



VOL.22, Nº2 (Abril-Junio, 2018)

ISSN 1138-414X, e-ISSN 1989-6395

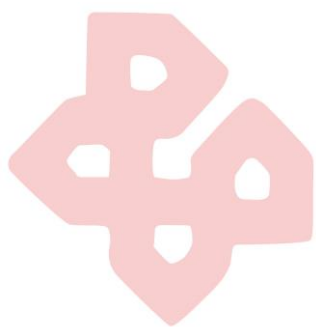
DOI: 10.30827/profesorado.v22i2.7717

Fecha de recepción 16/01/2018

Fecha de aceptación 24/06/2018

LA INFLUENCIA DEL CAPITAL SOCIAL EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DE MAESTROS NOVELES: UNA APROXIMACIÓN CON MÉTODOS MIXTOS DESDE EL ANÁLISIS DE REDES SOCIALES

The influence of social capital in the professional development of novice teachers: A mixed method approach from the social network analysis



Susana López Solé

Mireia Civís Zaragoza

José Luis Molina González

Universitat Ramon Llull

Universidad Autónoma de Barcelona

Email: susanals@blanquerna.url.edu,

mireiacz@blanquerna.url.edu,

JoseLuis.Molina@uab.cat

Resumen:

Este estudio examina el capital social de los maestros noveles a partir del Análisis de Redes Sociales (ARS) para explorar su relación con el desarrollo profesional. El capital social se concibe como un concepto multidimensional que permite explorar la parte estructural, relacional y cognitiva de la interacción social. Para ello, se realiza un análisis de las redes egocéntricas de diez maestros noveles con el fin de estudiar sus patrones de interacción dentro de la escuela. A su vez, se realizan entrevistas semi-estructuradas para comprender la importancia y significado de las relaciones sociales, triangulando esta información con los datos estructurales de las redes sociales. Los resultados nos ayudan a entender la importancia de considerar las interacciones informales tales como las relaciones de amistad y consejo como fuente de apoyo, así como la influencia del resto de dimensiones en la mejora del desarrollo profesional de los maestros noveles. Finalmente, se discuten las implicaciones para las políticas educativas que faciliten la incorporación de los nuevos maestros y el fomento de las relaciones sociales entre los profesionales. De este modo, los

programas de mentoría y las actividades informales dentro de la escuela pueden ayudar a promover las condiciones necesarias. Por otro lado, se pretenden prevenir aquellas políticas que limitan el flujo de los recursos en las organizaciones educativas, tales como las prácticas aisladas de los maestros.

Palabras clave: análisis de redes sociales, capital social, desarrollo profesional, maestros noveles, métodos mixtos, redes egocéntricas

Abstract:

This study examines the social capital of novice teachers based on the Social Network Analysis (SNA) to explore its relationships with the professional development. Social capital is conceived as a multidimensional concept that allows exploring the structural, relational and cognitive part of the social interaction. For this purpose, an analysis of the egocentric networks of ten novice teachers is carried out in order to study their patterns of interaction within the school. Additionally, semi-structured interviews are conducted to understand the importance and meaning of social relationships, triangulating this information with the structural data from social networks. Results help us to understand the importance of considering informal interactions such as friendship and advice as a source of support, as well as the influence of the rest of the dimensions in improving the professional development of novice teachers. Finally, the implications for educational policies, which can facilitate the incorporation of new teachers and the development of social relationships among professionals, are discussed. Therefore, mentoring programs and informal activities within the school can help to promote the suitable conditions. On the other hand, it is intended to prevent those policies that limit the flow of resources in educational organizations, such as the isolated practices of teachers.

Key Words: egocentric networks, mixed methods, novice teachers, professional development, social capital, social network analysis

1. Introducción

1.1. Análisis de redes sociales

El análisis de redes sociales hace referencia a los patrones de vínculos que existen entre los diferentes actores que conforman una red y que facilitan o impiden el acceso a los recursos (Scott, 2000; Wasserman y Faust, 1998). De este modo, las redes sociales pueden definirse como un conjunto limitado de actores (o nodos), ya sean individuos, grupos, organizaciones, comunidades, etc., vinculados los unos a los otros a través de una relación o un conjunto de relaciones sociales (Daly, 2010; Kilduff y Tsai, 2003; Lozares, 1996). Adoptando esta perspectiva, el foco principal del análisis se centra en el análisis simultáneo tanto de los atributos individuales como de los lazos y vínculos que envuelven al individuo en la estructura social (Borgatti y Foster, 2003; Cross, Borgatti, y Parker, 2002; Wellman, 1983).

Además, el análisis de redes sociales hace una distinción generalizada según los diferentes niveles de estudio: el nivel egocéntrico o personal de cada actor el nivel sociocéntrico o de estructura completa con tal de comparar estructuras sociales de diferentes grupos o comunidades (Hâncean, Molina y Lubbers, 2016).

Dentro de las redes personales, este estudio se centra en el nivel egocéntrico, en el que el análisis de redes se realiza sobre una persona (ego) para analizar su relación con los demás actores (alteri) sin limitaciones. Concretamente, hemos realizado un análisis de redes egocéntricas centrándonos en un determinado contexto de los maestros noveles, como es la escuela. De este modo se diferencia de la propia denominación “redes personales”, en las que el objeto de estudio son las relaciones sociales en torno al ego en todos sus ámbitos sociales (familia, trabajo, vecindario, etc.) y del análisis de egoredes que se puede extraer directamente del análisis sociocéntrico (Crossley, Bellotti, Edwards, Everett, y Tranmer, 2015; Hâncean et al., 2016).

En educación, el análisis de redes sociales se ha utilizado en diversos ámbitos como en la educación superior (Casquero, Ovelar, Romo y Benito, 2014; Pilbeam, Lloyd-Jones y Denyer, 2013), el liderazgo educativo (Daly y Finnigan, 2012; Moolenaar, Daly y Slegers, 2010) y la formación de maestros (Civís, López y Díaz-Gibson, 2017; Liou et al., 2016; Tomàs-Miquel, Nicolau-Julíá y Expósito-Langa, 2016) entre otros. No obstante, aún queda por explorar en más detalle la figura de los maestros noveles y cómo funcionan sus redes sociales en sus primeros años de incorporación en las escuelas, siendo estos una cuestión nuclear en la renovación y mejora de los claustros escolares.

1.2. Capital social

El capital social se define generalmente como los recursos incrustados en las relaciones sociales, que pueden ser accedidos o movilizados a través de la red para una acción intencionada (Lin, 1999). Encontramos los orígenes del capital social a finales de los años 80 con las teorías de los sociólogos Pierre Bourdieu (1986) y James Coleman (1988). En las últimas décadas, un gran número de teóricos han escrito sobre el capital social, tal y como Granovetter (1973), Putnam (1995), Fukuyama (1995), Portes (1998), Lin (1999) y Burt (2004), entre otros.

La teoría del capital social hace referencia a la cantidad y a la calidad de vínculos que puede tener un individuo en su red social y que se asocia con los recursos que existen a través de estas relaciones. Los recursos que se pueden obtener son de diferente naturaleza, según si se trata de redes instrumentales o académicas, y expresivas o emocionales (Ibarra, 1993; Lin, 1982; Uzzi, 1997).

Para este estudio, el concepto de capital social adopta una aproximación multidimensional, siguiendo la clasificación de la literatura en relación a las diferentes dimensiones del concepto de capital social: estructural, relacional y cognitivo (Nahapiet y Ghoshal, 1998).

El capital social *estructural* se refiere a las conexiones que se producen entre los diferentes individuos de la red (Nahapiet y Ghoshal, 1998) de manera que aquellos actores que se encuentren en posiciones más céntricas en las redes sociales tendrán más acceso a los recursos, junto con las redes que sean más densas. Por otro lado, en la dimensión *relacional* la confianza tiene un papel esencial, como elemento

relacional con el fin de mantener las obligaciones y expectativas mutuas (Liou y Daly, 2014). Concretamente, el capital social relacional se refiere a la calidad de los vínculos de la red a partir de las normas, valores y expectativas que comparten los individuos de la red (Bourdieu, 1986; Halpern, 2005; Moolenaar, 2010; Portes, 1998). Finalmente, el capital social *cognitivo* se refiere al conocimiento, normas y valores compartidos entre los diferentes actores de la red que se intercambian gracias a un mismo sistema de representaciones, interpretaciones, lenguaje, narrativas y significados entre los miembros (Liou y Daly, 2014; Nahapiet y Ghoshal, 1998).

1.3. Redes sociales de maestros noveles

Una de las principales preocupaciones en el ámbito educativo es proveer a las escuelas de maestros de alta calidad, puesto que son considerados como el mayor activo en las escuelas y el que más influencia tiene en el aprendizaje de los estudiantes (Dicke, Elling, Schmeck, & Leutner, 2015; Geeraerts, Tynjälä, Heikkinen, & Markkanen, 2015; Hanushek, 2011). A su vez, la globalización y el control sobre la educación para alcanzar estándares internacionales repercute en cambios y nuevos retos para los maestros, provocando en ocasiones la disminución de autonomía, vocación y satisfacción (Fullan, 2001; Smithers y Robinson, 2003). Investigaciones apuntan a que prácticamente la mitad de maestros noveles abandonan la profesión durante los primeros cinco años (Ingersoll y Strong, 2011; Stanulis y Floden, 2009), mientras que se considera que se necesitan alrededor de siete años para convertirse en un profesional (Barrera, Braley, y Slate, 2010).

Ante este escenario, diversos estudios demuestran que proveer de soporte efectivo a los maestros noveles puede contribuir a mejorar su retención, así como mejorar las condiciones del trabajo (Berry, 2012; Feroli, 2015; Stanulis y Floden, 2009). Por ello, es especialmente importante entender la motivación y experiencia de los maestros en sus primeros años de profesión (Smethem, 2007) con tal de poder encaminar las políticas para evitar el abandono de sus carreras profesionales.

En general, es posible afirmar que las acciones encaminadas a fomentar un clima colaborativo y de apoyo entre los profesionales son especialmente importantes para poder mejorar el desarrollo profesional y para poder retener a los maestros. Por tanto, las redes sociales aportan una fuente de apoyo y la posibilidad de conocimiento compartido en el desarrollo profesional que permite fomentar las interacciones y promover la colaboración entre los distintos profesionales (Baumard y Starbuck, 2005; Collinson y Cook, 2004), aumentando, así, su satisfacción y percepción de eficacia.

2. Metodología

2.1. Muestra

Los participantes de este estudio son 10 maestros noveles (con una experiencia profesional en la escuela de hasta 2 años) graduados en Educación

Infantil y/o Educación Primaria y que se encuentran trabajando en distintas escuelas de diferente titularidad y barrios en la provincia de Barcelona (y un caso de Girona). Estos maestros tienen en común haber realizado su formación académica en la FPCEE Blanquerna-Universitat Ramon Llull. A continuación, se muestra en la tabla 1 la titulación de los participantes y las características de las escuelas donde trabajan:

Tabla 1
Características de la muestra

Participante	Titulación	Titularidad escuela	Municipio (Distrito)	Provincia
P1	EP	Pública	Ripollet	Barcelona
P2	EI	Concertada	Barcelona (Sarrià-Sant Gervasi)	Barcelona
P3	EP	Pública	Sant Feliu de Buixalleu	Girona
P4	EI	Concertada	Barcelona (Gràcia)	Barcelona
P5	EP/EI	Concertada	Barcelona (Gràcia)	Barcelona
P6	EP	Concertada	Badalona (Districte VI-Sant Roc)	Barcelona
P7	EP	Pública	Sant Andreu de Llavaneres	Barcelona
P8	EP	Concertada	Barcelona (Les Corts)	Barcelona
P9	EI	Privada	Barcelona (Eixample)	Barcelona
P10	EI	Concertada	Barcelona (Sant Andreu)	Barcelona

Fuente: elaboración propia

2.2. Recolección de datos

Para explorar el capital social estructural se han suministrado a cada uno de los participantes un modelo de círculos concéntricos (Kahn y Antonucci, 1980) para cinco redes instrumentales (consejo, nuevas ideas, material educativo, influencia y prácticas profesionales) y dos redes expresivas (amistad y necesidad de desahogarse) (Figura 1). Estas redes se han seleccionado en base a investigaciones recientes (Liou et al., 2016; Liou y Daly, 2014; Moolenaar, Daly y Slegers, 2010) porque representan una gran variedad de recursos instrumentales y expresivos para contribuir a mejorar el desarrollo profesional de los maestros noveles a partir de las interacciones sociales en las escuelas.

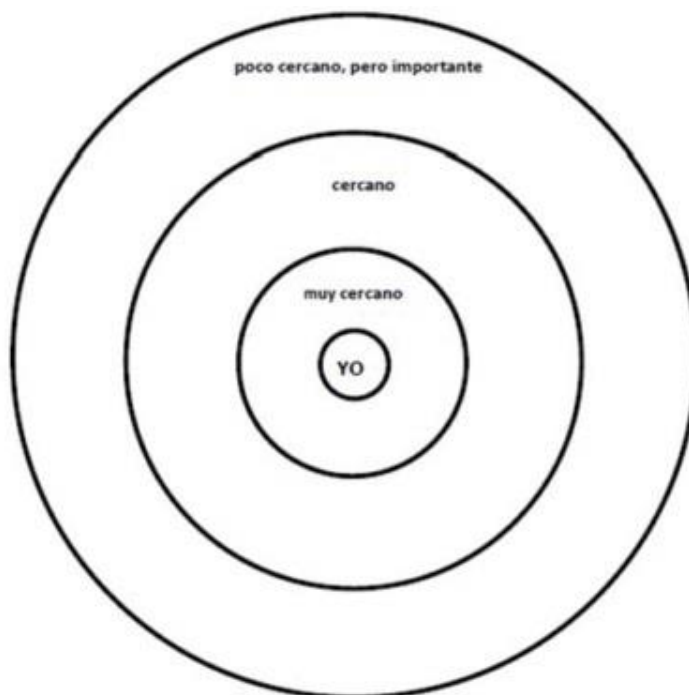


Figura 1. Modelo de círculos concéntricos de Kahn y Antonucci (1980)

Fuente: Hein, K., Cárdenas, A., Henríquez, K., y Valenzuela, S. (2013). Aproximación al análisis cualitativo de redes sociales. Experiencias en el estudio de redes personales mediante Ego. Net.QF. *Redes*, 24(2), 58-80.

En estos círculos concéntricos los maestros noveles (ego) se encuentran en el medio y tienen que indicar en cada uno de los siguientes círculos en torno al ego, los compañeros (alteri) con los que interactúan por cada red social (*name generator*), de manera que también los posicionan según la fuerza del vínculo, distinguiendo entre las características de las relaciones (muy cercano, cercano, poco cercano pero importante) o la frecuencia (1-2 veces por semana, cada semana o cada 15 días, 1-2 veces al mes), dependiendo de la red. Así, cuanto más próximos se encuentren del centro será un indicador de cercanía o de frecuencia según la red.

Además, en relación a los alteri de la red, se ha preguntado a los participantes por los atributos (*name interpreters*) como son el sexo, la edad, la experiencia en la escuela y el perfil profesional de cada uno de los profesionales que se han indicado para profundizar el análisis con medidas de composición. A su vez, también se ha preguntado por la relación (mucho relación, bastante relación, poca relación, no tienen relación) que percibe el ego respecto a los alteri que se han indicado en cada red (*name interconnectors*) para poder calcular medidas de estructura (Borgatti, Everett y Johnson, 2013; Halgin y Borgatti, 2012).

Respecto al capital social relacional y cognitivo, se han realizado entrevistas semi-estructuradas a todos los participantes preguntando por aspectos en relación a la confianza individual y colectiva (Daly y Chrispeels, 2008; Tschannen-Moran, 2014) y a elementos más cognitivos (Liou y Daly, 2014). Concretamente, el concepto de confianza para este estudio se ha clasificado en diferentes dimensiones según

Tschannen-Moran (2014): benevolencia, honestidad, apertura, confiabilidad y competencia. Por último, las preguntas en relación al capital social cognitivo hacen referencia a aspectos tales como compartir unos objetivos, valores y creencias comunes, así como la reflexión y colaboración que promueva un diálogo profesional en la escuela.

2.3. Análisis de datos

Se han utilizado técnicas del análisis de redes sociales en combinación con un análisis temático. El análisis de redes sociales se ha realizado para la dimensión del capital social estructural, a partir de los círculos concéntricos y con el soporte del *software* de análisis de redes personales Egonet (McCarty, 2003). Mediante este programa se han podido calcular las principales medidas de composición y estructura (Wasserman y Faust, 1998), y obtener los sociogramas de las redes sociales. Para el análisis del *software*, se han considerado los niveles de “mucho relación” y “bastante relación”.

Por otra parte, para la dimensión del capital social relacional y cognitivo, las entrevistas semi-estructuradas se han transcrito y analizado con el programa de análisis cualitativo *Atlas ti* con el fin de comprender el significado, la importancia y la formación de las redes sociales de los maestros noveles. Concretamente, se ha realizado una aproximación de análisis temático (Braun y Clarke, 2006; Flick, 1998) a través de un sistema de codificación abierto (Patton, 2002) para categorizar las palabras y frases que se podían englobar en una misma idea o fenómeno, siguiendo un método deductivo (con las categorías esperadas) y inductivo a partir de la emergencia de nuevas categorías que aportan nueva teoría (Lincoln y Guba, 1985; Strauss y Corbin, 1994). Siguiendo este método, se establecieron los patrones y las relaciones en la fase final del análisis.

Finalmente, se muestra en la Figura 2 el esquema del diseño del estudio con el resumen diferentes fases que se han seguido durante el proceso de la recolección y análisis de datos:

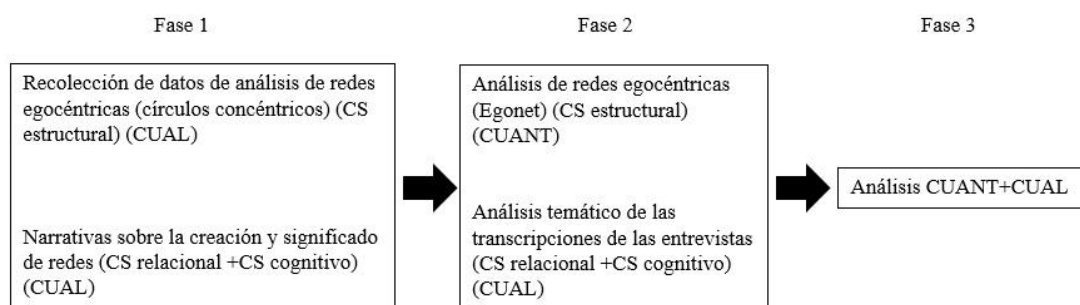


Figura 2. Proceso de la recolección y el análisis de datos

Fuente: Elaboración propia

3. Resultados

3.1. Datos cuantitativos

3.1.1. Medidas de composición

Se presentan los resultados de las características descriptivas de los 10 maestros noveles entrevistados (ego) y de los 117 profesionales de las escuelas que se han nombrado a partir de los círculos concéntricos (alteri), conformando las medidas de composición de la red (Tabla 2). Concretamente, se muestra el sexo, la edad (comprendida en distintas franjas), los años de experiencia profesional (distinguiendo entre junior, semi junior y senior) y su cargo profesional dentro de la escuela.

Tabla 2
Características de los Ego y de los Alteri

	Ego n	Ego %	Alteri n	Alteri %
Sexo				
Hombre	0	0%	12	10%
Mujer	10	100%	105	90%
Edad				
Jóvenes (20-24 años)	5	50%	2	2%
Adultos Jóvenes (25-29 años)	5	50%	52	44%
Adultos grandes (40-64 años)	0	0%	63	54%
Años experiencia laboral				
Junior (menos de 2 años de experiencia)	10	100%	11	9%
Semi Junior (de 2 a 6 años de experiencia)	0	0%	32	27%
Senior (más de 6 años de experiencia)	0	0%	74	63%
Perfil profesional				
Maestro/Tutor	10	100%	92	79%
Coordinador	0	0%	6	5%
Jefe de Estudios	0	0%	5	4%
Director	0	0%	6	5%
Otros (conserje, bibliotecario)	0	0%	8	7%

Ego n=10, Alteri n=117

Fuente: elaboración propia

3.1.2. Medidas estructurales

Por otro lado, se han calculado a partir del programa Egonet las principales medidas estructurales de redes conformadas por los alteri de cada ego participante (Tabla 3).

La media de la medida de centralidad de grado (*Degree mean*) se refiere al número medio de vínculos que un actor tiene con los otros (Carolan, 2013). Por otro lado, la medida de centralidad de intermediación (*Between mean*) se interpreta como la posibilidad que tiene un alteri para intermediar las comunicaciones entre pares de nodos y actuando como un actor puente (Burt, 2004; Carolan, 2013). Asimismo, se ha calculado el número de cliques (*Cliques*) que hace referencia a los subgrupos o al conjunto de actores de la red que tienen más conexiones en comparación con otros actores de la red (Hanneman y Riddle, 2005).

Tabla 3
Características de las redes

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Degree Mean	7,06	4,0	9,33	10,8	6,62	3,2	3,43	5,86	3,15	7,0
Between Mean	4,06	7,14	0,83	1,67	2,70	3,9	1,43	3,79	1,71	0,0
Cliques	4	5	12	5	10	5	3	12	2	1

Fuente: elaboración propia

Las redes de P1, P2 y P4 en general son las que presentan mayores valores medios de grado y de intermediación, indicando que los alteri se encuentran más conectados y tienen una mayor función de puente en la red para conectar a los actores que se encuentran menos unidos. Por otro lado, las redes de P7 y P9 son las que presentan los valores medios inferiores. Por último, la formación de grupos se produce más en las redes de P3 y P8 mientras que donde existen menos grupos es en el caso de las redes de P9 y P10.

3.2. Datos cualitativos

3.2.1. Capital social estructural

Los maestros noveles apuntan a la red de *consejo* como la red que tiene más relación con sus competencias profesionales. Además, en general es la red en la que más alteri se indican y con una alta frecuencia de relación. La red de *influencia* también se considera importante para mejorar su desarrollo profesional en los primeros años en la escuela y en ambas redes se indican los alteri maestros/tutores que tienen más experiencia y también más rango profesional. Asimismo, se destaca la figura del maestro paralelo debido al tiempo compartido y a su proximidad.

(...) la más cercana de todas porque es la paralela. O sea la veía cada día y prácticamente a todas horas. (...) sobre todo las primeras semanas que no

sabes cómo funciona la escuela, ni la metodología, ni la manera de hacer y a medida que van pasando los meses pues ya eres más autónoma, ya puedes ir haciendo y vas haciendo camino. Pero claro al principio es como el punto clave (P10).

Las redes de *nuevas ideas* y de *compartir prácticas* suelen ir relacionadas y les ayudan a ir creciendo dentro de la escuela, especialmente si existen las condiciones adecuadas como un buen clima. Concretamente, la red de nuevas ideas se relaciona con la innovación y se suele compartir con maestros de poca experiencia y más jóvenes por su motivación y entusiasmo de cambiar las cosas. Respecto a la última red instrumental de *material*, en diversos casos los maestros noveles tienen que gestionarse el material por su propia cuenta, o bien es distribuido sólo por parte de coordinación y dirección, de manera que se limita su acceso.

Finalmente, las redes expresivas de *amistad* y *necesidad de desahogarse* suelen relacionarse por atribuirse a la confianza y por dirigirse únicamente a personas más cercanas y de atributos similares, especialmente por edad. En estas redes aparecen maestros y tutores como alteri y también destaca la figura del maestro paralelo y del conserje. La red de amistad es donde aparece un mayor acuerdo para mejorar las competencias profesionales.

En general, todas estas redes se consideran fundamentales para el desarrollo de las competencias profesionales, así como para su desarrollo personal, gracias al soporte recibido.

Estas redes si están bien construidas y arraigadas te permiten mejorar tu práctica docente porque te permite plantearte qué es lo que estás haciendo y cuáles son los elementos con los que tú tienes más miedos (P1).

Yo creo que gracias a todo el conjunto de estas redes seguramente yo sin darme cuenta mi aprendizaje como profesional ha sido bestial. Y todo esto es porque lo he visto de mis paralelas o porque sin querer acabas teniendo discusiones pedagógicas... (P4)

Yo creo que son muy importantes y que si no están, por ejemplo yo que las tengo muy pobres, pues seguramente mi práctica ha sido mucho peor de lo que podría haber estado si las hubiese tenido más y buenas (P7).

3.2.2. Capital social relacional

En general podemos afirmar que existe la preocupación en la mayoría de las escuelas estudiadas por crear un clima de confianza en el que los profesionales se muestren unidos y cohesionados como grupo. Como maestros noveles, por lo general sí que consideran que sus compañeros se han preocupado por ellos y que en general existe un ambiente de confianza, aunque normalmente ésta recae en un grupo reducido. Además, se han sentido valorados y reconocidos. Sin embargo, agradecerían recibir más críticas que les ayudarían a mejorar su práctica.

Finalmente, en algunos casos se percibe el acompañamiento a los maestros noveles, pero en otras escuelas no se ha preocupado específicamente de integrarlos.

Al principio se intenta hacer mucho acompañamiento a los maestros que llegan nuevos con tal de que sintamos que lo que estamos haciendo tiene sentido y que entendamos el porqué de las cosas. Se destinan muchas reuniones a trabajar dudas o cosas que nos despierten miedos a los que llegamos nuevos (P1).

Yo en verdad no me he preocupado de ellos ni ellos tampoco se han preocupado. (...) me fui desinflando y me desmotivé, ya que veía que todo el mundo pasaba de mí (P7).

El capital social relacional se considera un factor relevante para la mejora del desarrollo profesional gracias a la confianza que se genera a través de las redes que incita a poder intentar nuevas cosas.

Yo creo que te da mucha seguridad, a la vez que también me ha subido la autoestima y te hace sentir cada vez más competente. Poder tener confianza ayuda a que poco a poco vayas creyendo más en ti, porque tienes un equipo que para cualquier cosa está allá (P10).

3.2.3. Capital social cognitivo

El espacio de la escuela permite mantener conversaciones e intercambiar conocimiento gracias a los espacios físicos abiertos y transparentes, además de espacios temporales como las reuniones, la hora de comer, la hora del patio o los espacios de reflexión.

Es una escuela con estructuras muy amplias y muy abiertas. (...) en todo momento estás viendo lo que el otro hace y puedes encontrarle en cualquier momento. También el hecho que las familias suban. Todo esto hace esta idea de confianza, de apertura, de vínculo, de comunidad, que es lo que se quiere crear (P1).

No obstante, faltaría más intercambio y oportunidades de colaboración debido a la escasez de tiempo o bien porque se realiza de manera individual o por grupos, sin que se llegue a crear una colaboración conjunta.

Yo creo que uno de los grandes problemas es la gestión del tiempo. Por ejemplo, a la reunión puedes estar una hora hablando de una cosa totalmente banal y lo importante lo dejas en 5 minutos. Este es el problema. (P8).

Creo que aún estamos muy lejos de esto. Porque aún estamos en el concepto de decir “yo cierro las puertas y tengo a mis niños” (P4).

Las escuelas suelen tener objetivos comunes que se discuten y están en línea con el proyecto educativo, aunque en algunos casos difieren según el perfil de

maestro y su predisposición a innovar (normalmente más ligado a los jóvenes) o no (vinculado a los más mayores). En otros casos ni se habla de tener unos objetivos comunes o bien tienen objetivos específicos pero faltaría un objetivo global. En cambio, los valores y creencias por lo general sí que se considera que los comparten los maestros acorde con los valores que transmite la escuela y en relación a la manera de entender la educación y la vida. Finalmente, sí que existe reflexión en las escuelas pero con las paralelas o en momentos puntuales como en el patio o las reuniones, aunque siempre hay el tiempo justo y no todas las personas se encuentran suficientemente motivadas para participar.

Todos estos aspectos ayudan a construir un proyecto común en la escuela, para saber hacia dónde va, así como para entender el rol de maestro dentro de la escuela. Especialmente se destacan tener unos objetivos y valores comunes y la reflexión para la mejora del desarrollo profesional.

Yo creo que sin estas cosas me hubiese sentido muy perdida en la escuela. (...) aparecen mucho las dudas y las inseguridades y el hecho de que te puedan ir guiando a través de estas estrategias, ayuda a que te puedas ir ganando la confianza y que puedas desarrollarte como profesional (P1).

Tener estos objetivos comunes y unos valores ha hecho que yo creyese, que yo viese que todo el mundo iba un poco a la una y que eran en lo que estaban creyendo en ese momento, en lo que yo también tenía que creer porque formaba parte de ese equipo (P10).

3.2.3. Representación visual de las redes personales

Se ha realizado una clasificación por grupos de los casos en función de las características de redes calculadas y de la percepción del apoyo de las redes sociales, de la satisfacción con el clima de su escuela y de la mejora de las competencias profesionales. Los niveles de percepción se han diferenciado en alta, media o baja.

Los patrones que siguen las agrupaciones están en línea con la hipótesis del estudio, de modo que a mayor capital social de los maestros noveles, mayor es su desarrollo profesional. Además, se pueden triangular estos resultados a partir de los sociogramas, donde las redes de mayor capital social son las más densas.

Los sociogramas indican las relaciones entre los alteri de las escuelas para cada una de las entrevistas realizadas al ego. Los nodos de los sociogramas se han distinguido por colores según la experiencia profesional: junior (azul), semi senior (verde), senior (rosa). A su vez, se ha diferenciado la forma del nodo según el sexo de los *alteri*: redondo (hombre), cuadrado (mujer). Por cada grupo se muestra un sociograma.

a) Grupo 1 (Percepción alta): P1, P2, P4

Este grupo tiene en común un clima colaborativo caracterizado por la confianza. Además, se considera que la valoración en el trabajo es un factor importante para tener un buen clima. Son escuelas con un proyecto educativo definido y con una mirada innovadora o bien tradicional pero con intenciones de cambio, donde se procura realizar una buena acogida de los maestros noveles y el liderazgo juega un papel importante en la gestión y en la toma de decisiones.

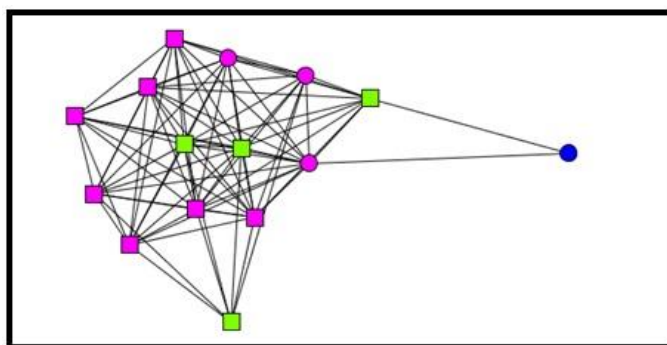


Figura 3. Representación visual de la red P4

Fuente: elaboración propia

b) Grupo 2 (Percepción media): P3, P5, P6, P8, P10

Este grupo se caracteriza por un clima seguro en el que se puede hablar de cosas importantes debido a la confianza. Las escuelas se preocupan bastante por la buena acogida de los maestros noveles y en general son escuelas de línea tradicional, aunque algunas de ellas con voluntad de cambio, que cuentan con maestros de mucha experiencia. El equipo directivo es visto como distante.

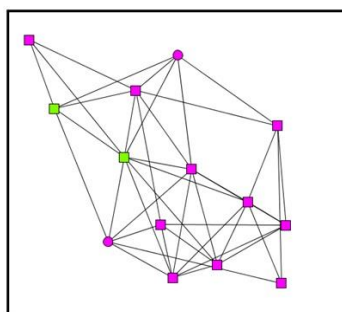


Figura 4. Representación visual de la red P8

Fuente: Elaboración propia

c) Grupo 3 (Percepción baja): P7, P9

Este grupo se caracteriza porque su clima es tenso, crispado y poco seguro. No se percibe honestidad ni una preocupación por los demás, especialmente en el terreno profesional. Tampoco disponen de un buen acompañamiento a los maestros noveles y el liderazgo de la escuela se muestra bastante distante y se percibe con cierta desconfianza.

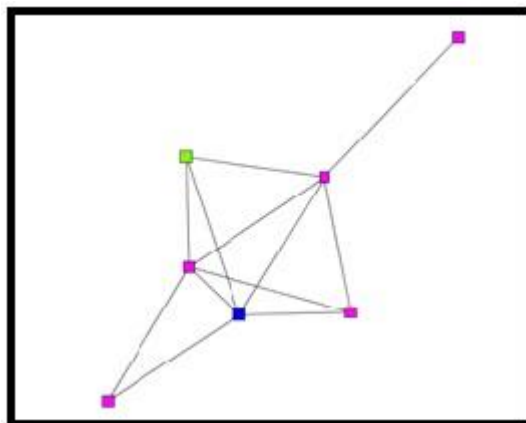


Figura 5. Representación visual de la red P7

Fuente: elaboración propia

4. Discusión

Los primeros años de desarrollo profesional de los maestros son considerados como los más complejos y cruciales a lo largo de su carrera profesional (Long, Hall, Conway, y Murphy, 2012). En este estudio se confirma como los maestros noveles necesitan de las redes sociales en las escuelas, como fuente de soporte y de apoyo para la mejora de su desarrollo profesional.

A partir de los resultados del capital social estructural, vemos que tanto las redes instrumentales (destacando la red de consejo) como las expresivas son esenciales dentro de la escuela. En las redes se destaca principalmente la figura del maestro paralelo, demostrando la importancia e influencia que tiene para el proceso de aprendizaje de los maestros noveles. En algunos casos se observa como los maestros paralelos o los profesionales con más experiencia actúan como mentores espontáneos con los maestros noveles. Estas interacciones informales con los mentores en la red social pueden proveer nuevas ideas y adoptar perspectivas alternativas para la enseñanza (Fox, Wilson, y Deaney, 2010; Granovetter, 1973).

También se constata como la confianza se considera como un elemento esencial en el capital social (Coleman, 1990; Fukuyama, 1995; Putnam, 1993). La confianza ha aparecido en todas sus dimensiones como condición que facilita las interacciones, de manera que se tienen que proveer de las estrategias adecuadas para que se desarrolle. En este sentido, se pueden considerar la introducción de actividades informales en las escuelas que promuevan la confianza entre los equipos de trabajo (trabajos en grupos cambiantes, heterogéneos y cooperativos, creación de proyectos, *role-playing*...) (Bryk y Schneider, 2002; Tschannen-Moran, 2014).

Asimismo, en el momento que los maestros noveles se incorporan en las escuelas, es especialmente importante las acciones de acompañamiento y mentoría, puesto que también se percibe en la mayoría de los casos una falta de preocupación e inexistencia de una acción formal y organizada por parte de las escuelas en este

sentido. Así, los programas de acogida podrían servir como un puente para la incorporación de los maestros noveles a partir de su formación inicial (Barrera, Braley, y Slate, 2010; Ingersoll y Strong, 2011; Pogodzinski, 2014) y se lograría un mayor compromiso de éstos.

Por tanto, en sus diferentes dimensiones del capital social constatamos cómo todos estos aspectos de manera integrada contribuyen a mejorar el nivel de colaboración de los individuos dentro de la red (Daly, Del Fresno y Liou, 2014; Lozares, 2003; Nahapiet y Ghoshal, 1998).

Para que se llegue a crear este nivel de colaboración, las escuelas deben definir su objetivo común y disponer de espacios colaborativos que faciliten la interacción entre los distintos profesionales, así como disponer de tiempo suficiente para la reflexión compartida. Estos aspectos del capital social cognitivo no están suficientemente trabajados, por lo que las escuelas deberían dirigir sus esfuerzos hacia esta dirección. Diversos estudios apuntan a que las condiciones de trabajo tienen un impacto significativo en la eficacia, estrés, satisfacción y elección de carrera profesional para los maestros (Berry, 2012; Stanulis y Floden, 2009).

En esta dimensión, también se alude a la idea de fomentar los espacios de la escuela que faciliten los vínculos a nivel comunitario, dada la importancia de la escuela de sentirse conectada con los agentes comunitarios como son las familias (Symeou, 2006) u otras organizaciones del barrio para promover el capital social comunitario mediante la creación de redes socioeducativas (Díaz y Cívís, 2011; Longás, 2008; Vilar, 2008).

A partir de los sociogramas, vemos que la experiencia es un tema relevante en las redes y las posiciones de los actores, de manera que se percibe una agrupación según su grado de experiencia. En este sentido, se tendría que lograr una mejor distribución de los recursos, puesto que especialmente la interacción entre maestros noveles y expertos es de vital importancia para el aprendizaje en el sitio de trabajo (Biancarosa, Bryk, y Dexter, 2010; Liou y Daly, 2014). Las agrupaciones en las redes tienden a realizarse a través de los actores que tienen los mismos atributos (como la edad), comportamiento habitual en las organizaciones caracterizadas por la homofilia, entendida como la tendencia de las personas a establecer relaciones con las personas de sus similares características (Kilduff y Krackhardt 1994).

Del mismo modo, se debería fomentar la presencia de redes más densas para mejorar la fluidez de la comunicación dentro de la organización y el flujo de los recursos (Liou et al., 2016), puesto que una red más densa y conectada permite a los maestros trabajar de manera colaborativa para mejorar sus habilidades y fomentar el intercambio de recursos entorno a la innovación (Daly, 2010; Daly, 2012).

Desde una perspectiva metodológica, la metodología mixta ha sido de gran utilidad para poder triangular la información y poder analizar el objeto de estudio con una aproximación al análisis de redes sociales (Creswell, 2009; Crossley, 2010). De este modo, a partir de los datos cuantitativos de redes sociales, las narrativas

cualitativas y los gráficos de redes, hemos podido analizar tanto la estructura de las relaciones sociales, como comprender los significados y normas compartidos (Crossley, 2010) y tener un mayor entendimiento holístico sobre el apoyo a los maestros noveles en su desarrollo profesional.

Como principal limitación, al tratarse de un estudio de redes egocéntricas, los datos sobre los alteri no están corroborados por estas personas. No obstante, debido a la tipología del estudio, encontramos la fortaleza en los métodos mixtos y en los instrumentos utilizados, puesto que la participación de los participantes en este estudio han permitido tener una representación de su propio conocimiento cognitivo de sus redes personales (McCarty, Molina, Aguilar y Rota, 2007).

En futuros estudios, se podría profundizar sobre el liderazgo y la gestión de las organizaciones escolares y su rol como promotor o inhibidor del capital social. En este sentido, resulta esencial comprender cómo el liderazgo puede influir en las redes sociales (Daly y Finnigan, 2012; Moolenaar, Daly y Slegers, 2010) dentro de la escuela y, a su vez, en la creación de un clima de innovación colaborativa.

Además, sería fundamental entender el paso de futuros maestros a maestros noveles, teniendo en cuenta que no podemos obviar la relación entre la formación y su reciente incorporación a la escuelas, así como la necesidad de entender, explorar y colaborar entre estas dos etapas para mejorar su desarrollo profesional (Botha y Reddy, 2011; Wright y Wilson, 2006).

Por último, sería interesante detectar los actores clave en las redes para que desarrollen su influencia como actores puente para la comunicación y la información compartida con el fin de incrementar la capacidad de enseñanza y aprendizaje dentro del grupo (Baker-Doyle y Yoon, 2011) y poder realizar una eficaz gestión del conocimiento en las escuelas (Rodríguez-Gómez, 2011).

Referencias bibliográficas

- Baker-Doyle, K. J., y Yoon, S. A. (2011). In search of practitioner-based social capital: A social network analysis tool for understanding and facilitating teacher collaboration in a us- based stem professional development program. *Professional Development in Education*, 37(1), 75-93.
- Barrera, A., Braley, R. T., y Slate, J. R. (2010). Beginning teacher success: An investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(1), 61-74.
- Baumard, P., y Starbuck, W. H. (2005). Learning from failures: Why it may not happen. *Long Range Planning*, 38, 281-298.
- Berry, A. B. (2012). The relationship of perceived support to satisfaction and commitment for special education teachers in rural areas. *Rural Special Education Quarterly*, 31(1), 3-14.

- Biancarosa, G., Bryk, A. S., y Dexter, E. R. (2010). Assessing the value-added effects of literacy collaborative professional development on student learning. *Elementary School Journal*, 111(1), 7-34
- Borgatti, S.P., Everett, M.G., y Johnson, J.C. (2013). *Analyzing Social Networks*. London: Sage Publications.
- Borgatti, S. P., y Foster, P. (2003). The network paradigm in organizational research: A review and typology. *Journal of Management*, 29(6), 991-1013.
- Botha, M.L. y Reddy, C.P.S. (2011). In-service teachers' perspectives of pre-service teachers' knowledge domains in science. *South African Journal of Education*, 31, 257-274.
- Bourdieu, P. (1986). *Handbook of theory and research for the sociology of education*, (pp.241-258). New York: Greenwood Press.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, (3), 77-101.
- Bryk, A. S., y Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Burt, R. S. (2004). Structural Holes and Good Ideas. *American Journal of Sociology*, 110(2), 349-399.
- Carolan, B. V. (2013). *Social network analysis and education. Theory, methods, and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Casquero, O., Ovelar, R., Romo, J., y Benito, M. (2014). Entornos de aprendizaje personales, educación superior y analítica del aprendizaje: un estudio sobre los efectos de la multiplicidad de servicios en las redes personales de estudiantes universitarios. *Cultura y Educación*, 26(4), 696-738.
- Civís, M., López, S., y Díaz-Gibson, J. (2017). El capital social dels estudiants del darrer curs de Magisteri. Una aproximació a les seves xarxes socials en el marc de la facultat. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(1), 34-56.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Collinson, V., y Cook, T. F. (2004). Learning to share, sharing to learn: Fostering organizational learning through teachers' dissemination of knowledge. *Journal of Educational Administration*, 42, 312-332.
- Creswell, J.W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 3rd edn. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

- Cross, R., Borgatti, S., y Parker, A. (2002). Making invisible work visible. *California Management Review*, 44(2), 25-46.
- Crossley, N. (2010). The social world of the network: Combining qualitative and quantitative elements in social network analysis. *Sociologica*, 4(1), 1-34.
- Crossley, N., Bellotti, E., Edwards, G., Everett, M., Koskinen, J., y Tranmer, M. (2015). *Social network analysis for ego-nets*. London UK: SAGE Publications Ltd.
- Daly, A. J. (2010). *Social network theory and educational change*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Daly, A.J. (2012). Data, Dyads, and Dynamics: Exploring Data Use and Social Networks in Educational improvement. *Teachers College Record*, 114(11), 1-38.
- Daly, A. J., y Chrispeels, J. (2008). A question of trust: Predictive conditions for adaptive and technical leadership in educational contexts. *Leadership and Policy in Schools*, 7(1), 30-63.
- Daly, A. J., Del Fresno, M., y Liou, Y.H. (2014). Comprendiendo el lado social de la mejora de la educación (pp. 295-311). En M. Del Fresno, P. Marqués, y D. Paunero. (eds.), *Conectados por redes sociales. Introducción al Análisis de Redes Sociales y casos prácticos*. Barcelona: Editorial UOC.
- Daly, A. J., y Finnigan, K. S. (2012). Exploring the space between: Social networks, trust, and urban school district leaders. *Journal of School Leadership*, 22(3), 493-530.
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1-12.
- Díaz, J., y Civís, M. (2011). Redes socioeducativas promotoras de capital social en la comunidad: un marco teórico de referencia. *Cultura y Educación*, 23(3), 415-429.
- Feroli, S. P. (2015). *Social networks and novice teachers: an examination of supports provided through social networks*. Oklahoma State University, United States.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Fox, A., Wilson, E., y Deaney, R. (2010). Beginning teachers' workplace experiences: Perceptions of and use of support. *Vocations and Learning*, 4(1), 1-24.
- Fukuyama, F. (1995). *Trust: The social virtues and the creation of prosperity*. New York: Free Press.

- Fullan, M. G. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd edn). New York: Teachers College Press.
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., & Markkanen, I. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38, 358-377.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78 (6), 1360-1380.
- Halgin, D. S., y Borgatti, S. P. (2012). An introduction to personal network analysis and tie churn statistics using E-NET. *Connections*, 32(1), 37-48.
- Halpern, D. (2005). *Social Capital*. Cambridge: Polity Press.
- Hâncean, M-G., Molina, J.L., y Lubbers, M. (2016). Recent advancements, developments and applications of personal network analysis. *International Review of Social Research*, 6(4), 137-145.
- Hanneman, R. A., y Riddle, M. (2005). *Introduction to social network methods*. Riverside, CA: University of California, Riverside.
- Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30(3), 466-479.
- Hein, K., Cárdenas, A., Henríquez, K., y Valenzuela, S. (2013). Aproximación al análisis cualitativo de redes sociales. Experiencias en el estudio de redes personales mediante Ego. Net.QF. *Redes*, 24(2), 58-80.
- Ibarra, H. (1993). Personal networks of women and minorities in management: a conceptual-framework. *Academy of Management Review*, 18(1) 58-67.
- Ingersoll, R., y Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81, 201-233.
- Kahn, R. L., y Antonucci, T. C. (1980). Convoys over the life course: Attachment, roles and social support. En P. B. Baltes y O. G. Brim (Eds.), *Life-span development and behaviour* (pp. 383-405). New York: Academic Press.
- Kilduff, M. y Krackhardt, D. (1994). Bringing the individual back in: a structural analysis of the internal market for reputation in organizations. *Academy of management journal*, 37(1), 87-108.
- Kilduff, M., y Tsai, W. (2003). *Social Networks and Organizations*. London: Sage Publications.
- Lin, N. (1982) Social Resources and Instrumental Action. En: P. V. Marsden & N. Lin (Eds) *Social Structure and Network Analysis*, (pp. 131-45). Beverly Hills, CA: Sage.

- Lin, N. (1999). Building a Network Theory of Social Capital. *Connections*, 22(1), 28-51.
- Lincoln, Y. S., y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Liou, Y.-H., y Daly, A. J. (2014). Closer to Learning. Social Networks, Trust, and Professional Communities. *Journal of School Leadership*, 24, 753-795.
- Liou, Y.-H., Daly, A. J., Canrinus, E. T., Forbes, C. A., Moolenaar, N. M., Cornelissen, F., y Hsiao, J. (2016). Mapping the social side of pre-service teachers: connecting closeness, trust, and efficacy with performance. *Teachers and Teaching*, 1-23.
- Long, F., Hall, K., Conway, P., y Murhpy, R. (2012). Novice teachers as 'invisible' learners. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(6), 619-636.
- Longás, J. (2008). Redes socioeducativas locales y desarrollo comunitario. Introducción. *Cultura y Educación*, 20(3), 263-265.
- Lozares, C. (1996). La teoría de redes sociales. *Papers*, 48, 103-126.
- Lozares, C. (2003). Valores, campos y capitales sociales. *Redes*, 4(2), 1-33.
- McCarty, C. (2003). EgoNet. Personal Network Software. Disponible en <http://sourceforge.net/projects/egonet/>
- McCarty, C., Molina, J. L., Aguilar, C., y Rota, L. (2007). A comparison of social network mapping and personal network visualization. *Field Methods*, 19, 145-162.
- Moolenaar, N. M. (2010). *Ties with potential. Nature, antecedents, and consequences of social networks in school teams*. Unpublished doctoral dissertation. University of Amsterdam, The Netherlands.
- Moolenaar, N., Daly, J., y Slegers, P. (2010). Occupying the principal position: examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623-670.
- Nahapiet, J., y Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242-266.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3rd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pilbeam, C., Lloyd-Jones, G., y Denyer, D. (2013). Leveraging value in doctoral student networks through social capital. *Studies in Higher Education*, 38(10), 1472-1489.

- Pogodzinski, B. (2014). Collegial support and novice teachers' perceptions of working conditions. *Journal of Educational Change*, 15(4), 467-489.
- Portes, A. (1998). Capital social: sus orígenes y aplicaciones en la sociología moderna. *Annual Reviews*, 24, 1-24.
- Putnam, R. D. (1993). *The prosperous community: Social capital and public life*. *American Prospect*, 4, 35-42.
- Putnam, R. D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65-78.
- Rodríguez-Gómez, D. (2011). La gestió del coneixement en les organitzacions educatives. *Revista Catalana de Pedagogia*, 7, 435-448.
- Scott, J. (2000). *Social network analysis*. (2nd ed.). London, England: Sage.
- Smethem, L. (2007). Retention and intention in teaching careers: will the new generation stay? *Teachers and Teaching*, 13(5), 465-480.
- Smithers, A. y Robinson, P. (2003) *Factors affecting teachers' decisions to leave the profession*. DfES Research Report RR430. London: DfES.
- Stanulis, R.N., y Floden, R.E. (2009). Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 112-122.
- Strauss, A., y Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Symeou, L. (2006). Capital cultural y social: ¿qué podemos aprender para investigar y reforzar la colaboración entre familia y escuela?. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 219-229.
- Tomàs-Miquel, J.V., Nicolau-Juliá, D., y Expósito-Langa, M. (2016). Las relaciones sociales de los estudiantes en la universidad: intensidad, interrelación y vinculación con el rendimiento académico. *Cultura y Educación*, 28(4), 667-701.
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust Matters: Leadership for Successful Schools*. (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Uzzi, B. (1997). Social structure and competition in interfirm networks: the paradox of embeddedness. *Administrative Science Quarterly*, 42(1).
- Vilar, J. (2008). Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria. *Cultura y Educación*, 20(3), 267-277.

Wasserman, S. y Faust, K. (1998). *Social network analysis: Methods and applications*. New York, NY: Cambridge University Press.

Wellman, B. (1983). Network analysis: Some basic principles. En R. Collins (Ed.), *Sociological theory* (pp. 155-200). San Francisco: Jossey-Bass.

Wright, V.H. y Wilson, E.K. (2006). From Preservice to Inservice Teaching: A Study of Technology Integration. *Journal of Computing in Teacher Education*, 22(2), 49-55.

Cómo citar este artículo:

López, S., Cívís, M. y Molina, J.L. (2018). La influencia del capital social en el desarrollo profesional de maestros noveles. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 111-132. doi: 10.30827/profesorado.v22i2.7717