

# E S T U D I O S

## LA EVOLUCIÓN DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DEL PROFESOR (1)

JAVIER BARQUÍN RUIZ (\*)

### BREVE REVISIÓN TEÓRICA

El término «pensamiento del profesor» se ha utilizado por los investigadores para referirse a procesos tales como la percepción de las actitudes de los alumnos, la reflexión sobre sus actividades en el aula, la solución de problemas didácticos, etcétera. A pesar de su comienzo desde diferentes bases y de su focalización en aspectos variados, tiene en común el problema de los modos en los que el conocimiento es asimilado y utilizado por los profesores y las circunstancias que afectan a su adquisición y empleo.

Los estudios sobre el pensamiento del profesor pueden considerarse recientes dentro del panorama de la investigación educativa. Su primera referencia la encontramos en Jackson (1968), pero su aportación no se tuvo en cuenta dentro de la corriente correlacional y experimental que dominaba en esa época. Sin embargo, contribuyó conceptualmente a distinguir diferentes tareas y fases de la enseñanza. De esta manera la descripción del pensamiento y la planificación de los profesores fueron medios que ampliaron la comprensión de los procesos del aula.

Según Clark y Peterson (1986), otro antecedente de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor lo encontramos en 1970 en el trabajo de Dahlof y Lundgren sobre el fenómeno del *steering group*, un pequeño grupo de clase que los profesores usan como grupo informal de referencia para tomar decisiones acerca del ritmo de la lección. Si parece que este grupo entiende los tópicos del tema, se pasa a otros nuevos; si no sucede así, la clase se desarrolla más lentamente. El *steering group* es un importante constructo mental que demuestra claramente cómo este elemento puede tener consecuencias pedagógicas significativas, al ser un compo-

(1) Agradezco a los Profesores M. A. Santos y José Contreras las sugerencias y los comentarios a este trabajo.

(\*) Universidad de Málaga.

nente que provoca una especial atención por parte del profesor y que influye en su pensamiento y visión de los procesos del aula.

A comienzos de los 70 la psicología de la educación fue testigo de las críticas a los enfoques conductistas en el estudio de la enseñanza, tanto en el plano teórico como en el metodológico, con el consiguiente desplazamiento del paradigma proceso-producto (Gimeno y Pérez Gómez, 1983; Hamilton y Delamont, 1979). Otro elemento que reforzó esta tendencia, según Contreras (1985), fue el auge de la psicología del procesamiento de la información. Los objetivos eran describir la vida mental de los profesores y comprender y explicar cómo y por qué las actividades de su vida profesional se desarrollaban de una manera u otra. La psicología cognitiva aportó una nueva visión sobre la naturaleza del problema, proveyendo nuevos conceptos y metodologías (análisis de protocolos, recuerdo estimulado, etc.) En la reunión del NIE (*National Institute of Education*) de 1974, Shulman dirigió el panel n.º 6 bajo el título *Teaching as Clinical Information Processing*. Aquí se sentaron los primeros presupuestos y visiones del profesor como una persona que, enfrentada a una situación compleja, crea un modelo simplificado de esa situación y se comporta racionalmente en relación con ese modelo. Para comprender, predecir e influir en lo que hacen los profesores era necesario, según los asistentes al panel n.º 6, que los investigadores estudiaran los procesos psicológicos por los cuales los profesores perciben y definen la situación y sus responsabilidades profesionales.

Shavelson y Stern (1983) añaden un segundo supuesto: El comportamiento de un profesor se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones. Desgraciadamente, como señalan los autores, todavía no podemos comprender cómo se pasa del pensamiento a la acción.

Al mismo tiempo, según afirma Calderhead (1988), los sociólogos de la educación comenzaron a interesarse por cómo las presiones sociales incidían en las situaciones del aula. La sociología de la educación se centró en dos problemas: por un profesor se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones. Desgraciadamente, estas concretas, influían en la práctica y, por otro, cómo se iban conformando y perpetuando las creencias, los compromisos y las prácticas de los profesionales.

La investigación sobre los procesos cognitivos y el comportamiento del profesor ha estado marcada por diversos paradigmas y ha evolucionado considerablemente (Contreras, 1985; Pérez Gómez, 1983; Lowyck, 1986). Aunque se sigue caracterizando por una gran diversidad de enfoques, podría hablarse de dos tendencias básicas: el *enfoque cognitivo* y el *enfoque alternativo* (Pérez, 1988).

Debido a la variedad de marcos de referencia, tanto epistemológicos como metodológicos, dentro de estos mismos enfoques, las investigaciones están marcadas por la diversidad de objetivos de investigación y por los diferentes resultados. Las últimas tendencias apuntan a un predominio del enfoque cualitativo a través de métodos etnográficos; sobre todo, en el estudio de los primeros años del profesor (Tabachnick y Zeichner, 1988; Popkewitz, 1988; Elbaz, 1988).

Los estudios sobre el pensamiento del profesor han ido ampliando tanto su objeto como las variables intervinientes y las técnicas seleccionadas para comprender el fenómeno. Desde una visión psicologista, que sólo prestaba atención a los procesos mentales, hasta el actual reconocimiento de los factores contextuales y extraescolares que median en las creencias han pasado casi veinte años.

Ahora se admite que el profesional se mueve en un medio incierto e imprevisible (Doyle, 1983) en el que procura mantener el flujo de la actividad mediante el uso de rutinas, las cuales son producto del encuentro entre las teorías formales y la realidad escolar. Distintos elementos del contexto y la biografía personal interactúan produciendo un tipo de creencias que evolucionan con el tiempo.

Asimismo se admite que el conocimiento profesional de los profesores no sólo lo constituye el uso de rutinas y procesos cognitivos mecánicos, sino que también es en gran medida un proceso de reflexión encarnado en la acción; es la expresión de los modos de concebir la realidad y la práctica circunscritas a las condiciones que impone el contexto.

Según Feiman y Floden (1986), la investigación de este campo en la última década ha reformulado ciertos supuestos y afirmaciones, de los cuales tres son particularmente importantes: 1) No existe una cultura uniforme sobre la enseñanza. 2) La profesión está compuesta básicamente por población femenina; sin embargo, la investigación ha tenido más como referencia a profesores y directores. 3) Se ha reemplazado la imagen de un profesor pasivo, moldeado por la burocracia y conducido por fuerzas externas, por la imagen del profesor como un agente activo, que construye perspectivas y selecciona acciones.

No obstante, Clarck (1986) opina que esta imagen está sesgada por el tipo de profesionales que han participado en las investigaciones; la mayoría, afines a los planteamientos y visiones de los investigadores.

Los hallazgos del enfoque cognitivo, sobre todo en el aula, las aportaciones sobre el conocimiento práctico y su repercusión en el profesor y la visión más global y externa del enfoque de socialización no son excluyentes sino complementarios, si sabemos ubicar su justo valor dentro de cada campo investigado. Veenman (1984), por ejemplo, ha intentado poner en conexión diferentes perspectivas. Para este autor, las aportaciones del enfoque de socialización deben completar las del enfoque cognitivo. Así, ciertas estrategias sociales pueden conectarse con estados cognitivos. Los profesores principiantes necesitan cubrir primero sus necesidades de seguridad, autoconcepto, etc., para luego actuar como personas autónomas y responder más adecuadamente a la realidad de su circunstancia, en orden a realizar su trabajo con éxito. Existiría una jerarquía de necesidades que serían las causas por las que un individuo se «une» a las instituciones. Esta «identificación» con la institución podría denominarse en otros términos afines, tales como internalización, adaptación, etc., utilizados por otras corrientes. Esa parcelación de las investigaciones, tanto en extensión como en cuanto al modelo utilizado, debe replantearse bajo el reconocimiento de las limitaciones inherentes a toda investigación.

Si reconocemos la importancia que para el estudio del pensamiento del profesor tienen el análisis de las atribuciones, el peso de la experiencia en las actitudes y cosmovisión educativas y el intercambio dialéctico entre el hombre y la presión institucional a través de sus normas de comportamiento, podemos ir avanzando en una perspectiva global que nos permita aceptar la potencia de un enfoque holístico; sobre todo, en lo que se refiere a este campo de estudio de las creencias y la conducta humanas.

Tal vez un posible replanteamiento de la investigación en esta parcela promueva nuevas orientaciones y recupere e integre eficazmente los hallazgos obtenidos hasta la fecha. Para Feiman y Floden (1986), los enfoques multidisciplinarios son particularmente útiles, pero desgraciadamente raros. La existencia de la heterogeneidad, tanto de enfoques como de resultados, está documentada; si bien sería necesario describir esa pluralidad de una manera sistemática. Elbaz (1987) es partidaria de elaborar, al menos, un metalenguaje con el cual hablar sobre las metodologías de trabajo.

Como es en cierto modo lógico, los autores proponen diversas actuaciones; todas ellas, importantes y no exclusivas, pues el campo de investigación es lo suficientemente amplio para que se integren en él multitud de iniciativas y consejos. Zeichner (1987) opina que se ha prestado poca atención a los cambios que ocurren durante la enseñanza. Marcelo (1987) propone que la futura investigación debe responder a cuestiones tales como el conocimiento generado por el alumno en prácticas y el análisis de los constructos y principios educativos de los profesores en activo.

En un plano más amplio y crítico, Contreras (1985) censura la concepción estática de la investigación, bajo el enfoque cognitivo, ya que no se ha centrado en la evolución del pensamiento del profesor en función de su experiencia. Asimismo, opina que los estudios se han focalizado en las tareas de clase y han obviado facetas tales como el ejercicio de la autoridad y las motivaciones de poder en el comportamiento del profesor.

Así pues, creemos que un conocimiento más extenso del pensamiento del profesor pasa por eludir una imagen «común», general o inmóvil de este pensamiento; por lo que sería preciso incorporar una perspectiva diacrónica que intentase reflejar la evolución de sus creencias. Asimismo, en este proceso de análisis saldrían a la luz aquellos elementos que irían perfilando el pensamiento del profesor en un sentido u otro.

Munby (1986) sostiene que, de cualquier manera que se conceptualice o se diseñe una investigación, siempre nos veremos incapaces de atender a todo porque existe un campo demasiado amplio. Por ello, mi investigación (y en consecuencia, este artículo) se limita a explorar las dimensiones del pensamiento del profesor y su evolución a través de la carrera docente; pretendiendo reflejar, de una manera general, las distintas opiniones que ante cuestiones pedagógicas sostienen diferentes grupos de docentes. De ello podremos inferir las dimensiones del pensamiento pedagógico que constituyen el cuerpo de creencias del profesor.

Podrían manejarse aquí, respecto al tema de las creencias, los conceptos de «ideologías de la enseñanza» y «perspectivas» (Tabachnick *et al.*, 1982), mas con la salvedad de no poder constatar si las respuestas de los prácticos tienen conexión con la acción, ya que la recogida de datos se ha limitado únicamente al cuestionario de opiniones. Para Tabachnick, «ideologías» y «perspectivas» difieren en si el sujeto opina como estudiante o como profesor. Por eso, creemos que es más pertinente hablar de «dimensiones del pensamiento» debido al instrumento y al diseño de la investigación.

### *Diseño, muestras e instrumento*

La investigación, entre otros objetivos, tenía como prioritario el estudio de la evolución del pensamiento pedagógico del profesor a lo largo de la carrera docente. Para ello el campo de investigación cuenta con variados instrumentos de estudio: cuestionarios, entrevistas, diarios, observación, «estimulación del recuerdo», etcétera (Postic, 1983). Sin embargo, toda investigación se ve limitada por varios factores: tiempo, recursos, disponibilidad de las instituciones... En nuestro caso primaría el argumento «realista» (Fox, 1977, p. 13). Creemos que en el ámbito español este aspecto (el pensamiento del profesor) ha sido, por el momento, muy poco investigado. Por ello, se pretende una aproximación global a través del estudio del grupo, buscando ese sujeto «epistémico medio», que luego otras investigaciones matizarán hasta acercarse lo más posible al sujeto «psicológico». La elección del cuestionario como técnica de recogida de datos para muestras grandes responde a la idea de obtener una primera visión de las actitudes educativas de los docentes y su desarrollo a lo largo del tiempo.

Este intento de captar las dimensiones del pensamiento y la posible evolución de las creencias de los profesores se llevó a cabo eligiendo cinco tipos de muestras:

- Estudiantes de Magisterio de primer curso.
- Maestros no en ejercicio.
- Estudiantes de Ciencias de la Educación quinto curso.
- Profesores noveles (con 2-3 años de docencia o menos).
- Profesores veteranos (con 15 o más años de docencia).

Creemos que los tipos de muestras corresponden a fases cronológicamente significativas en los procesos de socialización del profesor y, en consecuencia, de la «formación» de opiniones, las cuales tienen en estos momentos un peso específico con suficiente valor evaluativo y comparativo.

En un principio se eligieron aleatoriamente cinco Comunidades del Estado para la extracción de los cinco tipos de muestras. Asimismo se optó, para la muestra de estudiantes de 1.º, por asignar al azar una especialidad por Comunidad, para obtener así una muestra que recogiera todas las especialidades que se ofertan en las EUM (Escuelas Universitarias de Magisterio). Las limitaciones técnicas o

la no colaboración de algunas Comunidades en el apartado de las profesoras en activo redujeron la muestra de prácticas a la Comunidad de Andalucía; el resto de los sujetos se extrajo de las Comunidades de Madrid, Cataluña, Galicia, Valencia y Andalucía.

A los sujetos de primer curso de Magisterio se les pasó el cuestionario en el primer mes del curso en sus centros respectivos, lo mismo que a los maestros no en ejercicio (sujetos que empezaban el Curso de Adaptación y no tenían experiencia docente) y los pedagogos (a partir de ahora denominaremos pedagogos a los estudiantes de Ciencias de la Educación de 5.º curso).

A los prácticos se les envió por correo el cuestionario, incluyendo un sobre sellado para facilitar la devolución. Se seleccionó a los sujetos aleatoriamente en función de las listas que con tal fin envió la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Damos por supuesto que los cambios en el pensamiento del profesor y en su posible evolución son producidos por múltiples factores externos y por la propia idiosincrasia del profesor; por ello, sólo podemos, en rigor, dar cuenta de aquellos factores de los cuales tenemos datos y a los que se ciñe nuestra investigación. El diseño y el instrumento limitan las inferencias, pero no sostenemos que las variables aquí analizadas sean las únicas, al contrario, como puede verse en ciertas revisiones teóricas, estamos lejos de ofrecer y/o comprender los procesos de construcción del pensamiento del profesor (Clark, 1986; Veenman, 1984). Feiman y Floden (1982) sostienen que la investigación en este campo acaba de comenzar.

### *El Cuestionario de Opiniones Pedagógicas*

Para la elaboración del cuestionario los autores (Gimeno, Pérez Gómez, 1987) consultaron los instrumentos utilizados en el ámbito internacional en investigaciones de temática similar, principalmente en el contexto anglosajón. Merecen especial mención, por las sugerencias recogidas de los mismos, los siguientes: *Minnesota Teacher Attitude Inventory*, de Walter W. Cook, Carroll H. Leeds y Robert Callis; *The Pursue Student Teacher Opinion*, de R. Bentley y J. Price; *Survey of Opinions about Education*, realizado por el Departamento de Educación de la Universidad de Manchester; *The Educational Preference Scale*, de W. Lacey y H. Cole; *Teacher Work Values Assessment*, de Robert J. Coughlan; y la primera versión del *Teacher Believe Inventory*, de K. Zichner.

Los autores pretendían abarcar en el cuestionario todos aquellos componentes esenciales de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito institucional de la escuela sobre los que el profesor debería tener un pensamiento formado y diferenciado si quiere actuar con conocimiento profesional y no de forma arbitraria e improvisada. En definitiva, y conforme a la diversidad de conceptos que habían aparecido significativos en la revisión teórica de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor, se intentaba cubrir los siguientes ámbitos:

- Escuela, educación y sociedad.
- Naturaleza humana y potencialidad educativa.
- Política educativa.
- Organización del sistema, del centro y del aula.
- Diseño y desarrollo del currículum.
- Objetivos, proyecto y programación.
- Selección y organización de los contenidos. Naturaleza del conocimiento.
- Métodos y recursos didácticos.
- Sistemas y funciones de la evaluación.
- El alumno, como individuo y como grupo social. Teorías del aprendizaje. Posibilidades y concepciones sobre el desarrollo.
- El docente: Formación, *status*, funciones. La profesión docente.

Sobre cada uno de estos grandes capítulos desarrollaron diferentes aspectos que formularon en forma de sentencias afirmativas o negativas sobre las que el profesor, o el futuro profesor, debería emitir su opinión según su grado de acuerdo o desacuerdo en una escala de puntuaciones de 1 a 4 (reservando el cero para las respuestas sin definición).

De esta forma surgió un primer borrador de más de 200 items que se pasó, para su consideración, estudio y crítica, a siete jueces especialistas, cuatro profesores de Universidad de Ciencias de la Educación y tres profesores de BUP con la licenciatura en Pedagogía. Asimismo se aplicó experimentalmente a grupos de estudiantes de 5.º curso de diferentes carreras. Se comprobaron cuestiones tales como la inadecuación de algunos items, el excesivo número de ellos, etc. Atendiendo a estos resultados y críticas, se elaboró una versión más reducida del cuestionario de 107 items, el cual fue utilizado, ya como instrumento de recogida de los datos, en distintos estudios.

Los items son valorados de 1 a 4 puntos, según las respuestas ante las posiciones que plantean los items respectivamente: «muy en desacuerdo», «desacuerdo», «acuerdo», «muy de acuerdo», (dejando el 0 para la respuesta «no tengo opinión»). Previamente se ha comprobado que el extremo superior de la calificación (4) coincide con el aspecto progresista de los items. Esta reconversión es precisa, puesto que unos items están expresados de forma positiva y otros de forma negativa. Los autores, anteriormente a esa operación, valoraron en términos de progresismo-no progresismo el sentido del acuerdo o desacuerdo ante los items.

Es evidente que el cuestionario, tanto en la selección de los componentes como en la formulación de las sentencias y en la propia valoración de las posibilidades de respuesta, supone una opción de los autores desde una plataforma teórica sobre el pensamiento del profesor y sus repercusiones en la regulación de la práctica, así como sobre cada una de las dimensiones de los procesos de enseñanza-aprendizaje planteadas en el mismo. Así pues, la interpretación externa que se haga de las conclusiones o sugerencias de la presente investigación debe, en justicia, circunscribirse a esa plataforma de significados y conceptos, para aceptarla, re-

chazarla o transformarla. Fuera de ella es difícil una utilización legítima de los datos que se generan en la derivación lógica y operativa de conceptos y teorías más inclusivos y portadores de la significación de las partes.

Para análisis ulteriores no moleculares del cuestionario, los autores agruparon ítems de temática similar en conjuntos de temas que denominaron dimensiones y que formaron un total de 34 (véase anexo). Cada ítem puede considerarse una dimensión, toda vez que interroga sobre un problema cuya relevancia depende de la historia y del contexto de las muestras estudiadas, pero también es cierto que entre ellos pueden establecerse relaciones teóricas y empíricas de distintos sentido y magnitud, para configurar dimensiones que faciliten la interpretación posterior. Por ello, la lógica del cuestionario se apoya igualmente en una estructura de dimensiones que poseen coherencia interna desde el punto de vista teórico de los autores; en este sentido, se han utilizado como unidades de significación para interpretar los resultados.

## PRESENTACIÓN DE LAS TÉCNICAS UTILIZADAS

Los análisis estadísticos efectuados de la base de datos resultante de la tabulación de las respuestas de los sujetos al Cuestionario de Opiniones fueron de distintos tipos y los resultados muy extensos; aquí nos detendremos únicamente en la evolución observada a lo largo de la carrera mediante el uso del análisis discriminante. Dado que es una técnica probablemente poco conocida y utilizada en nuestro campo, para facilitar al lector la interpretación de la gráfica y los datos exponeremos brevemente las bases de este estadístico.

La técnica del análisis discriminante tiene por objetivo la clasificación de individuos. En el análisis discriminante se definen los grupos y el objetivo del análisis consiste en distinguir éstos, basándose en la información que hay en los datos, y así clasificar a los individuos en grupos. Se trata de ver qué variables discriminan más entre los conglomerados, con el fin de predecir la adscripción de sujetos a los grupos en función de los valores que tomen estas variables.

Según Klecka (1982), es una técnica estadística que permite estudiar las diferencias entre dos o más grupos respecto a distintas variables simultáneamente.

El análisis discriminante ayuda a analizar las diferencias entre grupos y provee estadísticos que facilitan la clasificación de los sujetos en el grupo a cuya media son más similares. Las características usadas para distinguir entre grupos se llaman variables discriminantes. De éstas, las que poseen mayor coeficiente de regresión (correlación canónica) son las que más discriminan.

Una vez obtenidas estas variables, se trata de reducir su número a una, dos o más nuevas variables (factores) que sean combinación de las anteriores. Ellas solas (generalmente las dos o tres primeras) son capaces de identificar o discriminar los grupos tan bien como la larga serie de variables introducidas originalmente. Estas nuevas variables reciben el nombre de funciones discriminantes.



Klecka (1982, p. 16) habla también de una interpretación espacial. Así, considera las variables discriminantes como ejes de un espacio dimensional. Si los grupos de sujetos difieren en sus opiniones respecto a estas variables, podemos imaginar cada grupo como una multitud de puntos concentrados en alguna parte de este espacio. Normalmente sus respectivos «territorios» no son idénticos. Para resumir la posición de un grupo se computa su «centroide». Un «grupo centroide» es un punto imaginario cuyas coordenadas son el resultado de las medias de las variables de cada grupo.

Como cada centroide representa la típica posición de su grupo, nosotros podemos así estudiarlo para obtener una comprensión de cómo difieren los grupos.

Mientras los centroides definen el espacio, existe un número infinito de lugares donde se pueden localizar sus ejes (las coordenadas del sistema). Un lugar conveniente para su origen, el punto en el cual cada eje toma el valor de cero, es el «gran centroide», el cual marca la posición en la que el total de los casos tienen la media de cada uno de los ejes.

En el caso de las dimensiones, el análisis se ha detenido principalmente en los grupos centroides para comprobar las distancias entre los grupos. La clasificación no se ha manejado por el bajo número de variables que entraban en cada dimensión.

Con el objeto de detectar posibles diferencias en las dimensiones en función de las variables (personales-profesionales) más importantes, se llevaron a cabo varios análisis discriminantes a través del programa *Analysis* del paquete estadístico SPSS con el método WILKS.

Las variables que obtuvieron mayor correlación canónica en las dimensiones y presentaron mayor poder discriminante fueron el tipo de sujeto (estudiantes, pedagogos, etc.) y la adscripción política. Estos resultados coinciden con los de los análisis de varianza. Aquí sólo se analizan los resultados según los estudios y/o la práctica de los sujetos.

### *Resultados más significativos*

A continuación se comentarán aquellas dimensiones que han ofrecido mayor poder discriminante y en las cuales destacan más las diferencias entre los grupos. Cuando un grupo se sitúa en el espacio negativo de la gráfica en una dimensión determinada, está indicando que su puntuación es inferior a la medida total de la muestra, al contrario de lo que sucede si se encuentra en el espacio positivo. Las dimensiones que más evolución denotan a lo largo de la carrera serán aquellas en las cuales los grupos se encuentren muy alejados entre sí. En nuestro caso puede observarse cómo dos grupos (veteranos y estudiantes) se encuentran casi permanentemente en el espacio negativo; o sea, en general, puntúan por debajo de la media en la mayoría de las dimensiones. Lo contrario ocurre con el resto de los grupos (maestros, pedagogos y novatos), que se hallan en el espacio positivo y en contadas dimensiones se encuentran más cercanos al resto. Las dimensiones más

significativas que aquí se comentan manifiestan esta ubicación respecto a los espacios positivo y negativo; así, vemos que los veteranos y estudiantes se dan la mano en estas dimensiones, lo mismo que los novatos, maestros y pedagogos, pero con la salvedad de que éstos puntúan más que aquéllos (véase la gráfica 1).

Aparecen tres bloques de temas que agrupan las dimensiones con mayor correlación canónica:

- Contenidos.
- Programación.
- Adaptación al alumno.

Veamos qué dimensiones forman cada bloque y qué aspectos cabe resaltar respecto a las actitudes de los grupos ante las mismas (véase en el anexo la descripción y la composición de las dimensiones que se citan en este estudio).

## CONTENIDOS

Encontramos cinco dimensiones implicadas en este bloque. Los contenidos, su selección, la adaptación al alumno, la obligatoriedad, etc. forman un núcleo de problemas muy diversos que a lo largo de la carrera parecen evolucionar hacia soluciones tradicionales y academicistas. Las siguientes dimensiones son representativas de ello.

N.º 23. *Contenidos: Valor lógico versus psicológico* (Corr. cano.: 0,45)

Como ya hemos dicho, encontramos dos «grupos» diferenciados: Veteranos y Estudiantes, con bajas puntuaciones, y Novatos, Maestros y Pedagogos, firmes en sus convicciones en esta dimensión, que es la mayor en número de items.

Se obtienen puntuaciones superiores a la media y puede decirse que todos los grupos son progresistas en mayor o menor grado. Los Estudiantes se alejan mucho, empeñados, como veremos, en ser «más papistas que el Papa». Han aprendido bien la lección en sus años escolares y ahora se manifiestan como buenos alumnos: «mejor lo lógico que lo psicológico». Les han enseñado a subordinar sus intereses o capacidades a lo formal de una materia y ahora no pueden por menos que «reconocerlo». Por eso están de acuerdo en ciertos items, no muy recomendables, porque en ellos reconocen lo que han hecho curso tras curso.

Parece lógico también que los Veteranos se decidan por los aspectos formales de los contenidos, en detrimento del alumno. Es una postura que va perfilando su cosmovisión de los elementos de la enseñanza.

N.º 21. *Contenidos: Universalidad-Obligatoriedad* (Corr. cano.: 0,41)

Se producen variaciones interesantes en la gráfica. Los Veteranos y Estudiantes se distancian del resto, quienes permanecen más cercanos en sus ideas. Las

puntuaciones descienden por debajo de la media y sólo los Novatos destacan (véase anexo).

En esta dimensión parece que todos los grupos mantienen opiniones similares y no muy progresistas. Como modelo están los Estudiantes, con una media de 1.94. Pero en general, todos apuestan por la uniformidad de programas y contenidos. Sin embargo, aunque la puntuación según las dimensiones no es muy alta, se observa una evolución en la misma; siendo las posturas más conservadoras las de Estudiantes y Veteranos y las más progresistas las de los Novatos.

¿Acaso interpretan los Profesores y los Estudiantes la uniformidad como signo de igualdad, de tener los mismos derechos y obligaciones? ¿Está presente aquí la idea de unas mismas nación, lengua, cultura, historia, etc.?

Tal vez la existencia de un programa general para todos es garantía de justicia en la escuela, tal vez implica problemas de contenidos y, desde la perspectiva de evolución del sistema, unos contenidos recaban otros y es necesario un programa común. ¿Acaso no existe una confianza profesional para afrontar la libertad de programas y los profesores se acogen a las disposiciones legales?

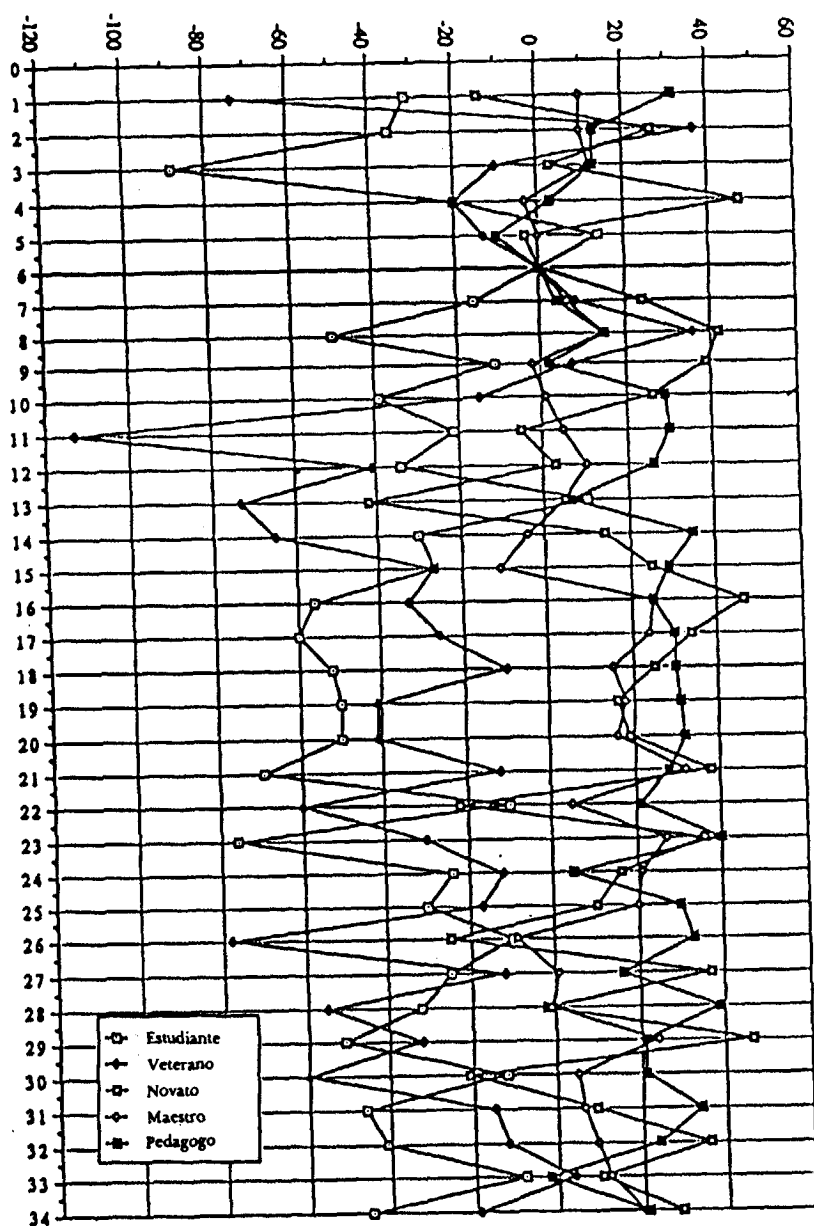
Lo curioso es la aceptación que tienen los Estudiantes de un programa común, ajeno a cualquier diferencia geográfica, cultural, individual, etc. Su sentido de la equidad pasa por que todos reciban lo mismo. ¿Es esto el resultado de una enseñanza que aspira o tiene como meta ser crítica, democrática, respetuosa con las diferencias, y un largo etc.? Las actitudes detectadas en los Estudiantes hacen pensar en un doble lenguaje educativo: el de los fines y el de los resultados. El currículum oculto ejerce más influencia que el explícito. Al final, los Estudiantes son más conservadores que los propios Veteranos, a pesar de la dinámica que se advierte en otras dimensiones. Queda, al menos, la esperanza de comprobar que los años de formación inciden notablemente en su pensamiento. Pero también queda una pregunta en el aire: ¿cómo piensa el ciudadano que no ha continuado estudios superiores? No es muy optimista el boceto que podemos dibujar de los Estudiantes que abandonan los estudios en COU.

N.º 19. *Contenidos: Ruptura del academicismo* (Corr. cano.: 0,34)

Estudiantes y Veteranos parecen reacios a la innovación, tanto en el apartado de materiales (texto único) como en el de los contenidos (TV, *mass-media*). Sin embargo, los Estudiantes se muestran más deseosos de tratar temas políticos y problemáticos.

Ambos grupos siguen en la línea conservadora marcada por otras dimensiones. Creemos que ello se debe a la seguridad que les proporciona: para unos, seguir caminos trillados; para otros, saber qué textos y contenidos estudiar. A ambos les supone menor esfuerzo; ya sea la preparación de clases o trabajos extras, al no existir, por ejemplo, libros de texto, o tratar de obtener información en los *mass-media*. El resto de los grupos apuesta por un «aula sin muros» y por la desaparición del libro de texto.

*Factores teórico-prácticos. Discriminante*



1. Confianza en la naturaleza humana.
2. Derecho a la gestión educativa.
3. Autogobierno-participación de los alumnos.
4. Enseñanza pública-privada.
5. Defensa del ideario.
6. Obligatoriedad de la religión.
7. Educación e igualdad de oportunidades.
8. Explicación individual-social del rendimiento.
9. Integración Formación Profesional y BUP.
10. La eficacia como valor máximo.
11. Innatismo.
12. Motivación extrínseca-intrínseca.
13. Valor de la disciplina impuesta.
14. El poder de control sobre el alumno.
15. Sensibilidad hacia las relaciones humanas.
16. Adaptación al alumno.
17. Flexibilidad en la programación.
18. Contenidos: Inadecuación.
19. Contenidos: Ruptura del academicismo.
20. Contenidos: Entidad del conocimiento.
21. Contenidos: Universalidad-obligatoriedad.
22. Contenidos: ¿Quién selecciona?
23. Contenidos: Valor lógico *versus* psicológico.
24. Metodología.
25. Libros de texto.
26. Evaluación: Confianza en la medición.
27. Evaluación: Psicologización-Progresismo.
28. Evaluación: Control sobre el alumno.
29. Organización.
30. Papel de los padres en el currículum.
31. Valor y ayuda de la formación pedagógica.
32. Poder de iniciativa en el currículum.
33. Satisfacción profesional.
34. Amplitud del rol del profesor.

N.º 20. *Contenidos: Entidad del conocimiento* (Corr. cano: 0,34)

Se repiten las mismas posiciones para todos los grupos en lo que respecta a la gráfica del discriminante. Pero en las diferencias y puntuaciones brutas existe una caída de progresismo. Jerárquicamente, la línea es la siguiente, de más a menos progresismo: Pedagogos, Maestros, Novatos, Veteranos y Estudiantes.

Las cuestiones que confirman esta dimensión exigen, de cara a una respuesta madura, una cierta preparación epistemológica. Quizás por ello los Pedagogos den más la «talla». Los estudios sobre la teoría de la ciencia, la problemática del conocimiento, el binomio ciencia-sociedad, etc. implican, al menos, que en el currículum de los estudios de Formación del Profesorado estén presentes materias que incluyan los aspectos antes reseñados.

Un toque de atención viene dado por la puntuación más baja obtenida por los Novatos en el ítem n.º 52 («Todo conocimiento científico es objetivo y verdadero»), que forma parte de los tres que componen esta dimensión. La actitud de este grupo nos lleva a pensar que, a pesar de mantener globalmente una puntuación media, las futuras posturas respecto a la entidad del conocimiento evolucionarán hacia espacios más cerrados y menos flexibles. La creencia en un conocimiento científico objetivo y verdadero puede ser una consecuencia del tipo de formación teñida de racionalidad técnica (Schon, 1983; Apple, 1987; Popkewitz, 1988), que acepta la credibilidad de una ciencia objetiva y universal sin tener en cuenta los sesgos del conocimiento y la naturaleza social e histórica de todo proceso de producción de conocimiento.

Young (1981), en un estudio sobre las epistemologías del profesor, encontró que éstas son diversas y complejas; aunque parece que se centran en dilucidar si la ciencia, en su forma empírico-lógica o positivista, es el compendio del conocimiento humano o si el acceso al conocimiento es algo más personal e intuitivo. Algunos profesores ven el aprendizaje como dominio de destrezas de conocimiento y otros («hermenéuticos») lo entienden como proceso de autodesarrollo. Se observó, de todos modos, que el problema del conocimiento no atraía especialmente a los docentes, ya que éstos lo veían como algo remoto en lo referente a la práctica educativa.

N.º 18. *Contenidos: Inadecuación* (Corr. cano.: 0,33)

Varían las posiciones respecto a las dimensiones anteriores. Esta vez los Veteranos están más cerca del resto de los grupos.

Los Estudiantes siguen «ignorando» la inadecuación de los contenidos. Esto se relaciona con las dimensiones precedentes, en las cuales «aceptaban» un cierto trato al alumno y una programación poco flexible. En los contenidos no iban a ser menos. Aceptando lo anterior, no «pueden» cambiar de criterio en los contenidos.

Novatos y Veteranos, por su parte, se dan cuenta de la incongruencia de ciertos temas (sería interesante indagar en la respuesta que dan a esta situación en sus respectivos diseños y dinámicas del aula).

*Puntuaciones medias de las dimensiones y correlación canónica*

Dimensión	Cor. can	Estu- dian- tes	Maes- tros	Peda- gogos	Novas- tos	Vete- ranos
1. Confianza en la naturaleza humana . . . . .	0.3	2,47	2,67	2,68	2,49	2,2
2. Derecho a la gestión educativa . . . . .	0.23	2,28	2,35	2,48	2,2	2,04
3. Autogobierno-participación de los alumnos . . . . .	0.22	2,6	2,7	2,73	2,77	2,38
4. Enseñanza pública-privada . . . . .	0.19	2,44	2,47	2,28	2,72	2,42
5. Defensa del ideario . . . . .	0.1	1,95	2,03	1,83	2,14	2,02
6. Obligatoriedad de la religión . . . . .	-	2,63	2,18	2,11	2,93	2,25
7. Educación e igualdad de oportunidades . . . . .	0.12	2,4	2,41	2,43	2,58	2,6
8. Explicación individual-social de rendimiento . . . . .	0.31	2,5	2,73	2,7	2,98	2,7
9. Integración Formación Profesional-BUP . . . . .	0.12	2,4	2,03	2,11	2,92	2,74
10. La eficacia como valor máximo . . . . .	-	2,97	3,07	2,99	2,99	2,65
11. Innatismo . . . . .	0.32	2,8	2,95	2,95	2,89	2,35
12. Motivación extrínseca-intrínseca . . . . .	0.26	2,76	2,93	2,95	2,78	2,48
13. Valor de la disciplina impuesta . . . . .	0.21	2,77	2,81	2,86	2,64	2,33
14. El poder de control sobre el alumno . . . . .	0.3	2,22	2,43	2,67	2,45	1,95
15. Sensibilidad hacia las relaciones humanas . . . . .	0.24	3	3,1	3,2	3,2	2,93
16. Adaptación al alumno . . . . .	0.36	2,08	2,62	2,63	2,75	2,18
17. Flexibilidad en la programación . . . . .	0.38	2,42	2,79	2,9	2,85	2,44
18. Contenidos: Inadecuación . . . . .	0.33	2,37	2,68	2,85	2,72	2,47
19. Contenidos: Ruptura del academicismo . . . . .	0.34	2,53	2,93	3,02	2,95	2,5
20. Contenidos: Entidad del conocimiento . . . . .	0.34	2,15	2,62	2,76	2,56	2,18
21. Contenidos: Universalidad-obligatoriedad . . . . .	0.41	1,94	2,49	2,43	2,54	2,32
22. Contenidos: ¿Quién selecciona? . . . . .	0.2	2,28	2,46	2,46	2,44	2,2

Puntuaciones medias de las dimensiones y correlación canónica (Continuación)

Dimensión	Cor. can	Estu- dian- tes	Maes- tros	Peda- gogos	Novas- tos	Vete- ranos
23. Contenidos: Valor lógico versus psicológico . . . . .	0,45	2,66	3,12	3,11	3,13	2,76
24. Metodología . . . . .	0,18	2,04	2,34	2,2	2,3	2,09
25. Libros de texto . . . . .	0,33	2,14	2,56	2,58	2,51	2,36
26. Evaluación: Confianza en la medición . . . . .	0,27	2,37	2,44	2,67	2,28	1,97
27. Evaluación: Psicologización-progresismo . . . . .	0,19	2,76	2,89	3,02	3,03	2,84
28. Evaluación: Control sobre el alumno . . . . .	0,31	2,16	2,26	2,41	2,27	1,93
29. Organización . . . . .	0,34	2,19	2,5	2,51	2,5	2,22
30. Papel de los padres en el curriculum . . . . .	0,2	2,79	2,86	3,03	2,81	2,68
31. Valor y ayuda de la formación pedagógica . . . . .	0,31	2,58	2,81	2,96	2,83	2,7
32. Poder de iniciativa en el curriculum . . . . .	0,28	2,66	2,85	2,82	3,1	2,71
33. Satisfacción profesional . . . . .	0,08	3,3	3,12	2,92	3,35	3,41
34. Amplitud del rol del profesor . . . . .	0,28	2,38	2,65	2,62	2,71	2,34

N.º 25. *Libros de texto* (Corr. cano.: 0,33)

Esta dimensión intercambia un ítem con la dimensión N.º 19; por ello encontramos unas posiciones similares, como asimismo puntuaciones brutas (más bajas que la media) y diferencias entre grupos. Volvemos a encontrar a Veteranos y Estudiantes aferrados a los libros de texto y rechazando cualquier extra, sobre todo si proviene de los *mass-media*.

El libro de texto ofrece al profesor una guía de desarrollo: contenidos, actividades, sugerencias, etc.; es algo preparado y planificado cuidadosamente. El maestro sólo tiene que seguir lección tras lección y actividad tras actividad. Para el alumno supone el texto que debe memorizar de cara al próximo examen. Procurará acertar en la selección de los contenidos que, sospecha, el profesor va a elegir; si hay suerte y buena memoria, ya tiene la asignatura resuelta.

Torres (1989) hace una interesante revisión del tema y critica tanto el interés económico que existe en mantener los libros de texto, como los sesgos políticos



y científicos que a veces aparecen en los mismos. El autor opina que el libro de texto «descualifica» al profesional y que el modelo de escolarización tradicional de carácter cerrado, «encuentra en el libro de texto uno de sus más firmes aliados» (p. 54).

Parece que con los años, el maestro deja de innovar y preparar materiales para la clase; aunque quizá la actitud detectada en los Veteranos provenga más de una época en la que lo normal, y obligado, era el libro de texto. Quizá nunca tuvieron oportunidad, ni recibieron apoyo por parte de la Administración, para ensayar otras maneras y recursos comunicativos.

A la vista del perfil que hasta ahora tenemos del Estudiante, poco parece que haya cambiado en nuestras escuelas.

## PROGRAMACIÓN Y ORGANIZACIÓN

Este bloque está formado por dos dimensiones que tratan tanto de la flexibilidad del docente a la hora de programar su asignatura, como de la organización del aula.

### N.º 17. *Flexibilidad en la programación* (Corr. cano.: 0,38)

Vayamos por partes. La aparición en el mercado editorial de nuevos avances en materia curricular y la presencia de estos contenidos en los planes de estudio forzosamente han debido incidir en las concepciones didácticas de las últimas promociones.

Los tres grupos más progresistas mantienen sus posiciones y no parece que los años de docencia afecten a los Novatos en un sentido u otro.

Caso aparte lo constituyen los Veteranos, posiblemente enclavados en una dinámica rutinaria que siguen año tras año. La ubicación en el Ciclo Superior refuerza esa tendencia. Es un nivel más relajado, con asignaturas que no cambian drásticamente, con niños obedientes, etc. Podría hablarse de una pérdida de la «conciencia discursiva» (Giddens, 1979), en beneficio de la rutinización, o sea, de la «conciencia práctica».

Se supone también que la formación académica de los Veteranos está más lejana, «curricularmente» hablando, de la de los Novatos. La palabra «programación» equivaldrá para los Veteranos a las de «diseño», «proyecto», «currículo», etc. También, posiblemente, los Veteranos sean más reacios a las innovaciones o lleven demasiado tiempo en la institución como para saber que nada cambia y que las reformas o innovaciones sólo producen más papeleo, reuniones y cambios en los libros de texto.

El tener perfilada la asignatura y, sobre todo, dominarla hace que el profesor sea menos abierto (Bauch, 1984). Esa sensación de dominio de una materia conlle-

va cierta estructuración y cierto aparcamiento de la «duda»; lo cual no parece muy beneficioso para la investigación o la experimentación.

Se ha producido una gran cantidad de estudios recientes acerca de las conductas y actitudes de los profesores en cuanto a su sentimiento de responsabilidad sobre los logros de los Estudiantes, a si se ven capaces o no de influir en el desarrollo de sus alumnos. Se conocen bajo el nombre de *locus of control* los estudios efectuados en tal sentido (Halpin, 1985; Arlin, 1978; Maes, 1985). Parece que aquellos profesores que se creen responsables de los resultados académicos mantienen más organizados los ambientes de aprendizaje y trabajan duro para conseguir los objetivos educativos; al mismo tiempo, no detectan problemas de disciplina ni de motivación.

Ciertos profesores sostienen que una programación muy detallada y prevista proporciona seguridad al docente y a los alumnos. A la vista de los resultados y opiniones de los Estudiantes, hay que dar a este argumento cierta parte de razón. Ahora bien, ¿a qué es debida la actitud del grupo de Estudiantes?

Una posible respuesta viene dada por el sesgo de un sistema que sanciona la memorización, ya sea a través de los contenidos, ya sea por el tipo de evaluación, etcétera. Es lógico que los alumnos demanden una claridad en este apartado para saber a qué atenerse en el examen. Progresar en este sistema educativo implica, para el estudiante, no dejar las cosas al azar o a la buena voluntad.

#### N.º 29. Organización (Corr. cano.: 0,34)

Vuelven a encontrarse los subgrupos típicos. Los Novatos comparten un pensamiento similar al de los grupos progresistas. Kashti *et. al.* (1984) investigaron a 18 profesores de primaria respecto a la organización del aula y el sentido que tenía ésta para el profesor y los alumnos. A pesar de la variabilidad encontrada resulta que la creación de grupos y subgrupos y la «atribución de asientos» con mayor o menor negociación sirven para controlar a los niños. Para los profesores, la estabilidad en el asiento respondía a una consideración pedagógico-didáctica; para los investigadores, esto escondía un medio de control social.

En nuestro caso, esta dimensión puntúa por debajo de la media; lo cual corrobora, en cierto modo, lo hallado por Kashti. Los Veteranos y los Estudiantes continúan con una visión «estable», en el sentido de que no les gusta una organización que permite mover sillas, alumnos, un horario flexible, etc. Se inclinan hacia estructuras formalistas, rígidas, acabadas, que les ofrezcan claridad y poco desconcierto.

Creemos que esto encaja, lógicamente, con sus preferencias sobre los contenidos, la evaluación, la metodología, etc. Estabilidad y pocos cambios. Ello produce rigidez, pero clarifica posturas y expectativas; profesores y alumnos conocen sus papeles, sus derechos y deberes. Hargreaves (1979) sostiene que la escuela se organiza según la clase social. Para las clases bajas se creen necesarias una enseñanza

estructurada y una estabilidad. Asimismo, los aspectos morales priman sobre los cognitivos en las escuelas de clases bajas trabajadoras.

Por otro lado, aparecen las ideas innovadoras encarnadas en las nuevas orientaciones y en los Novatos, todavía con ganas de cambiar la escuela a través de una organización flexible. Los primeros años de práctica les animan aún más en sus propósitos.

Borko y Cadwell (1982), en una investigación sobre cómo los profesores organizan y gestionan el aula, hallaron que existen muchas diferencias entre ellos. Se emplean juicios y decisiones muy diferentes. Parece ser que las expectativas de logro académico y de conducta inciden en gran medida, aunque no se encontró una homogeneidad entre los 36 profesores investigados. En nuestra investigación quizá también esa variabilidad de opiniones produzca *ratios* bajas.

## ADAPTACIÓN AL ALUMNO

Encontramos aquí una sola dimensión, que en cierto modo se encuentra relacionada con el bloque precedente, pues es indicativa del grado de flexibilidad del docente en cuanto a los intereses del alumno, el nivel social, etc. Es otro tema en el que la mayor experiencia incide negativamente.

N.º 16. *Adaptación al alumno* (Corr. cano.: 0,36)

Nuevamente los Novatos destacan junto a los Maestros y Pedagogos. Al igual que en los aspectos de poder, aquí también se implican opiniones sobre la organización de los alumnos en grupos, bien a causa de su número, bien por el nivel de conocimientos, etc.

La aceptación de una atención individualizada al alumno, el reconocimiento de la diversidad humana, de las diferencias, etc. están presentes en las ideas pedagógicas y se plasman en las actitudes de las últimas promociones. Ciertas corrientes psicológicas abogan por la diversidad en los grupos discentes y se oponen a la alineación por niveles similares. La escuela vuelve a ser paidocéntrica o, mejor dicho, el profesor recupera la infancia como concepto y atiende al niño como niño y no como adulto pequeño.

Sorprende la baja puntuación de los Estudiantes y su alejamiento de posiciones progresistas. Teóricamente, podían mantener opciones más abiertas después de su paso reciente como alumnos, pero no parece que se hayan sentido «mal tratados» en el aula y que su idea de trato al alumno pase por unas concepciones sobre la igualdad muy distintas de las del pensamiento pedagógico (recuérdese una frase del famoso libro *Carta a una maestra*: «No se puede tratar con igualdad a los diferentes.»). Los Estudiantes manifiestan todavía los efectos del sistema meritocrático que los ha albergado durante años, creando unas estrategias y actitudes contrarias a los pretendidos objetivos educativos. Sin embargo, a la luz de las posturas man-

tenidas por el resto de los grupos, puede decirse que la carrera docente incide y «recupera» a los Estudiantes hacia posiciones más progresistas.

Arlin (1978) estudió las actitudes de los Estudiantes en contextos educativos en los que se favorecía el aprendizaje. Aquellos alumnos que percibían como propia su instrucción (*internal locus of control*) se sentían responsables de sus éxitos. Si esto no sucedía así, delegaban la responsabilidad del fracaso en el profesor.

De cara a una interpretación sociológica, esto puede llevar a una situación difícil para el profesor que crea en las teorías sobre la reproducción social y la internalización de valores de la clase dominante a través del aparato educativo. Si aumenta la responsabilidad del alumno, utiliza una metodología más activa y abierta, etcétera, el alumno se sentirá más motivado y aceptará los resultados académicos como una consecuencia de su implicación y su capacidad personal. Esto sería «válido» desde una perspectiva «micro», pero desde una visión general, y teniendo en cuenta quién fracasa en la escuela, estas orientaciones favorecerán a determinados grupos de alumnos. Los otros, los fracasados, aceptarán como un resultado justo y válido su fracaso, internalizando la «justicia escolar» y la creencia en una pretendida igualdad de oportunidades.

Creemos que existe un gran reto didáctico a la hora de enfrentarnos a la individualidad en el aula y tratar de ser «igualitarios» con todos.

## CONSIDERACIONES GENERALES

Antes de pasar a las conclusiones, deben tenerse en cuenta las limitaciones inherentes a este estudio, tanto respecto al instrumento como respecto a las muestras. La valoración del cuestionario responde a una visión personal de los autores, la cual puede ser discutible desde el punto de vista de otras ópticas. El análisis de la evolución del pensamiento del profesor queda limitado tanto por el sesgo introducido en la calificación de los ítems, como por la estructura del cuestionario y su contenido, el cual se reduce a explorar dimensiones predeterminadas, basadas en una escala de actitudes que pueden propiciar un pseudo-progresismo en los sujetos. Así, algunos sujetos contestarían lo que, a su juicio, coincidiría con la respuesta «adecuada»; en este caso, las opciones previsiblemente más progresistas, aunque éstas no coincidieran con sus opiniones sobre el tema y mucho menos, quizá, con su práctica.

Por otro lado, las muestras corresponden a extracciones sincrónicas y no a un seguimiento diacrónico de las mismas; por ello debe tenerse muy en cuenta el contexto histórico-político vivido por determinados sujetos, que suponemos un elemento de fuerte influencia de cara a las actitudes ante cuestiones pedagógicas. Resulta problemático ponderar el peso que este factor representa en el análisis de las respuestas, pero parece lógico otorgarle un valor específico al medio social de una determinada época en el cual se socializó el profesor.

Asimismo, con esta metodología y estos instrumentos sigue sin comprenderse la relación creencia-práctica; tampoco quedan claros los elementos que subyacen y

pueden explicar por qué evolucionan de un modo determinado las actitudes de los docentes. Aquí se atisban algunos factores concretos, pero son necesarias nuevas investigaciones, con diferentes metodologías, que añadan más luz al binomio ideas-acción y a los elementos que acompañan y generan las variadas posiciones pedagógicas del profesor.

Atendiendo a las limitaciones precedentes, podemos resumir los hallazgos de este modo: En función del análisis por dimensiones a través de la técnica del discriminante, destacan tres aspectos, que parecen sufrir los cambios más importantes en el pensamiento pedagógico del profesor:

- contenidos;
- programación/organización;
- adaptación al alumno.

Estas cuestiones son las más afectadas durante la carrera y presentan diferentes posturas según el momento en el que se encuentre el profesor. Es de notar la presencia de seis dimensiones dedicadas al apartado de contenidos, entre aquellas que mayor correlación obtienen. En consonancia con esto, la programación y la organización manifiestan también una evolución negativa. Como colofón, dentro de la dinámica del aula, quien se resiente es el alumno, puesto que se estructura la enseñanza en función de lo académico y no de los intereses de aquél.

Veteranos y Estudiantes forman un dúo por su cercanía en estos aspectos. Los Veteranos en la medida que esto constituye una manifestación de sus creencias, después de varios años en la institución; los Estudiantes se expresan de este modo porque es lo que han conocido a lo largo de su vida en las aulas. Al no poseer una formación pedagógica ni conocer académicamente otras alternativas, se limitan a reproducir a través de sus opiniones los moldes por los cuales han pasado año tras año.

Maestros sin ejercer, Pedagogos y Novatos se encuentran en un momento evolutivo bastante similar. No obstante, esto hay que matizarlo, porque determinadas posturas son peculiares de cada grupo. Así, por ejemplo, las actitudes de los profesores novatos respecto al tema de la disciplina, la evaluación y el papel de los padres en el currículum están cercanas a las de los profesores Veteranos, mientras que respecto al resto manifiestan unas ideas más abiertas. La disciplina y las relaciones con los padres parecen ser los aspectos que más rápidamente son afectados por la práctica en el sentido menos positivo.

Del mismo modo que ciertas dimensiones presentan una evolución a lo largo de la carrera, parece que otras permanecen sin muchos cambios. En general, los asuntos que giran sobre política educativa y que implican aspectos ideológicos no varían mucho a lo largo de la carrera. Así, tenemos que en cuanto a la aceptación de la religión como asignatura y del ideario, no parecen producirse cambios o, lo que es lo mismo, se mantiene una posición conservadora. Asimismo, permanece estable esta vez por el lado positivo, la satisfacción de trabajar o de haber elegido la docencia; al igual que se sigue considerando lo peculiar del alumno al evaluarlo.

Si bien en el análisis discriminante la correlación observada es baja, podemos ver, en las puntuaciones brutas de las dimensiones que tratan de la fusión FP-BUP y de cómo el origen social repercute en el rendimiento académico, que éstas son favorables a los Novatos y Veteranos; por lo que creemos que en estos aspectos no se «involuciona», sino que se producen mejoras en las opiniones críticas sobre los mismos.

En el resto de las dimensiones podemos encontrar posturas diversas y las diferencias evolutivas no son tan claras como en las dimensiones anteriores. Ello obliga a no generalizar en lo que a una posible linealidad en la evolución del pensamiento pedagógico respecta.

En resumen, puede decirse que los años en las Escuelas de Magisterio favorecen una mejor formación de los aspectos técnicos y didácticos curriculares (contenidos, metodología, organización, etc.). En este sentido, el estudiante de 1.º se cualifica profesionalmente y es sensible a la diversificación y el enriquecimiento pedagógico de su pensamiento conforme avanza en los estudios de Magisterio, si comparamos sus opiniones de partida y las que sostiene una vez acabada la carrera.

Algunos aspectos de política escolar y gestión permanecen sin mucha variación. Lo más destacado aparece en el tema de la evaluación, que a pesar de ser objeto de estudio, no consigue en los tres años despegarse de ciertas posiciones tomadas en el inicio de los estudios y que no presentan una postura abierta en este problema.

Parece que el futuro profesor sigue utilizando el recurso de la evaluación como forma de control, a pesar de sostener otras creencias en determinados elementos metodológicos, y además cree en la existencia de técnicas psicométricas adecuadas. Pensamos que esto es el resultado de un tipo de formación que posee rasgos de la «racionalidad técnica».

En lo que respecta a todos los avances y regresiones del profesor Novato que empieza a trabajar en el aula, podemos observar una caída de progresismo en aspectos de confianza en la capacidad académica del alumno, un aumento de los mecanismos de control, una mayor rigidez en la organización del aula y un mayor rechazo a la participación de los padres en la selección de contenidos y métodos de enseñanza.

Respecto a los docentes con más experiencia, a medida que pasan los años el profesor se aleja tanto del alumno (lo «cosifica»), como de ciertas tareas que antes realizaba gustoso. Pone su confianza en las editoriales y/o en el Ministerio, con sus nuevas orientaciones, y busca situarse en niveles de docencia en los que el alumno perciba mejor el discurso disciplinario. Se vuelve más rutinario en sus actividades, organizando éstas de manera más cerrada a la influencia de otros agentes educativos. La experiencia le proporciona seguridad para confeccionar un programa de intervención que admite pocos cambios y que está más en función de la asignatura que del alumno.

En definitiva, tres elementos cabría destacar como más relevantes en función de los resultados de esta investigación:

1) La formación teórica incide en el docente y no es un mero barniz que desaparezca al enfrentarse a la práctica.

2) Los primeros años de práctica se convierten en un acicate, de cara a las actitudes abiertas en educación. Con el paso del tiempo la experiencia provoca una actitud contraria; aunque este aserto debe matizarse, si tenemos en cuenta el contexto histórico-político de las últimas décadas en las cuales se ha desarrollado la formación y la práctica docente. No puede olvidarse la distancia generacional entre los docentes formados durante la Dictadura, que vivieron y conocieron una determinada formación pedagógica y política y aquellos que, por ejemplo, realizaron sus estudios en plena *transición política*.

3) El pensamiento del profesor no evoluciona linealmente. Se observan diferentes actitudes ante las múltiples cuestiones educativas pero también ciertas opiniones permanecen relativamente estables a lo largo del tiempo. Creemos que ello es, fundamentalmente, consecuencia de la experiencia, el tipo de formación recibida y la *biografía personal*.

La futura investigación, además de seguir intentando una comprensión general del fenómeno, debería profundizar en las causas que originan ciertos tipos de comportamiento docente, sin olvidar la interrelación de las variables en juego y el importante peso del contexto en el que los docentes ejercen su práctica.

## ANEXOS

### Dimensión n.º 18: *Contenidos: Inadecuación*

El problema de los contenidos es uno de los más decisivos y centrales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, aunque a veces se le dedique poca atención. Por ello estableceremos varias subdimensiones dentro de este gran tema, que aparecen especificadas como dimensiones independientes, pero que evidentemente no lo son. La primera está constituida por los items:

1. Creo que los conocimientos útiles para resolver problemas reales de la vida no se aprenden en la escuela.
15. La enseñanza actual en EGB no conecta con los problemas de la sociedad actual.
35. La enseñanza, tal como se desarrolla generalmente, obstaculiza el interés de los alumnos por aprender.
62. El énfasis en la enseñanza de disciplinas separadas unas de otras dificulta la utilidad del conocimiento para comprender los problemas reales.

Interroga sobre un componente específico del diseño curricular, los contenidos, desde la perspectiva de su adecuación al contexto sociocultural del medio en el que viven los alumnos. Es, así pues, un componente del pensamiento que re-

quiere conocimientos especializados sobre la forma de provocar el aprendizaje significativo de los contenidos disciplinares abstractos, acercándolos a la realidad vital del alumno, sin caer en la trivialización de los conceptos y teorías denunciada en el «entornalismo».

#### Dimensión n.º 19: *Contenidos: Ruptura del academicismo*

Agrupar los ítems:

18. No conviene tratar en la enseñanza los problemas políticos y los conflictos sociales actuales.
69. Utilizar un libro de texto único en cada asignatura en la EGB es un buen recurso para presentar los conocimientos de una área.
71. Los medios de comunicación (TV, prensa, radio, etc.) no ofrecen contenidos aprovechables en la enseñanza de tu especialidad.

Pretende explorar otro aspecto referente a los contenidos del currículum: la ruptura del academicismo. Es, por supuesto, un componente que, como el anterior, requiere conocimiento especializado para distinguir entre el conocimiento científico y el conocimiento académico. La exigencia de orientaciones interdisciplinares para que los conocimientos se les presenten al alumno con la misma potencialidad y complejidad que manifiesta la vida real. Las disciplinas son estructuras de producción del conocimiento científico, pero no son necesariamente el vehículo más adecuado para provocar el aprendizaje de herramientas e instrumentos conceptuales con los que el niño explique su entorno y regule su intervención.

#### Dimensión n.º 20: *Contenidos: Entidad del conocimiento*

Constituida por los ítems:

52. Todo conocimiento científico es objetivo y verdadero.
54. En la EGB deben transmitirse conocimientos científicos seguros y no los que sean problemáticos y discutibles.
56. Los factores sociales, políticos e ideológicos de la cultura no influyen en los conocimientos científicos.

Pretende indagar sobre la creencia en la objetividad y la neutralidad del conocimiento científico, la idea de ciencia, producción y transmisión del conocimiento científico que tienen los profesores y los futuros profesores de EGB. Cuando se interroga por el tipo de conocimiento que se debe transmitir en EGB, se está planteando una cuestión especializada que afecta a la concepción del currículum desde la perspectiva de la sociología del conocimiento.



### Dimensión n.º 21: *Contenidos: Universalidad-obligatoriedad*

Está constituida por los items:

6. Los planes de estudio deberían fomentar una cultura común para todo ciudadano, al margen de su procedencia geográfica, su lengua, etc.
60. Todos los alumnos deben aprender los mismos programas, sin considerar sus peculiaridades personales y sociales.
64. En toda asignatura hay partes que no tendrían que ser obligatorias para todos los alumnos.

Pretende explorar el pensamiento respecto a la universalidad y la obligatoriedad de los contenidos del currículum. Está relacionada con las tres dimensiones anteriores y se propone interrogar sobre el dilema «currículum común *versus* currículum optativo», un dilema especializado, muy debatido en la teoría curricular y de profundas repercusiones para la política educativa.

### Dimensión n.º 23: *Contenidos: Valor lógico versus valor psicológico*

Agrupar los siguientes items:

25. Cualquier asignatura, por árido que sea su contenido, puede hacerse atractiva a los alumnos con recursos adecuados.
28. Es más apropiado enseñar conocimientos ordenados que provocar experiencias para que los alumnos los descubran.
30. El profesor tendría que procurar aprovechar siempre las experiencias y los conocimientos del alumno para mejorar el afianzamiento de lo que él enseña.
53. Sería preferible profundizar en algunos temas del programa más que abarcar todo el temario.
55. No es conveniente que los alumnos practiquen los métodos de investigación propios de cada materia porque se pierde mucho tiempo.
57. Organizar la enseñanza en torno a grandes temas (la vivienda, la guerra, la energía), integrando asignaturas, dificultaría la profundidad y el rigor científico.
58. Es más importante que el alumno aprenda los contenidos que forman las asignaturas que los métodos de investigación científica.
61. Parece conveniente seguir el orden de los temas del libro de texto para guiar la enseñanza durante el curso.
62. El énfasis en la enseñanza de disciplinas separadas unas de otras dificulta la utilidad del conocimiento para comprender los problemas reales.

Pretende explorar el pensamiento respecto a los criterios de ordenación y organización secuenciada de los contenidos del currículum. Se presenta el dilema, ampliamente debatido en la comunidad académica, del «valor lógico *versus* valor psicológico» de los contenidos. Es, por tanto, una dimensión de componente especializado, que requiere conocimientos relacionados desde los diversos componentes del diseño curricular para poder decidir racionalmente sobre las implicaciones de la secuencia lógica o psicológica de los contenidos.

### Dimensión n.º 25: *Libros de texto*

Está constituida por los items:

69. Utilizar un libro de texto único en cada asignatura en la EGB es un buen recurso para presentar los conocimientos de un área.
71. Los medios de comunicación (TV, prensa, radio, etc.) no ofrecen contenidos aprovechables en la enseñanza de tu especialidad.
72. Una enseñanza satisfactoria debe prescindir de los libros de texto en EGB.

Se interroga por el valor del libro de texto como instrumento didáctico o determinante de la secuencia y en el método en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es evidentemente, una cuestión técnica que requiere conocimiento especializado y reflexión para comprender las posibilidades de una programación flexible alternativa y los efectos secundarios de una secuencia lineal.

### Dimensión n.º 17: *Flexibilidad en la programación*

Está constituida por los items:

61. Parece conveniente seguir el orden de los temas del libro de texto para guiar la enseñanza durante el curso.
63. Toda jornada escolar tiene que estar programada previamente, sin dejar nada a la improvisación.
65. Una buena programación de la enseñanza tiene que indicarle de forma muy precisa al profesor lo que debe hacer en cada momento.
67. Interrumpir y cambiar la programación en la enseñanza para acomodarla mejor a los alumnos desorienta a éstos y al profesor.
71. Los medios de comunicación (TV, prensa, radio, etc.) no ofrecen contenidos aprovechables en la enseñanza de tu especialidad.

En esta dimensión se recoge otro problema específico del ámbito didáctico, con componentes más científico-técnicos que propiamente ideológicos: el problema de la programación en la enseñanza. En los años 70 se impone como práctica obligada un tipo de programación de la actuación docente en el aula, la programación por objetivos operativos de conducta. Aparece como el paradigma de cientificidad, despreciándose cualquier otra forma de plantear el diseño de la enseñanza y la programación de contenidos y actividades. Es importante detectar el pensamiento del profesor y del futuro profesor en esta cuestión especializada, por lo que supone no sólo respecto a la amplitud de los conocimientos poseídos, sino principalmente, como plataforma de intervención docente.

### Dimensión n.º 16: *Adaptación al alumno*

Está constituida por los items:

27. Conviene que todos los alumnos dispongan del mismo tiempo para realizar las actividades de aprendizaje.

- 33. No parece razonable que, teniendo múltiples alumnos, el profesor se permita que haya diversas formas para desarrollar las tareas académicas exigidas.
- 66. No parece recomendable que en un mismo grupo haya alumnos que realicen actividades distintas o estudien temas diferentes simultáneamente.
- 94. Los centros deben organizar a los alumnos en grupos de clase homogéneos para favorecer el aprendizaje.

Pretende interrogar sobre el valor de las actitudes y estrategias de adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a las peculiaridades de los alumnos. En definitiva, es una interrogación sobre la adaptación de la escuela, el currículum y el aula a las diferencias individuales. Es una dimensión de enorme actualidad en nuestros días, por cuanto desde no hace más de cinco años se está llevando a cabo, no sin dificultades y resistencias, la integración de las minorías, de los niños con necesidades especiales.

#### Dimensión n.º 29: *Organización*

Está constituida por los items:

- 29. Al alumno desinteresado por la enseñanza es difícil cambiarlo, sea cual sea el método que utilice el profesor.
- 70. Los alumnos de EGB deberían estar más tiempo en la biblioteca y los laboratorios que en las aulas.
- 86. El horario flexible mejora la motivación del alumno porque permite la práctica de métodos variados.
- 87. Si los grupos de clase fuesen de tamaño más reducido, los profesores cambiarían su metodología.
- 90. Es conveniente que las clases de todas las asignaturas tengan una misma duración de tres cuartos de hora, aproximadamente.
- 91. La actual colocación de las mesas dentro de la clase obstaculiza la práctica de métodos activos.
- 94. Los centros deben organizar a los alumnos en grupos de clase homogéneos para favorecer el aprendizaje.

Pretende explorar el pensamiento pedagógico respecto a la importancia de la organización espacial y temporal de la vida del aula y su influjo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es una dimensión eminentemente técnico-científica, para cuya consideración se requiere conocimiento especializado. Opinar sobre la conveniencia didáctica de una estructura espacial del aula, una determinada organización de los horarios o los modos de agrupamiento de los alumnos requiere conocer el sistema de relaciones entre los componentes del currículum y el papel facilitador de los sistemas de organización escolar.

## BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M. W. *Educación y Poder*. Barcelona, Paidós-MEC, 1987.
- Arlin, M. y Whitley, T. W. «Perceptions of Self-Managed Learning Opportunities and Academic Locus of Control: A Causal Interpretation». *Journal of Educational Psychology*, 70 (6), 1978, pp. 988-992.
- Bauch, P. A. *The impact of teachers instructional beliefs on their teaching: Implications for research and practice*. Paper presented at the AERA. New Orleans, 1984.
- Borko, H. y Cadwell, J. «Individual Differences in Teachers Decisions Strategies: An Investigation of Classroom Organization and Management Decisions». *Journal of Educational Psychology*, 74 (4), 1982, pp. 598-610.
- Calderhead, J. «Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores», en V. Ángulo (ed.) *Conocimientos, creencias y teorías implícitas de los profesores*, Marfil, 1988, pp. 21-37.
- Clark, C. «Ten Years of Conceptual Development in Research on Teacher Thinking», en Ben-Pérez et al. *Advances on Research on Teacher Thinking*. Sweet y Zeitlinger, 1986.
- Contreras Domingo, J. ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor. *Revista de Educación*, 277, 1985, pp. 5-29.
- Doyle, W. «Academic Work». *Review of Educational Research*, 53 (2), 1983, pp. 159-199.
- Elbaz, F. «Response to Clandinin and Connelly». *Curriculum Studies*, 19 (6), 1987, pp. 501-502.  
– «Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores», en V. Ángulo (ed.) *Conocimiento, creencias y teorías implícitas de los profesores*, Marfil, 1988, pp. 87-95.
- Feiman-Nemser, F. y Floden, R. E. «The Culture of Teaching», en M. C. Wittrock (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York, MacMillan, 1986, 3.ª edición.
- Fox, G. T. y Hernández Nieto, R. *Why not Quantitative Methodologies to Illuminate Dialectical or Phenomenological Perspectives?* Paper presented at the AERA. New York, 1977.
- Giddens, A. *Central Problems in Social Theory*. London, MacMillan, 1979.
- Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. *El pensamiento pedagógico de los profesores*. Madrid, CIDE, 1987.
- Hamilton, D. y Delamont, S. «Classroom research; a cautionary tale», en N. Bennet, y D. Macnamara (ed.) *Focus on Teaching*. New York, Longman, 1979.

- Hargreaves, A. «Strategies, Decision and Control», en J. Edggleston, *Teachers Decision Making the Classroom*. Croom Helm, 1979.
- Jackson, P. W. *La vida en las aulas*. Madrid, Marova, 1975.
- Kashti, Y.; Arieli, M. y Harel, Y. «Classroom Seating as Definition of Situation». *Urban Education*, 19, (2), 1984, pp. 161-181.
- Klecka, W. R. *Discriminant Analysis*. London, Sage Publications, 1982.
- Lowyck, J. «Pensamientos y rutinas del profesor: ¿una bifurcación?», en V. Ángulo (ed.) *Cocimiento, Creencias y Teorías implícitas de los profesores*. Marfil, 1988, pp. 121-133.
- Maes, W. R. y Anderson, D. E. «A Measure of Teacher Locus of Control». *Journal of Educational Research*, 79 (1), sep.-oct. 1985, pp. 27-32.
- Marcelo, C. *El pensamiento del profesor*. Barcelona, CEAC, 1987.
- Munby, H. «Metaphor in the thinking of teachers: An exploratory study». *J. of Curriculum Studies*, 18 (2), 1986, pp. 197-209.
- Pérez Gómez, A. «Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica», en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1983.
- Popkewitz, T. S. *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid, Mondadori, 1988.
- Postic, M. «Evolución de los fines y métodos de observación y evaluación en la formación de profesores»; en A. Villa (coor.) *Perspectivas y problemas de la función docente*, Madrid, Narcea, 1983.
- Schon, D. A. *Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London, Temple Smith, 1983.
- Shavelson, R. y Stern, P. «Investigaciones sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta», en J. Gimeno y A. Pérez, *La enseñanza. Su teoría y práctica*. Madrid, Akal, 1983.
- Tabachnick, R. B. et al. *The impact of the student teaching experience on the development of teachers perspectives*. Paper presented at the AERA. New York, 1982.
- Torres Santomé, J. «Libros de texto y control del curriculum» *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 1989, pp. 50-55.
- Veenmans, S. «Perceived problems of beginning teachers». *Review of Educational Research*, 54 (2), 1984, pp. 143-178.

Young, P. E. «The Epistemic Discourse of Teachers: An Ethnographic Study». *Antropology & Education Quarterly*, 12 (2), 1981, pp. 122-144.

Ziechner, K. M. y Tabachnick, B. R. «The development of teachers perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers». *Journal of Education for Teaching*, 11 (1), 1985, pp. 1-25.