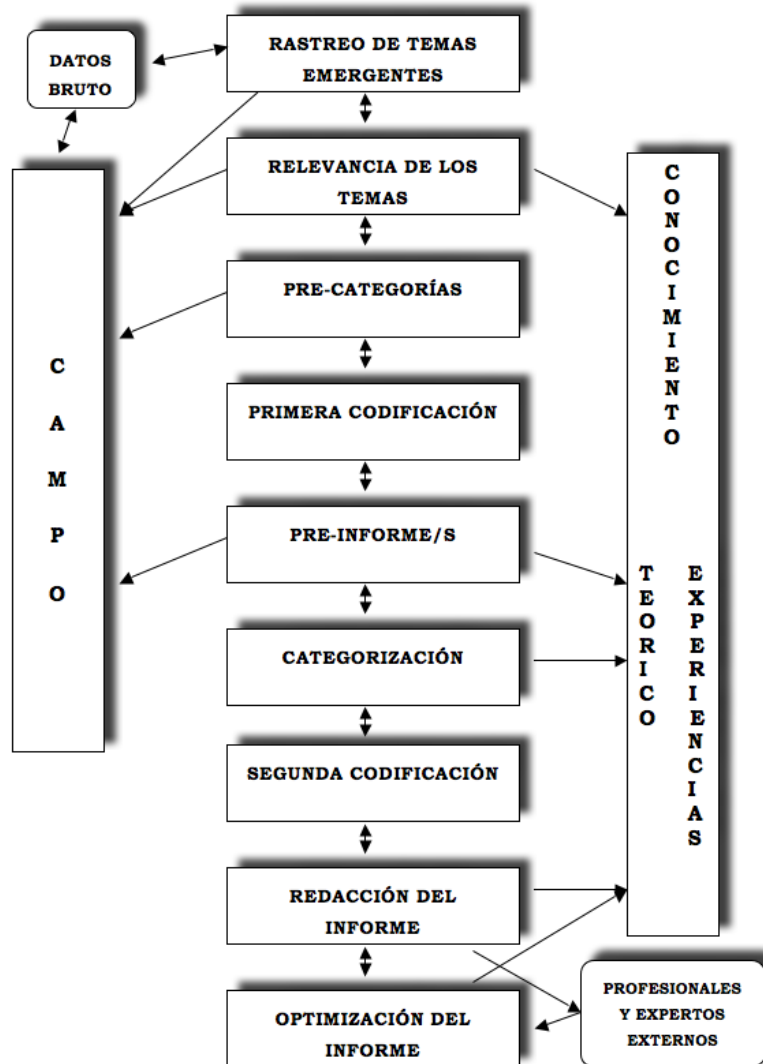
#### **4.3. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN: SECUENCIACIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.**

Para comenzar este apartado, nos gustaría indicar que hemos aunado en un mismo punto el procedimiento para el análisis de la información y la secuenciación del proceso de investigación, pues el modo que se seguirá para analizar los datos, determinará la secuenciación del proceso.

En cuanto al proceso de análisis, Santos Guerra (1990) destaca que cada investigador ha de ir perfilando su proceso, no obstante propone para esta tarea un *“análisis arbóreo”*. Pujadas (1992) distingue tres modos de análisis de las narrativas biográficas en las que basa su trabajo, *“el relato biográfico como estudio de caso único”*, *“los relatos biográficos”* y el *“análisis cuantitativo”*. Por su parte, Pérez Serrano (1994), contempla el método de *“análisis de contenido”*. Para terminar señalamos las

tres etapas a las que se refieren Taylor y Bogdan (1987), “descubrimiento”, “codificación” y “relativización de los datos”.

En nuestro caso, vamos a abordarlo a través de los pasos seguidos por Fernández Larragueta (2002), propuestos por Fernández Sierra (2002), mostrados en el siguiente cuadro (nº2).



Cuadro 2. Proceso de elaboración de un informe de investigación.

(Fernández Larragueta, 2002, p.239)

Seguidamente presentamos la temporalización del proceso de investigación, tomando como base los pasos presentados.

|   | Primer año |   |   |   | Segundo año |   |   |   | Tercer año |   |   |   | Cuarto año |   |   |   |
|---|------------|---|---|---|-------------|---|---|---|------------|---|---|---|------------|---|---|---|
| Revisión teórica e investigaciones                                | X          | X | X |   |             |   |   |   |            |   |   |   |            |   |   |   |
| Selección y construcción de los instrumentos                      | X          | X |   |   |             |   |   |   |            |   |   |   |            |   |   |   |
| Negociación de acceso al campo                                    |            | X |   |   |             |   |   |   |            |   |   |   |            |   |   |   |
| Acceso al campo. Trabajo de campo                                 |            |   | X | X | X           | X | X | X |            |   |   |   |            |   |   |   |
| Pre-categorización de la información                              |            |   |   |   |             |   |   | X | X          |   |   |   |            |   |   |   |
| Pre-informe   |            |   |   |   |             |   |   |   | X          | X | X |   |            |   |   |   |
| Elaboración del marco teórico                                     |            |   |   |   |             |   |   |   |            | X | X |   |            |   |   |   |
| Vuelta al campo y negociación de la información con participantes |            |   |   |   |             |   |   |   |            |   | X | X |            |   |   |   |
| Categorización  |            |   |   |   |             |   |   |   |            |   |   | X |            |   |   |   |
| Redacción del informe   |            |   |   |   |             |   |   |   |            |   |   |   | X          | X |   |   |
| Triangulación de expertos   |            |   |   |   |             |   |   |   |            |   |   |   |            | X |   |   |
| Redacción informe final y presentación                            |            |   |   |   |             |   |   |   |            |   |   |   |            |   | X | X |

#### 4.4. RIGOR DE LA INVESTIGACIÓN

Comenzábamos la parte correspondiente al diseño metodológico de nuestro trabajo indicando que son diversos los paradigmas para llegar a la verdad, siendo dos los que han ocupado una posición preferente para acercarse a ella. El paradigma racionalista ha contado con un mayor peso durante un largo periodo de tiempo, debido entre otros aspectos a la identificación de sus investigaciones con el rigor científico. En este sentido, los autores que han defendido el paradigma naturalista se han preocupado por el rigor de sus investigaciones, como muestra el trabajo de Guba (1978) siendo uno de los primeros que se han esforzado en abordar esta temática.

La investigación que presentamos, situada en el paradigma naturalista, consideramos que ha de cumplir los cuatro criterios de credibilidad señalados por el autor para poder confirmar su rigor científico.

Estos cuatro criterios dan respuesta a las preocupaciones que han señalado los distintos autores en relación a la credibilidad de las investigaciones, la cual han relacionado con *valor de la verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad*, identificados por Guba y Lincoln (1981)

- *Credibilidad*. Este término hace referencia al contraste de las creencias e interpretaciones del investigador con la fuente de donde han sido extraídos los datos para poder dar respuesta a la cuestión sobre cómo confiar en la verdad de los descubrimientos de la investigación (*Valor de la verdad*).
- *Transferibilidad*. Desde el naturalismo no se conciben las generalizaciones debido a la consideración de la vinculación de los fenómenos al momento y contexto en el que se han producido. Lo cual no indica que no se pueda hacer alguna transferencia entre dos contextos atendiendo a su grado de similitud, aspecto al que se refiere el concepto de *transferibilidad*, el cual da respuesta al planteamiento sobre cómo comprobar la aplicación de los descubrimientos a otro contexto o con otros sujetos (*Aplicabilidad*).
- *Dependencia*. Los instrumentos no darán resultados creíbles si no son consistentes, pero se ha de tener en cuenta que en las investigaciones naturalistas los instrumentos son personas, las cuales cambian a causa del error como puede ser la fatiga pero también por la sensibilidad y el conocimiento. A ello hace referencia el término *dependencia* que da respuesta a la cuestión sobre cómo determinar si los descubrimientos de una investigación se repetirán con los mismos sujetos o similares, en el mismo contexto o en uno similar. (*Consistencia*)
- *Confirmabilidad*. Este término se refiere a la neutralidad de los datos, es decir, a la *confirmabilidad* de los datos producidos en lugar de la neutralidad del

investigador para dar respuesta a la preocupación sobre cómo garantizar que los descubrimientos son solo debidos a los sujetos y a su contexto y no al investigador (*Neutralidad*).

Son diversos los métodos existentes para tratar estas cuatro cuestiones de credibilidad que garantizan el rigor de la investigación. Pérez Serrano (1994) en una síntesis sobre las diversas estrategias aportadas por distintos autores destaca la importancia de la triangulación. Siguiendo a Santos Guerra (1990) podemos distinguir cuatro tipos de triangulación:

- *Triangulación de métodos.* Tras la realización de los informes de las entrevistas y del análisis de documentos, el investigador ha de contrastar las diferencias sobre la descripción e interpretación de cada uno de ellos, existiendo dos modalidades para hacerlo como indica el autor. En la primera modalidad, el investigador se centra en una evidencia desde cada uno de los instrumentos para contrastar. Desde la segunda, el investigador se reúne con una persona inmersa en el estudio para contrastar distintas evidencias.
- *Triangulación de sujetos.* Este método hace referencia al contraste de los puntos de vista de los sujetos que han formado parte de la investigación, pudiendo realizarse de dos modos. En primer lugar *escalonadamente*, donde el investigador se reúne con cada una de las partes para después realizar sesiones conjuntas. En segundo lugar *de forma directa*, en la que el investigador se reúne con las partes implicadas para tratar los puntos de desacuerdo previamente detectados.
- *Triangulación de momentos.* Un fenómeno puede ser contemplado desde tres perspectivas atendiendo a la temporalidad, antes, durante y después, siendo éste el análisis al que se refiere este proceso de triangulación. Justificado sobre la existencia de facetas en cada una de las fases que no pueden ser detectadas en las otras, que ayudan a la comprensión del fenómeno.

- *Triangulación de expertos*. Redactado el informe en relación a la triangulación de métodos y de personas se somete el resultado al análisis de expertos. En la fórmula propuesta por el autor existe un triple nivel de análisis, el del *sujeto* nativo que forma parte de la realidad estudiada, el del *evaluador* que ha contemplado de forma directa la realidad y *el experto ajeno* que conoce la realidad a través del informe del *evaluador*.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1986). Investigación cuantitativa/investigación cualitativa: ¿Una falsa disyuntiva? En COOK, T.D. Y REICHARDT, CH. S. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- ANGUITA MARTÍNEZ, R. (1997). ¿Qué está ocurriendo en las prácticas? Los papeles profesionales y relaciones del futuro profesorado en las aulas de primaria a partir de tres casos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* [en línea], vol.1, no.0 [fecha de consulta: 2 de junio de 2013]. Disponible en: [www.aufop.com/uploaded\\_files/articulos/1224236067.pdf/](http://www.aufop.com/uploaded_files/articulos/1224236067.pdf/)
- ANGULO RASCO, F. (1994a). Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En ANGULO RASCO, F. Y BLANCO, N. *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- ASCANIO SÁNCHEZ, C. (1995). Biografía etnográfica. En AGUIRRE BAZTÁN, A. *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación*. Barcelona: Boixareu Universitaria/Marcombo.
- BULLOUGH, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En BIDDLE, B; GOOD, T Y GOODSON, I. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- BLANCO GARCÍA, N. (2011). *Los saberes docentes de las mujeres enseñantes*. Trabajo presentado en el seminario Etnografía en la Escuela. Xalapa, México.

BLANCO GARCÍA, N. (2012). Política curricular y prácticas educativas. Almería: Universidad de Almería (Inédito).

CARBONELL SEBARROJA, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

DE LA TORRE, T., BLANCO BLANCO, A. & MANZANARES MOYA, A. (2000). Las prácticas docentes del alumno de magisterio: Diseño y desarrollo de un sistema tutorial a través de Internet. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* [en línea], vol.3, no.2 [fecha de consulta: 2 de junio de 2013]. Disponible en: [www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031271](http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031271)

ESCORZA SUBERO, F.J., GIRÓ, J. & MURILLO RAMÓN, J. (1999). El maestro del siglo XXI: Datos para una reflexión sobre el influjo de la experiencia universitaria en la formación del maestro. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* [en línea], vol. 2, no.1 [fecha de consulta: 2 de junio de 2013]. Disponible en: [www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224339937.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224339937.pdf)

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992). Participación en la experiencia escolar, o el aprendizaje del desdoblamiento. En FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *Poder y participación en el sistema educativo: sobre las contradicciones del sistema escolar en un contexto democrático*. Barcelona: Paidós.

FERNÁNDEZ LARRAGUETA, S. (2002). *La acción psicopedagógica en los institutos de educación secundaria: análisis de su reconstrucción y procesos de socialización de los psicopedagogos/as*. Universidad de Almería. Almería.

FERNÁNDEZ LARRAGUETA, S. (2013). Curso metodológico, Almería, 19-20 marzo, (paper).

FERNÁNDEZ SIERRA, J. Y FERNÁNDEZ LARRAGUETA, S. Historias y relatos de vida escolar. Utilización y utilidad para la investigación e innovación educativa. [en



línea] [fecha de consulta: 10 de junio de 2013]. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionElInvestigacion/InvestigacionEducativa/MaterialesInvestigacionEducativa/Seccion/InvestigarEnEducacion/T210HistoriaRelatosVida>

FERRER PÉREZ, V.A., BOSCH FIOL, E. RAMIS PALMER, M.C. & NAVARRO, C. (2008). Los y las profesionales de la Educación ante la violencia contra las mujeres en la pareja formación y percepción del problema en alumnado universitario. *REIFOP* [en línea], vol.11, no.3 [fecha de consulta: 2 de junio de 2013]. Disponible en: [www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1240850119.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240850119.pdf)

GOETZ, J.P. Y LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

GIL FLORES, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica* [en línea], no.10-11 [fecha de consulta: 17 de junio de 2013]. Disponible en: [www.espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20406&dsID=metodologia\\_investigacion.pdf](http://www.espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20406&dsID=metodologia_investigacion.pdf)

GONZÁLEZ DEL HOYO, E.P. & RUBIA AVI, M. (1999). Propuesta crítica de formación inicial de maestros/as en nuevas tecnologías en la E.U. de Educación de Soria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* [en línea], vol.2, no.1 [fecha de consulta: 2 de junio de 2013]. Disponible en: [www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224340208.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224340208.pdf)

GONZÁLEZ GALLEGO, I. & MARTÍNEZ FERREIRA, J.I. (1999). Análisis comparativo del currículum obligatorio en las titulaciones de maestro. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* [en línea], vol.2, no.2 [fecha de consulta: 2 de junio de 2013]. Disponible en: [www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2783748](http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2783748)

- GUBA, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En GIMENO SACRISTAN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- HERRADA VALVERDE, R.I. (2008). Preparando a los futuros maestros contra el racismo: una experiencia formativa en la Universidad de Almería. *REIFOP* [en línea], vol.11, no.3 [fecha de consulta: 2 de junio de 2013]. Disponible en: [www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1240849800.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240849800.pdf)
- LATORRE MEDINA, M.J., PÉREZ GARCÍA, M. P. & BLANCO ENCOMIENDA, F. J. (2009). Análisis de las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros especialistas en Educación Primaria y en Educación Física. Un estudio comparado. *REIFOP* [en línea], vol.12, no.1. [fecha de consulta: 2 de junio de 2013]. Disponible en: [www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2956730](http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2956730)
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: El mito de las prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, [en línea], vol.29 [fecha de consulta: 1 de junio de 2013]. Disponible en: [www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117950](http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117950)
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2008). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En GIMENO SACRISTAN, J Y PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. (12ª ed.)
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- PUJADAS MUÑOZ, J.J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS.
- RAMÍREZ FERNÁNDEZ, S., HERRERA CLAVERO, F., MATEOS CLARO, F., RAMÍREZ SALGUERO, I. & ROA VENEGAS, J.M. (2002). Formación inicial del profesorado en prevención y tratamiento de la violencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* [en línea], vol.5, no.4 [fecha de

consulta: 2 de junio de 2013]. Disponible en:  
[www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034401](http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034401)

REICHARDT, CH. S. Y COOK, T.D. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. En COOK, T.D. Y REICHARDT, CH.S. En *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C. (2002). La socialización docente de las alumnas en prácticas. En RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C. De alumna a maestra: un estudio sobre socialización docente y prácticas de enseñanza. Granada: Universidad de Granada.

RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C. (2002). La socialización docente en las prácticas de enseñanza. Estudio de un caso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* [en línea], vol.45 [fecha de consulta: 1 de junio de 2013]. Disponible en: [www.europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articulold=205946](http://www.europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articulold=205946)

RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, D. (2013). Curso metodológico, Almería, 14 marzo, (paper).

RUDDUCK, J. (1999). Los problemas de la innovación y del cambio. En RUDDUCK, J. *Innovación y cambio. El desarrollo de la participación y la comprensión*. Sevilla: M.C.E.P.

SANTOS GUERRA, M.A. (1990). *Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.

SANTOS GUERRA, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

TAYLOR, S.J. Y BOGDAN, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

ZABALZA BERAZA, M.A. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos* [en línea], vol.6, no.6 [fecha de consulta: 14 de junio de 2013]. Disponible en:  
[www.google.es/url?sa=t&q=j&q=&esrc=s&source=web%&cd=1&ved=0CDEQFj](http://www.google.es/url?sa=t&q=j&q=&esrc=s&source=web%&cd=1&ved=0CDEQFj)

AA&url=http%3A%2F%2F Dialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F1049473.pdf&ei=7OS-UdzYGNKw7Ab7yoC4Dg&usg=AFQjCNHrMQEvm4eWvP5vostcvD3cxMb\_WQ&sig2=\_54Lu-zHNsp9FmAo9tDlvQ&bvm=bv.47883778,d.ZGU

ZABALZA BERAZA, M.A. (2008). Innovación en la Enseñanza Universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. *Educação* [en línea], vol31, no.3 [fecha de consulta: 16 de junio de 2013]. Disponible en: [www.revistaselectronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/4474/3389](http://www.revistaselectronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/4474/3389)

ZEICHNER, K.M. (1985). Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de Educación*, 277: 95-123.

#### WEBGRAFÍA

**Consulta de Base de datos de Tesis Doctorales (TESEO):**  
<https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do;jsessionid=7ACBE596FA58C02E4944BC7CB7FCE954>