

## Creencias de profesores en ejercicio relacionadas con el currículum

**Pedro S. de Vicente Rodríguez**  
Universidad de Granada

Correspondencia  
**Pedro S. de Vicente Rodríguez**  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Campus de Cartuja  
18071-Granada  
Tel. +34 958 243 977  
Fax +34 958 248 965  
dvicente@ugr.es

### RESUMEN

Dentro del paradigma mediacional cognitivo, el autor se centra en el estudio de las actuaciones de cinco profesores de E.G.B. a partir del análisis de los datos recogidos mediante grabaciones en vídeo y audio, notas de campo tomadas por observadores entrenados y entrevistas, y utilizando análisis de contenido, describe las concepciones o creencias que los profesores de la muestra tienen acerca de la enseñanza y de diversos elementos curriculares.

**PALABRAS CLAVE:** Currículum, creencias, conocimiento, conocimiento pedagógico, reflexión en la acción, reflexión sobre el conocimiento en la acción.

---

### Teachers' beliefs in exercise related with the currículum

#### ABSTRACT

The author focuses his research on the study of five elementary teachers' actions, within the cognitive mediational paradigm. Parting from analysis of the data gathered by means of video/audiotapes, field notes made by trained observers, and interviews, and making use of analysis of content, he describes the conceptions or beliefs that teachers of the sample have about teaching and the different curricular elements.

**KEYWORDS:** Curriculum, beliefs, knowledge, pedagogical content knowledge, reflection in action, reflection on knowledge in action.

## 1. Introducción

La insuficiencia encontrada en los estudios correlacionales (Gage, 1978; Good y Brophy, 1984; Shulman, 1986) han llevado a los investigadores a centrar su actuación sobre los pensamientos de los profesores antes, durante y después del propio acto intructivo, incluyendo la planificación de los profesores (Peterson, Marx y Clark, 1978; McNair y Joyce, 1978-79), sus juicios (Clark y Yinger, 1979; Shavelson, 1983), y la toma de decisiones interactiva (Zahoric, 1975; Yinger, 1977); también todos los estudios encaminados a descubrir la conceptualización que de la enseñanza hacen los profesores, incluyendo las descripciones de su forma de entender el curriculum (Busis, Chittenden y Amarel, 1976) y las orientaciones filosóficas como las de Buchmann (1983) y Zauli y buchmann (1987).

En la revisión presentada por Clark y Peterson (1986), estos autores distinguen los pensamientos durante la planificación del profesor, los pensamientos y decisiones interactivas y las teorías y creencias de los profesores. Pues bien, como afirmaba Munby (1986), "parecía posible que hubiera espacio para la investigación sobre los tipos de creencias y principios que los profesores utilizan en su pensamiento".

La investigación sugiere que el conocimiento de los profesores y sus creencias hasta tal punto son importantes que influyen, no solamente su planificación y su conducta durante la interacción en el aula, sino que también lo hacen sobre las percepciones que estos profesores tienen de los acontecimientos de la clase y de su habilidad para aprender de la experiencia (Hollon y Anderson, 1987).

Fenstermacher (1979) ha puesto de manifiesto la importancia que tiene entender las creencias de los profesores para que una nueva evidencia sobre la enseñanza pueda ser aportada como apoyo al trabajo del profesor. Esta evidencia debe estar relacionada con las creencias existentes en los profesores, si se quiere que los profesores cambien sus prácticas. Sólo cuando el conocimiento útil sea presentado a los profesores para que puedan utilizarlo en sus propias actuaciones, ocurrirá un cambio positivo y significativo. Es, pues, de la mayor importancia tener en cuenta los sistemas de creencias que comparten los profesores para cualquier reforma educativa.

De ahí que, para que funcionen los esfuerzos en pro de una mejora de la enseñanza, las creencias que se demuestran persistentes a lo largo del tiempo y con independencia de la experiencia, la localización y el nivel a que se trabaja (Eisenhart y otros, 1985) han de ser tenidas en cuenta cuando se diseñan reformas o se investiga sobre enseñanza.

También ha sido puesto de manifiesto por autores como Berliner (1985) la necesidad de hacer menos hincapié en la adquisición de habilidades y mucho más sobre las prácticas en la formación de los profesores; unas prácticas más analíticas e inferenciales. La orientación de las prácticas hacia la consecución por los estudiantes de técnicas específicas, podrá ser la tarea de los supervisores, si la enseñanza fuera únicamente la aplicación de técnicas. Pero la enseñanza es también un desa-

fío constante a los profesores para que tomen decisiones y para que ejecuten acciones profesionales, lo que requiere bregar con situaciones que Schön (1983) ha calificado de complejas, inciertas, únicas y con conflictos de valor. Y estas situaciones reclaman conductas reflexivas en las aulas de clase.

Se hace necesario el entrenamiento encaminado a ayudar a los estudiantes de magisterio a reflexionar sobre sus prácticas y a decidir por qué y cómo determinados conceptos son aplicables a las situaciones de enseñanza. Hay que pensar que, cuando los profesores toman decisiones sobre lo que conocen acerca de cómo los estudiantes aprenden y tienen oportunidad de analizar y reflexionar esas decisiones, se produce un incremento de la efectividad de la enseñanza.

Pues bien, autores como Blackhurst (1981), Brown (1969), Dobson y Dobson (1983), Buchman (1983) y Miller (1981) sostienen que las creencias que los profesores tienen sobre la enseñanza son elementos muy importantes en el proceso de toma de decisiones, si bien hay quien afirma que algunos operan fuera del sistema de creencias.

Una creencia ha sido definida como "una proposición simple, consciente o inconsciente, inferida de lo que una persona dice o hace, capaz de ser precedida por la frase 'Yo creo que...'" (Rokeach, 1968).

Este mismo autor habla de tres clases de creencias: una, llamada existencial o descriptiva, cuyo contenido puede describir el objeto de la creencia como verdadero o falso, correcto o incorrecto; la creencia evaluativa, si puede manifestar de ese objeto que es bueno o malo] y, finalmente, aquella que defiende que una acción o un estado de existencia es deseable o indeseable y que se denomina prescriptiva o exhortativa.

Si consideramos "todas las creencias, disposiciones, expectativas o hipótesis, conscientes o inconscientes, que una persona, en un momento dado, acepta como la verdad del mundo en que vive" (Rokeach, 1960), tenemos un sistema de creencias, que -como todos los sistemas- "son series interrelacionadas de elementos o items" (Kleine y Smith, 1987). Sistema de creencias que Eisenhart y otros (1985) definían como "una organización de creencias interrelacionadas acerca de las actividades de enseñanza", "una serie de actitudes interrelacionadas acerca de las actividades". Es a lo que Harvey (1986) llama una plataforma sostenida, es decir, "una serie de creencias que un educador aprueba personalmente, incluyendo los fines y metas para el profesor y los aprendices en la clase".

Finalmente, diferentes estudios llevados a cabo a partir de la década de los sesenta (Lortie, 1975; McPherson, 1972; Ryan, 1980; Rosenholtz, 1985; Jackson, 1968; Bauch, 1984; Elbaz, 1983; Yonemura, 1982; Bussis y otros, 1976; Eddy, 1969; Goodlad, 1984; Lacey, 1977; Keddie, 1971; Kohl, 1976; Joyce y Clift, 1984; Harvey, 1986; Kleine y Smith, 1987; Holt y Johnston, 1988; Hollon y Anderson, 1987; Peterson, 1988) se han centrado en las creencias de los profesores sobre la creación de un ambiente apropiado para la realización del trabajo de los estudiantes; sobre la importancia de mantener "inviolable" su aula de clase; sobre el papel prioritario de las actividades instructivas que llevan a un aprendizaje con éxito de los alumnos; sobre la

importancia que tiene el proporcionar, más que una simple información, determinadas actividades encaminadas a desarrollar en los estudiantes habilidades posibilitadoras de un aprendizaje continuado, habilidades tales como razonar, pensar críticamente, ser originales y creativos, y entender ideas y pensar y escribir acerca de ellas; sobre la importancia que reviste la colaboración con otros colegas; creencias acerca de que, en muchas ocasiones, el aprendizaje se produce de una forma misteriosa y más allá del control del profesor: creencia en que muchos éxitos en el aprendizaje se deben al apoyo que los alumnos encuentran en sus hogares; creencias en que la enseñanza exige una dedicación que rebasa las posibilidades de cualquier persona.

En esta investigación, nuestro interés se ha focalizado en el estudio cualitativo de cinco profesores en ejercicio, con el fin de realizar un análisis de sus actuaciones, de sus concepciones o creencias acerca del currículum y de sus reflexiones en la acción.

## **Sujetos**

La muestra ha estado constituida por cinco profesores de E.G.B. en ejercicio, cuatro de ellos varones y una mujer. Cuatro tienen una experiencia superior a los cinco años y el quinto ejerce por vez primera. De los profesores con experiencia, dos son licenciados en Pedagogía, la profesora es licenciada en Filología Española y el cuarto está realizando estudios de licenciatura en la especialidad de Pedagogía. Dos ejercen en pequeños pueblos cercanos a Granada y los tres restantes, en zonas periféricas de la capital.

## **Método**

La investigación se ha desarrollado a través del análisis de los datos recogidos mediante grabaciones en vídeo y audio, notas de campo tomadas por observadores entrenados y entrevistas.

Se comenzó con una entrevista abierta en la que se solicitó de cada uno de los sujetos que explicitara el significado que para él tenía la enseñanza y cada uno de los más importantes elementos del currículum.

Periódicamente, se realizaron grabaciones de una hora de duración (una en vídeo y dos en audio por semana), durante cuatro semanas, grabaciones que fueron transcritas y analizadas.

Después de cada grabación, se realizaron sendas entrevistas en las que se confrontaba al profesor con su actuación y se le solicitaba que reflexionara sobre ella, expresando en voz alta cuanto se le ocurriera acerca de lo grabado. El entrevistador, además, intervenía cada vez que lo creía conveniente, con el fin de aclarar aquellas cuestiones que no quedaban bien explicadas o no eran comentadas por el sujeto de investigación.

Estas entrevistas eran transcritas y sometidas a un análisis de contenido para determinar las concepciones (creencias) que los profesores de la muestra tienen acerca del currículum.

Las grabaciones en vídeo y audio y las entrevistas correspondientes se completaron con notas de campo aportadas por observadores previamente entrenados. Estas notas han sido igualmente sometidas a análisis.

### **Análisis de los elementos del currículum**

Utilizando -como hemos dicho- un procedimiento de triangulación, de tal manera que hemos obtenido datos desde las grabaciones de las actuaciones de los sujetos en situaciones reales de clase, entrevistas en profundidad, que nos han permitido hacer que los sujetos reflexionen sobre sus respectivas acciones, y notas de campo tomadas por observadores entrenados, hemos realizado estudios de caso que nos han permitido saber cómo estos profesores contemplan cada uno de los conceptos que a continuación analizamos.

#### **Análisis del concepto "enseñanza"**

Existe un acuerdo unánime en considerar la enseñanza como un medio para conseguir la "formación" del estudiante. La adquisición de conocimientos por el alumno se ve como necesaria siempre y cuando desemboque en su "educación".

Se reconoce que hay que impartir conocimientos, si bien centrados en la adquisición de destrezas que conduzcan al estudiante a un aprendizaje autónomo, personal y permanente (autoaprendizaje); que le lleven a ser una persona autónoma, responsable y crítica.

Un segundo aspecto interesante es la consideración de que, efectivamente, la enseñanza ha de provocar cambios en el alumno como persona, pero también ha de generar un "cambio social". Para la profesora "B", la escuela no tiene sentido si no es porque provoca cambios sociales.

Y un tercer aspecto que aparece explícitamente es el de la enseñanza como un medio de perfeccionamiento del profesorado. Así, el profesor "C" nos define la enseñanza como "proceso de formación, de desarrollo del alumno y también de perfeccionamiento del profesorado".

Ahora bien, ¿cómo se entiende que ha de ser esta enseñanza? El profesor "A" deja bien claro que la clase ha de ser planificada, participativa y en libertad: "Es lo que llamamos nosotros la *pedagogía del éxito*...". No directiva, intuitiva y no dogmática son otros adjetivos que aparecen acompañando al término enseñanza a lo largo de las entrevistas.

#### **El estudiante**

Todos los profesores coinciden en que el alumno debe ser el centro de todo; es la variable más importante del proceso y todo ha de girar en su torno, todo en función del estudiante, de sus necesidades e intereses.

El alumno es considerado como un ser activo y participativo, cualidades que deben ser aprovechadas al máximo. Si es cierto que trae a la escuela determinadas vivencias que hay que desterrar por negativas, también lo es que hay que desarrollar al máximo sus capacidades; porque, "no es que el niño sea malo, sino que no le sé yo descubrir lo que tiene de bueno". (Profesor "C").

Existe también unanimidad en la necesidad de tener siempre presente el principio de la individualización. Las diferencias individuales son patentes y, por tanto, hay que atender al alumno como persona diferente de las demás. Hay que partir, pues, del punto en que cada estudiante se encuentra.

El profesor "E", un profesor sin experiencia, ve la necesidad que existe de "ser amigo" del alumno, pero -junto a esa necesidad- hay una enorme dificultad: "Por supuesto, los alumnos te preocupan y, para mí, que lo intento; yo por lo menos lo intento, que sean amigos, ¿no? Lo que pasa es que también eso es difícil, y yo trato de eliminar las distancias que pueda haber en un momento, pero eso es difícil, porque hay que considerar que no son o no están maduros y, muchas veces, esta situación no la saben comprender y se producen los abusos o la falta de disciplina" (Profesor "E"). Es ésta una preocupación que no aparece en los profesores experimentados, quienes dan por sentada esa distancia: "... parezco una gallinita con sus pollitos. Les dices: ¡Los de octavo, aquí! y, al cabo de un minuto, tienes a los de octavo aquí" (Profesor "A"). Más que una cuestión de amistad, es una cuestión de amor y protección.

### **El profesor**

El profesor es considerado unánimemente como una variable esencial en el acto didáctico. Pero un elemento que "queda fuera" del proceso de enseñanza-aprendizaje: quien aprende es el niño. Por eso dicen de él que es "el desencadenante del proceso", el que atiende personalmente, orienta y controla al estudiante (Profesor "A"); el dinamizador, organizador, guía, motivador (Profesora "B"); orientador, organizador y coordinador, el que fomenta el aprendizaje y suple las deficiencias (Profesor "C"), ayuda a la formación (Profesor "D"), facilita ("nunca será obstáculo") (Profesor "E").

También es un modelo: "... el chiquillo se está mirando en ti. El busca una identificación (...) y busca su papel social, lo busca en los adultos que tiene y son sus padres y eres tú, que eres su maestro y él, sin duda, se está fijando en ti, bien para imitarte o bien para no imitarte, pero el caso es que tú eres un modelo de identificación..." (Profesora "B"). Es positivo que los modelos los encuentre el niño en personas cercanas, porque los modelos que encuentra fuera, no son reales. Y estos modelos han de ser variados, los profesores han de ser personas "que piensan de distinta manera, pero que actúan conforme a unas actitudes o conforme a unas líneas globales comunes" (Profesor "A").

Los cuatro profesores experimentados coinciden en la necesidad de que exista una verdadera comunidad de profesores. También el profesor "E" la echa de menos en cierta ocasión, aunque no se pronuncie explícitamente sobre ello. Porque, "al no haber un proyecto común, entonces se pierden muchos esfuerzos (Profesor "C"), y

porque, además, esta colaboración conlleva el "aprender de otros profesores" (Profesor "A").

### **La familia**

Todos los profesores son conscientes de la importancia que tiene la colaboración de los padres en la educación de sus hijos; para ellos, son un elemento imprescindible, con un papel educador y no meramente asistencial.

A pesar de ello, la realidad es muy otra en algún caso: "Los padres por así decirlo, son la mayor frustración que yo me he llevado en mi vida, porque es de una absoluta irresponsabilidad en la educación de sus hijos". (Profesor "A"). Hasta tal punto son importantes que "favorecen o destruyen el clima de aprendizaje" (Profesor "C").

Dos posibles vías señalan los docentes investigados para la colaboración de la familia: mediante el contacto directo con los profesores y a través de las asociaciones de padres. Y también, como apunta el profesor "D", mediante el seguimiento diario del trabajo de sus hijos, si bien reconoce que esta forma de colaboración depende mucho de la preparación de los padres.

Por tanto, deben existir canales de comunicación padres/profesores, incluso en reuniones obligatorias propuestas ya en el plan de centro.

### **La programación en el sistema de creencias de los profesores**

Por primera vez aparecen claras diferencias en las creencias de los profesores entrevistados. Tres de ellos, "A", "B" y "C", la ven como una cuestión muy importante, esencial. Como dice "A", es necesaria una estructuración minuciosa para evitar vacíos de enseñanza. "Entonces, corres el peligro de caer en el vacío, en un vacío de enseñanza, en el que puedes perder el norte y hacia dónde vamos: los niños sobre todo" (Profesor "A").

"C" y "E", en cambio, afirman que es poco interesante o "es interesante, pero menos". Defienden un tipo de programación muy genreal, frente a la fuerte estructuración preferida por el resto de los profesores. "Si tengo un objeto, quiero llegar a él de esta manrea, pero sin que sea agobiante la idea de la programación" (Profesor "C"). Y esto, afirman, porque hay muchas circunstancias que no pueden preverse.

Los profesores que creen en ella piensan que es necesaria tanto a nivel de centro como de ciclo y de clase. A medio plazo, "se tiene que tener todo programado y, además, con bastante antelación", porque "un tema no se prepara de la noche a la mañana" (Profesor "A"). Por eso, en la reunión de ciclo hay que decidir ya qué temas van a ser tratados... "A" sostiene que cada profesor debe de tener una cierta autonomía, pero siempre dentro de una línea común. Desde luego, siempre será necesario crear un clima apropiado y ello es sólo a través de la organización del trabajo; prever los objetivos de clase, la metodología más idónea, si los estudiantes van a trabajar individualmente o en grupo, si es en grupo, cómo van a constituirse los equipos, etc. (Profesor "D").

### **Objetivos**

Dos grupos claramente diferenciados podemos hacer a este respecto con los profesores de la muestra: los que siguen el modelo lineal y los que no, si bien el profesor "A" presenta algunas discrepancias con los de su grupo y una situación dilemática en sus propias creencias, declaradas tanto en la entrevista inicial como en las restantes.

Para los profesores "B" y "D", el señalamiento de los objetivos es esencial y son el punto de arranque de todo lo que se hace en el aula; todo está en función de ellos. Esto queda patente en la siguiente declaración de "B": "El objetivo a conseguir es la pauta primaria o lo más importante dentro de lo que yo me propongo. No puedo trabajar si no me fijo unos objetivos; eso está claro. Para mí, el objetivo es fundamental; y tenerlo muy claro, que a veces es difícil. Y luego, dentro del proceso que sigo, todo está en función de ese objetivo que yo me he propuesto: actividades, medios, todo; y luego, por supuesto, evaluarlos, ver si se han cubierto y si no se han cubierto, repetir".

El profesor "C" encuentra serias limitaciones en los objetivos, en su formulación: "algo que pretendo alcanzar, pero con una serie de limitaciones enormes y que es muy difícil de concretar; porque, si un objetivo es tratar de alcanzar el... que el niño se exprese correctamente... Bien, pero hay matizaciones; es algo que pretendo alcanzar y que muy, muy difícilmente lo voy a conseguir". De la misma forma, el profesor "E" menciona sólo unos objetivos mínimos, de tipo general, marcados a principios de curso. También "A" cree que existen sólo "dos o tres objetivos básicos en el ciclo, en la etapa, y hacia esos..., y con esos estás trabajando durante los tres años".

Pero "A" se encuentra ante un verdadero dilema, pues, también reconoce que "tienes de alguna manera la obligación de tener otros objetivos a nivel de contenidos..., a nivel de contenidos, porque es fundamental, la gente te lo pide, los niños tienen que ir a B.U.P.; tiene que ir medianamente preparados; en fin, es inevitable...". Parece encontrarse ante el dilema de seguir el modelo de objetivos, lo cual parece estar en contra de sus "ideales progresistas", u otro modelo del que no parece disponer. Cuando se examinan los materiales que utiliza, sin embargo, aparece claro que tiene en cuenta determinados objetivos específicos, si bien no explicitados. El mismo, en las entrevistas posteriores, si bien no explicitados. El mismo, en las entrevistas posteriores, hace mención de estos objetivos, que él llama operativos. Hace, además, la distinción entre objetivos "de actitudes" y "de contenido", que parecen corresponderse con los afectivos y cognoscitivos, respectivamente, de Bloom y colaboradores. Una cosa sí tiene clara: él no los formula por escrito.

### **Contenidos**

En relación con los contenidos, aparece igualmente una clara diferencia, esta vez entre las creencias manifestadas por los profesores con/sin experiencia. Por un lado, "E" confiesa estar muy preocupado por los contenidos, que se vean en su integridad; pero, "los contenidos son muy amplios", por lo que considera que hay que dar lo más interesante y el resto resumirlo mediante esquemas, con lo que se

consigue, al final, verlo todo. Por otro, el resto de los profesores de la muestra opina que los contenidos son sólo un medio para conseguir los objetivos, es decir, que son algo secundario en el sentido de que, como afirma el profesor "D", "el fin último está en ese objetivo que tú pretendes, que sean medios para conseguir unas habilidades básicas, esa labor de investigación...". Los cuatro profesores están de acuerdo en que son sólo instrumentos en el proceso de desarrollo de actitudes, hábitos y destrezas; lo importante es crear hábitos instrumentales que permitan a los estudiantes usar el contenido; crear el hábito de trabajo, el instrumento de trabajo, "el proceso que al niño le va a llevar a descubrir ese contenido" (Profesora "B").

El profesor "A" se muestra preocupado por algunos contenidos que van a ser necesarios para que el estudiante prosiga estudios en las enseñanzas medias, aunque considera que su validez está en función de que genere un "proceso de pensamiento". Considera básicos aquellos que giran en torno a la "investigación del medio" y asegura que su selección ha de hacerse en función de los objetivos terminales, los intereses de los niños y los programas renovados.

Los profesores con experiencia tiene una idea bastante común de lo que significan las actividades dentro del currículum. Las actividades, que son definidas por el profesor "A" como "la realización práctica del contenido", son medios para alcanzar los objetivos, para conseguir determinadas habilidades, para provocar un aprendizaje significativo y reforzarlo.

Otra coincidencia se encuentra en la no distinción entre actividades escolares y extraescolares. Es más, hablan de que "yo entiendo la escuela fuera de la escuela (...) La escuela está más fuera de la escuela que dentro de ella misma" (Profesora "B"); "... no existirían ni escolares ni extraescolares, puesto que las escolares estarían, diríamos, fuera de la escuela y las extraescolares, a veces, serían dentro de la escuela" (Profesor "A"). O también entendidas las extraescolares como apoyo de las escolares y como un buen sistema de motivación: "Con la actividad extraescolar animas la tarea escolar, es decir, entusiasmas a los niños en la escuela a causa de algunas actividades extraescolares, sean tanto deportivas como aprovechar el teatro..." (Profesora "B").

El profesor sin experiencia, en cambio, distingue radicalmente las actividades escolares de las extraescolares. Para él, las primeras deben extraerse no sólo del libro de texto, sino también de otros libros. "Del libro, bastantes; y yo, pues también recojo otras actividades de otros libros que han tenido otros años (...) y algunas que... muy aisladas, que a mí me interesan en aquel momento que hicieran". (Profesor "E").

Concibe la actividad extraescolar como un apéndice de la escolar, como algo que se añade de una manera artificial. habla concretamente del teatro como actividad, dentro de una semana cultural celebrada en el colegio, pero desarrollada únicamente porque estaba programada a nivel de centro.

### **Estrategias**

Cuando los profesores hablan de la metodología, aparecen unos principios fundamentales: actividad, individualización, descubrimiento, refuerzo positivo y repetición.

La enseñanza ha de estar, en principio, en función del niño, "un programa individual de cada niño, porque pienso que cada crío es distinto a los demás". Tanto han de estar en función del niño, que "si en un momento determinado no funciona la clase, es que hay que replantearse todas esas estrategias" (Profesor "A").

Ha de ser también activa. "Yo soy partidaria de una metodología activa" (Profesora "B"). Así, cuando el profesor "A" cita "los principios básicos de los cuales tú no puedes renegar absolutamente nunca", refiere "el de actividad, o sea, si no se produce actividad, no se produce proceso mental.

Apoyan el aprendizaje por descubrimiento. "Creo que han cambiando las estrategias totalmente de un tiempo a esta parte, sobre todo la investigación... Ves que hay que investigar, pero luego no solamente es investigar, sino que adquieran los conocimientos a través de esto; pero no darles las cosas hechas...". (Profesor "D").

### **Recursos**

Con diferentes expresiones, los recursos o materiales didácticos son presentados como un elemento importante en el proceso enseñanza-aprendizaje. No sólo los que ha de utilizar el profesor, sino el ideado para uso del estudiante. "Son medios fundamentales; o sea, yo, por ejemplo, en mi trabajo, como estoy hablando de investigación, si no tienes los recursos donde poder investigar, donde poder plantearse la hipótesis inicial..., entonces tienes que llegar a la enseñanza directiva, que es lo que no quiero; tienes que enseñar así porque no hay medios siquiera de los cuales puedas servirte" (Profesor "D"). Son, en fin, un complemento de las estrategias y pueden usarse como refuerzo y como instrumento, si bien ha de utilizarse "con dignidad", "porque a veces (...) hay que tener muchísimo cuidado con esos esquemillas que se sacan en la pizarra, por ejemplo, porque entonces los niños no abstraen lo que tú intentas decir, sino lo que ven en la pizarra..." (Profesor "A").

Existe una clara diferencia entre los profesores "D" y "E" y los profesores "A" y "B", en relación con la utilización de libros de texto; mientras los primeros los consideran un elemento de primer orden, los segundos prefieren no utilizarlos, si no es como auxiliar del profesor, "uno o dos de cada editorial, porque ahí tenemos cientos de lecturas, cientos de actitudes, tenemos cientos de ejercicios, cientos de posibilidades creativas..." (Profesor "A"). El profesor "C", aunque confiesa que, si bien sería "más completo que el niño no tuviera libro de texto y que se elaborara su propio temario, sus propias actividades", ello requeriría unos medios de los que no disponen las familias: "un ambiente familiar, donde hubiese periódicos, donde hubiese revistas, donde hubiese libros en abundancia"; si el niño no dispone de estos medios "y en el colegio tampoco hay recursos sobrados (...) tendría que enriquecerle, de fomentarle con el libro de texto; al menos que tuviera el mínimo...".

Los profesores se inclinan por la utilización del entorno, entendido en su más amplio sentido: desde una fotocopidora o una multcopista, pasando por un proyector de diapositivas, hasta un viaje; desde un tablero de anuncios o un encerado, hasta diferentes asociaciones (de padres, de vecinos, clubes juveniles).

También parece haber acuerdo en que es mejor que los propios alumnos se fabriquen su propio material y en que falta material en los colegios. Se apunta igualmente una falta de preparación del profesorado en la utilización de estos medios.

### **Evaluación y recuperación**

Respecto a la evaluación, se pronuncian unánimemente por una evaluación continua basada esencialmente en el seguimiento del trabajo diario, si bien algunos no descartan una prueba trimestral.

Ha de ser una evaluación de todo el proceso, no sólo del producto. "La evaluación se debe hacer a ese proceso que decíamos, a ese proceso que sigue el niño, en cuanto que en ese proceso incidimos mucha gente, inciden muchos estímulos, ya sea del profesor, medios, recursos, actividades, etc. La evaluación debe ser una evaluación de cada una de las cosas" (Profesor "A"). Y ha de evaluarse y calificarse el esfuerzo: "Yo entiendo la evaluación como un proceso de trabajo del chiquillo, donde ha dado todo lo que podía y, si lo ha dado, tiene que aprobar". (Profesor "B"). O, como afirma "D", hay que premiar lo que sabe, pero también el trabajo del curso.

Como instrumentos de evaluación, salvo el profesor "A", que propone una prueba estandarizada de lectura en algunas épocas, todos proponen la evaluación del trabajo diario mediante el contrato de trabajo, hojas de evaluación (para contenidos), anotaciones diarias y observación.

Esta evaluación ha de ser, no sólo de los conocimientos, sino también de los hábitos y conductas, lo cual la hace más difícil. "(Esas actitudes, esos hábitos o esas conductas) se tendrían que evaluar y se tienen que evaluar y tienen que ser lo más importante: ahora, el problema aquí está en cómo. Ahora mismo, así, a vote pronto, se me ocurre que eso se evalúa, pues, mira, a lojímétrói" (Profesor "C").

Y hay que procurar la inmediata retroalimentación. "Para mí, es fundamental que en el mismo día el niño tenga una respuesta inmediata a aquello que se ha hecho, de tal manera que se corrige" (Profesor "C").

Salvo el profesor sin experiencia, todos declaran que no creen en la recuperación, sino en una actividad de apoyo para los alumnos que lo necesitan, actividades de refuerzo que pueden quedar en manos de profesores de apoyo que puedan ayudar a los estudiantes, incluso fuera del horario escolar. Se propone la reducción de la «ratio» alumnos/profesor, la promoción con un profesor de apoyo que cubra las lagunas y deficiencias y con el aumento de la escolaridad hasta los dieciocho años.

### **Organización y control de la clase. La disciplina**

Está claro para los profesores de la muestra que es imprescindible la creación del clima apropiado para que el trabajo se realice en forma adecuada. Son imprescindibles la organización y estructuración de la clase y ello, mediante la organización del trabajo y el señalamiento consensuado de normas, que algunos propone que sean establecidas en asamblea.

Se entiende la estructuración en el sentido de que no haya vacíos y, si se producen, que se llenen inmediatamente (p.e., con lecturas o trabajos complementarios); pero es imprescindible que el alumno sepa en cada momento lo que tiene que hacer.

Debe ser un clima consensuado, con unas reglas mínimas de convivencia y de respeto a los demás y como recursos para solucionar los conflictos, de tal forma que se tienda al autogobierno.

Los instrumentos que se proponen son: el contrato de trabajo, la asamblea y las comisiones de trabajo y control. La asamblea fomenta la libertad y la autonomía a través de la participación y el respeto mutuo. La formación de comisiones es propuesta por la profesora "B", comisiones de deportes, de talleres, de viajes, de limpieza, de actividades culturales, de mantenimiento, etc.; porque se busca, por encima de todo, el autogobierno.

Proponen una mayor rigidez (sin autoritarismo) al principio y una disminución progresiva de ésta, a la par que asumen las normas y la autodisciplina. Porque el niño tiene que aceptar las reglas después de comprenderlas, aunque a veces el profesor tenga que imponer su criterio; es una constante alternancia entre la rigidez y la flexibilidad. Como afirma la profesora "B", "... yo, libertad, pero siempre y cuando eso vaya a beneficiar al niño.

Tres de los cinco profesores investigados aseguran que la indisciplina viene determinada en gran parte por la falta de motivación. "¿Quién crea problemas de indisciplina? Los que no llegan, los que se aburren porque la escuela no les está ofertando lo que ellos necesitan. Ni más ni menos". (Profesora "B").

Se pone de manifiesto dos clases de medidas: unas, de tipo individual; "Ah, yo les llamo la atención. ¿Qué se puede hacer para eso? Bueno, pues mira, hay muchas soluciones; desde, por ejemplo, decirle: ¡Si estás nervioso, date tres o cuatro <corrías>, yo te dejo, y luego subesí " (Profesora "B"). Otras son medidas de tipo colectivo, que pueden ser tomadas en asamblea; un ejemplo, nos lo proporciona la misma profesora: bajar a cursos inferiores a aquellos niños que molestan demasiado, sobre todo cuando el profesor no está presente

### **Referencias bibliográficas**

- Bauch, P. (1984): *The impact of teachers' instructional beliefs on their teaching: Implications for research and practice*, New Orleans, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Berliner, D.C. (1985): *Laboratory settings and the study of teachers education*,

- Journal of Teacher Education*, November-December.
- Blackhurst, A.E. (1981): Continuing professional development, en BLACKHURST, A.E. y Berdine, W.H. (Eds.) *An introduction to special education* (Boston, Little Brown).
- Brown, B.B. (1969): Congruity of student teachers' beliefs and practices with Dewey's philosophy, *Educational Forum*, 33, 2.
- Buchman, M. (1983): *Justification in teacher thinking: An analysis of interview data*, Research Series No. 124, Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Bussis, A.; Chittenden, E. & Amarel, M. (1976): *Beyond surface curriculum: An interview study of teachers' understandings* (Boulder, Co., Westview Press).
- Clark, C.M. & Yingetr, R. (1979): Teachers' thinkings, en PETERSON, P. y WALBERG, H. (Eds.) *Review of teaching: conceptos, findings, and implications* (Berkeley, McCutchan).
- Clark, C.M. & Peterson, P.L. (1986): Teachers' Thought Processes, en WITTROCK, M.C. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. Third Edition (New York, MvMillan).
- Dobson, R.L. & Dobson, J.E. (1983): Teacher beliefs-practice congruency. *Viewpoints in Teaching and Learning*, 59, 1.
- Eddy, E.M. (1969): *Becoming a teacher: The passage to professional status* (Columbia University, Teachers' College Press).
- Eisenhart, M.A.; Schrum, J.L.; Harding, J.R. & Myers, L.J. (1985): *Teaching as a Complex Beliefs System: Implications for Understanding Teachers and Educational Reform*, Chicago, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Elbaz, F. (1983): *Teacher thinking: A study of practical knowledge* (New York, Nichols Publishing Co).
- Fenstermacher, G.D. (1979): A philosophical consideration of recent research effectiveness, en SHULMAN, L.S. (Ed.) *Review of research in education* (Itaska, Il., T.E. Peacock Publishers).
- Gage, N. (1978): *The scientific basis of the art of teaching* (New York, Teacher College Press).
- Good, T. & Brophy, J. (1984): *Looking in classrooms* (new York Harper and Row).
- Goodlad, J.I. (1984): *A place called school: Prospects for the future* (new York, McGraw Hill).
- Harvey, P.L. (1986): *Student teachers' articulated beliefs and their congruence with classroom practices*, San Francisco, paper presented to the 1986 Annual Conference of the American Educational Research Association.
- Hollon, R.E. & Anderson, C.W. (1987): *Teachers' Beliefs about Students' Learning Processes in Science: Self-Reinforcing Belief Systems*, Washington, D.C., paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Holt, L. & Johnston, M. (1988) *A Collaborative Case Study of Change: Inservice Education and Teachers' Understandings*, New Orleans, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

- Jackson, P.W. (1968) *Life in classroom* (New York, Holt, Rinehart and Winston).
- Joyce, B. & Clift, R. (1984): The Phoenix agenda: Essemcial reform in teacher education, *Educational Rechercher*, 13, 4.
- Keddie, N. (1971): Classroom knowledge, en YOUNG, F.D. (Ed.) *Knowledge and control: New directions for the sociology of education* (London, Collier-McMillan).
- Kleine, P.F. & Smith, L.M. (1987) *Personal knowledge, beliefs systems, and educational innovators*, Washington, D.C., paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Kohl, H. (1976): *On teaching* (New York, McGraw-Hill).
- Lacey, C. (1977) *The socialization of teachers* (London, Mentheun).
- Lortie, D. (1975): *Schoolteacher: A sociological study* (Chicago, University of Chicago Press).
- McNair, K. & Joyce, B. (1978-79): Thought and action, a frozen section: The South Bay Study, *Educational Research Quarterly*, 15.
- McPherson, G.H. (1972): *Small town teacher* (Cambridge, Harvard University Press).
- Miller, P.J. (1981) Perspectives: teachers' opinions and the ideational basis of education, *The Alberta Journal of Educational Research*, 27, 2.
- Munby, H. (1987): Metaphor in the thinking of teachers: An exploratory study, *Journal of Curriculum Studies*, 18, 2.
- Peterson, P.; Marx, T. & Clark, C. (1978): Teacher planning, teacher behavior, and student achievement, *American Educational Research Journal*, 15.
- Rokeach, M. (1960): *The open and closed mind* (New York, Basic Books).
- Rokeach, M. (1968): *Beliefs, attitudes, and values* (San Francisco, Jossey-Bass).
- Rosenholtz, S. (1985): Political myths about education reform: Lessons from research on teaching, *Kappan*, 66, 5.
- Ryan, D. (1980): *Biting de apple* (New York, Longman).
- Schön, D.A. (1983): *The reflective practitioner* (New York, Basic Books, inc.).
- Shavelson, R. (1983): Review of research on teachers' pedagogical judgements, plans, and decisions, *Elementary School Journal*, 83.
- Shulman, L. (1986): Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective, en WITTOROCK, M.C. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching. Third Edition* (New York, McMillan).
- Yinger, R. (1977): *A study of teacher planning: Description and theory development using ethnographic and information processing methods*, Michigan State University, Unpublished doctoral dissertation.
- Yonemura, M. (1982): Teachers conversations: A potencial source of their own professional growth, *Curriculum Inquiry*, 12, 3.
- Zahorik, J. (1975): Teacher's planning models, *Educational Leadership*, 33.
- Zeuli, J.S. & Buchman, M. (1987): *Implementation of teacher thinking research as curriculum deliberation*, Institute for Research on Teaching, College of Education, Michigan State University.