

INVESTIGACION PEDAGOGICA Y POLITICAS ESCOLARES: TENDENCIAS Y DESARROLLOS

Philip H. TAYLOR *

PREAMBULO

El elitismo de los sistemas educativos de antes de la guerra, aplicado entonces con plena convicción, ha sido sustituido en la mayoría de los países europeos por el principio de la educación integrada o comprensiva en una u otra variante, cuya finalidad es la igualdad de oportunidades educativas. Con ese fin, se han revisado las directrices escolares y se han modificado los métodos de enseñanza.

En cambio, ha permanecido igual el fruto que la sociedad espera de las escuelas, a saber: un nivel uniformemente alto de los conocimientos aplicables, no sólo los de lectura, escritura y aritmética, sino también los conocimientos científicos y la capacidad para comprender los problemas sociales y morales. Esta exigencia de que la escuela proporcione a los estudiantes un alto nivel de conocimientos aplicables es inherente, por lo general, a la mayor parte de los sistemas educativos contemporáneos; es una presunción normativa que suele chocar con los valores que presupone la educación integrada.

Ese es el contexto en el que hay que situar a gran parte de las investigaciones educacionales actuales y dentro del cual se debe determinar su valor. En esto no hay nada nuevo ni sorprendente. Es propio de la naturaleza misma de todas las empresas prácticas en el plano social que se produzca un conflicto de normas y valores que sirva de marco a la política escolar. Como dice Vickers (1973):

«Los valores y las normas enfrentan al responsable de formular las políticas con las múltiples disparidades entre el curso que siguen y que probablemente seguirán los acontecimientos y el que él quisiera que siguiesen.»

Las directrices que rigen las escuelas versan sobre el contenido de las enseñanzas, la forma más eficaz de impartirla y el mejor modo de organizar las escuelas para que logren sus objetivos, así como sobre la forma de reaccionar ante una serie de influencias, tanto internas como externas y de enfrentarse a las restricciones que frenan sus esfuerzos por alcanzar el nivel que se proponen. Al formular su política, las escuelas, los directores y los maestros se valen de ciertas experiencias y de cierto tipo de información que les sirvan de base para sus decisiones y actuaciones. El estudio de la política escolar se centra en la naturaleza de éstas. También interesa saber, por ejemplo, cuáles son las limitaciones externas que suponen un freno a lo que los maestros creen que deben enseñar.

* Profesor de la Universidad de Birmingham. Reino Unido.

EL MARCO

La política escolar tiene un marco que se relaciona con uno o varios parámetros representativos de su aplicación. Para situar estos parámetros puede ser útil contar con un modelo. El que se ofrece a continuación (figura 1) no sólo está basado en los resultados de varios estudios empíricos (Taylor, Reid y cols., 1974 y 1974, y Taylor (ed.) 1975), sino que además concuerda con las opiniones más en boga sobre la naturaleza y la estructura de las organizaciones (Blau y Scott, 1963; Etzioni, 1961; Perrow, 1970; Schon, 1971):

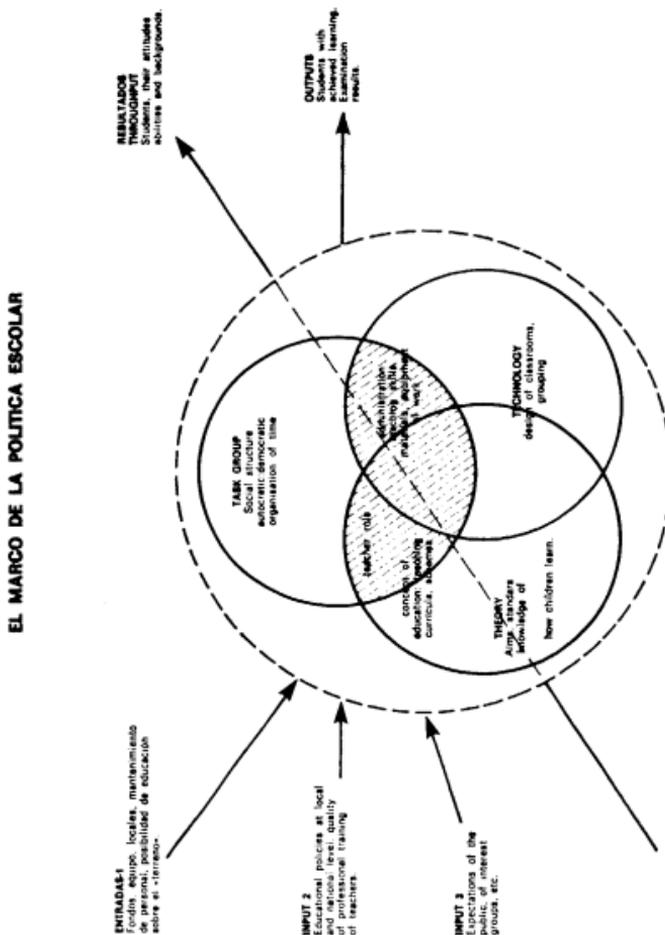


Fig. 1

Una rápida ojeada al modelo revela que son tres las áreas principales de la formulación de la política relacionados entre sí:

- a) **El grupo de trabajo:** Forma de actuar, libertad de decisión y de acción, nivel de madurez profesional, etc.
- b) **La tecnología:** Conocimientos técnicos puestos a disposición del grupo de trabajo, necesarios para desempeñar sus funciones. Las técnicas de enseñanza, administración y dirección forman parte de la tecnología con que pueden contar las escuelas.
- c) **La «teoría»:** Las creencias y los valores que determinan los criterios que informan las decisiones y actuaciones, es decir, lo que se supone que es «educar a los estudiantes» o «una escuela bien llevada».

Estudiando el modelo con más detenimiento no sólo se observa que la elaboración de una política en relación con cualquiera de estas esferas puede influir en la decisión y la actuación en relación con las otras, sino también que tanto las **entradas** como los **resultados** pueden influir en la formulación de la política, aunque no necesariamente de forma sencilla.

Por último, la naturaleza y la disparidad del resultado intermedio, esto es, de los estudiantes que asisten a la escuela, también influirá en las directrices que afecten a alguno o a todos los principales parámetros de decisión y actuación, sin excluir las decisiones sobre la adopción de innovaciones.

No carece de interés, por supuesto, señalar que de vez en cuando la investigación educativa se centra más o menos exclusivamente en unas de las esferas del modelo. Por ejemplo, en el decenio de 1950 a 1960, por lo menos en el Reino Unido, se centraba en la relación entre la capacidad adquirida por los estudiantes (los resultados) y las experiencias educativas, la aptitud y la formación previas y las actitudes de los mismos (resultado intermedio). Más recientemente, en el decenio siguiente y a comienzos del actual, la investigación educativa se centraba en la renovación de los programas y en la didáctica, en la **teoría** y en la **tecnología**. Actualmente es posible que haya más interés por el estudio de la administración y dirección educativas, y de la formulación de políticas (**grupo de trabajo**), aspecto en el que se centró mucho la atención en los Estados Unidos en el decenio de 1960 a 1970.

A continuación se expondrá, a grandes rasgos, un resumen de los estudios en los que ha participado el autor (no de forma exclusiva), sobre el estado actual de la investigación con relación a los aspectos principales de la formulación de la política educativa reflejados en el modelo. Por último, se señalarán las lagunas de la investigación.

«TEORÍA»

El término «teoría», empleado en el modelo (figura 1), se refiere a las ideas, actitudes y opiniones sobre la educación y la escolarización, sobre su naturaleza y sus objetivos, y, asimismo, a las opiniones acerca de la forma en que los estudiantes aprenden y se sienten motivados, de la mejor forma de programar los cursos y de lo que es la enseñanza. Aquí el término «teoría» no tiene el sentido estricto que, con razón o sin ella, tiene en la

ciencia. La cuestión sobre la naturaleza de la educación y sobre la forma de lograrla siempre se prestará a incertidumbres, discusiones y compromisos. De ahí se desprende que también será difícil fijar con seguridad las cualidades que definen la enseñanza escolar.

En los últimos años no se han estudiado con amplitud los objetivos que, según los educadores, y especialmente los maestros, debe tener la educación ni las notas definitorias de la enseñanza y la educación. Sin embargo, debido a la influencia de la «teoría» sobre la política educativa, algunos de los estudios realizados son dignos de mención, especialmente los de mayor trascendencia y los que siguen un nuevo método de investigación.

El Schools Council patrocinó un estudio muy importante sobre los objetivos de la enseñanza primaria, que en Inglaterra y Gales abarca de los cinco a los once años (Ashton y otros, 1975). El estudio de las opiniones de los maestros se basó en las respuestas que dio una muestra nacional de escuelas a un cuestionario basado en debates amplios y pormenorizados con maestros que, a su vez, fueron objeto de un estudio al que se alude más adelante (Davies y Ashton, 1975).

No sólo se pidió a los maestros que indicaran el grado de importancia que daban al logro de cada uno de los 72 objetivos por parte de los niños de once años al terminar la enseñanza primaria, sino también el énfasis que pondrían en dos finalidades contrapuestas de la enseñanza, basadas, una, en el supuesto de que la finalidad de la enseñanza primaria es poner las bases para la competencia social, capacitando a los niños para asumir, cuando sean adultos, un papel adecuado en la sociedad, y la otra, en el supuesto de que la finalidad de la educación primaria es poner las bases para la autonomía individual. Se les dijo que distribuyeran a discreción cinco puntos entre las dos finalidades. Además se pidió a los maestros que indicaran la importancia que atribuirían a varios aspectos del desarrollo infantil y que valoraran de común acuerdo cinco enfoques de la enseñanza que pretendían ser representativos de las tendencias «tradicional y progresista».

Un estudio suplementario trataba de descubrir a qué objetivos daban realmente mayor importancia los maestros de los niños de cinco, siete, nueve y once años (Taylor y Holler, 1975).

Los resultados del estudio son interesantes, sobre todo, por la forma en que los maestros valoraron los objetivos y por la relación entre las valoraciones, aunque quizá valga la pena señalar que las valoraciones medias de los objetivos contrapuestos de la instrucción primaria fueron de 2,62 y 2,38, respectivamente, para la finalidad social y personal, y que el porcentaje de los maestros que declararon que el enfoque de su enseñanza era decididamente «tradicional» (8,5 por 100) o bien «progresista» (8,1 por 100) era casi igual. En cambio, el 45 por 100 de ellos declararon que su actitud era «intermedia», en parte tradicional y en parte progresista.

El análisis de la valoración de los 72 objetivos por parte de los maestros en el estudio de Taylor y Holley (op. cit.), señala siete factores que son los siguientes:

Intelectual: Capacidad cognoscitiva de primer grado, esto es, los conocimientos básicos de aritmética, lectura y escritura y la capacidad para asimilar datos.

Capacidad cognoscitiva de segundo grado, a saber, coordinación comple-

ja de las habilidades básicas para generar la capacidad de crítica y discernimiento.

Ético-social: Capacidad afectiva de primer grado, esto es, las capacidades sociales básicas, que constituyen el inicio de la ciencia y la valoración éticas.

Capacidad afectiva de segundo grado, esto es, adquisición de la aptitud para controlar y dirigir la conducta, para comprender las razones de los modales y otras normas sociales.

Desarrollo personal-afectivo: Auto-realización, es decir, que el niño se dé cuenta de la naturaleza de la autonomía personal, de cómo puede colaborar en su propio desarrollo.

Estético: Disposición efectiva, esto es, interés por comunicarse por medio de una expresión artística, por inventar y crear.

Espiritual: Disposición afectiva, a saber, conciencia de la naturaleza espiritual de la experiencia y de las creencias religiosas.

En la enseñanza primaria sólo se insiste de modo específico en tres de esas esferas de objetivos. Primero se subraya con mayor énfasis los objetivos estético-afectivos, y más tarde, la capacidad intelectual-cognoscitiva. A los otros cuatro objetivos se les presta una atención semejante, aunque, en términos absolutos, se subrayan más los ético-sociales que los espirituales.

También debe destacarse que los maestros que dan más importancia a la capacidad intelectual básica y a los objetivos ético-sociales y religiosos subrayan mucho más las finalidades sociales de la enseñanza primaria. En cambio, los que insisten en el desarrollo de la autonomía personal dan mucha mayor importancia a la capacidad intelectual de carácter crítico y de discernimiento y, claro está, a los objetivos propios de la realización personal.

En estos estudios sobre los objetivos, finalidades y funciones de la enseñanza, tenemos un análisis de las creencias y opiniones que modelan la práctica de la enseñanza primaria y constituyen la base teórica sobre la que se edifica la educación primaria.

Cuando los maestros de la escuela primaria debaten sus objetivos, como sucedió en las fases preliminares de los estudios mencionados, la expresión de sus opiniones, a veces divergentes, parece ser el método predominante en el debate (Davies y Asthon, op. cit.). Un análisis del debate de los maestros acerca de los objetivos dio como resultado que más del 80 por 100 de sus intervenciones adoptaron esa modalidad. Sólo un pequeño porcentaje de ellos se apoyaron en la experiencia docente o en la autoridad de los expertos. Eso indica que, cuando los maestros debaten una cuestión en el campo de la «teoría», no recurren a una metodología compleja o técnicamente avanzada. Es difícil decir si se debe a una formación deficiente o simplemente al hecho de no estar acostumbrados a las discusiones teóricas. Del estudio citado se desprende que la filosofía de «aprender para mejorar» predomina sobre la secuencia lógica de los puntos de debate.

No disponemos de un estudio semejante sobre los objetivos de la educación secundaria. Taylor, Reid y Holley (1974) han hecho un estudio sobre el sexto grado, incluidos los objetivos, desde un punto de vista más histórico que empírico. Holley (1974), en su estudio sobre los objetivos que persiguen los profesores de física y de historia de sexto grado, llegó a la conclusión de que las dos clases de profesores daban prioridad muy clara

al hecho de que a los estudiantes les gustara la materia, pero prosigue diciendo:

«Aunque las dos clases de profesores dan mucha prioridad a ese objetivo, notamos que es mayor la que dan los de física a la comprensión de los principios físicos más importantes, preferencia que refleja la relativa falta de sentimentalismo del físico, su interés por la materia que es mayor que el que tiene por los alumnos, su preferencia por las cosas por encima de las personas. Quizá sea esa una señal de que los profesores de física se atienen más a los programas que los de historia; éstos adoptan un estilo de enseñanza que presta mayor atención a lo que interesa a los alumnos.»

La exposición de Holley plantea la cuestión de si los profesores de física e historia, y todos los profesores en general, actúan en clase de una forma deducible de su valoración de los objetivos y de sus ideas acerca de la enseñanza y la educación.

La opinión de que se debe hallar una clara conexión entre los valores expresados («teoría») y la forma de actuar («tecnología»), se basa en presupuestos cuya validez ha sido discutida recientemente por considerarlos «hiperracionales» (Wise, 1977). Se ha argumentado que, en la praxis educativa, los sistemas guardan entre sí una relación flexible, no tan estrecha que el cambio experimentado por uno determine un cambio en el otro.

Para expresarlo en función de un paradigma más propio de las ciencias sociales, digamos que entre las variables independientes y las dependientes se dan otras intermedias, que, según las circunstancias, modificarán su relación y pueden llegar incluso a cortarla completamente.

Tal podría ser el caso según un trabajo de Herón (1968) que trata de la enseñanza de las ciencias. Pero un estudio realizado por Foxwell (1974) sobre la enseñanza artística en cuatro escuelas medias, sugiere otras explicaciones posibles. En efecto, el autor llega a la conclusión de que los profesores de arte de esos centros concebían la enseñanza artística (como un descubrimiento de las ideas artísticas originado por la experimentación de los estudiantes con los medios de expresión, la pintura, la arcilla, etc., en tanto que el profesor sólo se limitaba a desempeñar un papel de apoyo y asistencia) de forma contraria a como se comportaban en la práctica. Ese estudio sociológico de Foxwell le llevó a la conclusión de que la falta de correspondencia entre las opiniones de los profesores y su forma de actuar se debía al presupuesto tácito e inconsciente de que enseñar consiste en decir, y, por consiguiente, **decían** a los estudiantes qué ideas artísticas debían descubrir.

En este caso la variable interpuesta puede ser muy bien la falta de oportunidad por parte de los maestros de aprender una nueva forma de enseñar. Asimismo, es posible que no se dieran cuenta de la necesidad de echar en el olvido un concepto de enseñanza más añejo, que probablemente les impediría alcanzar los objetivos que habían fijado a la enseñanza artística.

Richards (1975) en un estudio sobre las opiniones de los maestros de escuela primaria acerca del aprendizaje basado en el descubrimiento, halló que, según ellos, se trataba de una idea compleja y polifacética que supone

diversos grados de iniciación, e incluso de orientación por parte de los maestros. Según su opinión, exigía una vasta gama de compromisos entre el maestro, el niño y el contenido, aunque no tan vasta como propondrían algunos teóricos.

Por lo que respecta a la «teoría» del aprendizaje basado en el descubrimiento, Richards comentaba: «El problema de la profesión docente es desarrollar «técnicas» didácticas capaces de lograr los resultados esperados del aprendizaje basado en el descubrimiento», queriendo decir con eso que la «teoría» sirve de base práctica, pero no sin el apoyo de algunas variables. Indica que el paso de la teoría a la práctica puede depender mucho de la creación de un «lenguaje» satisfactorio para hablar sobre el aprendizaje basado en el descubrimiento, de la disponibilidad de materiales de apoyo y de la reducción de las barreras institucionales para poner en práctica en las clases ese tipo de aprendizaje.

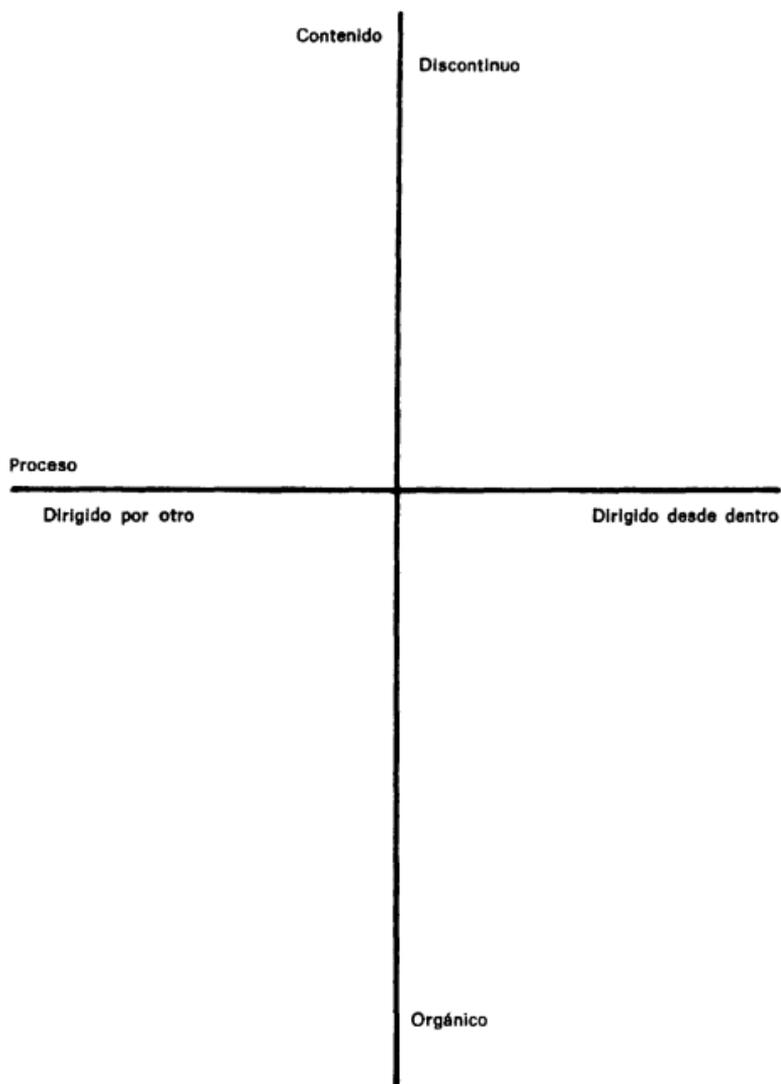
Todavía no se ha realizado un estudio cocienzudo sobre la teoría que inspira las opiniones de los maestros acerca de las finalidades y objetivos o de las características de determinadas formas de enseñar y de aprender. Para emplear la frase de Walker (1973), sólo se «entregan muy ligeramente a la investigación» en el campo en que él incluía «... los planes, las intenciones, las esperanzas, los temores, los sueños, etc., de agentes, tales como los maestros, los estudiantes y los elaboradores de la política escolar o de los planes de estudio».

Taylor (1973) llamaba investigación de «nuevas fronteras» a la investigación empírica en este campo y, según él, a esa clase pertenece el trabajo de Cheverst (1973) acerca de la distribución de las metáforas educativas en los informes oficiales de los últimos setenta años sobre la educación primaria. Como parte de ese estudio, Cheverst preguntó a los maestros con qué metáforas de enseñanza, de aprendizaje y de conocimiento definirían diversas etapas de la educación primaria. Taylor emprendió un nuevo análisis (actualmente en preparación) de los datos obtenidos por Cheverst con el resultado de que, al parecer, son dos las dimensiones del «proceso» o formas del conocimiento y del «contenido» u objeto del mismo que describen adecuadamente las opiniones de los maestros sobre la naturaleza del fenómeno aprendizaje-enseñanza-conocimiento.

La figura 2 muestra las dos dimensiones indicando que el eje del «proceso» o forma del conocimiento tiene en un extremo un proceso **dirigido por otro** y en el otro extremo un proceso **dirigido desde dentro**. Barnes (1976), basándose en un estudio empírico, ha denominado al primero enseñanza de «transmisión» y al segundo, enseñanza de «interpretación».

La dimensión del «contenido» pertenece a la naturaleza del conocimiento, ya sea considerado como orgánico y de una sola pieza, ya se le tenga como algo discontinuo, hecho de materias y campos de conocimiento separados.

Estas dos dimensiones no sólo definen a los parámetros de buena parte de la enseñanza de la escuela primaria, sino también de gran parte del debate educativo, al que inconscientemente contribuyó la obra de Bennett (1976), sobre los estilos de la enseñanza en las escuelas primarias, aunque lo que a él le interesaba era estudiar las relaciones **objetivas** entre las diferentes opiniones sobre la enseñanza, con el fin de describir los estilos de enseñanza.



Dimensiones del conocimiento y el aprendizaje, tal y como es difundido por los profesores.

Fig. 2

Por último, en esta reseña selectiva de estudios pertenecientes al campo de la «teoría», hay que llamar la atención al menos sobre uno centrado en las opiniones de los maestros acerca de la forma en que aprenden los estudiantes. El trabajo de Clifford (1976) indica que la «teoría ordinaria» que por lo visto siguen los maestros, probablemente no es funcional, inhibiendo más que coadyuvando a los niveles de aprendizaje que ellos desean. En un enfoque más amplio, Donaldson (1970), analizando varios estudios sobre la forma en que aprenden los niños, señalaba, al menos indirectamente que las ideas de los maestros sobre la forma de pensar de los niños puede ser errónea.

TECNOLOGIA

La enseñanza es el núcleo de las técnicas que se aplican en la escuela. Morrison y McIntyre (1972) en la introducción a su antología de conferencias dicen que «la enseñanza es, al mismo tiempo, familiar y desconcertante». Sin duda, es un objeto familiar del estudio empírico, pero, al mismo tiempo, resulta desconcertante que tantos estudios hayan dado unos resultados tan limitados.

La valoración que hace Rosenshine (1971) de la investigación sobre la relación causal entre los métodos de enseñanza y lo que aprenden los estudiantes, muestra cuán escaso es el conocimiento fiable de que se dispone acerca de los efectos de la enseñanza.

Los decepcionantes resultados de los estudios sobre la eficacia de la enseñanza, utilizando técnicas de observación del comportamiento de los maestros y de los alumnos, no sólo han movido a criticar a algunos de los principales paradigmas empíricos, sino también a elaborar métodos basados en otros modelos.

El artículo de Walker y Adelman (1975) contiene una reseña útil de las críticas hechas a los sistemas de observación del comportamiento escolar. Centran su atención en el tipo de análisis de Flanders (1970) que, según ellos, «se ve limitado por el concepto de lenguaje que le es propio» y prosiguen diciendo:

«Esto limita (al sistema de Flanders) para ver la interacción del maestro y el alumno desde el punto de vista de la transmisión de información, a veces en un solo sentido, y otras, en los dos. No se interesa por el lenguaje como expresión e intercambio de significados, como medio por el cual las personas se ven como las ven los demás. Está latente sólo un concepto de intercambio de información, sin afectar a la relación entre lenguaje y conocimiento, lenguaje e identidad, para uno mismo y para los otros» (pág. 75).

Críticas como ésta han conducido a enfoques del estudio de la enseñanza basados en modelos lingüísticos o en la sociología, pero están surgiendo otros paradigmas en el campo de la psicología. Un buen ejemplo de estos últimos lo constituye la obra de Good y Power (1976) sobre la creación de entornos adecuados para las aulas para diversas clases de estudiantes, en la

que sostienen que muchos estudios acerca de la enseñanza han fallado por no haber tenido en consideración «la complejidad del aula y su organización».

Los trabajos de Lortie (1975) y King (1978) ilustran bien los estudios basados en la sociología. El primero utiliza extensas entrevistas con los maestros como base informativa para dar una idea de la técnica de la enseñanza, cuáles son su esencia y su motivación.

El estudio de Lortie llega a la conclusión de que la enseñanza es un arte complejo, cuya esencia consiste en la aptitud para utilizar las dotes de comunicación interpersonal y de liderazgo. «Los maestros que entablan y mantienen con los alumnos relaciones cordiales y disciplinadas, que favorezcan el trabajo», dice el autor, serán considerados excelentes profesionales.

Según él, la principal motivación de los maestros es la recompensa intrínseca o psíquica del **deber cumplido**, de las satisfacciones relacionadas con su trabajo, basadas en los acontecimientos escolares, especialmente en la sensación de que sus enseñanzas han calado en los alumnos.

También resulta claro que las técnicas didácticas son problemáticas y su resultado, incierto, y que la recompensa no es de ningún modo automática.

El trabajo de King (op. cit) es uno de entre muchos estudios semejantes que parten de las perspectivas de la sociología fenomenológica basada en la obra de Schutz (1953), apoyada por los trabajos de Berger y Luckman (1971). El de Keddie (1971) es, tal vez, el más citado.

El estudio de King sobre las clases formadas por niños pequeños sostiene que la tecnología didáctica se cifra en la aptitud del maestro para crear una realidad cotidiana en la clase de acuerdo con sus opiniones sobre la naturaleza de los niños y de su educación, y para hacer que éstos aprendan a compartir con el maestro la idea que éste tiene acerca de ellos y de la naturaleza de algunos campos de conocimiento. En este estudio, los campos no eran otros que los mundos legendarios de la lectura, de la letra escrita y de los números y las matemáticas, y el mundo de la representación pictórica convencional.

Falta por ver si estudios como éstos conducirán a una mejor comprensión de las técnicas didácticas y de sus efectos. Hay indicios que prometen una mejor percepción; pero, como ha señalado Schulman (1970) con relación al paradigma psicológico ya la deformación que produce en la investigación educativa, una dependencia demasiado estrecha del paradigma fenomenológico puede dar como resultado una deformación semejante.

Otros métodos de estudio de la enseñanza se han centrado en los estilos didácticos. En el trabajo de Bennet y Jordan (1975), utilizando análisis de conjuntos de datos basados en las respuestas dadas por los maestros a un cuestionario, definieron doce estilos didácticos aplicados en las escuelas primarias. A continuación describimos brevemente estos estilos en función de los conjuntos de preferencias y de grado de «formalidad» de los maestros:

Tipo uno: Integración de la materia, elección del trabajo y del asiento por parte del alumno, motivación intrínseca.

Tipo dos: Integración, cierto grado de control por parte del maestro, elección de la enseñanza por parte del alumno, algún que otro examen y calificaciones del trabajo.

Tipo tres: Integración, clases, trabajo por grupos, seriedad, algunos exámenes, alguna que otra evaluación del trabajo.

Tipo cuatro: Materias independientes; muchos permiten que los alumnos elijan el trabajo; suelen examinar y poner calificaciones.

Tipo cinco: Mezcla de materias independientes y de integración, los alumnos efectúan en grupos espontáneos las tareas fijadas por el maestro.

Tipo seis: Materias independientes, el maestro fija las tareas, un poco de trabajo individual, escaso control y pocas evaluaciones.

Tipo siete: Materias independientes, clases, trabajo individual, severo control, escasa evaluación.

Tipo ocho: Como la tercera, pero con más trabajo individual que por grupos.

Tipo nueve: Materias independientes, el maestro fija las tareas, severo control; se sientan según las aptitudes.

Tipo diez: Materias independientes, clases, trabajo por grupos según las tareas fijadas por el maestro, exámenes regulares.

Tipo once: Materias independientes, clases, trabajo individual, elección del asiento.

Tipo doce: Materias independientes, clases, trabajo individual, restricción de la posibilidad de elegir, exámenes.

Según este estudio, las observaciones de los inspectores de las escuelas primarias se corresponde en un 80 por 100 con la adscripción de los maestros a una clase o descripción de grupos dados.

Taylor, Christie y Platts (1969) en un estudio semejante basado en las preferencias de los maestros, establecieron ocho estilos de enseñar las ciencias, que podrían definir con relación a dos dimensiones: la primera, correspondiente a la actitud del maestro con respecto a la enseñanza y a las ciencias, y la segunda, correspondiente a su disposición para mantener una relación **estrecha o distante** con los alumnos. Un estudio posterior (Taylor, Christie y Platts, 1970), basado en la elección de una profesión científica por parte de los estudiantes como variable predeterminante, indicaba que los profesores de ciencias atraídos por la enseñanza, influían en la elección de una carrera científica por parte de los alumnos, sobre todo en los chicos, con mayor probabilidad que los profesores de ciencias inclinados hacia la ciencia. Pero, la elección de la carrera se debía todavía más a variables como el sexo y la aptitud.

La enseñanza es sólo una de las técnicas utilizadas por los maestros. Otra, que ha cobrado cierta importancia en este tiempo de evolución y cambios de programas, es la programación de los cursos. Son escasos los estudios realizados sobre esta tecnología. Los que se han llevado a cabo indican que no se trata de una tecnología muy perfeccionada. Así se desprende del estudio de Taylor (1970), del que también resulta claro que la programación está dominada por la preocupación de los maestros por la organización de la clase o del laboratorio en el que tienen que dar el curso.

Otros estudios han mostrado que, al hacer los programas, los objetivos de los maestros difieren notablemente de los que los elaboran (Taylor y McGuire, 1966). Pero, a pesar de la vastísima gama de estudios realizados sobre el cambio y la evolución de los programas, todavía no está claro, ni con mucho, por qué el cambio de programas a nivel de la escuela es, incluso, tan lento como en los sistemas escolares sometidos a un severo control central.

Un estudio que arroja un poco de luz sobre el problema central del cambio de programas a nivel de la escuela se halla en el trabajo de Evans y Groarke (1975), quienes consideran la evaluación de los programas de estudio como un proceso de aprendizaje práctico por parte de los maestros. A lo que Lorkie (op. cit.) añadiría: «con carácter individual». Su estudio demostró que todos los maestros consideraban que cualquier innovación debía dar resultados prácticos en su situación concreta como enseñantes.

EL GRUPO DE TRABAJO

Aquí se considerarán los estudios que tratan de la forma en que se emplea a los maestros en la escuela, en qué utilizan el tiempo, cómo se les dirige y cómo se relacionan entre sí, pero sólo en cuanto tales estudios arrojan luz sobre un campo de estudio suficientemente desarrollado.

Ultimamente se han seguido dos métodos para estudiar cómo emplean el tiempo los maestros. El primero consiste en ver lo que hacen en un día o en una semana de trabajo. El segundo consiste en estudiar cómo se distribuye el tiempo disponible de una escuela entre las diversas materias o áreas de enseñanza. La N.F.E.R.* ha seguido el primero en su estudio *The Teachers' Day* (Hilsum y Cane, 1971), que confirmó las conclusiones de Lortie (op. cit.) y Sarason (1971).

«Nuestro análisis», dicen Hilsum y Cane (op. cit.) «ha demostrado que sólo se utilizó la mitad del tiempo lectivo en instruir realmente a los alumnos sobre el contenido de las lecciones; empleándose alrededor de la cuarta parte en tareas organizativas conexas; sin embargo, la casi totalidad del 25 por 100 de tiempo restante fue empleado en tareas mecánicas, administrativas y de supervisión general» (pág. 225).

El segundo método es menos corriente a pesar de que el empleo del tiempo, sobre todo del lectivo, es decisivo para el buen funcionamiento de una escuela. A este respecto son notables dos estudios. Davis (1960) en un interesante análisis matemático muestra que la distribución del tiempo lectivo no concuerda con la forma en que la escuela desea emplear éste. En cambio, Weston (1977) muestra cómo se emplea el tiempo en una muestra representativa de las escuelas secundarias inglesas, llegando a la conclusión de que la distribución centralizada del tiempo limita la capacidad de los profesores para responder a las necesidades de su enseñanza, al reducir considerablemente la oportunidad de emplear el tiempo con flexibilidad y de aprovechar el tiempo «sobrante» o libre.

En un estudio similar (en prensa), Hurman indica cómo se influye en los alumnos que, al acabar el tercer curso, eligen las materias de estudio para el cuarto curso, en favor de los intereses del grupo de trabajo, mien-

(*) National Foundation for Educational Research.

tras que al mismo tiempo se refuerza su identificación con la ideología de la educación integrada.

El comportamiento del director o jefe de estudios es importante para dirigir al grupo de trabajo, su empleo del tiempo y las características de su estructura social. Hughes (1977) afirma en un reciente estudio que el moderno estilo de dirección por parte de los jefes de estudio tiende hacia la participación democrática. Pero su trabajo no confirma ni rechaza las conclusiones de otros estudios, según las cuales la tendencia de los directores es la de ser agentes de la retórica del cambio, mientras procuran que los cambios efectivos que se introducen en la escuela sean mínimos (Wollcott, 1973 y Dickinson, 1972).

Por último, se deben considerar los aspectos pertinentes del estudio de Weston (en preparación) sobre los programas escolares. El autor, utilizando el concepto de **negociación**, propone que antes de que el grupo de trabajo implante el plan de estudios, debe desarrollarse un complejo proceso de negociación, formal, informal, colectiva e individual en muchos contextos y en distintos niveles: la escuela, la sección y la clase. Para que el cambio o la evolución de unos planes de estudio dinámicos sea efectivo, hará falta aprender el arte de la evaluación aplicado a la enseñanza a todos esos niveles. Una de las funciones del proceso de negociación es la de convenir cuál será el objeto del aprendizaje y cómo se acometerá. Con un cambio que implique una completa revisión de las ideas acerca de los planes de estudio dinámicos, es posible que el aprendizaje tenga por objeto la «teoría», la «tecnología» y «el grupo de trabajo».

ENTRADAS (MEDIOS)

Los campos principales de la formulación de la política escolar se ven influenciados y limitados por los medios, tanto los tangibles: equipo, material didáctico y personal, como los intangibles, teóricos o ideológicos: política educativa nacional o local y las cualidades adquiridas por los maestros en el período de formación; se hallan influidos, asimismo, por los estudiantes —resultados intermedios— con los que tiene que contar la escuela para darles una educación, y por los «resultados» o rendimiento para la sociedad.

Pocos son los estudios que se han realizado sobre las influencias y las limitaciones a los que se ven sometidos los campos de decisión y de actuación en la escuela. Taylor y sus colaboradores (1974 y 1975) han demostrado que las formas principales de influencia son casi siempre de asignaciones de recursos y de naturaleza administrativa o burocrática, o bien tienen un carácter normativo, de normas de conducta, profesional o académico; aunque pueden tener una connotación política o depender de ciertas escalas de valores u oposiciones ideológicas, relacionadas con la escuela como institución social, y, por último, las relacionadas con la cualificación técnica, con los conocimientos útiles y las técnicas aplicables. Otros han señalado esa influencia, pero sin analizarlos ni tratar de descubrir cómo inciden realmente en las decisiones y en la acción.

Lo mismo puede decirse del estudio de las restricciones, si bien la serie de estudios sobre el cambio de los planes de estudio que compilaron y prepararon Reid y Walker (1972) les llevó a la conclusión de que las explica-

ciones del cambio y la ausencia del mismo sólo podían tener importancia en función de la institución y de las restricciones a las que se ve sometida. En efecto, como han dicho Taylor y cols. (1974, 1975), las restricciones se derivan esencialmente en los tres campos principales de decisión y de acción: «teoría», grupo de trabajo y tecnología y también de los efectos que producen en ellos los influjos que recibe la escuela de las entradas, los resultados y los estudiantes.

LOS RESULTADOS INTERMEDIOS

El influjo que ejercen los estudiantes (resultados intermedios de la escuela) en la elaboración de la política de la misma, es un campo que se ha descuidado mucho en la investigación empírica, al menos en los últimos años, aunque no se ha descuidado la evaluación de los resultados que supuestamente ha logrado la instrucción escolar de los estudiantes. El artículo de Cusick, Martin y Palonski (1976) indica cuánta luz pueden arrojar esos estudios sobre cómo la actitud de los estudiantes con respecto al tiempo libre (esto es, el tiempo en que las exigencias de la escuela son mínimas), restringe el campo sobre el cual serán eficaces las directrices que adopte la escuela.

Artículos semejantes aparecidos en el reciente número especial de «Educational Review», que tratan de penetrar en las perspectivas que tiene el alumno con relación a la educación escolar, especialmente los de Reeves (1978) y Weston Taylor y Hurman (1978), apoyan la opinión de que, respecto de la formulación de la política, hay que aprender mucho del estudio sobre el alumnado de una escuela.

RESULTADOS

Los estudios acerca de los logros de la escuela son tan antiguos como la misma investigación educativa y representan un campo de estudio casi independiente. Sin embargo, las opiniones sobre los resultados de las escuelas, esto es, sobre las aptitudes y actitudes adquiridas de los estudiantes, han empezado a cambiar en los últimos años con la creación de nuevas formas de evaluación educativa que se apartan de la tradición psicométrica. Los trabajos de Stake (1967), Parlett y Hamilton (1972), MacDonald (1974), Eisner (1976) y Kemmis (1978) proponen que la evaluación de la educación escolar no se limite a medir el rendimiento, sino que debe evaluar también la calidad de la experiencia educativa que se ha brindado a los estudiantes. De esa opinión se desprenden muchas consecuencias que hay que tener en cuenta al elaborar la política de las escuelas, entre ellas la de que las informaciones de utilidad práctica para los responsables de su elaboración puede hacerse más asequible.

CONCLUSIONES

Este artículo pretende ofrecer una reseña selectiva de los estudios referentes a diversos ámbitos de la elaboración de la política escolar, con un criterio más indicativo que exhaustivo. Los estudios reseñados son variados, tanto por su objeto, como por los métodos y los presupuestos subyacentes.

Lo que se desprende de éste es sencillo: en la actual fase de desarrollo no existe un método de investigación ni un modelo que abarque las muchas preocupaciones de los responsables de formular la política escolar. Hay una evidente tendencia a utilizar el método del estudio basado en los casos prácticos, como lo indica el estudio de Shaw (1978) y algún otro intento de investigar los diversos niveles de la toma de decisiones; el trabajo de Weston (op. cit.) sobre la negociación relativa a los planes de estudio es el mejor ejemplo de ello.

La fenomenología atrae bastante a algunos estudiosos, pero se emplea como perspectiva con mayor exactitud que el paradigma marxista, que, sin embargo, como señala Musgrove (1978) y demuestran los trabajos de Bowles y Gintis (1976) y Sharp y Green (1975), refleja las características principales de la vida escolar.

La limitación que tienen los estudios reseñados es que pocos de ellos tratan de captar las complejas relaciones de **todos** los campos de la toma de decisiones de la escuela (la parte sombreada de la figura 1) analizando el presupuesto en que se basan y sus efectos prácticos. Pero son suficientes para indicar que esa investigación es factible y que posiblemente sea muy oportuna. En algunos sectores se ataca a la escuela y se levantan voces que piden su reforma. Valdría la pena saber cómo funcionan las escuelas, en qué forma se toman las decisiones y se actúa, y qué consecuencias tienen, si tendrán éxito los esfuerzos para cambiar lo que Sarason (op. cit.) ha llamado «la regularidad programática y de comportamiento».

Finalmente, los análisis como los de Kaufman (1978) que tratan de revelar la naturaleza ideológica de la educación escolar ofrecen una ayuda necesaria para proseguir el estudio de la elaboración de la política de las escuelas.