

La auto-eficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores¹

Pablo Javier Castro-Carrasco

Universidad de La Serena.
La Serena. Chile.
pablocastro@userena.cl

Carla Porra

Universidad de La Serena.
La Serena. Chile.
carlaporra@gmail.com

Antonieta Flores

Universidad de La Serena.
La Serena. Chile.
antonietaflores@gmail.com

Marigen Narea

London School of Economics and
Political Science.
Londres, Inglaterra.
m.s.narea-biscupovich@lse.ac.uk

Amalia Lagos

Universidad de La Serena.
La Serena. Chile.
amaliagalagos@gmail.com

Resumen

Objetivo: describir e interpretar el proceso de construcción y cambio de las creencias de auto-eficacia en la resolución de conflictos de un grupo de docentes nóveles de colegios particulares y subvencionados de las comunas de La Serena y Coquimbo, Chile, en su primer año de inserción profesional. Método: cualitativo, mediante la aplicación de tres entrevistas episódicas a cuatro participantes, para un total de 12 entrevistas, además, una bitácora para el registro de episodios de conflictos en el contexto escolar. Resultados: se destaca la importancia del impacto generado a través del conocido fenómeno de "choque con la realidad" en los cuatro docentes, el valor otorgado a los procesos motivacionales y la significación de la persuasión social o socialización profesional en la inserción de los profesores.

Palabras clave

Docente de secundaria, docente de escuela primaria, técnica pedagógica, actitud del docente. (Fuente: Tesaurus de la Unesco).

Recepción: 2012-01-10 | Aceptación: 2012-07-30

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Castro-Carrasco, P.J., Flores, A., Lagos, A., Porra, C., Narea, M. (2012). La auto-eficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores. *Educ. Educ.* Vol. 15, No. 2, 265-288.

¹ El trabajo se basa en parte de los resultados de la tesis de la segunda, tercera y cuarta autora para optar al grado de Licenciadas en Psicología y al título de Psicólogas de la Universidad de La Serena, Chile.

Self-effectiveness for Resolving Conflicts among Teachers

Abstract

Objective: The purpose of this study was to describe and interpret the process whereby beliefs about self-effectiveness for conflict resolution are created and change in a group of novice teachers during their first year of professional practice at private and state-supported schools in the communities of La Serena and Coquimbo (Chile). Method: A qualitative approach was used, through the application of three episodic interviews involving four participants, for a total of 12 interviews, in addition to a log to record conflictive episodes in the school context. Results: The study underscored the importance of the impact of the “reality shock” experienced by the four teachers, the value placed on motivational process, and the significance of social persuasion or professional socialization in incorporating new teachers into the profession.

Key words

Secondary teacher, primary school teacher, teaching technique, teacher’s attitude (Source: Unesco Thesaurus)

A autoeficácia docente para a resolução de conflitos entre professores

Resumo

Objetivo: descrever e interpretar o processo de construção e mudança das crenças de autoeficácia na resolução de conflitos de um grupo de docentes principiantes de colégios particulares e subsidiados das comunidades de La Serena e Coquimbo, Chile, em seu primeiro ano de inserção profissional. Método: qualitativo, mediante a aplicação de três entrevistas episódicas a quatro participantes, para um total de 12 entrevistas; além disso, um guia para o registro de episódios de conflitos no contexto escolar. Resultados: destaca-se a importância do impacto gerado pelo conhecido fenômeno de “choque com a realidade” nos quatro docentes, o valor outorgado aos processos motivacionais e a significação da persuasão social ou socialização profissional na inserção dos professores.

Palavras-chave

Docente de ensino fundamental, técnica pedagógica, atitude do docente. (Fonte: Tesouro da Unesco)

Introducción

El principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes, según algunas investigaciones, y es por esto que una acción fundamental para mejorar los resultados del sistema educativo es fortalecer el desarrollo profesional de los mismos (National Board for Professional Teaching Standards, 2005). Los países que han mejorado sus niveles educacionales a gran velocidad plantean que uno de los puntos claves para lograrlo es desarrollar a los docentes hasta convertirlos en instructores eficientes (Barber & Mourshed, 2008).

Esta investigación indagó sobre uno de los factores que afectan la instrucción docente: la resolución de conflictos. Así mismo, se pretende conocer profundidad las creencias con que llegan los docentes noveles a la sala de clases y la incidencia de éstas en la resolución de conflictos dentro del ámbito escolar.

Por un lado, las creencias de los profesores sobre las temáticas que involucran el proceso educativo influyen directamente en cómo reaccionan en el aula con los alumnos (Jáuregui, Carrasco & Montes, 2004). Indudablemente, en la práctica pedagógica los profesores interpretan la enseñanza desde sus creencias acerca del aprendizaje y la enseñanza, constituyendo el filtro donde elaboran sus juicios y toma de decisiones en el ámbito educativo (Rivera, 2004). Las *creencias* que más efecto poseen en las conductas de las personas se refieren a la percepción de la propia eficacia.

Uno de los aspectos menos investigados de la autoeficacia en el sistema educativo tiene relación con la *resolución de conflictos en el aula*. La autoeficacia del profesor se considera importante dado el impacto que posee sobre los estudiantes, ya que existe una relación positiva entre éste constructo y las conductas del alumnado en la sala de clases (Kagan, 1990 citado en González, 1999). De esta manera, para enfrentar el conflicto se deben analizar y conocer las propias actitudes (Jares, 1997).

Según Veeman (1984), los profesores que presentan mayores dificultades con la disciplina en la sala de clases, en sus relaciones con los apoderados y con sus colegas, son los *profesores noveles*. Lo que caracteriza esta etapa, es una fase crítica y de distanciamiento de los conocimientos académicos anteriores, que provoca un reajuste de las expectativas y las percepciones pasadas (Tardif, 2004).

Una de las deficiencias de los docentes noveles está relacionada con la resolución de conflictos ya que sólo es preparado en su formación de pregrado en torno a los contenidos de enseñanza y no en el manejo grupal. Siendo este último uno de los factores que afectan la autoeficacia (Vaquer, 2006).

A continuación se presenta una descripción de los conceptos claves de esta investigación, y luego el proceso llevado a cabo por cuatro profesores noveles durante su primer año de inserción profesional. También se describen los principales cambios en relación con la capacidad de resolución de conflictos de estos docentes.

Antecedentes

Definición de autoeficacia

Bandura (1999) conceptualiza el término de autoeficacia como “creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras [...]. Influyen sobre el modo de pensar, sentir, motivarse y actuar de las personas” (p. 21).

La creencia de la propia eficacia ejerce su influencia a través de cuatro fuentes de eficacia: experiencias de dominio, experiencias vicarias, persuasión social y estados psicológicos y emocionales (Bandura, 1999; 2000; Canto & Rodríguez, 1998; Shaughnessy, 2004). Según Bandura, las *experiencias de dominio* son las que mayor influencia ejercen sobre el fortalecimiento o debilitamiento de las creencias de eficacia, ya que se contrastan inmediatamente con los resultados obtenidos, y son experi-

mentadas como éxitos o fracasos que se atribuyen a las propias capacidades o esfuerzos (Bandura, 2000). Las *experiencias vicarias*, aumentan las creencias de autoeficacia, en la medida que los modelos sociales son percibidos como similares, tras alcanzar sus metas o tareas de manera exitosa (1999). La *persuasión social* se refiere a las personas que son reafirmadas verbalmente sobre sus capacidades para realizar determinadas tareas o metas (1999). Finalmente, los *estados emocionales y psicológicos* de las personas ante las tareas propuestas cuando son interpretados como señales de estrés, tensión y/o molestia, disminuyen las creencias de la propia eficacia (1999).

Las expectativas de autoeficacia pueden afectar tanto la iniciación como la persistencia de la conducta, es decir, la eficacia percibida afectará la elección de conductas, determinando el esfuerzo que realizará una persona y la persistencia en el tiempo de la conducta frente a las experiencias adversas (Bandura, 1986 en González, 1999). La percepción de alta eficacia no garantiza que un sujeto tendrá un mejor desempeño. Sin embargo, la autoevaluación positiva de las acciones que realiza una persona, sumado a la confianza que posea en sus capacidades, aumenta la posibilidad de obtener un buen desempeño (Sanna & Pusecker, 1994 en González, 1999). Por último, se ha demostrado que una alta percepción de eficacia se relaciona con altos índices de salud tanto física como psicológica, además de mayor realización e integración social (Young & Kline, 1996 en González, 1999).

Autoeficacia docente

Algunas investigaciones realizadas en el contexto educativo sugieren que existe relación entre el pensamiento de los profesores y las acciones que llevan a cabo en el aula (Prieto, 2001). Se plantea el concepto de *autoeficacia docente* como “la creencia del profesor en su capacidad personal para controlar el efecto de sus propias acciones” (Rotter, 1966).

Tschannen-Mora, Woolfolk Hoy & Hoy (1998) plantean que “la autoeficacia docente se relaciona con el rendimiento, motivación, percepción de la eficacia en los alumnos y profesores, y su accionar en el aula. Al respecto, por ejemplo, un profesor con alta autoeficacia mostrará mayor apertura a las ideas nuevas, planificará mejor sus actividades y probará nuevas metodologías de enseñanza. Además, los docentes con adecuadas creencias de autoeficacia se encuentran motivados a enseñar, dedican más tiempo a los alumnos que les cuesta aprender y demuestran su compromiso por educar”.

Se considera que los juicios que realizan los profesores acerca de su propia eficacia se basan en los logros obtenidos por sus estudiantes en forma retrospectiva, y que a su vez, son interpretados generalmente a través de sus acciones pasadas más que en criterios de juicios externos. Se puede decir entonces, que estas interpretaciones se estabilizan a través del tiempo y tienden a persistir. Para que puedan ser modificadas estas creencias se deben producir juicios sobre los resultados en tareas similares, complementado con persuasión verbal (Raudenbush, Rowan & Cheong, 1992 en González, 1999). Otro de los factores que permiten el cambio en las creencias de autoeficacia de los docentes es la información, la cual influenciará la modificación cognitiva dependiendo de la evaluación que realice el sujeto de la información adquirida (González, 1999).

La autoeficacia del profesor se considera importante dado el impacto que posee sobre los estudiantes. Según Kagan (1990 en González, 1999), existe una relación positiva entre este constructo y las conductas del alumnado en la sala de clases. Es así como una alta percepción de eficacia del docente se relaciona con una alta motivación estudiantil, aumento en la autoestima de los estudiantes, actitudes positivas hacia el colegio e incremento en la capacidad de autodirección de los alumnos (Kagan, 1990 y Ross, 1995 en González, 1999).

Resolución de conflictos

La escuela es un reflejo de las dinámicas que se dan en la sociedad y es por ello que se vivencian diversos tipos de conflictos, de distinta índole y de diferente intensidad (Beltrán, 1991). Es por esto que los docentes, directivos y supervisores deben arbitrar conflictos, tanto a nivel de alumno como de docente, padres o comunidad educativa, en distintos grados de intensidad y de visibilidad (Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC, 2002; Moreno, 2003).

Se entiende por *conflicto* un proceso cognitivo que implica percepciones de las diferencias de criterio, de intereses o de posición personal frente a temas, situaciones, opiniones, intereses, necesidades y/o valores que se sienten como contrapuestos, incompatibles o antagónicos. Es necesario entender el conflicto, como un proceso en el cual están involucradas dos o más partes, ya que permite visualizar el carácter reversible, condición básica para su resolución (Cascón, 2000; Jares, 1997; Martínez, 1999; MINEDUC, 2002; Infante 1998, en Redorta 2004).

Generalmente los conflictos se asocian con elementos negativos porque se confunden con violencia. Esto es un error pues el conflicto es proceso de desacuerdo, en cambio la violencia involucra daños físicos y/o psicológicos. Sin embargo, un conflicto negado, no enfrentado, conduce a la agresividad que deriva en muchas ocasiones en violencia, dando paso fácilmente al servicio de la destrucción y convirtiéndose en violencia (Cascón, 2000; Robbins, 1987 en Jares 1997; MINEDUC, 2002; Salinas, Posada & Isaza, 2002). Es necesario entender el conflicto como un proceso que tiene una dinámica en parte previsible y que seguirá un esquema central que se presenta como una *escalada*, en donde se identifica una tensión, un punto culmine y una distensión (Redorta, 2004; Vinyamata, 1999).

En relación a lo anterior, se observa que los profesores noveles presentan mayores dificultades al momento de mediar conflictos, ya que con demasiada frecuencia el aprendizaje de éstos es autodidác-

tico, lo que los lleva a mezclar indiscriminadamente métodos y formas de actuación que no permiten resultados óptimos e incluso en algunos casos pueden ser contradictorios (Vinyamata, 1999).

Fuentes de conflictos en el ámbito educacional

Medina (1998) define que la primera fuente de inestabilidad y de conflicto en la organización educativa surge de la definición de un proyecto educativo con objetivos múltiples como expresión de una permeabilidad de relaciones entre el centro escolar y el medio sociocultural, ya que con frecuencia los miembros de éstas no tienen una idea clara y completa de los objetivos alcanzados, lo que provoca que la acción global resulte perturbadora e ineficiente. Las investigaciones evidencian que los conflictos horizontales, lejos de las discrepancias y luchas entre subordinados y superiores, son conflictos entre compañeros por déficit organizativos, y por una excesiva competitividad que lleva a tasas altas de estrés (Ahumada, 2002).

Al mismo tiempo, algunas investigaciones indican la existencia de distintos focos de conflicto al interior de las comunidades escolares que afectan negativamente la convivencia dentro de ellas, siendo los jóvenes estudiantes sus principales protagonistas y los más afectados. Éstos tendrían necesidades de distinto tipo, inherentes a la etapa de desarrollo que están viviendo (construcción de identidad, exploración de roles, relaciones afectivas significativas, reconocimiento, espacio y condiciones para experimentar, entre otras) y que tienden a contraponerse a una cultura escolar, cuya tendencia general es a negar y/o desvalorizar estas necesidades y procesos, favoreciendo el desarrollo de distintos grados de desacuerdo (Instituto Nacional de la Juventud & Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, 1999; MINEDUC, 2002).

Jares (1997), propone una clasificación de los orígenes de los conflictos en el contexto escolar en

donde enfatiza que las causas del conflicto pueden obedecer al funcionamiento organizativo o son inherentes a la propia naturaleza de la institución escolar. Señala que los conflictos en la institución escolar se pueden clasificar en cuatro tipos, íntimamente ligadas entre sí, y a veces difícilmente separables. La primera categoría son *los conflictos ideológico-científicos*, que se basan en opciones pedagógicas, ideas de concepto de escuela, organización y cultura escolar diferentes. La segunda categoría esta referida al *poder*, cuyos conflictos se generan por el control de la organización, promoción profesional, acceso a los recursos, y toma de decisiones. La tercera se relaciona con la *estructura*, es decir, con la ambigüedad de metas, funciones, y debilidad organizativa. La última categoría esta relacionada con *cuestiones personales y de relación interpersonal*, como la estima propia, afirmación, seguridad, insatisfacción laboral y comunicación deficiente y/o desigual.

Estilos de enfrentamiento ante el conflicto

Para Thomas & Kilmann (1997 en Torrego 2000), son cinco las actitudes o estilos de enfrentamientos posibles frente a un conflicto:

1. Competir (no ceder): perseguir los objetivos personales a costa de los otros, sin detenerse a pensar en los demás.
2. Colaborar (si hay un conflicto hay un problema, y se debe buscar la solución conjuntamente): implica un nivel de incorporación de unos y otros en búsqueda de un objetivo común.
3. Transigir compromiso (está en un punto medio entre ceder y no ceder): es una actitud basada en la negociación, en la búsqueda de soluciones de acuerdo, normalmente basadas en el pacto y en la renuncia parcial al interés del individuo o de los grupos.
4. Evitar (ignorar el conflicto): actitud básica que se caracteriza por no enfrentar o posponer los problemas.

5. Acomodar (ceder) supone ceder habitualmente a los puntos de los demás, renunciando a los propios. La base de esta clasificación es la interrelación entre dos dimensiones fundamentales: la búsqueda de las necesidades propias y la búsqueda de la satisfacción de las necesidades de los otros.

Esta claro que ninguna de las actitudes se puede visualizar de forma única y pura en una situación o persona, tampoco se puede considerar una actitud mejor que la otra, pues todo depende de la situación que se pretende abordar, así como también cada persona puede tener sus propias preferencias o inclinaciones en la elección de la técnica de enfrentamiento (Cascón, 2000; Torrego, 2000).

Para Cabrera (2000 en Salinas, Posada & Isaza, 2002), los conflictos en la escuela se asumen de forma tácita, se coexiste con ellos sin resolverlos o enfrentarlos, lo cual tiende a generar ambientes de profunda tensión. Los docentes manifiestan la marcada tendencia a tomar partido, asumir posturas radicales y descalificarse mutuamente. A esto se le pueden sumar, de igual forma, la intolerancia, la verticalidad y el abuso de poder para dar término a las situaciones conflictivas. La evasión parece ser la estrategia de intervención más usada.

Desarrollo profesional docente

El desarrollo profesional docente, como proceso dinámico, evoluciona, al igual que las diferentes fases del desarrollo personal, caracterizándose en una serie de etapas específicas y diferenciadas (Marcelo, 2002).

Se hace necesario entonces, describir la etapa de inserción profesional o de novatez docente, dado que para fines de este estudio se trabajó con profesores que iniciaban su experiencia en la enseñanza.

Inserción profesional de los Profesores

La principal característica de esta instancia es ser una fase crítica y de distanciamiento de los conocimientos académicos anteriores, que provoca, también, un reajuste de las expectativas y las percepciones pasadas (Tardif, 2004).

Eddy (1971 en Tardif, 2004), distingue tres fases en los primeros años de inserción. La primera, caracterizada por la transición del idealismo a la realidad, en la cual se produce la evolución de la condición de estudiante hacia la de docente, en donde los principiantes descubren, por ejemplo, que los principios educativos o las orientaciones pedagógicas no son realmente importantes en la sala de clases; que debe seguir las reglas y normas de la administración de forma estricta para ser un agente eficiente de transmisión a los alumnos. Una segunda fase, en la cual se produce la iniciación en el sistema normativo informal y en la jerarquía de las posiciones ocupadas en la escuela. La última fase es la del descubrimiento de los alumnos “reales”, ya que los estudiantes no corresponden a la imagen esperada o deseada.

Según Torres (2005), existen dos factores que determinan la inserción del docente: el descubrimiento y la supervivencia. El primero indica el entusiasmo de enfrentarse a una situación nueva, y que lleva a asumir una posición de responsabilidad; mientras que el segundo relacionado con el “*choque con la realidad*” planteado por Veeman (1984), es un proceso de intenso aprendizaje de tipo ensayo-error, cargado de incertidumbre y dificultades a las que se enfrenta el profesor novato.

Este proceso de inserción puede desarrollarse de formas distintas, dependiendo del tipo de inducción a la cual se enfrente el novato.

En un estudio realizado en Chile por González, Araneda, Hernández & Lorca (2005), se encontró que el modelo que prevalece en las instituciones escolares, es el *modelo nadar o hundirse* en el cual el propio profesional novato tiene la responsabi-

lidad de insertarse en la institución escolar, la cual estaría exenta de responsabilidad para orientar su inducción o socializar al profesor en el medio laboral. Este modelo se caracteriza por la ausencia de orientación por parte de pares, y por la tendencia cultural de someter a los principiantes a un *ritual de iniciación*, marcado por la indiferencia, el sorteo de obstáculos y el *pago del noviciado*. Además, la administración de los establecimientos escolares entrega a los noveles malas condiciones de trabajo (Avalos, 2009) como: horarios extremos, cursos con alumnos difíciles, acceso limitado a los recursos didácticos y multimediales, entre otros.

Estudios muestran que las condiciones laborales en que se encuentran los docentes noveles influyen directamente en el rendimiento de éste. Los docentes noveles que se encuentran en situaciones precarias en las que no tienen un contrato de planta en la institución experimentan un aprendizaje de la profesión complejo y difícil. La relación se encuentra marcada con la imposibilidad de mantener un contacto continuo con los alumnos; con la incertidumbre de la inestabilidad laboral, el sentimiento de frustración frente a los cambios constantes de horarios y cursos, lo que les exige una gran adaptación y flexibilidad, como la necesidad de demostrar ser “buenos” profesores, y hasta mejores que el resto, para mantener sus empleos. Esta precariedad puede llevarles a cuestionarse acerca de la pertinencia de continuar o no la carrera. En cambio para los profesores de planta (es decir, quienes forman parte de la dotación permanente de un establecimiento), se encuentra la idea de dominio progresivo de las situaciones de trabajo, tanto a nivel pedagógico o didáctico como a nivel relacional con la organización, por lo que asumen un compromiso duradero con la profesión y aceptan sus consecuencias y les permite recibir el reconocimiento de sus pares, que lo hace sentir integrado, alguien en quien se puede confiar, y al cual no hay que vigilar ni guiar (Tardif, 2004).

Características de los docentes noveles

Los noveles orientan su pensamiento a identificar características o circunstancias positivas, otorgando una gran valoración a la creatividad, las actitudes de respeto, tolerancia, flexibilidad y comunicación con sus alumnos. Mantienen la idea que con su voluntad y dedicación podrán progresar a pesar de la adversidad y que el fracaso escolar está determinado por razones externas a los alumnos (Artiles, 1998; Torres, 2005).

La relación interpersonal, el vínculo y el afecto con los alumnos aparecen como ingredientes que definen la tarea de enseñar, pero que varían sus proporciones, según el profesor. Para algunos, querer y mimar o llevarse bien constituye el componente principal de la tarea, mientras para otros son sólo uno más. También se encuentra a los que pretenden que la relación o el vínculo establecido trasciendan el tiempo y el espacio escolar. Para algunos noveles, se produce la reactivación de aspectos negativos o puntos oscuros de la propia historia escolar y familiar que se pretenden “reparar”, “curar”, evitando que a sus alumnos les suceda (Alliaud, 2004).

La instrucción se orienta a la réplica de lo adquirido en la formación inicial, predominando un método de enseñanza basado en exposiciones teóricas, sistematizadas y de interacción unidireccional; se distingue un estilo democrático de enseñar, que tiende a ser más autoritario a medida que adquiere experiencia y es socializado (Avalos, 1985 citado en Artiles, 1998; Imbernón, 1994; Mayor & Sánchez, 2000).

Se diferencian de los profesores expertos, en cuanto a que estos “casi duplican a los noveles en el uso de estrategias [de instrucción del tipo] de representación y ligeramente utilizan más las de activación”, en tanto que, los noveles “superan a los expertos en el uso de las Estrategias de Presentación, ya que apoyan sus explicaciones con dictados que hacen a los alumnos” (Troncone, 2001).

Alliaud (2004), señala que para los profesores principiantes existen dos maneras de concebir a los

alumnos: pueden representarse como seres dormidos, pasivos, que es necesario revivir, activar o resucitar y/o como individuos a los que hay que apaciguar y calmar. Frente a situaciones de conflicto tienden a resolverlos mediante consenso, a utilizar estrategias de motivación extrínseca, orientar sus decisiones a estrategias de comportamiento, principalmente relacionadas con el manejo de la conducta de alumnos específicos (Alliaud, 2004; Artiles, 1998; Mayor & Sánchez, 2000).

En tanto, Rodríguez (2002), concluye que los profesores principiantes se autoperciben con una carga de responsabilidad importante, careciendo de la capacidad necesaria para encontrar soluciones inmediatas para lograr organizar un clima de clase que sirva como base para construir un proceso de aprendizaje, lo que se exacerba frente a alumnos con necesidades educativas especiales.

En cuanto a la relación con los otros miembros de la comunidad educativa, poseen una intención de acercamiento hacia los padres y una cautelosa aproximación hacia los demás docentes (Torres, 2005). En un estudio realizado por Umpierrez, (2005), se constató que en las escuelas más tradicionales el novato es un agente externo, que no es considerado parte de la institución; situación que se evidencia abiertamente al principiante, desde el tipo de recepción que se le da, la demanda de generar obediencia y disciplina de sus alumnos, la vestimenta que se le solicita para dar clase y la distancia en la relación. Estos aspectos son establecidos por el resto de los profesores que llevan más tiempo en la docencia.

Según González et al. (2005), la percepción que tiene el resto de los profesores sobre los noveles se basa en la creencia que es un profesional teórico, que carece de experiencia; que comete errores, es idealista, se abanderiza por los estudiantes y que dispone de atención especial para padres y apoderados.

En la relación con la administración de las instituciones se observa, según Rodríguez (2002), cierto

malestar por parte de muchos profesores principiantes debido a la coacción de las autoridades para lograr determinados objetivos y no otros, tanto por el perfil pedagógico como por el estilo de gestión de los responsables. Otras razones se relacionan con las dificultades que tienen los docentes noveles para participar en programas de intervención, proyectos de aula o de investigación educativa, que se adecuen a sus intereses, por la falta de espacios para expresar sus opiniones y la presión institucional que prioriza la coordinación general antes que la coordinación interdisciplinaria por área de conocimiento.

Metodología

Participantes

La muestra estuvo integrada por cuatro docentes noveles. Este número se determinó a partir del tipo de estudio, el cual trató de reflejar la realidad de forma completa y profunda, y por lo tanto se priorizó describir situaciones y eventos, cómo son y cómo se manifiestan, y especificar las propiedades importantes de los participantes, por sobre la representatividad de la muestra y la generalización de los resultados.

Esta investigación utilizó un *muestreo por criterio* (Patón, 2001) cuyos parámetros fueron los siguientes:

- Profesores o profesoras de enseñanza básica o media.
- De establecimientos particulares y/o subvencionados.
- Que se encontraran dentro de los primeros meses de su inserción profesional y con al menos media jornada de trabajo en aula.
- Pertenecientes a la comunas de La Serena y Coquimbo, Chile.

A partir de estos requerimientos, la muestra se conformó como lo muestra la tabla 1:

Tabla 1. Muestra

Profesor	Sexo	Tipo establecimiento	Carrera	Comuna	Nº de horas
1	M	Subvencionado	Pedagogía en Biología y Cs Naturales	La Serena	28
2	M	Subvencionado	Pedagogía General Básica- Mención Trastornos de aprendizaje	La Serena	36
3	F	Particular/ Subvencionado	Pedagogía en Matemática y Computación	Coquimbo	22
4	M	Particular/ Subvencionado	Pedagogía en Historia y Geografía	La Serena	44

Técnicas de recolección de datos

Las técnicas de recolección de datos utilizados en esta investigación fueron una entrevista episódica (Flick, 2006) y una bitácora.

La elaboración de la pauta de entrevista y de la bitácora se realizó posterior a la aplicación de una prueba piloto de ambos instrumentos, a una docente que iniciaba su segundo año de experiencia laboral. El proceso tuvo una duración de un mes. Luego de esta fase se determinaron los instrumentos definitivos, que permitieron un óptimo abordaje de las temáticas de la investigación (Flick, 2006).

El tipo de entrevista utilizada fue la entrevista episódica, la cual, según Flick (2006), permite estudiar un contexto específico a partir de las experiencias que los sujetos almacenan como conocimiento narrativo-episódico y semántico. Para esta entrevista fue necesario construir una pauta o guía, que orientó al entrevistador respecto a las temáticas relacionadas con el problema, y a partir de ésta, los sujetos participantes narraron situaciones relevantes. Dicha pauta constó de una consigna, que tuvo como objetivo entregar instrucciones básicas, como el tipo de preguntas a realizar y el tiempo de duración, para que los docentes novatos se familiarizaran con este tipo de entrevista. Las preguntas se enfocaron en el relato de uno o más episodios y sus creencias respecto a sus acciones relativas a la resolución de conflictos (Flick, 2003).

En cuanto a la bitácora, ésta corresponde a una técnica de recolección biográfica, que al ser un documento personal, permite, como señala Valles (1999), comprender el curso de vida de las personas, al ser reflejo de la experiencia y al prestar atención a las manifestaciones íntimas de los sujetos a investigar. Los puntos considerados en la bitácora se desprendieron de la literatura revisada y de los objetivos planteados.

Estas técnicas posibilitaron la recolección de los datos a lo largo del período de investigación y facilitaron el reconocimiento del proceso de cambio de las creencias de los profesores a través de éste. De la misma manera permitieron el acceso, a través de sus narraciones, a las experiencias de los sujetos, tanto a las situaciones concretas como a los supuestos y relaciones extraídas a partir de ellas.

Procedimiento de recolección de datos

El procedimiento de recolección de datos se llevó a cabo durante diez meses. A cada individuo se entrevistó tres ocasiones. La duración aproximada de estas entrevistas fue 45 a 60 minutos, y se solicitaban episodios con preguntas del tipo: “*Relate una situación puntual en el contexto educativo donde se evidencie la resolución de conflictos*”. La primera entrevista fue entre los meses abril y mayo de 2006; dos meses después se ejecutó la segunda fase de entrevistas (agosto-septiembre); y la última etapa en noviembre y diciembre. La bitácora se entregó durante las primeras dos semanas de investigación y se logró la recolección total en el último mes de recogida de datos.

Análisis de los datos

El análisis que se realizó en esta investigación consistió en dos etapas. La primera fue durante el proceso de recolección de datos, la cual permitió, según Briones (1989), avanzar y retroceder en la búsqueda de información. La construcción de la se-

gunda y tercera entrevista se elaboró con base en la codificación abierta de la entrevista precedente de cada sujeto, que se encontraba en formato audio.

La segunda etapa de análisis se realizó después de la recogida de datos, tanto para la entrevista episódica como para la bitácora. En ambas etapas, el análisis fue realizado de acuerdo con procedimiento denominado *codificación temática* (Flick, 2006), método que consiste en una serie de pasos que permiten realizar comparaciones entre los casos como de los diferentes momentos de la investigación. El primer paso, es la elaboración de una descripción breve de cada caso en relación a la pregunta de investigación, esta incluye una afirmación típica de la entrevista, es decir, un lema del caso y una descripción de la persona con tópicos relevantes para el estudio.

Durante este procedimiento, se realizó un análisis en profundidad de cada caso, pero preservando las relaciones significativas, para ello se desarrolló un sistema de categorías para cada caso individual. Por decisión de las investigadoras, se efectuó una filtración de la información obtenida de los sujetos con base a los objetivos del estudio.

Posteriormente el análisis de los datos se realizó bajo procedimientos de la Teoría Fundamentada o *Grounded Theory*. Se utilizó una codificación abierta de los datos (proceso de fragmentar, examinar, comparar, conceptualizar y categorizar los datos) y posteriormente se elaboró la codificación axial y selectiva (Strauss & Corbin, 1998), donde se logró desarrollar categorías centrales y dominios temáticos fundamentados en el análisis de todos los casos y una representación gráfica final explicativa.

Para el análisis de datos de la bitácora se utilizó el análisis las matrices de integración, que es un formato para analizar datos que pueden ser combinados, en un tipo de índice o escala. La elección de este tipo de matriz se debe a que permitió presentar los datos de manera simultánea, focalizada y sistemá-

tica. Finalmente, para la realización del proceso de análisis de contenido de las entrevistas se utilizó el programa ATLAS/TI versión 5.0, específicamente en el análisis de las entrevistas transcritas, tendiente a la elaboración de códigos (codificación abierta).

Criterios de Rigor

Según Lincoln & Guba (1985, citados en Valles, 1999), toda investigación cualitativa debe poseer tres criterios de rigor: credibilidad, transferibilidad y dependibilidad.

En cuanto al primer criterio, este estudio posee *credibilidad* dado que se realizó una *triangulación de múltiples técnicas*, que incluye la realización de entrevistas episódicas y la terminación de la bitácora por parte de los sujetos de investigación a lo largo del proceso, produciendo así un cuadro más completo del fenómeno estudiado. A su vez, se realizó una *triangulación de intersubjetividad de los investigadores*, la cual implicó un proceso de segundo orden, "*observación de observaciones*", lo que permitió correlacionar los resultados obtenidos de dicho proceso a través de procesos de análisis individuales en una primera instancia por parte de los investigadores, para posteriormente realizar los análisis respectivos de manera grupal (Donoso, 2002).

Debido a que el procedimiento de muestreo se realizó en relación directa a los objetivos del estudio y a la accesibilidad de los sujetos de la muestra, más que a la aleatoriedad y representatividad de la población en general, la *transferibilidad* del estudio constituye uno de los puntos más restringidos (Donoso, 2002). Aun así se debe considerar que el objetivo principal de esta investigación alude a la profundidad, más que a la cantidad de la información recolectada, y a la transferibilidad de los resultados a profesores novatos en contextos similares.

Cumpliendo con el criterio de *dependibilidad*, la información fue grabada en formato de audio, previa autorización de los sujetos, para luego ser

transcritas íntegramente, con el fin de asegurar el acceso a toda la información y así permitir una auditoría externa quien la solicite. Así como, la utilización de simbología en el proceso de codificación, con el fin de aunar criterios entre los investigadores (Donoso, 2002).

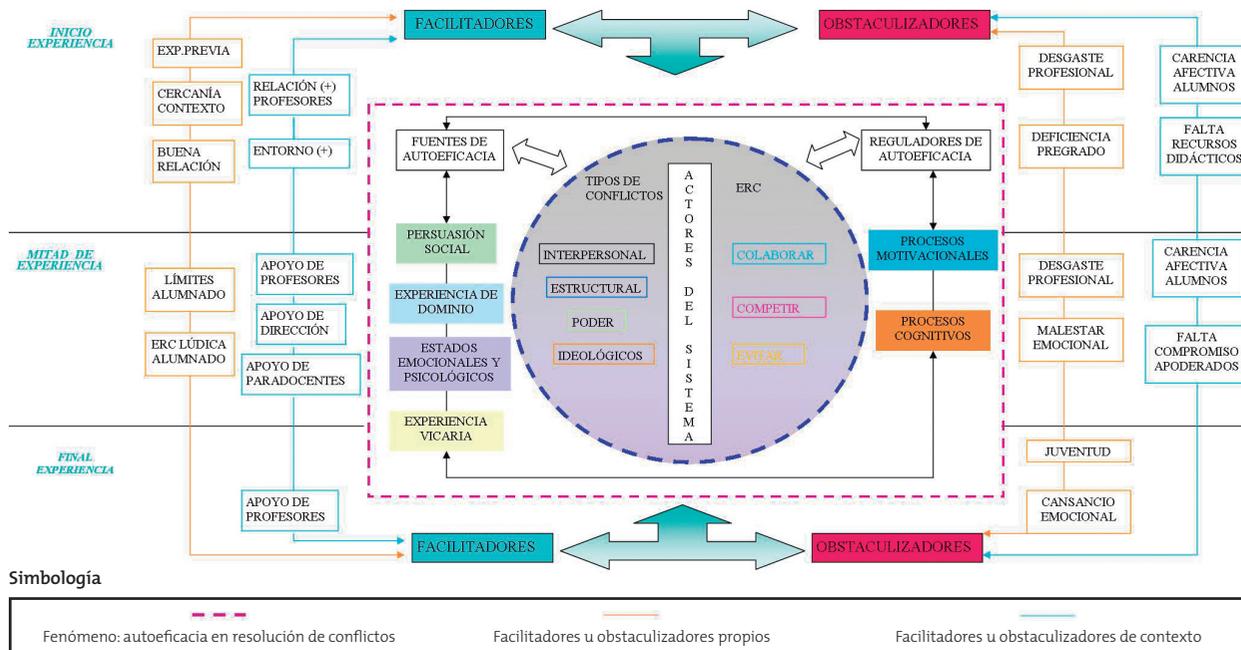
Finalmente se consideraron los criterios éticos, los cuales buscan mantener relaciones cordiales con los sujetos para obtener una mejor disposición, con el fin de acceder a la pluralidad de cada realidad y empoderar a los sujetos para que obtengan recursos que les permitan enfrentar de una mejor manera sus futuras experiencias en la resolución de conflictos.

Resultados

Por razones de espacio, no se presentarán aquí los resultados descriptivos individuales, sino solo los derivados del análisis global.

Los resultados apuntan a comprender la totalidad del grupo estudiado, es decir, las similitudes entre los docentes noveles en su proceso de inserción laboral respecto de su autoeficacia en la resolución de conflictos. En la figura 1 se observa que los *actores* del sistema educativo se ubican en el centro de la circunferencia. A la izquierda de ellos se ubican los *tipos de conflictos* y a la derecha las *estrategias de resolución de conflictos* (ERC) identificadas en cada etapa de la investigación. Así mismo, fuera de la circunferencia se encuentran las *fuentes de autoeficacia* (a la izquierda) y los *reguladores* de ésta (a la derecha).

Comenzando con el *inicio de la experiencia*, se puede apreciar que entre los sujetos de estudio se observa la presencia e identificación de los cuatro tipos de conflictos propuestos por Jares (1997). En primer lugar, los *conflictos interpersonales* con mayor frecuencia, luego los *conflictos estructurales* y *conflictos de poder*, y finalmente los *ideológicos*.



La presencia de los *conflictos interpersonales* sonde mayor importancia debido a que los profesores recién comienzan su proceso de inserción laboral, y es cuando deben lidiar con los distintos actores del sistema educativo.

Ahora bien, tanto los *conflictos estructurales* como los de poder en esta etapa se deben a una consecuencia de su propia inserción profesional, ya que el docente debe validar su rol dentro del colegio, y precisamente es ante los alumnos, apoderados y colegas, no así frente a la dirección quien lo apoya en su labor desde el momento de contratarlo.

Lo anterior se puede observar en la siguiente cita:

*... que estas pasando en el electivo y yo le he dicho lo que está en el programa solamente y ahí como que me empecé a enojar, pero...es que no te dijeron que aquí nosotros cambiamos, es que ha mi no me han dicho nada y por lo tanto no puedo cambiar nada y me dijo empieza ha cambiar tu plan de trabajo (P3:E1; 159)*².

2 La nomenclatura utilizada al final de las citas corresponde a: PN= Profesor número.EN= Entrevista número.XXX= número de párrafo en el que se encuentra la cita en el programa Atlas TI.

Respecto a los *conflictos ideológicos*, éstos poseen menor importancia debido a que son transversales a la educación, no situacionales como los anteriormente nombrados, e incluso, aunque los docentes critican el sistema en el que están insertos, no proponen estrategias para solucionar este aparente conflicto que los afecta, quedando solo en las críticas y exponiendo sus creencias con base a su experiencia como parte del sistema.

En cuanto a las estrategias que utilizaron los docentes para resolver los conflictos, se puede notar que en el comienzo de la inserción recurrieron principalmente a la *colaboración*, lo que indica que los profesores intentaban mediar con las partes involucradas en los conflictos para solucionarlos.

Un ejemplo de lo anterior se encuentra en la cita siguiente:

Fuimos conversando, y se fue acercando un poco más a mí, ya (yo no me tenía que acercar) si no que él a mí, en esas conversaciones salió como el tema de la discriminación, hablamos de muchas cosas de valóricas, por ejemplo la familia, los hijos, entre eso, le planteé la posibilidad

de que, genéticamente uno (no) sabe como va a nacer su hijo y quizás en el futuro después uno va a tener un hijo, con problemas como... como los de su compañero y no puede discriminarlo, y ¿te gustaría a ti como apoderado te dijeran tu hijo es discriminante?, entonces ahí como que él cayó, como que.... no si tiene razón. De ahí lo sigue molestando pero, pero no tanto como como lo molestaba, o sea, de repente le hecha tallas, y al otro niño igual le gusta molestar, si pa' que vamos a estar con cosas... (P1:E2; 451)

También es importante destacar que utilizan la estrategia de *competir* en esta etapa, considerándose opuesta a la anterior. Esto se debe a que si bien la colaboración parece ser efectiva, tanto en los *conflictos estructurales* como *interpersonales*, no resulta así en los *conflictos de poder*, y el profesor debe imponer su visión en este tipo de conflictos. Al parecer, este tipo de estrategia resulta eficaz en la resolución del conflicto, debido a que exige un menor desgaste por parte del docente, no sólo en el tiempo que invierte, sino a nivel emocional y psíquico.

A medida que trascurrió el estudio, en la mitad de la experiencia, no se observan cambios en los *tipos de conflictos* enfrentados por los profesores, pero si aparecen nuevos actores involucrados en estos. En los *conflictos estructurales* se agregan la dirección y los paradocentes, que también se ven envueltos en conflictos de poder.

En esta etapa de la investigación se observa un cambio importante en las *estrategias de resolución de conflictos*: se deja de utilizar la *colaboración* para dar paso a la *competición*. Esto ocurre dado que los conflictos presentados se han ampliado a una mayor cantidad de actores del sistema, la carga profesional ha aumentado, al igual que el desgaste emocional, y los resultados en esta etapa no parecen ser exitosos, por ende, el *competir* resulta más efectivo y menos desgastante a la hora de solucionar alguna situación conflictiva.

... fue, la llame y pidió permiso en el trabajo, y le dije sabe que usted es la mamá de tanto yo no la conozco y quiero conocerla soy el profesor jefe de su hijo quiero informarle todo lo que pasa con su hijo (y yo no la conozco durante todo el año) entonces gracias a Dios me puse como peso y así y asistió después de la hora de clases, igual en cierto modo para mi igual fue como un fracaso he, he pero un fracaso pero que no dependía como se llama como mucho de mi si no que nosotros anticipamos lo que iba a pasar pero no (P1:E2 ¶167)

... yo le dije, mire señora acá no estamos en ningún reformatorio, le dije, yo creo que es usted es la que más debería hablar con su hijo por su actitud discriminadora, ee: no me gusta para nada, y no es la política del colegio, no es el espíritu del colegio discriminar a los niños que están integrados... (P1:E2; 451)

Hacia el final de la experiencia, los *conflictos de poder* terminan siendo los más importantes, incluso ante las metodologías utilizadas y las tareas administrativas asignadas.

Los *conflictos estructurales e interpersonales* siguen apareciendo, pero son considerados inherentes a su profesión y a los desafíos que enfrentan al estar insertos en un sistema que considera la escuela como la base de la sociedad, y por ende, a los maestros como los formadores de los futuros ciudadanos. Finalmente, los *conflictos ideológicos* desaparecen del esquema, ya que los docentes entrevistados no son capaces de vislumbrar soluciones ante una idea de educación, que al ser contrastadas con la realidad de su inserción, no parece ser lo que creían o querían.

Es interesante revisar lo que sucedió con las *estrategias de resolución de conflictos*, ya que este grupo de docentes recurre, nuevamente, a la estrategia de *colaboración* utilizada en la primera fase. Desechan la idea de la *competencia*, debido a que les provoca malestar o incomodidad la pugna que conlleva esta estrategia. Y agregan la *evitación* como

una solución ante las dificultades presentadas con profesores y alumnos. La utilización de la *colaboración* muestra a los docentes como sujetos reflexivos, capaces de lidiar con el medio al enfrentarse de manera activa, directa y comprensiva, y no mediante la oposición.

“...*Ahora mi labor que es más noble, por que en este sentido yo en mi vida siempre fue el pelear contra el otro, el competir, yo tengo mi espada y si te tengo que cortar te corto, entonces el estar con niños de media, el estar con niños es totalmente diferente. En cambio ahora el trabajar con niños es diferente el como uno tiene que entablar su diario vivir así que eso me tiene más tranquilo...*” (P4:E2; 3566).

Respecto a la temática de *autoeficacia*, se observa que al comienzo de la investigación el grupo de profesores lograba identificar claramente los cuatro tipos de fuentes de autoeficacia. Sin embargo, solo calificaban de positivas las *experiencias de dominio y persuasión social* recibida por su entorno laboral, cubriendo la necesidad de confianza y seguridad en su rol como docente, debido a sus resultados positivos obtenidos hasta ese entonces.

“...*claro porque ya de primera yo decía, pucha que hago?, cómo hago esto, pero ya después tu solamente actúas, o sea, ya, ya sabes lo que tienes que hacer, y eso va básicamente con la experiencia en el aula*” (P2:E1; 1058).

Además, tanto la presencia de *estados psicológicos y emocionales* negativos como de *experiencias vicarias* contrastaban con estos resultados, generando en las situaciones de conflictos pena, rabia, frustración y algunas veces decepción de los actores del sistema, de sí mismos al no responder a las necesidades del medio, y/o frente a la poca experiencia laboral.

Estos estados se reflejan en la siguiente cita:

“...*Es lo que más me complica y lo que me mata, porque no sé como tomarlo, hablan, ahora yo a lo único que atino, es a que se callen, yo no soy*

de esas que zamarrean, ah, ah y no se mueven más, hay gente que les pega y no es tan malo, pero yo no puedo, porque me da pena,...ah....mi niño” (P3:E1; 396).

Es por ello que, por ejemplo, consideran la *experiencia vicaria* como insuficiente entorno a tareas administrativas como el libro de clases y a su práctica profesional, ya que no los enfrenta realmente al mundo laboral.

Durante la *mitad de la experiencia* se mantienen los *estados psicológicos y emocionales* negativos en los profesores, lo que les ocasiona un desgaste a nivel profesional. Esto explicaría el porqué de la utilización de la ERC “competencia” en este período.

Así lo expresa un profesor:

“...*y eso te cansa y te desgasta al final... del primer semestre yo no quería nada no quería saber nada de colegio... bueno que no era el único...*” (P1:E1; 800).

A su vez, la *persuasión social* parece cobrar importancia para los docentes, que expresan la necesidad de sentirse apoyados o reforzados por su entorno, en su rol como docentes, en las estrategias que utilizan al resolver conflictos y en su accionar en general, calificando esta fuente como insuficiente o negativa por parte de los demás actores del sistema. Al finalizar la experiencia, la *persuasión social* cobró mayor valor para los profesores, considerando que era insuficiente, impidiendo su propia valoración positiva del accionar y sintiendo de sobremanera la necesidad del refuerzo de la dirección. Con respecto a las *experiencias de dominio*, pasaron a segundo plano, coexistiendo tanto los éxitos como los fracasos.

Esto se observa en la respuesta de una profesora ante la pregunta de la entrevistadora “¿cual es la percepción que tú tienes de tú trabajo?

“...*No sé, yo creo que no sé. A veces sí creo que es bueno, y a veces no sé como nadie te los dice... A mí me gustaría que, en serio me dijera, sabí*

esto está mal, y pésimo... Preferiría eso antes que me tengan, ahí no me interesa que me digan súper bien, igual eso a uno lo llena, pero... ya te lo están diciendo, pero te lo pueden estar diciendo por muchas cosas, pu, de patero no sí, igual hay mucha gente que es así, pero yo preferiría que alguien me dijera así, mijita, sabe esto no se hace así... Eso que hiciste está mal,....”(P3:E3; 134)

En relación a los *reguladores de autoeficacia*, al inicio de la experiencia parecían importantes los *procesos cognitivos*, a través de la *autoestimación de las propias capacidades* y el *pensamiento anticipatorio*. Además, los *procesos motivacionales* cobraban relevancia con las expectativas de resultados y las metas cognitivas, que influían directamente en el rendimiento de los profesores.

Al respecto, un profesor afirma:

“...y aparte que yo me creo el cuento, yo personalmente me hago barra, soy mi mejor barra, sí”(P4:E2-3; 402).

En la *mitad de la experiencia*, se mantienen los *procesos motivacionales* como el principal regulador de autoeficacia, distinguiéndose las *atribuciones causales* de sus *expectativas de resultados*, respecto de cómo resolver los conflictos, y a que se deben los cambios experimentados a nivel profesional y personal, producto de la experiencia de inserción profesional, y de la madurez alcanzada, lo cual se refleja en el respeto del rol de profesor; a la definición de límites, especialmente con el alumnado; y a asumir la responsabilidad que implica su trabajo.

“...yo creo que a la experiencia de ejercer como docente, pienso que al estar inserto en el campo te das cuenta que ya no puedes ser tan relajado, tienes a cargo niños, y tienes que estar constantemente pendiente de ellos, que si se les perdió una goma, que si no hacen la tarea, de todo, eso te hace volverte más responsable, y madurar. Además, hay que lidiar no solo con los niños, sino con los padres, que te exigen cosas que para mi son imposibles, yo los puedo cuidar en la sala de clases, pero no afuera”(P2:E2; 310).

Al finalizar la experiencia, los *procesos motivacionales* priman en este grupo de docentes, atribuyendo sus logros y fracasos en la resolución de conflictos a la falta y/o aumento de su “madurez” en el quehacer docente.

Uno de los docentes lo expresa de la siguiente manera:

“...sí, creo que la madurez alcanzada este año es impagable, ahora estoy seguro que me gusta lo que hago, y que tengo buena llegada con los cabros, me gusta enseñar y que sea un desafío para mí” (P1:E3; 222).

Discusión y Conclusiones

Este trabajo busca hacer una reflexión en torno a los procesos de inserción profesional de los docentes, que incluyen su desarrollo profesional, etapa evolutiva, sus creencias respecto a la educación, sus fuentes y reguladores de autoeficacia y sus facilitadores y obstaculizadores dentro de este proceso.

A través de este estudio se identificaron algunas creencias relacionadas con la autoeficacia y la resolución de conflictos. Así mismo los participantes también revelaron creencias relacionadas con su mismo proceso de inserción, desarrollo profesional, y con el sistema educativo.

Los profesores novatos que participaron en esta experiencia, y como lo señalan otras investigaciones, (véase por ejemplo Pajares, 1992) al principio de su inserción profesional se caracterizan por su optimismo frente a la educación, pero a medida que transcurre la experiencia se ve contrastado con la realidad educacional, lo que finalmente se traduce en un desencanto con la educación.

A partir de esta investigación se puede afirmar, tal como refiere Eddy (1971 citado en Tardif, 2004), que se distinguen tres fases en los primeros años de inserción, las cuales fueron vivenciadas por los sujetos en los primeros meses de ésta, siendo coincidentemente las principales fuentes de conflictos en el inicio.

Así, primero se observa la transición del idealismo a la realidad, ligada a las contradicciones con sus expectativas y creencias, y a las dificultades para establecer su rol, principalmente con los apoderados. Posteriormente se destaca la tercera etapa propuesta por Eddy (1971 citado en Tardif, 2004): el descubrimiento de los alumnos “reales”, lo que influyó en los estilos y estrategias de afrontamiento que utilizaron y su evolución en todos los casos. Finalmente, la segunda fase es transversal a las otras dos, ya que el conocimiento del sistema normativo informal y en la jerarquía de las posiciones ocupadas en la escuela se mantiene desde el inicio al final de la experiencia.

En cuanto a los factores señalados por Torres (2005), si bien todos presentan el factor de descubrimiento, éste estaba marcado por la experiencia de la práctica profesional, y por otras experiencias laborales, que hicieron que sus expectativas guiaran su entusiasmo para enfrentarse a una situación nueva. Aun así, y a pesar de las diferencias individuales y contextuales, todos llegaron a asumir una posición de responsabilidad con su labor, lo que derivó en el segundo factor de supervivencia, impregnado de cambios personales y profesionales significativos, atribuidos a la madurez adquirida y a la necesidad de resguardar una “imagen ideal de profesor” que sabe resolver los conflictos, que puede ser autónomo, y que debe mantener el “rol docente” pese a las consecuencias que le genere.

En las relaciones interpersonales, se coincide con Alliaud (2004), respecto a la importancia que asignan los docentes novatos al vínculo y el afecto con los alumnos, especialmente aquellos que identifican como carentes de afecto o cuyos padres tienden a demostrar poco compromiso en su educación, siendo factores importantes al momento de determinar las estrategias de resolución de conflictos a utilizar, así como al evaluar su responsabilidad y eficacia en el enfrentamiento de éstos. Además se confirma lo propuesto por Rodríguez (2002), respecto a las dificultades que presentan los principiantes al momento de lograr organizar el clima de la sala de clase,

sobre todo frente alumnos con necesidades educativas especiales y capacidades diferentes, o socioculturalmente desfavorecidos.

Sin embargo, hay una divergencia respecto a que no expresan sus emociones negativas frente a los alumnos (Alliaud, 2004; Artilles, 1998; Mayor & Sánchez, 2000), ya que evidenciamos que tienden a mantener una imagen serena sólo en la medida que puedan regular sus emociones, pudiendo expresar su malestar, ya sea como una estrategia de resolución de conflictos, para mantener el respeto de los alumnos, o al no lograr controlar el *arousal* de las sensaciones generadas.

No sólo es importante caracterizar a los profesores novatos con base en su desarrollo profesional, sino que es fundamental para entender el cambio en sus creencias de autoeficacia y sus estrategias de resolución de conflictos comprender el período crítico de desarrollo por el que atraviesan.

Los profesores novatos de esta investigación se ubicarían en la adultez temprana (entre los diecisiete y los cuarenta y cinco años), donde se establece un lugar en la sociedad y en el trabajo para el progreso y desarrollo de este mismo. Otro de los aspectos importantes durante esta etapa, es que se modifican o terminan las relaciones con la familia y otras personas significativas, debido al desarrollo progresivo del individuo, y sobre todo por la influencia del entorno que exige cambios en sí mismo, en las relaciones a nivel ocupacional, familiar y amoroso entre otras.

Sobre las influencias en el desarrollo Baltes (1980, citado en Smith, 1999) postula que el progreso en las etapas no es necesariamente lineal, concibiendo tres tipos de influencias:

1. Influencias normativas relacionadas con la edad: comprendido lo biológico y sociocultural que se relacionan claramente con la edad, como la maduración psicológica durante la niñez o situaciones típicas de la adultez que involucran la familia, educación y ocupación.

2. Influencias normativas relacionadas con la historia: compuesta por situaciones ambientales y sociales que afectan a la mayoría de los miembros de la sociedad al mismo tiempo, como las guerras, bajas económicas, cambios tecnológicos y epidemias. Estas emociones difieren dependiendo de la edad de la persona en el tiempo del suceso, pero la mayoría las experimenta de manera similar.
3. Influencias no-normativas: conformadas por sucesos significativos para la persona, de manera individual, pero que no forman parte del conjunto de experiencias del ciclo vital, como los accidentes de tránsito, ganarse la lotería y la conversión religiosa.

A raíz de esto Baltes, Reese & Lippsitt (1980 citado en Baltes, 2006) señalan que durante la etapa de adultez, en la que se encuentran los profesores novatos, la mayor influencia proviene de las experiencias no-normativas mientras que lo histórico parece declinar, y el grado etario cobra nuevamente importancia.

Es por ello que se puede afirmar que, en el caso de los profesores participantes, el hecho de salir de la universidad e ingresar a un puesto de trabajo constituye la principal fuente de cambios, más allá de los eventos biológicos de desarrollo que pueden ocurrir en esta etapa, dado que cada profesor experimentó situaciones específicas que necesariamente incurren en cambios, tanto en el actuar como en sus creencias al enfrentar los conflictos y la vivencia de ellos. Esto estuvo asociado, además, a la “madurez” que fueron experimentando a medida que transcurrió la experiencia, producto tanto de las influencias no-normativas, como la de su edad.

Otro aspecto que se evidenció en este proceso fue las diferencias en cuanto a los cambios en el proceso de autoeficacia, en relación con el género de los profesores novatos, dado que se pudo apreciar que existieron diferencias significativas en los procesos de inserción laboral de los distintos profesores no-

vatos que fueron entrevistados, debido al carácter individual de las experiencias vividas. Sin embargo, destaca la presencia de disminución de autoeficacia de la docente femenina, pues a pesar de que todos los profesores concordaban en los facilitadores y obstaculizadores de la experiencia, y en sus fuentes de dominio como la persuasión social positiva insuficiente y/o en los procesos afectivos y cognitivos negativos, fue solo ella la que manifestó durante el término de la experiencia mayor cansancio emocional, e incluso dudaba de sus capacidades como docente y de seguir ejerciendo.

No se podría asegurar que esto se daba exclusivamente a su género, debido a las limitaciones de este estudio. Sin embargo, la investigación de Salanova, Grau, Martínez, Cifre, Llorens & García-Renedo (2004) concluye que las mujeres percibían mayores niveles de facilitadores y mayores niveles de cansancio que los hombres, los que presentarían mayores niveles de autoeficacia. Según estos autores, las mujeres presentan mayores niveles de agotamiento debido al rol que ha asumido la mujer en la sociedad y al complementar su trabajo con las labores familiares.

No obstante, sería relevante realizar algún estudio posterior en el que se trabaje con docentes novatos mujeres y hombres, con el fin de definir cuáles serían los causantes de este mayor agotamiento y menor autoeficacia en mujeres, ya que en su mayoría los docentes novatos aún no forman sus familias propias, y el rol de padre o madre aún no se ve ejercido.

Otra de las interpretaciones que se podría realizar frente a la disminución de autoeficacia percibida en la docente, son las condiciones de trabajo (Avalos, 2009), ya que aquellos docentes no tienen un contrato de planta en la institución, y como señala Tardif (2004), presentan una cierta distancia en relación con la identidad y con la situación profesional de los docentes de planta, así como una dificultosa interacción y lejanía con sus pares. La falta de identidad con la institución, y las limitadas posibilidades de recibir apoyo en los conflictos que

enfrentan por parte de la comunidad educativa generan una disminución en la autoeficacia, ya sea por experiencias de dominio negativas o por persuasión social insuficiente. A esto se suma la incertidumbre de la inestabilidad laboral, la frustración por no realizar la labor correspondiente y la necesidad de demostrar sus capacidades como profesor.

Mantenerse en situaciones precarias e irregulares para ejercer la educación desencadenan un proceso acelerado de desgaste profesional, que lleva a los docentes a replantearse sus conocimientos y estrategias, y en muchas ocasiones a desencantarse tempranamente de su labor, dejando de lado los ideales iniciales de ser uno de los principales agentes de socialización (Tardif, 2004).

Así mismo se pudo concluir que a nivel de facilitadores propios y de contexto se consideraban relevantes el grato ambiente de trabajo como las buenas relaciones con los colegas, ya que como señala Flores (2001), el trabajo en ambientes positivos es un factor que facilita el sentido de eficacia del profesor y, este puede ser definido como positivo cuando existe apoyo de directivos, colegas, padres y apoderados.

Como apoyo a estos resultados, podemos citar el estudio realizado en Buenos Aires denominado *Una mirada a la inclusión de los graduados en sus primeros espacios laborales, en instituciones educativas* (Umpierrez, 2005), en relación al tipo de institución educativa y a la forma de relación que se establece con los docentes novatos. Es así que en nuestra investigación, reconocimos que en las escuelas oficiales más tradicionales, el novato es un agente externo, el tipo de recepción es distante, y se marcan normas y reglas informales respecto a lo que debe realizar y como se debe realizar en la sala de clases, pudiendo muchas veces no ser considerado como docente por su corta edad y experiencia. En escuelas pequeñas, se perciben como *gran familia*, facilitando el ingreso de los docentes principiantes y su integración a la cultura institucional, se mantienen las

distancias con el resto del profesorado más antiguo, pero validando su rol profesional y sus capacidades en la medida que sean demostradas.

Dentro de los obstaculizadores propios hallados, se mencionaban como los más importantes el desgaste profesional y el malestar o cansancio emocional. En este sentido, Salanova et al. (2004) indican que los profesores entre 25 y 35 años, correspondientes en este caso a las edades de los profesores novatos participantes de este estudio, presentan los niveles más altos de dedicación, es decir, realizan mayores esfuerzos por alcanzar buenos resultados en su labor, debido a que durante los primeros años, presentarían una alta motivación, entusiasmo y expectativas respecto a su rol de profesor. En el caso de profesores participantes, esto se ve reflejado en la sobrecarga de trabajo y en asumir responsabilidades para las que no se prepararon, ya sea porque debieron hacer clases en cursos menores o por que asumieron un rol distinto a la docencia, lo que significó asumir nuevos retos en sus procesos de inserción.

Sobre el malestar o cansancio emocional, Salanova et al. (2004) plantean que éste se convierte en un mediador entre facilitadores y obstaculizadores y la autoeficacia, a través de los estados psicológicos y emocionales. Así, el hecho de experimentar un estado emocional negativo hace que disminuyan los niveles de autoeficacia, al sentirse vulnerables y pobres en su desempeño, dado que las personas evalúan sus capacidades guiándose por los estados corporales y psicológicos. Cabe destacar que lo importante no es la intensidad, sino cómo los sujetos evalúan estas reacciones emocionales. Por ejemplo, pueden ver un alto nivel de activación como un energizante a la acción, o como un debilitador (Pajares, 1996).

El aparente desgaste en la mayoría de los docentes novatos se vislumbra principalmente en el área emocional, lo que afecta la relación con los actores de sistema, principalmente los alumnos, los que según Salanova et al. (2004), este desgaste, puede

aparecer como consecuencia de la percepción de los docentes de una serie de factores obstaculizadores como también debido a sus propios estilos de afrontamiento, ineficaces para hacer frente a las distintas situaciones que se presentan en su labor, lo que los lleva a adoptar actitudes de distanciamiento hacia los estudiantes y al agotamiento. Por ejemplo, llama la atención que luego de su primer año, la principal estrategia de resolución utilizada por los docentes es la evitación, lo cual permite un distanciamiento aparente de los actores, permitiendo a los docentes no afectarse con las situaciones que se dan en contexto escolar, llegando así a despersonalizar los conflictos y de la mano de esto permitir un desenvolvimiento en el medio sin sobresaltarse (Esteve, 2005).

Pero si bien en la mayoría de los casos investigados existía un aparente desgaste, en un caso particular estaba presente una situación opuesta, es decir, el participante número cuatro (P4) poseía gran dedicación, vigor en la persistencia de la tarea, con inspiraciones, orgullo y constantemente presentándose nuevos retos, lo que se denomina *engagement*, que se ha definido según Salanova et al. (2004) como un constructo motivacional positivo relacionado con el trabajo, que está caracterizado por el vigor, dedicación y absorción. Lo anterior se debe, como lo muestran los hallazgos de ésta investigación, a factores del medio como altos niveles de persuasión social y experiencias vicarias, como a su propia capacidad de hacer frente a las exigencias laborales.

Por otra parte, como obstaculizadores de contexto, se destacan la falta de compromiso de los apoderados y la carencia afectiva de los alumnos, que según Tapia (1997) hacen pensar a los profesores que sus alumnos no se sienten motivados en las clases y no obtendrán buenos resultados por problemáticas familiares, personales o sociales, lo que en un comienzo hace que los profesores deban dedicar mayor tiempo a las necesidades de aprendizaje de los niños, pero que a la larga, terminan dejando de esforzarse dado que el contexto en el que los alumnos viven no favorece la educación. Además agrega,

que de esta forma la autoestima del profesor y la valoración de su rol se tornan cada vez más negativas.

Finalmente, es relevante señalar las observaciones que se realizaron a esta investigación, de manera que constituyan una fuente de aprendizaje en estudios posteriores.

En relación con las limitaciones del presente estudio, considerando los aportes entregados por los sujetos participantes en la investigación, podemos señalar como uno de ellos el uso de la bitácora como instrumento de recolección de datos, ya que si bien los profesores identifican su utilidad al momento de determinar y analizar su auto-eficacia en la resolución de conflicto, se encontraron con la dificultad de tiempo para completarla, y de formato, el cual fue categorizado como *“tedioso”*, *“menos práctico”* y menos exploratorio que las entrevistas realizadas. De igual forma, al momento de realizar el análisis, constatamos que la información extraída, por lo general, era repetitiva a las respuestas entregadas en las entrevistas, pero que de igual manera permitió triangular datos.

Se sugiere a las instituciones de educación superior centrarse en programas de estudio que busquen formar profesores integrales, que incluyan dentro de las mallas curriculares contenidos, estrategias y técnicas más actuales y contextualizadas, especialmente de resolución de conflictos, desde el inicio de la instrucción hasta los últimos años, para evitar que los docentes egresados tengan un conocimiento nulo o limitado acerca de lo que es resolver conflictos en el aula, y que producto de esto, y no de la falta de contenidos, duden de su vocación o experimenten estados de desgaste emocional preocupante, o mayor aún, ejecutar estrategias obsoletas, donde prime la violencia hacia la comunidad educativa y desencadene situaciones con consecuencias graves para sus miembros, situación no observada en la investigación, pero ineludiblemente latente en la mayoría de los profesores.

A su vez se recomienda realizar un cambio significativo en el formato de las prácticas profesionales hasta ahora utilizado en universidades e institutos profesionales, para que éstas sean verdaderas experiencias de labor docente, donde puedan tener autonomía y mayores responsabilidades, y no suceda lo que relataron los profesores de la investigación, en donde las prácticas parecen ser sólo visitas a los colegios e iniciándose la experiencia real el primer año de ejercicio.

En cuanto a los colegios, se sugiere establecer la inducción laboral como estrategia de integración y socialización de los principiantes, contemplando sistemas de tutorías formales, en las cuales exista un mentor, de preferencia entrenado, que entregue al principiante conocimientos respecto a la cultura institucional, fortalezca el aprendizaje del quehacer de profesor (Orland-Barak, 2008), y promueva el bienestar personal y profesional, evitando el inicio del malestar docente. Con dicho objetivo, se invita a impulsar las políticas de gobierno destinadas al desarrollo profesional, primer esfuerzo para dar apoyo

a los profesores en su inserción, y lograr establecer a nivel colectivo la importancia y necesidad de la formación continua.

Si bien esta investigación logró responder a los objetivos planteados, tanto específicos como generales, podría ampliarse y lograr entregar mayor información a fin de comprender, por ejemplo, las diferencias entre los profesores novatos, si se deben a características personales, al tipo de colegio en el que ejercen, a las experiencias previas en otros colegios, a la formación profesional, etc. También resulta importante investigar si entre los profesores novatos y experimentados hay diferencias en cuanto a la resolución de conflictos efectiva.

Finalmente es importante mencionar que en los países europeos se está comenzando a trabajar en la formación del profesorado a través de metodologías de resolución de conflictos, que ayudan al profesor a centrarse en la reflexión de sus actos y aprender de las situaciones conflictivas, para así actuar de manera rápida y efectiva en el ámbito educativo.

Referencias bibliográficas

- Ahumada, L. (2002). Conflicto, negociación, mediación y arbitraje: un acercamiento desde el ámbito laboral. *Psicoperspectivas*, 1, 1-12. Disponible en: http://www.euv.cl/archivos_pdf/rev_psico/rev_psico_articulo_1.pdf. [Fecha de consulta: 17 de noviembre de 2005].
- Alliaud, A. (2004). *La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional. Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (3).
- Artiles, A. (1998). La evaluación de los procesos de pensamiento de los maestros en contextos urbanos un estudio de caso en escuelas primarias de Guatemala. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 4 (1). Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v4n1/RELIEVEv4n1_2.htm. [Fecha de consulta: 15 de octubre 2005].
- Avalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1). Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/567/56711733004.pdf>. [Fecha de consulta: 13 de agosto de 2012].
- Baltes, P. (2006). *Life-span development psychology*. Disponible en: http://www.baltes_paul.de/Baltes_Rio_Gerontology.pdf. [Fecha de consulta: 14 de marzo de 2007].

- Bandura, A. (2000). *Self Efficacy: The Exercise of Control* (4ª impresión). New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1999). *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago: PREAL.
- Beltrán, F. (1991). *Política y reformas curriculares*. Valencia, Universidad de Valencia.
- Canto & Rodríguez, J. (Julio 1998). Autoeficacia y educación. *Educación y Ciencia*, 2 (4), 45-53
- Cascón, P. (2000). Educar en y para el conflicto. *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 61-66.
- Donoso, F. (2002). *Confiabilidad y validez en métodos cuantitativos y cualitativos*. México D.F.: Centro de estudios sociológicos, Colegio de México.
- Esteve, J. (2005). La ambivalencia de la profesión docente: malestar y bienestar en el ejercicio de la enseñanza. *Revista PREALC*, (1), pp. 117-133.
- Flick, U. (2003). Entrevistas episódicas. En M. Bauer y G. Gaskell (coord.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático* (pp.114-136). Petrópolis: Vozes.
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research*. Third edition. London: Sage
- Flores, M. (2001). *El factor humano en la docencia de educación secundaria: un estudio de la eficacia docente y el estrés a lo largo de la carrera profesional* (Tesis doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Barcelona). Disponible en: <http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/4734/mdfr1de2.pdf?sequence=1>. [Fecha de consulta: 26 de diciembre de 2011].
- González, A., Araneda, N., Hernández, J. & Lorca, J. (2005). Inducción profesional docente. *Estudios Pedagógicos*, 1, 51-62.
- González, M. (1999). *Creencias, atribuciones y auto-eficacia en profesores de enseñanza básica municipalizada* (Tesis doctoral). Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Gonzalo, M. & León, B. (1999). La promoción de la autoeficacia en el docente universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 79-90.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó.
- Instituto Nacional de la Juventud & Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. (1999). *Conflicto y mediación en el medio escolar*. Disponible en: http://www.colombiajoven.gov.co/injuve/paises/chile/11_con.pdf [Fecha de consulta: 17 de noviembre de 2005].
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie15ao2.pdf>. [Fecha de consulta: 18 de noviembre de 2005].

- Jáuregui, R., Carrasco, L., & Montes. (2004). Evaluando, evaluando: ¿qué piensa y qué hace el docente en el aula? *Economía y Sociedad CIES*, 54. Disponible en: <http://consorcio.org/CIES/html/pdfs/Ro204.pdf>. [Fecha de consulta: 18 de julio de 2005].
- Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 101-143.
- Marcelo, C. (2002). *Aprender a Enseñar Para La Sociedad del Conocimiento*. Education Policy Analysis Archives, 10 (35). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/>. [Fecha de consulta: 27 de octubre de 2005].
- Martínez, B. (1999). *Mediación y resolución de conflictos, Una guía introductoria*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Mayor, C. & Sánchez, M. (2000). *El reto de la formación de los docentes universitarios: una experiencia con profesores noveles*. Sevilla: Kronos.
- Medina, R. (1998). Fuentes Fundamentales de conflictos en las organizaciones escolares. En: Pasca, R. (coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (pp. 110-125). Madrid: Narcea.
- Ministerio de Educación de Chile. (2002). *Convivencia escolar: metodologías de trabajo para las escuelas y liceos comprometidos por la calidad de la educación*. Disponible en: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/934_CONVIVENCIA.pdf [Fecha de consulta: 18 de noviembre de 2005].
- Moreno, M. C. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. En Segundas Jornadas Regionales de Orientación en Castilla la Mancha. CPR de Motilla del Palancar.
- National Board for Professional Teaching Standards. (2005). *Standards and National Board Certification*. Disponible en: <http://www.nbpts.org/standardsnbcert.cfm> [Fecha de consulta: 20 de febrero de 2005].
- Orland-Barak, L. (2008). El impacto de las experiencias prácticas en los profesores principiantes: mentorazgo para formular preguntas diferentes. En: C. Marcelo (coord.), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp. 155-176). Barcelona: Octaedro.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pajares, F. (1996). Self efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Patton, M. (2001). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications. Inc.
- Prieto, L. (2001). La autoeficacia en el contexto académico: exploración bibliográfica comentada. *Miscelánea Comillas*, (59), 281-292. Disponible en: <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/prieto.PDF>. [Fecha de consulta: 25 de octubre de 2005].
- Redorta, J. (2004). *Cómo analizar los conflictos. La tipología de conflictos como herramienta de mediación*. Barcelona: Editorial Paidós.

- Rivera, M. (2004). *Alianza familia – escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza básica* (Tesis de Maestría). Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Rodríguez, E. (2002). *Un estudio sobre los profesores principiantes en el marco de la Reforma de la Educación Secundaria en Uruguay*. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/349Rodriguez.pdf>. [Fecha de consulta: 22 de octubre de 2005].
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1-28.
- Salanova, M., Grau, R., Martínez, I.M., Cifre, E., Llorens, S. y García-Renedo, M. (Eds.). (2004). *Nuevos Horizontes en la investigación sobre Autoeficacia*. Castellón: Colección Psique (No. 8).
- Salinas, M., Posada, D. & Isaza, L. (2002). A propósito del conflicto escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4). Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n4.asp>. [Fecha de consulta: 14 de noviembre de 2006].
- Shaughnessy, M. (2004). An interview with Anita Woolfolk: The educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, 16 (2), 153- 176.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (Second Edition). Londres: Sage.
- Tapia, A. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: EDEBÉ
- Tardif, F. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- Torrego, J. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea S.A.
- Torres, M. (2005). *La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México*. Michoacán: CREFAL
- Troncone, C. (2001). *Análisis de las diferencias entre docentes expertos y noveles en el uso de estrategias de instrucción en un tema de matemáticas*. (Tesis de Maestría). Disponible en: <http://www.postgrado.ucv.ve/biblioteca/tesis.asp?id=THu143&fecha=3>. [Fecha de consulta: 4 de septiembre de 2006].
- Tschannen-Moran, M.; Woolfolk Hoy, A. y Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.
- Umpierrez, A. (2005). *Una mirada a la inclusión de los graduados en sus primeros espacios laborales, en instituciones educativas*. Ponencia presentada en la IV Jornada de Investigación en Educación, agosto de 2005. Disponible en: http://www.unam.edu.ar/extras/ivjie/Mesa_2/Umpierrez. [Fecha de consulta: 4 de septiembre de 2006].
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Veeman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

Vaquer, B. (Coord.) (2006). *El Conflicto en la Escuela. Aportes para su diagnóstico, prevención y resolución*. Mendoza: Artes Gráficas Unión.

Vinyamata, E. (1999). *Manual de prevención de resolución de conflictos*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.

Woolfolk, A. & Burke, B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.