

---

---

# TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

---

---

Revista Investigación Educativa - Vol. 9 - nº 18 - 1991 (P. 7-36)

## ESTUDIO DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO SEGÚN LA ADSCRIPCIÓN POLÍTICA DE LOS PROFESORES<sup>1</sup>

*por*

*Javier Barquín Ruiz*

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar  
Universidad de Málaga

### SUMARIO

Después de una breve revisión histórica de las tendencias que han caracterizado los estudios sobre el «Pensamiento del profesor» el autor se coloca en el enfoque denominado «Conocimiento práctico/personal». Este enfoque representa una de las alternativas que han surgido frente a los modelos tradicionales. El trabajo se centra en la relación entre los aspectos biográficos del profesor y sus actitudes profesionales. Refiere una investigación en la que se estudia el impacto de la adscripción ideológica del profesor sobre sus opiniones respecto a componentes esenciales de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### ABSTRACT

After reviewing the history of the tendencies which characterize the studies on teacher thinking, the author puts himself (herself) into the movement named «teachers personal knowledge». That movement represents, by one hand, one of the several alternatives which are emerging *versus* the traditional focuses and, by other hand, it appears in the more recent publications on that topic. The work centers itself in the relationship between the teacher biographies aspects and his/her professional attitudes and perceptions. Besides, it presents a research studying the impact of the teacher ideological adscription over his/her opinions about the essential components of teaching/learning processes.

---

1. Agradezco a M. A. Santos los comentarios y sugerencias a este trabajo.

## 1. Breve revisión teórica del tema

Uno de los temas de mayor estudio actual lo constituye el denominado «pensamiento del profesor». La investigación que aquí se comentará se incluye en este campo. Antes de la exposición de los datos vamos a introducir y situar los orígenes y postulados de este campo de estudio.

La perspectiva que surge de la reunión del NIE (National Institute of Education, USA) de 1974 ve al profesor como «un tomador de decisiones», como un «procesador de información». En estos momentos la investigación se preocupa por desvelar los procesos cognitivos de los docentes. Según el enfoque cognitivo, el pensamiento del profesor se define como un «conjunto de procesos psicológicos básicos que se suceden en la mente del profesor que organiza y dirige su comportamiento antes y durante la enseñanza interactiva» (CLARK y YINGER, 1980).

Según CLARK (1986) hubo mucha influencia desde la psicología cognitiva y desde la teoría del procesamiento de la información; en este enfoque muchos métodos y teorías se extrapolaron desde estos campos para aplicarse a la investigación sobre educación. Posteriormente, la imagen del profesor ha evolucionado desde la metáfora del «teacher-decision making» a la imagen del profesor como un profesional reflexivo (SCHON, 1983). Ello representa una concepción más abstracta del profesor y de su papel.

La concepción que sustenta el Procesamiento de la Información según MAHONEY (1974) es la visión del hombre como un procesador activo de la experiencia más que un compuesto pasivo de conexiones estímulo-respuesta. Según DELCLAUX (1982) «la idea del procesamiento de información está relacionada con el hecho de que los seres humanos son capaces de «manipular» la realidad sin necesidad de que ésta se encuentre presente: es decir, que son capaces de crear una imagen artificial de lo natural dentro de la cabeza, independientemente de que más tarde dicha representación se convierta en actos concretos de conducta». La información obtenida en el entorno por el sujeto pasa por diferentes fases (atención, codificación, almacenamiento, etc) muy estudiadas por este enfoque, sobre todo el apartado de la memoria.

La investigación sobre el pensamiento del profesor basada en el enfoque cognitivo descansa sobre dos supuestos (SHAVELSON, R. & STERN, P., 1983):

- a) Los profesores son profesionales racionales que realizan juicios y toman decisiones en un entorno complejo e incierto.
- b) El comportamiento de un profesor se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones. Ahora bien la relación entre pensamiento y acción es más que problemática.

En el modelo de CLARK y PETERSON (1986) las acciones del profesor se componen de tres variables ( planificación, pensamiento y teorías y creencias), las cuales se influyen recíprocamente, de modo que cada una puede ser causa y efecto de las demás. Se admite así una interacción y circularidad de relaciones que afectan las conductas de profesores y alumnos.

Este esquema de elementos interrelacionados también es válido para el apartado de los procesos de pensamiento del profesor, donde teorías, planificación y toma de decisiones constituyen un cuerpo de investigación que CLARK y PETERSON consideran debe ir unido al estudio de las acciones de los profesores. Una ampliación de este enfoque lo aportan GIMENO & PÉREZ GÓMEZ (1987), al añadir la influencia de las experiencias personales, la cultura intelectual y la conducta en la vida cotidiana.

Los supuestos teóricos y métodos se han aplicado básicamente a tres campos de estudio:

- Planificación.
- Toma de decisiones.
- Teorías implícitas y creencias.

Veamos, brevemente, cuáles son los aspectos que resaltan estas determinadas áreas de investigación.

**Planificación.** En este campo se investigan los procesos de pensamiento que activa el profesor para diseñar su intervención en el aula, tanto en las fases previas, antes de la intervención, como en las ulteriores que le sirven para reorientar su planificación en función de las situaciones vividas en el aula.

Según SHAVELSON y STERN (1983), los profesores han sido formados para programar la enseñanza a través de:

- a) Especificación de objetivos de conducta.
- b) Concretando el comportamiento de entrada de los alumnos.
- c) Seleccionando y secuenciando acciones de aprendizaje.
- d) Evaluando resultados de instrucción para mejorar la programación.

A pesar de esta preparación académica la realidad de la clase no se desarrolla como teóricamente se percibe. MORINE-DERSHIMER (1988) tras revisar una serie de aportaciones en este tema (CLARK y YINGER, 1979; YINGER y CLARK, 1983; JOYCE, 1979) resalta algunas conclusiones: La planificación de la unidad es un proceso cíclico que implica la elaboración sucesiva de una idea general inicial. El mantener el «flujo de actividad» a lo largo de la jornada y del curso escolar es la forma más comprensiva de planificación. Los profesores se preocupan más de seleccionar contenidos para construir tareas que de la estructura del tema. Las actividades son el centro de preocupación del profesor y no el modelo prescriptivo de programación.

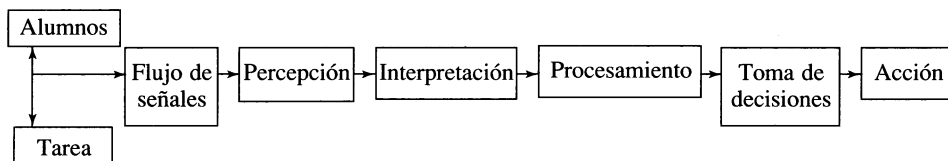
Sin embargo SHAVELSON y STERN (1983) en su revisión, dicen que los resultados no son concluyentes, así, por ejemplo, las investigaciones naturalistas sostienen que los objetivos no son importantes en la programación, mientras que los estudios de simulación en laboratorio argüyen que sí se toman en consideración.

Aparte de estas contradicciones, se sabe poco de cómo los profesores elaboran las actividades o qué guiones o reglas utilizan para planificar.

**Toma de decisiones.** Siguiendo los postulados del enfoque cognitivo acerca del

profesor que, una vez procesada la información, toma decisiones, la investigación se ha ocupado también de las situaciones interactivas en el aula, cuando el profesor se ve obligado a actuar en un medio incierto. Según SHAVELSON y STERN (1983) las tareas instructivas, fruto de la programación previa, se rutinizan y como consecuencia, se reducen las decisiones conscientes en el aula. Cuando las actividades no se desarrollan como se había planeado se hace necesario tomar decisiones, alternativas, que, en general, intentan reconducir el flujo de actividades a su curso normal.

JOYCE (1979) ofrece un modelo del procesamiento de información que siguen los profesores para planificar y tomar decisiones.



En este modelo se concede un papel preponderante al profesor, pues es él quien determina el proceso. La clase es un campo potencial de estímulos que, en parte, es simplificado por el profesor y configurado por su intervención según su visión de las tareas. Desde una perspectiva general las fases serían:

- *Flujo de señales.* Aquí figuran los estímulos potenciales, la conducta verbal y no verbal de los estudiantes.
- *Percepción de señales.* Corresponde al primer estado del procesamiento de la información. Una vez establecidas las tareas el profesor espera unas determinadas conductas
- *Interpretación.* Depende de los sujetos puesto que por un lado se produce una selección de la percepción de las señales y, por otro, se «interpretan» y esto da lugar a posibles distorsiones de la realidad.
- *Procesamiento.* Está en función de la relevancia del estímulo, de si el profesor considera significativa o no la señal. Si se consideran relevantes se procesan por medio de alguna rutina disponible y, en caso de no disponer de alguna, se realiza por medio de alguna decisión consciente.

Para Joyce el modo en que el profesor determina el flujo de estímulos en el aula pasa por tres momentos. En primer lugar el profesor establece las tareas o actividades para unificar a los alumnos. En un segundo momento construye un sistema social o comunidad dentro del aula donde se legitiman o reprueban ciertos comportamientos. En tercer lugar el profesor regula el flujo mediante instrucciones. Esta regulación se ve reestructurada en función de la nueva información, la cual sigue el ciclo expuesto anteriormente. La relevancia o no de ciertos estímulos da lugar a diferentes rutinas de actuación, más o menos inmediatas al procesamiento del estímulo.

Parece que en las decisiones interactivas, entre otras causas, incide la mayor o menor experiencia del profesor ya que se encuentran diferencias tanto en el uso de recursos como en la atención a ciertos estímulos.

Así, por ejemplo, MORINE-DERSHIMER (1988) sitúa las diferencias entre novatos y veteranos en que los primeros tienen más en cuenta la gestión del aula, como asimismo consideran más alternativas, mientras que los veteranos enfocan las decisiones basándose en la instrucción y en rutinas establecidas.

En resumen, estas dos áreas de investigación han comprobado que el mantener la actividad es una de las preocupaciones fundamentales de los profesores. Esta actividad se logra a través de tareas instructivas que se reorientan cuando el profesor cree que no se mantiene el flujo normal de la clase, ello implica tomar decisiones e introducir alternativas o rutinas. Parece que la experiencia juega un papel muy importante tanto en la planificación como en el tipo de decisiones adoptadas. Sin embargo esta aparente coherencia en los «resultados» está muy criticada por SHULMAN (1986) ya que encuentra que los hallazgos no poseen interés práctico o teórico y los análisis de datos carecen de complejidad y sutileza.

**Teorías y creencias.** Según PÉREZ y GIMENO (1987), la investigación bajo este enfoque se ha estructurado básicamente en dos apartados: atribuciones del profesor y teorías implícitas. Por un lado se ha investigado el modo por el cual se atribuyen causas y razones a los sucesos y por otro lado se ha rastreado el cuerpo de ideas según el cual operan los demás procesos de atribución y de decisiones pre e interactivas. Este apartado de las teorías y creencias ha sido poco desarrollado, aunque en teoría debería haber sido mayor su presencia puesto que de las teorías, que forman el sustrato más profundo del pensamiento del profesor, derivan, según este enfoque, las decisiones que se toman, tanto en la planificación como en los momentos interactivos.

En resumen, dos aspectos importantes cabe señalar del enfoque cognitivo. Por un lado las aportaciones de la investigación centradas en la variable denominada atributiva del pensamiento del profesor y consiguiente actuación, y la evolución del modelo en cuanto a sus primeros postulados.

Los datos obtenidos siguiendo las orientaciones dentro del modelo han servido para conocer los mecanismos por los cuales los profesores atribuyen rasgos característicos, posibilidades de logro, otorgan «etiquetas», etc, y junto a ello los errores que cometen en tales procesos.

Por otro lado la evolución del enfoque cognitivo trae como consecuencia una variación notable en sus planteamientos introduciendo nuevos elementos que rozan otros enfoques. Así se habla ya de la relación entre el clima del aula, las asignaturas y los procesos de enseñanza-aprendizaje; se tienen en cuenta los conocimientos adquiridos en la institución, el sustrato ideológico del individuo de cara a su actuación en el aula, etc., (YINGER, 1987).

Como vemos se progresa, en cuanto al modo en que el profesor emplea sus teorías y creencias, desde un solo elemento de referencia, la atribución de los profesores sobre la actuación de los alumnos, hacia un enfoque más pluridisciplinar que integra otras variables no contempladas en un principio, sin olvidar el importante factor que es la figura del alumno para el profesor.

El enfoque cognitivo creemos que presenta dos lagunas importantes. En primer lugar no ha explorado las raíces donde se encuentran los motivos o causas, factores, etc, sobre los cuales se basan determinadas creencias del pensamiento pedagógico. Aparte de ser un tema que ha motivado pocas investigaciones en este enfoque. Tampoco se ha profundizado en el conocimiento del sustrato teórico, conceptual, personal, etc, en el que fundamentalmente está anclado el pensamiento de los docentes.

En segundo lugar, ha reducido el estudio de las creencias a los procesos cognitivos implicados, pero ha obviado el resto de elementos «externos» que influyen en ese pensamiento. Asimismo sólo ha tenido en cuenta los efectos que, para el profesor, provocan los alumnos, focalizando el problema únicamente en la atribución profesor-alumno y circunscribiéndolo únicamente al ámbito de análisis del aula

Esto ha provocado una actitud reduccionista en la selección de métodos de investigación y de las variables que se van a investigar. Parece lógico un intento de superar los restringidos límites donde el enfoque cognitivo ha situado el pensamiento, ampliando, como mínimo, el foco de atención. Los planteamientos siguientes pretenden superar estas limitaciones.

## 2. ENFOQUES ALTERNATIVOS

El enfoque cognitivo, a pesar de la evolución de sus presupuestos, sigue manifestando una pobreza y dispersión en las investigaciones sobre teorías implícitas. El enfoque cognitivo ha estudiado ampliamente el pensamiento del profesor pero ha carecido de una visión de conjunto que integrase la multiplicidad de resultados. Con esto no quiere decirse que otros modelos superen esta cuestión, ya que este aspecto es común en el campo de las ciencias sociales. Los datos aportados por el enfoque cognitivo han sido incapaces de ofrecer vínculos de comprensión entre el pensamiento y la acción. Aunque a priori reconozcamos que esta tarea ni es fácil ni está acabada, los enfoques alternativos que presentamos a continuación, permiten nuevas visiones sobre este crucial problema.

Los enfoques alternativos surgen como contraposición al enfoque cognitivo y suponen un acercamiento diferente al fenómeno tanto por sus supuestos teóricos como por la metodología empleada en las investigaciones. Es una nueva manera de concebir la acción y el pensamiento del profesor y conectarlo tanto con aspectos personales como con las influencias del contexto escolar y social. Podríamos citar como más representativos los siguientes:

- *Enfoque de Desarrollo*. (FULLER et al. 1969; FEIMAN & FLODEN, 1980; VONK & SCHRAS, 1987)
- *Enfoque de socialización*. (LORTIE, 1975; LACEY, 1977; HARGTEAVES, 1978)
- *Conocimiento practico/personal* (CONTRERAS, 1985; CLANDININ & CONNELLY, 1985; ELBAZ, 1983)

Debido al tema que desarrolla nuestra investigación nos detendremos en desarrollar únicamente las aportaciones sobre los aspectos personales/biográficos del conocimiento práctico del docente.

## 2.1 Los aspectos personales del conocimiento práctico

Los docentes poseen un sistema personal de constructos, resultado de la elaboración y reformulación en el intercambio entre sus ideas y un contexto físico y socio-cultural determinado. El denominado «conocimiento práctico» es un producto de la socialización del profesor y está relacionado con la personalidad del docente (CLANDININ y CONNELLY, 1985), el estilo profesoral y el contexto de su práctica (DOYLE, 1978).

Dentro del denominado «conocimiento práctico» se pueden incluir una serie de estudios y planteamientos llevados a cabo en el área canadiense por CLANDININ y CONNELLY. Estos autores han expuesto en varios artículos sus supuestos teóricos, parte de sus investigaciones y una revisión sobre el término de lo «personal» que produjo toda una serie de respuestas por parte de los autores revisados. (CLANDININ & CONNELLY, 1987).

CLANDININ y CONNELLY han tratado de conceptualizar el conocimiento que de los procesos del aula tienen los profesores. En este conocimiento juega una parte importante lo personal de cada profesor. Para la comprensión de los fenómenos del aula utilizan como medio de expresión el «método narrativo» (1987) en el cual se entiende la enseñanza y el aprendizaje como un proceso temporal que refleja la historia biográfica de los participantes. Se reconstruye el significado del aula en términos de «unidades narrativas», las cuales no son la mera descripción de la historia de una persona sino que se trata de buscar el significado que se da a un suceso. Ello implica una reconstrucción de lo manifestado por el profesor en un primer momento. La «narración» es una reconstrucción del pensamiento del profesor fruto de la colaboración entre el investigador y el práctico.

CLANDININ y CONNELLY (1987b) dedican todo un artículo a mostrar las diferencias y similitudes entre «narración» y «biografía». Para ello utilizan los escritos de PINAR (1978), GRUMET (1978), DARROCH y SILVER (1982), BERK (1980) y BUTT (1985). De esta revisión infieren las posibilidades de lo narrativo para el estudio de la enseñanza. Para los autores lo «narrativo» implica largos períodos de tiempo para recoger datos y pretende una comprensión de los procesos del aula y un lenguaje que esté unido al carácter emocional, moral y estético de la vida del aula.

En otras publicaciones (1986) exponen sus diferencias con SCHÖN (1983) respecto a sus conceptos de «reflexión en la acción» y «reflexión sobre la acción» CLANDININ y CONNELLY sostienen que el estudio de lo narrativo enfatiza lo primero a través de la observación participante y lo segundo a través de las entrevistas. Lo narrativo intenta una reconstrucción mutua, investigador-práctico, del significado de la acción. Además no se busca la generalización sino la relación del pensamiento

personal práctico respecto a la situación particular. Para ello es necesario hablar de la «filosofía personal», que es «la manera como piensa uno mismo en situaciones de enseñanza». La filosofía personal contiene la noción de creencias y valores pero más allá de su manifestación superficial ya que ésta radica en sus orígenes experienciales». Cuando se habla de «filosofía personal» hay que tener en cuenta la dimensión histórica y la vida personal y profesional del práctico.

Las bases de negociación y desarrollo de sus investigaciones recuerdan los principios de control del conocimiento en los términos de la «evaluación democrática» (MACDONALD, 1976) y de los métodos de la Action-Research (ELLIOTT, 1985). Para una ampliación de este apartado véase (CLANDININ, J. y CONNELLY, F. 1988).

En cuanto a los resultados de sus investigaciones pueden citarse el estudio de caso con un profesor novato (1989), en el cual se exponen la evolución de las creencias de este profesor al contacto con los «ritmos» y ciclos del año escolar. Parece que este profesor, a pesar de las presiones institucionales a través de horarios, contenidos, etc, mantuvo y adaptó sus supuestos sobre el niño y la escuela. Los autores exploraron las ideas sobre la enseñanza que estaban conectadas con recuerdos de la infancia, de situaciones personales, sucesos, etc, pero que no tuvieran relación con la formación académica. Otra segunda investigación (1986b) también apoya la idea de la influencia de lo «personal» en cómo se entiende, por ejemplo, el contenido del área de Ciencias.

Más eco parece haber supuesto, a tenor de las respuestas del grupo de investigadores en educación, la revisión de los estudios de lo «personal» (1987). Los autores revisaron 12 investigaciones en las cuales se encuentra implicado el concepto de lo personal. Previamente los autores citan toda una serie de conceptos manejados en el campo del pensamiento del profesor. Así tenemos la aportación de CLARK y PETERSON (1986) en la que aparecen los siguientes términos: concepciones de los profesores; perspectivas; comprensiones de los profesores; constructos; principios de la práctica; creencias y principios de los profesores; conocimiento práctico del profesor. Para FEIMAN y FLODEN (1986) lo personal se encuentra definido en términos de: «concepciones de los profesores»; «criterios de pensamiento del profesor»; «constructos personales»; «conocimiento personal» y «conocimiento personal práctico de los profesores». Para CLANDININ y CONNELLY es posible que estos términos sean diferentes palabras que estén nombrando la misma cosa.

En el análisis de las investigaciones se describen los marcos y supuestos, bases teóricas, etc, intentando buscar la comunalidad entre esta variedad de conceptos y métodos. Los autores sintetizan los resultados en estos tres puntos:

a) Existe más comunalidad en los patrones de investigación de lo que aparentan los lenguajes e intenciones de los autores. Los investigadores utilizan diferentes términos, aunque muchos de ellos parecen significar lo mismo. Si bien la variedad de recursos teóricos debiera enriquecer el campo de la investigación, los autores piensan que tenemos muchos conceptos teóricos «alquilados» de otros campos, ello divide el campo de estudio y los investigadores son renuentes a utilizar referencias e ideas de otros. La diversidad de pensamiento es algo positivo pero conlleva también algunas desventajas.



b) Existen diferencias significativas en cómo imaginamos la composición del pensamiento del profesor. Los tres componentes generales que aparecen en la revisión son: acciones prácticas, biografía y (sobre todo) pensamientos, éstos aislados de la acción y la biografía. Los autores proponen que se combinen y estudien estos tres componentes como, por ejemplo, hacen ellos en los estudios narrativos.

c) Muchos estudios conciben el pensamiento del profesor en términos cognitivos. Parece que toda referencia que implique estética, moral o estados emocionales se considera un sesgo. Para los autores el pensamiento podía imaginarse en términos cognitivos y afectivos, simultáneamente, ello ayudaría a producir y lograr una comprensión más viva y viable de lo que significa para los profesores educar y ser educado.

Creemos que las aportaciones de CLANDININ y CONNELLY suponen una síntesis importante de diferentes presupuestos teóricos y metodológicos (estudio de caso, enfoque etnográfico, negociación democrática, etc) y por su énfasis en los aspectos personales y biográficos del pensamiento de los docentes. Quizás el punto más débil resida en el papel que juega el investigador en la labor de colaboración y reconstrucción del lenguaje y de los significados, por los sesgos que pueda introducir en el proceso y en el informe final. Pero este es un aspecto común en todos aquellos casos en que el investigador es la principal «herramienta» de investigación a la hora de «recoger, procesar y comunicar» los datos.

## 2.2 Los estudios sobre la biografía de los profesores

En los últimos años parece consolidarse un área de investigación centrada en los aspectos biográficos en su relación con el papel de profesor. Se trata de investigar cómo afectan los diferentes aspectos de la vida personal de los profesores en su trabajo y en sus actitudes profesionales.

Los datos aportados por distintas investigaciones ayudan a comprender como elementos externos a la escuela y lo personal incidende variados modos en la implicación en el trabajo, las ideas educativas, las relaciones con los compañeros, etc. En los estudios sobre los aspectos personales del profesor destacan las investigaciones de PAJAK y BLASE (1984; 1985; 1986; 1989), los cuales han profundizado en el conocimiento de cómo afecta la identidad personal en el papel profesional y cómo el trabajo impacta la vida privada de los profesores. Los contextos de investigación han sido variados, desde el análisis de los efectos de las interacciones de los profesores en los bares con respecto a su vida privada y profesional (1984), hasta la investigación de ciertos factores (personales, interpersonales y socioeconómicos) en el desarrollo de su papel profesional (1989). En esta última investigación se revisó, por ejemplo, hasta que punto las creencias religiosas de los profesores afectan de manera positiva o negativa su trabajo en la escuela y su relación con los estudiantes. Parece ser que los maestros sostienen que sus creencias religiosas son

positivas para su docencia, pues les proporcionan mayor comprensión, paciencia y confianza con sus estudiantes. Creer en Dios, sin especificar una religión, resultó ser, para algunos de los profesores estudiados, una fuente de estabilidad y al mismo tiempo dió sentido a sus vidas.

Junto a otros elementos los autores afirman la importancia de los aspectos personales como condicionantes de la labor docente. PAJAK y BLASE sostienen también que se produce una dicotomía en el profesor al enfrentarse, en ocasiones, sus creencias y valores personales a las exigencias formales de la institución escolar, a través de sus reglas y normas de conducta.

Además del dilema personal/profesional que aparece en momentos concretos de la enseñanza, cabe añadir las presiones externas, más o menos sutiles, a las que el docente debe hacer frente. BALL y GOODSON (1985) señalan tres aspectos que han concitado, al menos en el área anglosajona, críticas al profesorado:

1. Crítica a la metodología innovadora frente a los métodos formales, debido fundamentalmente a la influencia del estudio de BENNET (1976), a pesar de las réplicas al mismo.
2. Crítica a la ausencia de disciplina y, en consecuencia, al menor logro académico (RUTTER et al, 1980).
3. Las acusaciones de inductrinamiento ideológico contra algunos profesores de escuelas progresistas.

Aunque algunos aspectos (disciplina, métodos activos, etc) son ya problemáticos dentro del propio marco de la escuela y no es necesario que elementos ajenos (APAs, grupos afines, etc) lo patenticen aún más manifestando una presión externa hacia una educación tradicional y no innovadora

El docente se ve así constreñido tanto personal como socialmente. El problema se vuelve doblemente espinoso y controvertido si aparece el tema ideológico y su inocente solución por parte de algunos docentes: manifestarse «neutral» en sus posturas pedagógicas. De la misma manera que PAJAK y BLASE (1989) encuentran que las creencias espirituales afectan en alguna medida la labor del profesor, se puede tratar de explorar qué papel juegan las creencias ideológicas del profesorado en relación con su cosmovisión educativa. Sin embargo no encontramos el apartado ideológico en la actual investigación, quizás porque las orientaciones dominantes obvien este problema. Tal vez porque es un tema considerado demasiado intrusivo o poco accesible, a pesar de ser una variable de uso común y constante en estudios de opinión (Veáanse, por ejemplo, los estudios del CIS a través de la Revista de Investigación Sociológica).

A continuación se expone el desarrollo y resultados de una investigación que llevé a cabo en el período comprendido entre 1988-89 con la pretensión de aportar un mayor conocimiento de los aspectos personales del profesor y su impacto en la enseñanza. Aquí comentaré una pequeña parte de los resultados obtenidos en el estudio (BARQUÍN, 1989).

### 3. DISEÑO, MUESTRAS E INSTRUMENTO

La muestra está compuesta de:

- Estudiantes de Magisterio en Primer curso.
- Maestros sin ejercer (sujetos con la carrera terminada).
- Pedagogos (estudiantes de Ciencias de la Educación de 5.º curso).
- Profesores Noveles (2-3 años de docencia o menos).
- Profesores Veteranos (quince años o más).

En total 854 sujetos. 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 sin ejercer y Pedagogos. A los profesores en activo se les envió por correo el cuestionario incluyendo un sobre con sello para facilitar la devolución. Se seleccionó a los sujetos aleatoriamente en función de las listas que a tal fin envió la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Para la elaboración del cuestionario los autores (GIMENO, J. & PÉREZ GÓMEZ, A. 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 COOK, Walter W.; LEEDS, Carroll H. y CALLIS, Robert. *The Pursue Student Teacher Opinaire* de BENTLEY, R.; y PRICE, J., el *Survey of Opinions about Education* realizado por el Departamento de Educación de la Universidad de Manchester, *The Educational Preference Scale* de LACEFIELD, W., y COLE, H., *Teacher Work Values Assessment* de COUGHLAN, Robert J., y la primera versión del *Teacher Believe Inventory* de ZEICHNER, K.

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 debe 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, 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 de aprendizaje. posibilidades y concepciones sobre el desarrollo.

— El docente: formación, estatus, funciones. La profesión docente.

Sobre cada uno de estos grandes capítulos desarrollaron diferentes aspectos que formularon como sentencias afirmativas o negativas sobre las que el profesor o el futuro profesor debería emitir su opinión según su grado de acuerdo o desacuerdo. De esta forma surgió un primer borrador de más de 200 ítems que se pasó a consideración, estudio y crítica. Al final se elaboró una versión más reducida del cuestionario de 107 ítems, el cual fue utilizado ya como instrumento de recogida de los datos en distintos estudios.

Los ítems son puntuados de 1 a 4 puntos, según las respuestas ante las posiciones que plantean los ítems, fueran, 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 coincide con el aspecto progresista de los ítems. Esta reconversión es precisa puesto que unos ítems están expresados de forma positiva y otros de forma negativa. Los autores, previamente a esa operación, valoraron en términos de progresismo-no progresismo el sentido del acuerdo o desacuerdo ante los ítems.

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 deben, en justicia, circunscribirse a esa plataforma de significados y conceptos, para aceptarla, rechazarla o transformarla. Fuera de ella es difícil una utilización legítima de datos que se generan en la derivación lógica y operativa de conceptos y teorías más incluyentes y portadoras 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 formaron un total de 34. (Véase anexo)

De este modo, la lógica del cuestionario también se apoya en una estructura de dimensiones que poseen coherencia interna desde el punto de vista teórico, y que se utilizaron como unidades de significación para interpretar los resultados. 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 distinto sentido y magnitud, para configurar dimensiones que faciliten la interpretación posterior.

#### **4. PRESENTACIÓN DE LA TÉCNICA**

Los análisis estadísticos efectuados a la base de datos resultante de la tabulación

de los cuestionarios fueron de distintos tipos y los resultados muy extensos. Aquí nos detendremos únicamente en las distintas posturas ideológicas mediante el uso del análisis discriminante. Para facilitar al lector la interpretación de la gráfica y los datos expondremos 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 los objetivos del análisis son distinguir estos a partir de 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 con 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 más similar a su media.

Las características usadas para distinguir entre grupos se llaman variables discriminantes. De estas las que posean mayor coeficiente de regresión 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 a 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 a las variables discriminantes como ejes de un espacio dimensional. Si los grupos de sujetos difieren en sus opiniones con 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 estudiarlos para obtener una comprensión de cómo los grupos difieren.

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 donde 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 entran en cada dimensión.

Las variables que obtuvieron mayor correlación canónica en las dimensiones y con mayor poder discriminante fueron el tipo de sujeto (Estudiantes, Pedagogos,

etc) y la adscripción política. Esto coincide con los análisis de varianza. Aquí sólo se analizan los resultados según la adscripción política. El estudio de esta variable con respecto a las actitudes ante la temática del cuestionario se efectuará por medio de dos vías. Por un lado a través del análisis discriminante y sirviendo de referencia las dimensiones. De este modo observaremos, espacialmente, cómo se sitúan los cuatro grupos ideológicos ante cada dimensión. Por otro lado, compararemos entre si todos los grupos en función de todos los items del cuestionario con objeto de refinar el análisis y obtener una visión más molecular de las diferencias entre los grupos.

## 5. ANÁLISIS DISCRIMINANTE DE LAS DIMENSIONES

En este apartado revisaremos las posturas ideológicas de los profesores en relación con sus actitudes ante el cuestionario agrupado en dimensiones. La adscripción ideológica ofrecía índices significativos en las diferentes fases del análisis de varianza. ¿Dónde y cómo se reflejan las diferentes posturas ideológicas en los aspectos de enseñanza?, ¿es independiente la ubicación política de una cierta cosmovisión educativa?, ¿existen diferencias significativas entre los distintos grupos ideológicos? Intentaremos responder a estas y otras interrogantes a lo largo de las siguientes páginas.

En el cuestionario, aparte de las opiniones ante los items, se recogía también una serie de datos de los sujetos como, por ejemplo, la edad, estudios de los padres, etc. La adscripción política era elegida por los encuestados entre estas seis opciones: Extrema Izquierda, Izquierda, Centro, Derecha, Extrema Derecha, Apolítico. Los porcentajes resultantes pueden verse en el Anexo.

Previamente a los contrastes se excluyeron de la muestra los sujetos de Extrema Izquierda y Extrema Derecha por ser muy bajo el porcentaje (0,8%). Como más adelante se observará, existe un paralelismo entre la postura ideológica y el progresismo pedagógico, en una escala que va de los sujetos que se adscriben a posiciones de Izquierda (los más progresistas) a los de Derechas (los más conservadores).

Los cuatro tipos de sujetos pueden agruparse en dos debido a su relativa cercanía. Los sujetos de Derechas y Apolíticos (estos en el espacio negativo, con puntuaciones por debajo de la media) y los de Centro e Izquierda, los cuales ocupan la parte contraria. Los sujetos de Centro discurren por la línea central, aunque en determinadas dimensiones se sitúan con los de Izquierda. El «pico» más acentuado de los sujetos de Derechas (por su baja puntuación) aparece en la dimensión:

### 4. Enseñanza pública-privada

Esta dimensión logra la correlación más alta si la analizamos desde el punto de vista de la adscripción política. Aparecen distancias muy apreciables, por ejemplo, entre Derecha e Izquierda. No es una cuestión estrictamente profesional sino ideoló-

gica. Por el lado opuesto los sujetos de Izquierdas marcan su vértice en la dimensión:

### ADSCRIPCIÓN IDEOLÓGICA. DISCRIMINANTE



### **34. Amplitud del papel del profesor**

Encontramos una correlación canónica alta y unas diferencias más acusadas que en otros contrastes realizados según distintas variables (sexo, estudios, etc). Los de Izquierda entregados a la «causa», los de Centro en su papel, o sea eclécticos, y los de Derecha y Apolíticos que se ciñen a unas actuaciones muy recortadas. Se admite, por ejemplo, la participación en el barrio pero surgen las discrepancias en el tema de la religión y las opiniones políticas. Unos apoyan el estado confesional, otros el laico; unos prefieren el silencio, otros las cartas sobre la mesa.

Creemos que esta dimensión implica una cosmovisión sobre el maestro en su relación con la sociedad y la escuela. Es lógico que un maestro de Izquierdas reivindique un papel de cambio, de praxis, mientras que el profesor conservador opte por la continuidad y las aguas calmadas que esconden el mar de fondo, o mejor dicho el currículum oculto que se transmite inconscientemente.

Parece lógico que aparezcan diferencias sensibles entre los grupos en la siguiente cuestión:

### **6. Obligatoriedad de la religión**

En esta dimensión aparece una de las mayores correlaciones y las distancias en la gráfica ofrecen palpables diferencias entre Derechas-Apolíticos y personas de Izquierdas.

La controversia ideológica vuelve a aparecer. Son las ideas sociopolíticas las que hacen patentes las diferencias y cosmovisiones y no el papel de desempeño. Si como dice BAUCH (1984) «los principales problemas en educación no son técnicos sino morales», no podemos obviar el peso que para la educación conlleva la visión social de sus profesionales.

En otras tres dimensiones:

#### **12. Motivación extrínseca intrínseca**

#### **15. Sensibilidad hacia las relaciones humanas**

#### **28. Evaluación: Control sobre el alumno**

los grupos de Derecha, Centro y Apolíticos hacen causa común, ocupando el espacio negativo versus los de Izquierdas que «mantienen» sus posiciones. Por ejemplo, el problema del control se manifiesta claramente en el análisis según la adscripción política. El grupo de Derechas es el más conservador versus el de Izquierda, el más progresista y sensiblemente alejado del resto.

En el lado de la concordia tenemos varias dimensiones:

#### **22. Contenidos: ¿Quién selecciona?**

#### **26. Evaluación: Confianza en la medición**

#### **27. Evaluación: Psicologización-Progresismo**



- 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

Mención especial merece la dimensión:

#### 34. Amplitud del papel del profesor

que ofrece un perfil más extremo, destacando la «estrechez» de la Derecha frente a la «generosidad» de la Izquierda.

Esta última dimensión, junto al tema Enseñanza pública-privada, son las que más destacan en el análisis global por adscripción política.

Debemos remarcar que cuestiones de índole sociopolítico siempre están presentes, más o menos ocultas según el momento histórico, pero permanentes al estar la sociedad y el individuo implicados. Aunque actualmente se intente reducir la enseñanza a una cuestión meramente de formación técnica bajo la máscara de la racionalidad científica, la ética del sujeto, la función social de su trabajo y la presión de las estructuras estarán siempre en la punta y/o base del iceberg.

## 6. ANÁLISIS CONTRASTADO ENTRE LOS GRUPOS

Una vez vista la perspectiva general que nos ofrece el análisis discriminante al poder observar todos los grupos al mismo tiempo vamos a refinar el análisis contrastando los grupos entre sí mediante todos los ítems del cuestionario. Para ello utilizaremos la prueba KRUSKAL-WALLIS. Como ya dijimos del total de sujetos se eliminaron los extremos, debido a su mínima representación. Quedan así cuatro opciones políticas que se comentan a continuación. En los cruces en los cuales el número de ítems con diferencias significativas es muy amplio se hará referencia a las dimensiones que saturan los mismos; en otros casos en que el número es menor aparecerán indicados a pie de página.

### Grupos de izquierda-centro

Sólo en un ítem (el N.º 17. **El desinterés del alumno se debe fundamentalmente a la falta de apoyo familiar**) se encuentran diferencias significativas a favor del Centro de los 41 ítems que aparecen con índices a tener en cuenta. Cuando cruzamos a estos dos grupos los ítems a favor de la Izquierda se sitúan principalmente en las siguientes dimensiones:

1. Confianza en la naturaleza humana
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.
10. La eficacia como valor máximo.
12. Motivación extrínseca-intrínseca.
14. El poder de control sobre el alumno.
26. Evaluación: confianza en la medición.

Los sujetos de Izquierda destacan frente a los de Centro en tres apartados fundamentalmente:

- Política educativa.
- Relaciones humanas.
- Eficacia, control, flexibilidad del currículum.

Desde una cierta lógica, el profesor de Izquierdas apoya la enseñanza pública, la participación del alumnado, y rechaza la existencia del ideario y la obligatoriedad de la religión.

En el plano relacional posee una visión más optimista de la naturaleza humana y por ello cree más en la motivación intrínseca. Unido a esto podemos relacionar el tercer aspecto en el plano de los procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que la visión del alumno incide en el diseño de intervención, el cual será más flexible, rechazando la búsqueda de la eficacia, del control sobre el alumno y de las técnicas psicométricas como instrumentos válidos de evaluación.

Vemos, pues, que no puede desgajarse del plano de la intervención el elemento ideológico, ya que la formación técnica de la EUM se asimila por un sujeto que posee una cosmovisión determinada, el cual hará uso de esa técnica en función más de su opción personal que profesional. Esto parece deducirse de los datos aportados por los análisis de varianza, a excepción del grupo de Novatos. La adscripción ideológica no sólo está presente en temas de política educativa, sino que también se deja notar en otros elementos claves como pueden ser la opinión ante los alumnos, contenidos, evaluación etc. La toma de decisiones por parte del profesor no es un asunto meramente técnico puesto que implica tener en cuenta una cierta escala de valores personales.

### Grupos de izquierda-derecha

Aquí el número de ítems con diferencias significativas supera más de la mitad del cuestionario, en concreto son 58 y sólo uno de ellos (N.º 23. **La Escuela, sus programas y métodos, favorecen especialmente a los alumnos de una clase social determinada**) está a favor de los sujetos adscritos a posiciones de Derecha. En el resto de los favorables a los sujetos de Izquierda los aspectos reseñados

anteriormente se mantienen o amplían, por ejemplo los elementos de control y disciplina sobre el alumno, en la programación y organización.

Aparecen doce dimensiones saturadas de ítems a favor de los sujetos de Izquierdas y, en varias más, al menos la mitad de los ítems se encuentran en la misma situación. Así destacan entre otras:

3. Autogobierno-participación de los alumnos.
4. Enseñanza Pública-Privada.
5. Defensa del Ideario.
6. Obligatoriedad de la religión.
13. Valor de la disciplina impuesta
14. El poder de control sobre el alumno.
17. Flexibilidad en la programación.
19. Contenidos: ruptura del academicismo.
25. Libros de texto.
26. Evaluación: confianza en la medición.
28. Evaluación: control sobre el alumno.
34. Amplitud del papel del profesor.

Es clara la distancia en temas de política y gestión educativa, en los cuales aparece la escuela privada, el ideario, la obligatoriedad de la religión, etc. Destaca también el rechazo a la integración de F.P. y B.U.P. por parte del grupo de Derechas.

Esta postura clasista tiene su correspondencia en el apoyo al academicismo y a las formas más rígidas de actuación con el alumno, ya sea en la organización del aula, ya a través del efecto sancionador de la evaluación. El grupo de derechas confía en técnicas psicométricas, pruebas objetivas y similares recursos para «evaluar».

Asimismo no pretende que sus tareas como profesor se expandan más allá del aula. Las diferencias son palpables y creemos que guardan relación lógica, donde la escuela y su dinámica, para este grupo, deberían servir para mantener el «statu quo» y las pautas más clásicas y conservadoras. Se opta por la «libre empresa» educativa, la eficacia a través de una programación y evaluación técnicas, en suma la racionalización del sistema. Así el profesor se convierte en un pieza cuyos cometidos se encuentran muy definidos y delimitados y sin apenas margen de autonomía curricular.

Laten aquí los rasgos de la escuela tradicional tanto para discentes como para profesores; es la imagen propia de la inmovilidad. No se da paso a los alumnos porque ello quizás cuestiona la jerarquía, se mantienen los valores propios de una época pretérita a través del apoyo a la obligatoriedad de la religión, del ideario, de la escuela privada. Esta carga ideológica de un discurso no muy actual lo encontramos también en la defensa de medidas disciplinarias para mantener el orden entre los alumnos y, como consecuencia, el respeto hacia el profesor.

Otros elementos curriculares son presa del cariz ideológico que sostiene este grupo de Derechas, así, el conocimiento académico es validado como producto y

asimilado por medio de una firme programación ceñida al contenido del libro de texto. Se pone de manifiesto un discurso de apoyo a lo dado, a lo existente, a lo impuesto por el discurso dominante. La escuela se convierte en un fiel reproductor del sistema y el maestro en un pasivo agente al servicio de las estructuras de poder.

### **Grupos de izquierda-apolíticos**

Aparecen 51 ítems con diferencias, y nuevamente sólo un ítem (N.º 2. **Los padres son los únicos con derecho a elegir el tipo de educación para sus hijos**) es significativamente favorable a los Apolíticos.

El grupo de Apolíticos básicamente presenta los mismos rasgos que los de Centro y Derecha, pero disminuido en algunas cuestiones y aumentado en otras.

Así vemos que tiene ciertas coincidencias en el apartado de política educativa, en la evaluación y organización como formas de control sobre los alumnos. Aparecen menos ítems con diferencias en las dimensiones que tocan estos aspectos.

Las dimensiones donde las diferencias aparecen como más claras son:

5. Defensa del Ideario.
6. Obligatoriedad de la religión.
12. Motivación extrínseca-intrínseca.
13. Valor de la disciplina impuesta
14. El poder de control sobre el alumno.
17. Flexibilidad en la programación.
19. Contenidos: ruptura del academicismo.
21. Contenidos: Universalidad-obligatoriedad.
25. Libros de texto.

Destacan los sujetos Apolíticos por sus preferencias sobre los aspectos técnicos. Quizás así expresen mejor ese eclecticismo político que se traslada a la acción. La problemática educativa, para este grupo, se localiza en mejorar contenidos y medios para llevar a cabo la programación. No es la problemática de los fines su preocupación sino la de los medios. Quizás es a través de esta muestra donde mejor se revelan los rasgos de ese modelo dominante que algunos denominan la racionalidad técnica (SCHÖN, 1983; CARR & KEMMIS, 1988)

En resumen podemos ver que los sujetos adscritos a posiciones de Centro, Derecha y Apolítico tienen un pensamiento muy semejante, en el cual destacan algunos matices diferenciadores pero es claro el tronco común que los une en opiniones sobre política educativa, evaluación y relaciones humanas, los cuales son claramente discrepantes con los sujetos de Izquierdas, más progresistas que sus compañeros de otras ideologías.

### **Grupos de centro-derecha**

En estos grupos las distancias se reducen drásticamente. Sólo trece ítems apare-

cen con diferencias significativas. De ellos uno a favor de los sujetos de Derechas (N.º 22. **El que los alumnos trabajen en grupo puede ser un método más lento, pero no por ello debiera dejar de usarse**).

Los ítems favorables a los sujetos de Centro <sup>2</sup> se reparten por varias dimensiones y se pueden agrupar en tres aspectos:

- Política educativa y participación.
- Contenidos.
- Evaluación.

**Política educativa y participación.** Los sujetos de Centro aceptan de mejor grado la financiación prioritaria de la enseñanza pública y no están de acuerdo en los Centros privados con ideario o con la obligación de la religión.

**Contenidos.** El grupo de Centro es más liberal en varios aspectos de las asignaturas, más abierto a tratar en la escuela los problemas de la sociedad, prefiere poner el acento en el método y no en los contenidos, los cuales no tienen que ser obligatorios para todos. Asimismo apoya la libertad de cátedra con más fuerza que los sujetos de Derechas.

**Evaluación.** Los sujetos de Centro son menos rígidos en determinadas cuestiones de evaluación, tratan de explicar las razones de sus calificaciones y están abiertos a comisiones de alumnos que revisen los exámenes. Al mismo tiempo no están de acuerdo en evaluar sin previo aviso.

2. Ítems con diferencias a favor de los sujetos de Centro.

5. La educación religiosa no tiene que ser también misión de los Centros de E.G.B.
14. El origen social del alumno de E.G.B. condiciona sus resultados académicos.
18. Conviene tratar en la enseñanza los problemas políticos y los conflictos sociales actuales.
30. El profesor tendría que procurar aprovechar siempre las experiencias y conocimientos del alumno para mejorar el afianzamiento de lo que él enseña.
58. No es más importante que el alumno aprenda los contenidos que forman las asignaturas que los métodos de investigación científica.
64. En toda asignatura hay partes que no tendrían que ser obligatorias para todos los alumnos.
76. Los profesores debieran explicar a sus alumnos las razones de las calificaciones que les dan.
80. La evaluación no indicará mejor lo que aprendió en alumno si se hace sin avisar previamente.
82. Sería conveniente que en E.G.B. existiera una comisión de alumnos que revise con el profesor las calificaciones de los exámenes.
85. Los recursos de financiación del Estado deben dirigirse prioritariamente a la enseñanza pública.
89. Sin la existencia de Centros privados con ideario es posible que exista la libertad de enseñanza
105. Los profesores deben disponer de libertad para defender en su enseñanza su propia concepción de la asignatura.

Podemos resumir diciendo que los sujetos de Centro son más liberales, en determinados aspectos, que los de Derechas. Reconocen el peso de las instituciones públicas en la gestión y ordenación del sistema, son más abiertos a la introducción de nuevos contenidos, a la autonomía curricular y menos autoritarios a la hora de evaluar a sus alumnos.

### Grupos de centro-apolíticos

En esta escala progresiva de actitudes marcadas por los distintos grupos políticos tenemos ahora el binomio Apolítico-Centro. En este caso aumenta ligeramente el número de ítems con diferencias, así aparecen 19 de los cuales siete «pertenecen» a los de Centro.

Los Apolíticos son más progresistas en los apartados de política educativa y flexibilidad-eficacia docente <sup>3</sup>.

En *política educativa* apoyan más la cogestión escolar, la escuela pública y rechazan, en parte, la presencia del ideario.

Como puede verse existe una notable disminución, tanto en el número de ítems como en el de temas, en los que Apolíticos y sujetos de Centro se distancian con respecto a otros grupos.

**Flexibilidad y eficacia.** Los Apolíticos apoyan el trabajo en grupo, la heterogeneidad de alumnado, y están en contra de la competitividad entre los alumnos y la rigidez en la programación.

Asimismo se detecta una menor confianza en la técnicas de medición, y un apoyo a la presencia de los padres en el currículum y a la libertad de cátedra.

- 
3. Ítems con diferencias a favor de los sujetos Apolíticos.
    2. Los padres no son los únicos con derecho a elegir el tipo de educación para sus hijos.
    11. No, necesariamente, es conveniente que existan grupos especiales de clase para los alumnos mejor dotados intelectualmente.
    12. No sería bueno que cada Centro tuviera un ideario propio y que los padres pudieran elegir el que más les interesa.
    31. No es conveniente estimular la competencia entre alumnos para que se motiven y aprendan mejor.
    51. Los alumnos deben participar en todos los órganos de gestión de un Centro.
    63. No, necesariamente, toda jornada escolar tiene que estar programada previamente sin dejar nada a la improvisación.
    73. Las notas y calificaciones no reflejan con fiabilidad lo que el alumno sabe y ha aprendido.
    93. Todos los Centros de E.G.B. debieran ser públicos.
    96. Los padres deben tener alguna competencia en la determinación de contenidos y métodos de enseñanza.
    106. Si la metodología de enseñanza de un Centro se opone a la forma de llevar las clases de un profesor no debe prevalecer la primera.

El grupo de sujetos de Centro se distancia de los Apolíticos en otras características<sup>4</sup>. Tienen en cuenta el origen social y la dinámica familiar como elementos externos que interfieren en los resultados académicos y son más sensibles a la figura del profesor en los apartados de cualificación profesional.

Podemos observar que sobre una amplia base común de ítems y dimensiones los grupos de Centro y de Apolíticos tienen matices que los caracterizan. Los Apolíticos son más abiertos en temas de política educativa y eficacia docente y los de Centro, más sensibles al origen social del alumno y las competencias del profesor.

### **Grupos de derecha-apolíticos**

Encontramos aquí 20 ítems con diferencias, todos a favor del grupo de Apolíticos. Los Apolíticos destacan claramente sobre el grupo de Derechas en el apartado de política educativa y participación de alumnos, y dentro de los elementos curriculares en los aspectos de la evaluación como recurso de control sobre el alumno.

Algunos ítems que aparecen en varias dimensiones denotan características de control- flexibilidad, lo cual se podría relacionar con el apartado anterior.

Volvemos a encontrar aquí, dentro de los grupos clasificados por su adscripción ideológica, a excepción del grupo de Izquierdas, una serie de elementos comunes cuyo modelo sería el grupo de Derechas y una serie de matices, los cuales vendrían dados por los sujetos de Centro y Apolíticos. En este caso los Apolíticos, comparados con el grupo de Derechas, son más abiertos en política educativa y participación del alumnado. Asimismo utilizan menos los mecanismos de control sobre los alumnos, ya sea a través de la evaluación o de la organización escolar. En el resto participan de las mismas características que los de Derechas.

### **Comunalidades. Dimensiones no afectadas por el factor ideológico**

En cuanto a los ítems que no aparecen como significativos tenemos 27 ítems, los

---

#### 4. Ítems con diferencias a favor de los sujetos de Centro.

14. El origen social del alumno de E.G.B. condiciona sus resultados académicos.
17. El desinterés del alumno no se debe fundamentalmente a la falta de apoyo familiar.
64. En toda asignatura hay partes que no tendrían que ser obligatorias para todos los alumnos .
66. Parece recomendable que, teniendo múltiples alumnos, el profesor se permita que haya diversas formas para realizar las tareas académicas exigidas.
69. Utilizar un libro de texto único en cada asignatura en la E.G.B. no es el único recurso para presentar los conocimientos de un área.
103. La calidad de un profesor y de su enseñanza no depende necesariamente de los conocimientos que tiene en la materia de su especialidad.
105. Los profesores deben disponer de libertad para defender en su enseñanza su propia concepción de la asignatura.

cuales se reparten por varias dimensiones. Los sujetos, a pesar de sus discrepantes opciones ideológicas parecen estar de acuerdo en distintos puntos.

Las posiciones más claramente compartidas son el papel de los padres en el currículum, siempre que éstos no determinen métodos o contenidos, y la metodología escolar. También destacan los siguientes aspectos.

### **Relaciones humanas**

Los grupos están de acuerdo en que los alumnos se expresen con naturalidad y en atender sus problemas. Asimismo piensan que la personalidad de un profesor incide en los aprendizajes.

### **Motivación-Contenidos**

Comparten la idea de que con recursos adecuados se puede enseñar cualquier asignatura, para ello además no es necesario el castigo físico. Asimismo prefieren que los alumnos practiquen métodos de investigación y no tengan, además, que seguir todo el programa, sino detenerse y profundizar en aquellos temas que se consideren más interesantes o adecuados.

### **Evaluación**

Este aspecto problemático se presenta aquí independientemente de la opinión política. Así se comparte la idea de que se puede medir los aprendizajes con técnicas adecuadas y que preguntar en clase a los alumnos clarifica la evaluación. Por contra se sostiene que la interrogación diaria sirve para evaluar, así como que se deben tener en cuenta las circunstancias personales de cada alumno. La incongruencia se mantiene en estos temas.

### **Organización-Iniciativa en el currículum**

Los sujetos están de acuerdo en que los alumnos deben estar más tiempo en la biblioteca, en ofrecer diversas tareas a la clase, y que se debe cambiar la distribución de las mesas en las aulas, pero también creen que la metodología está en función de la ratio profesor/alumno. La libertad de cátedra se reconoce siempre que sirve para acomodar los programas a los alumnos.

### **Formación pedagógica**

Los profesores están de acuerdo en que ciertos profesionales (pedagogos y psicólogos) pueden ayudarle en su enseñanza. La posible ayuda del experto es bien recibida



## Papel del profesor

Se acepta que el profesor y el Centro organicen actividades extraescolares tanto para alumnos como para todo aquello que suponga elevar culturalmente el nivel del barrio o lugar donde se halle la escuela.

En resumen, los ítems que no manifiestan diferencias se encuentran, en su mayor parte, irregularmente distribuidos por las dimensiones y tocan aspectos concretos de otros con carácter más general.

Parece admitirse la participación de los padres y una metodología general. Se advierte también una cierta línea progresista en determinados elementos curriculares (contenidos, organización) y un retroceso en el apartado de evaluación, el cual parece ser común aunque se analice bajo otras perspectivas. Se acepta asimismo, la implicación del profesor y el Centro en la vida cultural del barrio.

## CONCLUSIONES GENERALES

Podemos ver la afinidad que existe entre ciertos grupos (Derecha y Apolítico) y cómo, en general, los sujetos de Izquierda se alejan del resto de los grupos. Destaca este distanciamiento en temas de política educativa y en aquellos donde aparecen aspectos ideológicos que han sido, históricamente, objeto de gran debate (religión, enseñanza pública-privada). Esto, en cierto modo, es una actitud lógica y previsible, pero también cabe destacar otros elementos de este análisis.

Los sujetos que optaron entre las posturas de Derecha, Apolítico y Centro, manifiestan un pensamiento muy similar, donde el grupo de Derechas es el más conservador. De todos modos están de acuerdo, en general, en el 80-90% de los ítems del cuestionario. Las diferencias, entre estos grupos, las encontramos también en apartados de política escolar, evaluación y contenidos, pero con la salvedad de que el número de ítems es sensiblemente inferior al que aparece cuando cruzamos estos grupos con los sujetos de Izquierda.

Como puede observarse los sujetos de Izquierdas marcan claramente las diferencias con el resto de la muestra. Excepto en contados ítems son los más progresistas. Después de ellos, Apolíticos, Centro y Derecha por este orden marcan un continuum de diferencias. Cuando se mezclan Apolíticos, Centro y Derecha las diferencias aparecen difuminadas, aunque el grupo de Derechas queda muy alejado. El elemento «perturbador» lo constituyen los sujetos de Izquierdas, y ello ocurre prácticamente con la mitad de los ítems que componen el cuestionario.

Por ello podemos ver que la adscripción al grupo de Apolíticos en principio parece una opción neutral. Sin embargo, a la vista de los datos, podemos decir que estos sujetos se encuentran enclavados ideológicamente en posiciones cercanas y/o similares a los sujetos de Derechas y Centro. La pretendida neutralidad esconde una cosmovisión particular que anula el intento de situarse por encima de las ideologías. Se desprenden así varias consecuencias.

En primer lugar cómo el pretendido apoliticismo conlleva una determinada concepción de la enseñanza, muy afín a la de aquellos que se consideran de Derechas. Esto, a priori, se convierte en un tema de reflexión, porque en nuestro caso un porcentaje muy alto se define como Apolítico. Por ejemplo, en la muestra de Estudiantes se encuentra un 60% ubicado como apolítico.

En segundo lugar, aparte de las diferentes actitudes en política educativa, los grupos están separados también por opiniones con respecto a las tareas del profesor, a la relación con los alumnos, los contenidos, etc. Por este motivo, un análisis detenido nos indica que el profesor de Izquierdas no sólo concibe más ampliamente las tareas y dedicación de su profesión, sino que asimismo percibe al alumno, los contenidos, etc, de un modo sensiblemente distinto al resto de sus colegas. En consecuencia la vertebración curricular de un profesor de «izquierdas», en comparación con la de otros, será más abierta, dinámica y flexible.

En cuanto a la formación del profesorado cabe resaltar un tercer aspecto. De todos los análisis efectuados con otras variables (sexo, edad, especialidad, etc.) la adscripción ideológica fue la que obtuvo resultados más significativos. La nota final de carrera no ofreció índices apreciables, por lo que puede preguntarse: ¿que aspecto ofrece mayor peso en el pensamiento pedagógico del docente: la formación técnica o las creencias ideológicas?, nuestros datos apoyan las variables personales como elementos de fuerte incidencia en las actitudes educativas de los profesores. Ello, en cierto modo, obligaría a repensar la formación del profesorado y a fijar la atención en aspectos olvidados del currículum. La preeminencia de una formación técnica, de adquisición de destrezas didácticas con una orientación marcadamente tecnológica no parecen ser las soluciones más adecuadas para elevar la calidad de la enseñanza o una mejor adecuación de los docentes a las tareas de la enseñanza.

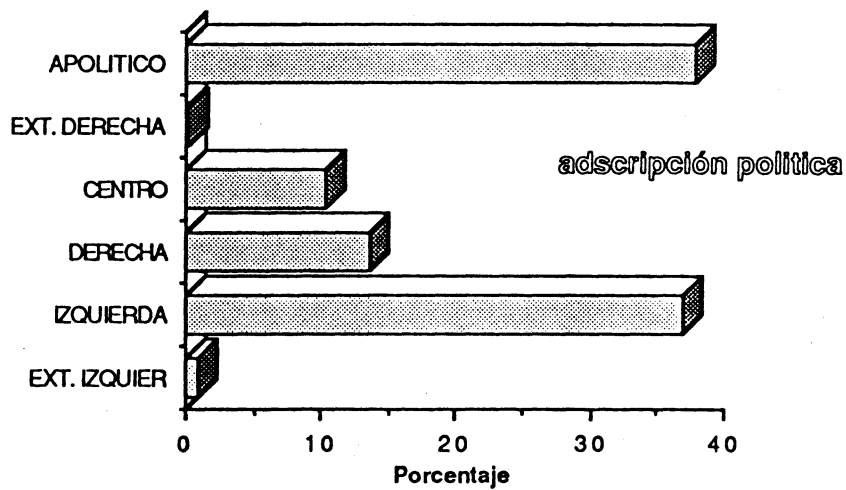
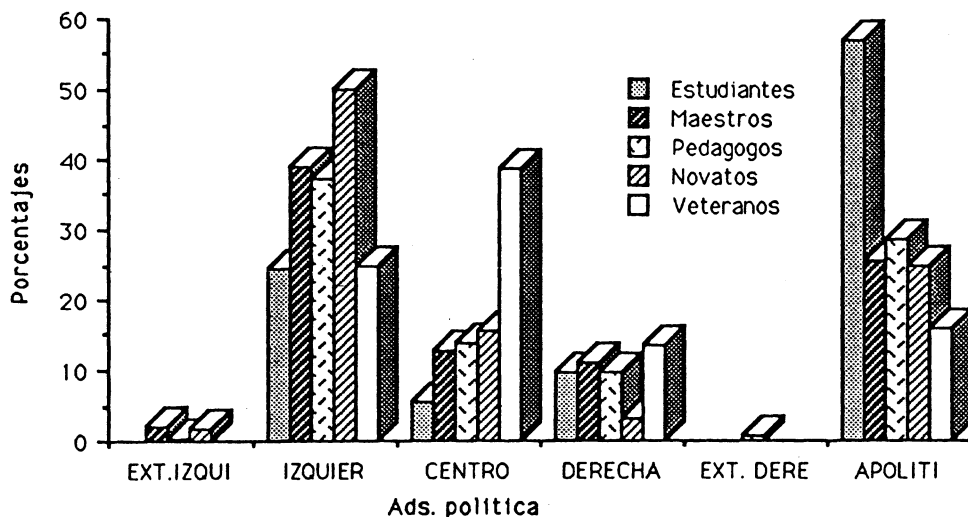
## BIBLIOGRAFÍA

- BALL, S. J. & GODDSON, F. I. (1985): *Teachers' Lives and Careers*. Falmer Press. London.
- BARQUIN, J. (1989): *Evolución del pensamiento del profesor*. Tesis doctoral. Málaga.
- BAUCH, P. A. (1984): «The impact of Teachers' Instructional Beliefs on their Teaching: Implications for Research and Practice.» Paper presented at the A.E.R.A. New Orleans.
- BENNET, N. (1976): *Teaching Styles and Pupil Progress*. London. Open Books.
- BLASE, J. J. (1986): Socialization as Humanization: One Side of becoming a Teacher. *Sociology of Education*. Vol 59. pp. 100-113.
- (1985): «The socialization of Teachers. An Ethnographic Study of Factors Contributing to the Rationalization of the Teachers Instructional Perspective». *Urban Education*. Vol. 20. N.º 3. Oct. pp. 235-256.
- CARR, W. & KEMMINS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca. Barcelona.
- CLANDININ, J. & CONNELLY, M. (1986): «What is the «personal» in studies of the Personal» en BEN-PERETZ, et al. (ed): «Advances on Research on Teacher Thinking» Sweet & Zeitlinger.
- CLANDININ, J. & CONNELLY, M. F. (1986): On narrative method, personal philosophy, and narrative unities in the story of teaching. *Journal fo Research in Scieencie Teaching*. Vol. 23. N.º 4. pp. 293-310.

- CLANDININ, J. & CONNELLY, M. F. (1986): «Teachers» personal knowledge: What counts as «personal» in studies of the «personal». *J. of Curriculum Studies*. Vol. 19, N.º 6. pp. 487-500.
- CLANDININ, J. & CONNELLY, M. F. (1987): On narrative Method, Biography and Narrative Unities in the Study of Teaching. *The Journal of Educational Thought*, Vol. 21, N.º 3. pp. 130-139.
- CLANDININ, J. & CONNELLY, M. F. (1988): Studying Teachers' Knowledge of Classrooms: Collaborative Research, Ethics, and the Negotiation of Narrative. *The Journal of Educational Thought*, Vol. 22. N.º 2A. pp. 269-282.
- CLANDININ, J. (1989): Developing Rhythm in Teaching: The narrative Study of a Beginning Teachers' Personal Practical Knowledge of Classrooms. *Curriculum Inquiry* 19:2. pp. 121-141.
- CLARK, C. M. & PETERSON, P. L. Teachers' Thought Processes en WITTROCK, M. (ed.): *Handbook of Research on Teaching*. MacMillan. (1986).
- CLARK, C. M. & YINGER, R. J. «Teacher Planning» En CALDERHEAD, J. (ed.): «Exploring Teachers 'Thinking». *Cassel Salisbury*. 1987. pp. 84-103.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1985): ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor. *Revista de Educación*. N.º 277. pp. 5-29.
- DLECLAUX, I. & SEOANE, J. (1982): Psicología cognitiva y procesamiento de la información. Pirámide. Madrid.
- DOYLE, W. (1978): Paradigms of Research on Teacher Effectiveness. en SHULMAN, L. S. (ed.): *Review of research in Education*. Vol. 6. Itasca. III. F. E. Peacock.
- ELBAZ, F. (1983): Teacher thinking: A Study of Practical Knowledge. Croom Helm. London.
- ELLIOTT, J. (1985): Educational Action-research. en NISBET & NISBET (eds.): *World Year Book of Education 1985. Research, Policy and Practice*. Kogan Page. London.
- FEIMAN, S. & FLODEN, R. E. (1980): «What's all this Talk about Teacher Development?». *Research Series*. N.º 70. Miching State University.
- FULLER, F. F. & BOWN, O. (1975) en RYAN, K. (ed.): Teacher Education. The Seventy-fourth Yearbook of the National Society for *The Study of Education*. Part. II.
- GIMENO, J. & PÉREZ GÓMEZ, A. (1987): *El pensamiento pedagógico de los profesores*. CIDE. Madrid.
- HARGREAVES, A. (1978): «The Significance of Classroom Coping Strategies» en BARTON, L & MEIGHAN, R (eds.): «*Sociological Interpretations of Schooling and Classroom: A Reappraisal*» Nafferton. Driffield. pp. 73-100.
- JOYCE, B. (1979): «Toward a Theory of Information processing teaching» *Educational Research Quarterly*. Winter. Vol. 3. N.º 4. pp 66-77.
- KLECKA, W. R. (1982): *Discriminant Analysis*. Sage Publications. London.
- LACEY, C. (1977): *The socialization of Teachers*. Methuen.
- LORTIE, D.: *School Teacher*. Chicago. University Press.
- MACDONALD, B. & WALKER, B. (1976): *Changing the Curriculum*. Open Books. Londres
- MORINE-DERSHIMER, G. (1979): «Teachers Conceptions of Pupils. An Outgrowth of Instructional Contexts: The South Bay Study. Part III». *Research Series*. N.º 59. Michigan State University.
- PAJAK, E. & BLASE, J. J. (1986): The Impact of Teachers' Work Life on personal Life: A qualitative Analysis. *The Alberta Journal of Educational Research*. 32, 307-322.
- PAJAK, E. & BLASE, J. J. (1989): The Impact of Teachers' Personal Lives on Professional Role Enactment: A Qualitative Analysis. *American Educational Research Journal*. Vol. 26. N.º 2. pp. 283-310.
- PAJAK, F. E. & BLASE, J. J. (1984): Teachers in Bars: From Professional to personal Self. *Sociology of Education*. Vol. 57. pp. 164-173.

- RUTTER, M. et al. (1979): *Fifteen Thousand Hours: Secondary School Effects on Children*. London. Open Books.
- SHAVELSON, R. & STERN, P. (1983): «Investigaciones sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta.». En GIMENO, J. & PÉREZ, A.: *La enseñanza. Su teoría y práctica*. Akal. Madrid.
- SHULMAN, L. S. (1986): Paradigms and Research programs in the Study of Teaching: A contemporary perspective En WITROCK, M. C. (ed.): *Handbook of Research on Teaching*. 3.<sup>a</sup> Edition. New York.
- VONK, J. H. C. & SCHRAS, G. A. (1987): From Beginning to Experienced Teacher: a study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 10. N.º 1. pp. 95-110.
- YINGER, R. J. (1987): Learnig the Languaje of Practice. *Curriculum Inquiry*. 17:3. pp. 293-318.

### ADSCRIPCIÓN POLÍTICA



## PUNTUACIONES Y CORRELACIÓN CANÓNICA DE LOS GRUPOS

	TEXTO DIMENSION	IZQUIERDA	CENTRO	DERECHA	APOLITICO	COR.CANON
1	Confianza en la naturaleza humana	2.74	2.52	2.44	2.48	0.21
2	Derecho a la gestión educativa	2.44	2.28	2.15	2.31	0.21
3	Autogobierno-participación de los alumnos	2.77	2.62	2.41	2.64	0.2
4	Enseñanza Pública-privada	2.80	2.33	1.90	2.38	0.29
5	Defensa del ideario	2.18	1.92	1.76	1.89	0.18
6	Obligatoriedad de la religión	3.29	2.44	1.94	2.44	0.32
7	Educación e igualdad de oportunidades	2.62	2.42	2.35	2.40	0.19
8	Explicación individual-social del rendimiento	2.77	2.74	2.56	2.57	0.18
9	Integración Formación Profesional y B.U.P.	2.57	2.50	2.35	2.48	0.14
10	La eficacia como valor máximo	3.10	2.82	2.87	2.96	0.18
11	Innatismo	2.98	2.78	2.77	2.81	0.16
12	Motivación extrínseca-intrínseca	3.01	2.72	2.68	2.79	0.23
13	Valor de la disciplina impuesta	2.94	2.61	2.54	2.74	0.19
14	El poder del control sobre el alumno	2.61	2.31	2.18	2.35	0.18
15	Sensibilidad hacia las relaciones humanas	3.23	3.03	2.94	3.06	0.22
16	Adaptación al alumno	2.60	2.51	2.31	2.31	0.18
17	Flexibilidad en la programación	2.81	2.69	2.54	2.59	0.22
18	Contenidos: inadecuación.	2.79	2.64	2.37	2.57	0.2
19	Contenidos: ruptura del academicismo	3	2.81	2.69	2.70	0.21
20	Contenidos Entidad del conocimiento	2.65	2.54	2.44	2.39	0.18
21	Contenidos: Universalidad-Obligatoriedad.	2.42	2.35	2.20	2.17	0.17
22	Contenidos: ¿Quién selecciona?	2.45	2.45	2.33	2.34	0.1
23	Contenidos: Valor lógico versus psicológico	3.10	3	2.80	2.86	0.24
24	Metodología	2.32	2.34	2.20	2.11	0.15
25	Libros de texto	2.57	2.51	2.33	2.30	0.19
26	Evaluación: Confianza en la medición.	2.55	2.35	2.32	2.47	0.12
27	Evaluación: Psicologización-Progresismo	3	2.97	2.83	2.83	0.16
28	Evaluación: control sobre el alumno	2.38	2.19	2.01	2.24	0.21
29	Organización	2.49	2.43	2.31	2.31	0.19
30	Papel de los padres en el curriculum	2.94	2.85	2.93	2.85	0.08
31	Valor y ayuda de la formación pedagógica	2.85	2.80	2.68	2.74	0.11
32	Poder de iniciativa en el curriculum	2.89	2.84	2.75	2.70	0.15
33	Satisfacción profesional	3.40	3.26	3.41	3.32	0.09
34	Amplitud del rol de profesor	2.73	2.60	2.38	2.41	0.36