

BID.T 1051 (I)

UNIVERSIDAD DE VALENCIA

FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

ESTUDIO DE LOS PROCESOS DE PENSAMIENTO DEL

PROFESOR EN FORMACION.



Doctorando:

I. Angel SAN MARTIN ALONSO

Director:

D. José GIMENO SACRISTAN

VALENCIA, Mayo de 1985

UMI Number: U607316

All rights reserved

INFORMATION TO ALL USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if material had to be removed, a note will indicate the deletion.



UMI U607316

Published by ProQuest LLC 2014. Copyright in the Dissertation held by the Author.  
Microform Edition © ProQuest LLC.

All rights reserved. This work is protected against  
unauthorized copying under Title 17, United States Code.



ProQuest LLC  
789 East Eisenhower Parkway  
P.O. Box 1346  
Ann Arbor, MI 48106-1346



0000470651

Biblioteca Depòsit

b 11859313

L 13179718

<b>UNIVERSIDAD DE VALENCIA</b>
FACULTAD DE FILOSOFIA Y C. C. EDUCACION
<b>BIBLIOTECA</b>
Reg. de Entrada n° <u>8872</u>
Fecha: <u>27-6-85</u>
Signatura <u>LG1294 (1)</u>

~~D. 470643~~

CB 0000470651

~~L. 470651~~



Yo sufrí a manos de mis  
profesores un tratamiento  
similar; me detestaban por  
mi independencia y me ex  
cluían cuando querían ayu  
dante...

Albert EINSTEIN

Una tarde parda y fría  
de invierno. Los colegiales  
estudian. Monotonía  
de lluvia tras los cristales.

Es la clase. En un cartel  
se representa a Caín  
fugitivo, y muerto Abel  
junto a una mancha carmín.

Antonio MACHADO

Con timbre sonoro y hueco  
truenan el maestro, un anciano  
mal vestido, enjuto y seco,  
que lleva un libro en la mano.

Y todo un coro infantil  
va cantando la lección:  
mil veces ciento, cien mil,  
mil veces mil, un millón.



## INDICE GENERAL

### TOMO I

#### INTRODUCCION

Pgs.

- Supuestos .....	1
- Problema .....	9
- Descripción del trabajo .....	16
- Después de... ..	18

#### CAPITULO I

##### APROXIMACION AL CONTEXTO DE LA FORMACION DEL PROFESORADO

1.- El profesor ante la encrucijada de nuestro tiempo ...	21
1.1.- El profesor como centro de un modelo pedagógico .....	22
1.2.- Algunos datos para la reflexión .....	25
2.- La función docente .....	37
2.1.- Percepción social de la función docente .....	38
2.2.- Reconceptualización de la función docente ....	47
- Enfoque descriptivo de la función docente ...	49
- Enfoque conceptualizador de la función docente .....	54
3.- Concepto de formación inicial del profesorado .....	61
3.1.- Qué se entiende por formación inicial .....	67

3.2.- Orientaciones metodológicas en la formación del profesorado .....	76
A.- Perspectiva centrada en los contenidos ....	83
B.- Perspectiva centrada en los procesos psicológicos .....	90
C.- Perspectiva centrada en los aspectos sociológicos .....	100
- Recapitulando algunas cuestiones .....	105
4.- La formación inicial del profesorado en España .....	109
4.1.- Formación del profesorado de E.G.B. ....	110
4.2.- Formación del profesorado de Enseñanzas Medias .	116

## CAPITULO II

### LA CONDUCTA COMO BASE DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

1.- Fundamento psicológico de este paradigma .....	122
2.- Concepción metodológica de formación .....	133
2.1.- La microenseñanza como método de formación ...	137
- Definición del concepto .....	140
- Evolución de los planteamientos iniciales ..	145
- Principios de aprendizaje de la microenseñanza .....	148
2.2.- Concepto de interacción en la microenseñanza ..	152
3.- Comentario epistemológico del paradigma .....	165
4.- Reflexión final sobre la microenseñanza .....	155

## CAPITULO III

### APORTACION DE LA PSICOLOGIA COGNITIVA A LA FUNCION Y FORMACION DEL PROFESORADO

1.- Hacia un nuevo paradigma psicológico .....	182
------------------------------------------------	-----



2.- En busca de una definición .....	189
3.- Algunas controversias en el cognitivismo .....	196
3.1.- Procesamiento de la información o psicología cognitiva .....	197
3.2.- Psicología cognitiva versus psicología del conocimiento .....	212
4.- Psicología cognitiva y pensamiento del profesor ...	218
4.1.- Introducción al pensamiento docente .....	220
4.2.- Qué es el "Teacher Thinking" .....	222
4.3.- Enfoques en el estudio del pensamiento docente .....	228
A.- Toma de decisiones .....	230
B.- Resolución del problemas .....	235
C.- Los juicios del profesor .....	242
D.- El proceso atribucional en el profesor ..	247
E.- El diagnóstico en el pensamiento docente .....	262
F.- Teorías implícitas del profesor .....	272
G.- La disonancia cognoscitiva .....	275
4.4.- Hacia una síntesis final .....	281

#### CAPITULO IV

##### EL PROFESOR COMO INVESTIGADOR DEL CURRÍCULUM

1.- Aproximación a un nuevo concepto de profesor .....	290
2.- La interacción teoría-práctica en el pensamiento docente .....	293
2.1.- La acción docente como investigación .....	310
2.2.- Coordinadas metodológicas de formación .....	325
3.- La interacción en clase y el profesor como inves- tigador .....	349
- El proceso de socialización y la interacción en el aula .....	355

3.1.- Desarrollo del concepto de interacción .....	359
- Concepción ecosistémica del aula .....	361
- Aportación crítica de la ecología .....	370
- Estructura ecológica del medio pedagógico ...	375
- Implicaciones psicopedagógicas del plantea- miento ecológico .....	390
3.2.- El aula como ámbito de la interacción .....	397
- La comunicación en la relación interactiva ....	414
3.3.- El interaccionismo simbólico .....	421
4.- Necesidad de un nuevo enfoque en la investigación ...	436

## TOMO II

### CAPITULO V

#### PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

1.- Hacia un modelo alternativo de formación .....	453
1.1.- Algunas consideraciones sobre la metodología ..	458
1.2.- El vídeo en la metodología didáctica .....	466
- Modalidades de palicación del vídeo .....	472
- La imagen en el mensaje televisivo .....	468
- El vídeo y las elaboraciones cognitivas ....	425
- El vídeo como reflejo de la realidad .....	501
1.3.- Proyección en la formación del profesorado ...	509
2.- El pensamiento del profesor como fuente de proble- mas de investigación .....	519
3.- Definición del problema de estudio .....	524
- Relevancia del problema planteado .....	528
4.- Objetivos de la investigación .....	530
5.- Planteamiento de hipótesis .....	532

6.- Descripción del tratamiento .....	533
6.1.- Secuencia del tratamiento .....	537
6.2.- Descripción de los instrumentos utilizados ..	542
- Presentación de la información .....	543
- Instrumentos de recogida de datos .....	555

## CAPITULO VI

### EXPOSICION Y COMENTARIO DE LOS RESULTADOS

1.- Algunas consideraciones previas .....	563
2.- Resultados de la prueba objetiva .....	564
3.- Pensamiento ideológico del profesor .....	575
4.- Resultados de la prueba atribucional .....	596
4.1.- Resultados de los casos presentados por escrito .....	597
4.2.- Resultados de los casos presentados en imagen..	626
- Reflexión final sobre el pensamiento atribucional..	652

## CAPITULO VII

### DISCUSION DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

1.- Algunas consideraciones previas .....	658
2.- Sobre la retención de información .....	660
3.- Filtro ideológico de nuestros sujetos .....	670
4.- El juicio atribucional en el pensamiento del profesor .....	677
5.- Hacia una síntesis final .....	687
6.- A modo de conclusiones generales .....	700
7.- Puntos a revisar y profundizar .....	707

<u>APENDICE I</u>	.....	712
<u>APENDICE II</u>	.....	713
<u>APENDICE III</u>	.....	724
<u>APENDICE IV</u>	.....	725
<u>APENDICE V</u>	.....	726
<u>APENDICE VI</u>	.....	727
<u>APENDICE VII</u>	.....	746
<u>APENDICE VIII</u>	.....	748
<u>APENDICE IX</u>	.....	759
<u>APENDICE X</u>	.....	761
<u>APENDICE XI</u>	.....	763
<u>APENDICE XII</u>	.....	764
<u>BIBLIOGRAFIA</u>	.....	766

T O M O I

I N T R O D U C C I O N

## INTRODUCCION

### Supuestos.

Desde el comienzo de este trabajo, constituyó para nosotros un importante reto, el tratar de comprender cómo el profesor procesa la información que recibe. Más aún, cómo el profesor utiliza esa información a la hora de resolver los problemas que le plantea la práctica pedagógica. Es igualmente un reto, y no menor a los ya planteados, el cómo acceder a esa realidad que no es detectable a partir de la simple recogida de datos. Así en estas líneas iniciales, hemos planteado algunas de las grandes preocupaciones que estuvieron presentes en el desarrollo de este trabajo. Preocupaciones sobre las que no sólo no hemos llegado a dar una respuesta precisa, sino que, para nosotros, han contribuido a vislumbrar otros problemas más profundos. Así pues, los retos antes enunciados continúan vigentes. Sólo que, y eso ya es importante, ahora mucho más matizados que al comienzo de este trabajo.

Una de las convicciones a que hemos llegado es la relevancia del debate de tales cuestiones como paso imprescindible para la concepción, tanto teórica como práctica, de la formación y perfeccionamiento del profesorado. Sobre todo, de cara al necesario cambio de actitud ante tal problema, tanto de formadores como de formandos. El planteamiento metodológico no permite formulaciones rígidas y extrapolables. El marco teórico, en cambio, sí exige clari

dad, pero bajo el supuesto de que éste sólo puede ofrecer unas pautas a considerar en la toma de decisiones. Todo lo demás, constituye un añadido que ha de aplicar el profesor de acuerdo con sus criterios y significaciones.

La flexibilidad que reclamamos para la concepción metodológica de la formación, no representa sino el cambio de actitud antes referido. El profesor ha de ver en la práctica de su propia formación cómo se traduce la normatividad que conlleva la teoría, para no quedarse tan sólo con la memorización de lo que "podría" y/o "debería" hacerse. Máxime cuando se ha constatado que el profesor parece llevar a la práctica lo que, durante su propia formación, le pareció más eficaz. Dadas las limitaciones en las que ésta se desenvuelve, no es de extrañar que se produzca el efecto de "la bañera de Costanza" citado por W. BRINKMANN (1983).

La flexibilidad cognitiva que el profesor ha de experimentar y asumir durante su período de formación, viene también determinada por las características del medio en el que se desenvuelve profesionalmente. La escuela y el aula, más en particular, se convierten por sí en auténticos instrumentos de aprendizaje que el alumno capta e interioriza. Es decir, el ecosistema pedagógico se constituye en determinante del proceso de enseñanza aprendizaje. Por tanto, dicho proceso adquiere unas dimensiones ecológicas que requieren del profesor un enfoque conceptual también distinto de esa realidad.

La nueva racionalidad tecnológica del profesor pasa no por reducir esas situaciones a los elementos más significativos de ella, sino que le lleva a ampliar su universo conceptual en función de la complejidad de dicha situación. Pues a estas alturas parece evidente que el alumno no sólo aprende lo que el profesor le pretende enseñar, sino que fundamentalmente interioriza el impacto de los numerosos "submensajes" que ese medio le lanza, (JACKSON, P. 1975; HOLT, J. 1974). De ahí que el profesor no pueda manejar esquemas cognitivos de actuación preestablecidos, sino unas pautas teóricas y flexibles que le permitan en primer lugar, conocer la situación en la que actúa, para posteriormente, tomar las decisiones de acción que considere más pertinentes.

La formación, en ese sentido, ha de afianzar en el pensamiento del profesor aquellas pautas teóricas que le sirvan como guía de la acción, en la medida que ello le sea posible. Pues cuando el profesor se introduce en el "vacío de la clase", participa como un miembro más en la compleja red interactiva que se forma dentro del aula. El clima de la clase le absorbe a él como "técnico" pero también, y en mayor grado si cabe, como persona, según alguno de los principios puestos de manifiesto en el trabajo de P. JACKSON. Es decir, el profesor, en la situación de enseñanza, recurre a la intuición, a la observación, a su experiencia y a los conocimientos y habilidades derivadas del "sentido común", (MOORE, T. 1980). A través de



los cuales reacomoda los conceptos teóricos que posee, influido por su propia percepción de la clase como medio. Pero este fenómeno, de acuerdo con E. HOYLE (1980), no justifica las posiciones críticas más radicales, cuando le niegan al docente el carácter de profesionalidad que conlleva su tarea cotidiana. En todo caso, según la expresión de H. JUDGE (1980), la relación existente entre la enseñanza y la profesionalización, se ha movido desde siempre en la ambigüedad y esto tardará aún tiempo en superarse. La misma naturaleza de la realidad en la que interviene el profesor, le impide actuar conforme a un cuerpo rígido de conocimientos teóricos que, por otro lado, se le presentan ya elaborados y convenientemente codificados.

Parece, pues, evidente que el profesor cuando entra a formar parte del proceso de "empatía de la clase", participa con toda su personalidad. La cual, incluye también el bagaje de adquisiciones conceptuales derivadas de las teorías formales y "enseñanzas" extraídas de su experiencia. Por lo que, con independencia del obvio cariz ideológico inherente al término profesión, aceptamos que la enseñanza, en cuanto tal, debe considerarse una profesión. En ella se incluyen las dos dimensiones ya reseñadas: al práctico con su personalidad individual y a la ocupación como un todo. Así, el ejercicio de la profesión exige la existencia de un cuerpo sistemático de conocimientos sobre el cual basa el profesional su práctica. De todos modos, existe un cierto control externo que deja al profesional

con una libertad relativa a la hora de afrontar la práctica cotidiana, (HOYLE, E. 1980. Págs.43 y ss.). Este hecho se da, sin lugar a dudas, con una mayor contundencia en la educación, debido a las múltiples implicaciones extraescolares que ésta tiene. Sin embargo, la necesaria profesionalización de la actividad docente, exige que el profesor esté capacitado para definir y resolver los problemas derivados de su actuación en la clase. Lo cual requiere, como mínimo, las siguientes funciones: a) la provisión de un adecuado sistema de reciclaje del profesorado en ejercicio b) la provisión de soportes a las escuelas que le permitan mejorar sus programas y, c) la creación de contextos en los cuales los profesores tengan la posibilidad de desarrollar sus potencialidades, (JOYCE, B. 1980b).

El flujo de acontecimientos que ocurren en el aula son de naturaleza muy diversa, se producen entrelazados y de modo sincrónico. Además, ese flujo no es predecible, ni los acontecimientos obedecen estrictamente al esquema causa-efecto. Estas características exigen nuevos enfoques en la formación y tienen, por otro lado, una incidencia decisiva en los enfoques relativos a la investigación sobre esos procesos de capacitación del profesorado. En este sentido es conveniente establecer una clara diferenciación entre los estudios en situación preactiva, de los realizados en situación interactiva. No es necesario entrar en mayores detalles para comprender el hecho de que el profesor pone en funcionamiento distintos mecanismos cognitivos

cuando está ante sus alumnos, de cuando se encuentra preparando sus clases o permanece en la fase de formación inicial. Las diferentes variables intervinientes hacen que esas dos situaciones sean radicalmente distintas y por tanto, exigen ser tenidas en cuenta por parte del investigador, tal como señala R. YINGER (1977). Sólo a partir de esos conocimientos podrán instrumentarse de modo más ajustado los procesos de formación, según se esté en una u otra situación.

Es claro, pues, que el profesor opera cognitivamente muy influenciado por el contexto en el que se le plantea el problema. Si bien, cabe suponer que las destrezas o pautas de pensamiento son similares en todos los casos. Es decir, ya sea ante un problema real o supuesto, ya sea ante un caso imaginario o tomado de la clase, el profesor selecciona y clasifica los datos que percibe, elabora juicios y atribuciones, resuelve problemas y toma decisiones, etc. Pero estas operaciones tienen un valor y una configuración diferentes en base a la situación en la que se produzcan, su naturaleza y el tipo de control que ejerza sobre el profesor, (sea en formación o en activo).

Con todo esto pretendemos afirmar que el profesor se forja un modelo epistemológico, más o menos riguroso y estable, que media en todo su comportamiento pedagógico. Dicho modelo se puede adecuar a las exigencias del entorno, pero siempre va a funcionar conforme a unas mismas pautas. También puede variar, según cada profesor o el

nivel educativo al que pertenezcan, la relevancia y prioridad de esas pautas en el funcionamiento del modelo. Por ejemplo, en la selección y clasificación de los datos del entorno cada profesor puede seguir criterios particulares y atribuirles valores distintos. Con ello queremos poner de manifiesto la existencia de un modelo de pensamiento conforme al cual el profesor opera, con su universo semántico, en el contexto pedagógico. De hecho, hemos detectado en nuestro estudio, la semejanza del modelo con el que los alumnos abordan los cuatro casos planteados. Con otras palabras, estos sujetos parecen tener consolidada una posición epistemológica, desde la cual analizan e interpretan los problemas relativos a su profesión.

Pero al modelo epistemológico con el que funciona cognoscitivamente el profesor, creemos debe otorgársele un valor descriptivo, no más. Pues su reconstrucción es el resultado de estrategias cualitativas de investigación, cuya intención prioritaria no es tanto el predecir o normativizar, como el ayudar a comprender el mundo que se esconde tras las apariencias, (SCHWARTZ, H., JACOBS, J. 1984). Por otro lado, como ya se ha dicho, esa estructura de pensamiento es el producto de elaborar informaciones muy diversas y entre ellas está la formación inicial. Tales fuentes de información varían considerablemente con el tiempo, cambio que, lógicamente, tendrá sus repercusiones sobre el desarrollo cognitivo del sujeto. De ahí que ese modelo no tenga una gran potencialidad prescriptiva y predicto

ria, pues el pensamiento del profesor es un proceso complejo, en el que intervienen factores muy diversos y en sentidos distintos e incluso contradictorios. Todo ello, eso sí, vertebrado por una cierta direccionalidad, que viene marcada por lo que cada profesor entiende que "debe ser" la educación, lo cual, se constituye en la meta de su trabajo en el aula.

Ahora bien, el proceso de pensamiento seguido por el profesor, sólo puede analizarse "a posteriori" y a partir de los testimonios explícitos e implícitos del propio sujeto. Lo cual lleva inherente la necesidad de utilizar nuevas herramientas en la investigación. Herramientas que exigen un verdadero proceso de aprendizaje para su utilización, ya que con ellas no sirve la aséptica y distanciada aplicación de una panoplia de instrumentos. Con ello queremos decir que el investigador se ha de sumergir con todos sus recursos, materiales y conceptuales, en el proceso que investiga. Nuestro propio trabajo es un argumento que avala la afirmación anterior. Estamos seguros que los resultados obtenidos no habrían sido los mismos de haber incluido nuestra experiencia en el plan de formación de tales alumnos. De ahí que manifestemos nuestra reticencia a estudiar los procesos de pensamiento del profesor desde fuera de su formación, a la vez que se ponen de manifiesto las limitaciones de tal línea de investigación, recogida por nosotros en el CAPITULO III.

En cualquier caso, el universo conceptual expuesto

hasta aquí es el que nos ha servido de base para el planteamiento y desarrollo de la presente investigación. Pero es preciso reconocer que los necesarios reajustes exigidos en los propios esquemas conceptuales, nos lleva a admitir las limitaciones del presente trabajo. Sospechamos que lo realmente fructífero llegaría a partir de lo que ahora presentamos. La dificultad de esta primera etapa se concreta en aceptar sin restricciones las nuevas formas de concebir la función y formación del profesorado. Pues la enorme cantidad de factores y variables consideradas, llevan a crear la sensación de pérdida del propio objeto de estudio. No obstante, continuemos con la presentación del trabajo realizado.

### Problema.

El punto de partida primigenio de este estudio, era profundizar en la aportación de la TV o video a la formación del profesorado. Especial énfasis hacíamos en los procesos cognitivos que el mensaje audiovisual generaba en esos sujetos adultos. Pero a medida que nos sumergíamos en este terreno, no dábamos cuenta de la enorme complejidad del tema y la necesidad de reconducir la marcha del trabajo. A partir de la revisión bibliográfica inicial comprendimos que la TV no era más que un instrumento al servicio de "algo". Por lo que el centro neurálgico del estudio debía situarse en ese algo, puesto que ahí radicaba el justo emplazamiento de ese recurso audiovisual. Re

sultando ser, precisamente, los esquemas de pensamiento del profesor, lo que a nosotros debía preocuparnos de modo especial. Más en concreto, el problema se centraba en analizar cómo esos esquemas determinan el procesamiento de la información que hace el profesor.

Desde el comienzo aceptamos con total convicción que, hasta ahora, la TV se había utilizado en tareas de perfeccionamiento, pero dentro de un esquema muy cuestionado. El punto de referencia en esta línea de trabajo tenía su base en la conducta observable del profesor. Se trataba, fundamentalmente, de técnicas de modificación de conducta, sin pasar a mayores profundizaciones conceptuales. Ya entonces teníamos la certeza que ni el modelo teórico subyacente, ni las técnicas derivadas, eran fructíferas y útiles a la tarea que nos proponíamos. Esa línea de trabajo estaba ya agotada, por lo que se imponía la necesidad de abrir nuevas perspectivas. A partir de una segunda revisión bibliográfica nos ratificamos en ese punto de vista, puesto que son numerosos los autores que han puesto de relieve la pobreza epistemológica y pedagógica de dicho modelo, (DELAMONT,S. y HAMILTON,D. 1978; COOPER,J. 1980). En consecuencia, tampoco aceptamos el concepto de racionalidad tecnológica inherente a tal concepción de la formación del profesorado.

Lo que en realidad nos interesaba eran, pues, los esquemas de pensamiento del profesor y, como ya se ha dicho, éstos son producto del contexto metodológico y obli

gan a un análisis "a posteriori". Este hecho nos llevó a diseñar una situación en la cual al profesor se le presentaba cierta información para luego tratar de comprobar cómo la incorporaba en sus esquemas de pensamiento y su utilización posterior ante casos supuestos. En este diseño es fundamental la concepción global de la situación pedagógica en la que se le presentaba la información a los sujetos. De esta manera, el video volvía a pasar a un segundo plano, mejor dicho, a estar supeditado, como instrumento que es, a la concepción teórica y práctica de la situación metodológica. Por tanto, el video o la TV ya no tienen la connotación de "vedette" como se daba en el caso de la microenseñanza. Ahora queda como un eslabón más en la secuencia metodológica, cuyo objetivo se reduce a que los sujetos comprendan un determinado mensaje conceptual, y ya no sólo se queden con la conducta externa, con lo manifiesto, sin descender a los condicionantes que la generan.

La secuencia de la situación a la que se sometió a los sujetos de la muestra fue la siguiente: información por escrito, audiovisual, cuestionarios y la presentación de unos casos a enjuiciar. Sobre este particular no vamos a entrar en mayores detalles, pues en el capítulo correspondiente se explica todo ello con detalle. Aquí tan sólo resaltaremos la necesidad que sentimos de dotar de una coherencia interna toda la secuencia. De manera que los sujetos pudieran sacar los máximos significados de los conceptos recibidos. A la vez, debían interiorizar que



aquéllos no son sólo para memorizar, sino para comprender y modificar el retazo de realidad que conceptualizan. Por eso, la evaluación del impacto de esta información debía estudiarse a través de la proyección exterior de los conocimientos teóricos adquiridos. Por tanto, este diseño requería otorgar a cada instrumento o medio disponible su justo valor y lugar en la secuencia del tratamiento. A esta misma "disciplina" metodológica tuvimos que someter también al video, pasando, en nuestro caso, a un papel secundario, aunque tan fundamental como los demás.

En suma, tratamos de diseñar lo que R. MUCCHIELLI (1984), llama el método de casos basado en el análisis, a partir de una información conceptual pertinente, de diversos casos o situaciones realmente concernientes al dominio de la acción. Para la confección del texto escrito, en aras del rigor y la precisión, nos servimos de las orientaciones que la Teoría de la Elaboración ofrece de cara al desarrollo de material didáctico. Este requisito, con ser importante, no lo es tanto como otros y sobre los que no insistiremos suficientemente, como el análisis y discusión de la información presentada. Tenemos la impresión que le material así confeccionado se convierte en rígido y dogmático, aparte que, ideológicamente, supone un alto control de los contenidos ofrecidos y un tratamiento homogeneizado de los alumnos. A la luz de cómo ha funcionado en nuestra experiencia, consideramos que no se corresponde el esfuerzo de elaborar material bajo estas

condiciones, con los resultados, en términos de aprendizaje, obtenidos por los alumnos. El énfasis se ha de poner más en las actividades a realizar en torno a ese material, que en su confección de "laboratorio".

Un aspecto que sí conviene aclarar es el tema elegido para someter a la consideración y estudio de nuestros sujetos. Como es sabido, en la microenseñanza se trabaja sobre una determinada concepción de la interacción en el aula.

Nuestro objetivo, en este sentido, ha sido doble, por una parte plantear un enfoque reconceptualizador de este noción, y por otra mostrar la posibilidad de afrontar la formación del profesorado a través de una metodología sustantivamente diferente a la seguida cuando lo que está en juego es el cambio de conducta del profesor. Desde el principio hemos aceptado que la interacción es un concepto clave en el enfoque ecosistémico de los medios o espacios de aprendizaje, por lo que respecta a lo pedagógico. Pues no cabe la menor duda que hay otra interacción, igualmente importante, que es de orden epistemológico y se refiere a la relación teoría-práctica. Entendemos que las dos dimensiones del concepto de interacción se han de dar en cada situación metodológica de formación del profesorado. Por otro lado, este concepto es el que mejor nos permite alcanzar los dos objetivos antes mencionados.

De todos modos, no se nos escapa que el tema seleccionado puede calificarse de metacurricular. Es decir, se trata de conceptualizar un fenómeno que ocurre en el proce

so de enseñanza-aprendizaje, pero lo cierto es que semejante tema no lo van a "enseñar" nuestros sujetos en sus clases. En realidad, ellos interiorizarán con sus alumnos cuando impartan clases de ciencias sociales, idiomas modernos o pretenología. Nuestra limitación de conocimientos no nos permitía abordar la interacción en alguna de estas materias. Limitación que, por lo demás, es coherente con la investigación, aunque aborden un mismo fenómeno. Pero si esta limitación justifica la opción tomada, lo sorprendente es que tan sólo cinco o seis sujetos se hayan preocupado por relacionar alguno de los casos planteados con la materia impartida. Lo que viene a poner de manifiesto la disyunción que vive el profesor en formación entre lo psicopedagógico y los contenidos curriculares a impartir. La consecuencia ideológica es evidente: cada tipo de investigación legitima una práctica determinada, por más desconectadas que parezcan estar.

Implícita a la exposición del problema que hemos tratado de dar respuesta con este trabajo, está la dificultad de formular en términos concretos dicho problema. Dada la multiplicidad de variables intervinientes, resulta muy difícil aislar una cuestión para someterla a un proceso de investigación experimental. Operación que, por lo demás, resultaría artificial y con escasa utilidad en cuanto a los posibles resultados obtenidos. Más bien, lo que hemos pretendido es limitar un campo problemático sobre el cual incidir en pasos de aproximación sucesivos. El campo

elegido, como ya se ha dicho, es el del procesamiento cognitivo que el profesor hace ante una determinada información. Centrándonos de modo muy especial en aspectos parciales de ese proceso, tales como la atribución causal, conflictos cognitivos o la influencia del posicionamiento ideológico de los sujetos sobre esos procesos.

Los profesores con los que se ha trabajado se encuentran al final del período de formación inicial. Cabe hacer notar que la muestra se compone en su mayoría de alumnos, lo cual se corresponde con esa tendencia de "feminización" de la profesión docente que se está observando en los sistemas educativos de los países desarrollados. Una vez seleccionado el problema, el campo de trabajo y la muestra, hemos tenido que ir tomando una serie de decisiones respecto a cuestiones tales como las operaciones cognitivas a estudiar, modelo e instrumentos metodológicos para el tratamiento, enfoque epistemológico en la investigación para la recogida y análisis de los datos, tema a impartir en el módulo, etc.

El planteamiento seguido en el tratamiento no puede considerarse, en sentido estricto, como una experimentación. Encaja, más bien, en lo que D. CAMPBELL y J. STANLEY (1973) denominan diseños cuasiexperimentales. Lo que nos interesaba no era el control exhaustivo y minucioso de todas las variables intervinientes, tarea, por lo demás, imposible de realizar, sino el recoger el máximo número de datos de naturaleza diversa. Mediante su oportuna orde

nación e interpretación cualitativa, llegar a una aproximación de la estrategia cognitiva seguida por los sujetos en nuestro tratamiento particular. Una de las limitaciones de este tipo de diseños, es su baja potencialidad generalizadora de los resultados finales. En cambio, sí permite sacar de los datos la máxima información que poseen y profundizar en la comprensión de lo que realmente nos interesaba.

#### Descripción del trabajo.

A continuación nos proponemos presentar, de modo muy breve, el contenido que da cuerpo a cada uno de los capítulos siguientes. Así esperamos dar una visión global del conjunto de nuestro estudio. Entrando en materia diremos que en el CAPITULO I se recoge una revisión de lo que se ha publicado sobre la formación inicial del profesorado, a la vez que tratamos de centrar el tema de estudio. Se hace también una referencia a cómo se lleva a cabo este período de formación en nuestro sistema educativo.

Los tre capítulos siguientes, los dedicamos a la revisión de otras tantas perspectivas en la concepción de la función y formación del profesorado. En el CAPITULO II se incluye el modelo basado en la racionalidad tecnocrática, cuyo exponente más divulgado es la microenseñanza y otras técnicas afines para la formación y reciclaje del profesorado. Este era al principio un capítulo muy exten

so, pero después lo fuimos reduciendo hasta dejar lo im  
prescindible por considerar que contribuía en muy poco  
al enfoque adoptado por en este trabajo. La aportación  
de la Psicología Cognitiva a la formación del profesorado  
se recoge en el CAPITULO III, exponiendo por separado las  
diversas microoperaciones que configuran el pensamiento  
del profesor. En el CAPITULO IV recogemos la perspectiva  
más actual sobre el tema, se trata del profesor como inves  
tigador del currículum, como analista crítico de su pro  
pia práctica.

El CAPITULO V lo dedicamos a exponer el problema que  
nos proponíamos estudiar y las hipótesis correspondientes,  
así como a describir toda la secuencia del tratamiento.  
Había que explicitar la concepción del módulo y su elaboraci  
ón, aportación del video a la unidad informativa, etc.  
Tampoco podíamos olvidar la presentación de la muestra  
con la que hemos trabajado, dificultades encontradas en  
el desarrollo y presentación de los instrumentos de recogi  
da de datos. La exposición y comentario de tales datos  
es lo que se expone en el CAPITULO VI, pero sin entrar  
en mayores disquisiciones. Pues dedicamos todo el CAPITULO  
VII a la discusión y comentario crítico de los resultado  
s a la luz de las aportaciones teóricas desarrolladas  
en los capítulos precedentes. Terminamos dicho comentario  
con un esquema resumen del modelo expistemológico seguido  
por nuestros sujetos en el procesamiento cognitivo de la  
información. Todo lo cual nos lleva a plantear algunas

cuestiones a modo de conclusión y otras señalando posibles puntos a profundizar en investigaciones posteriores. Propio de este tipo de trabajos es terminar con un APENDICE y la correspondiente BIBLIOGRAFIA utilizada. Pues bien, nosotros también los incluimos y en el orden indicado.

### Después de...

Lo cierto, al final de todo, es que el problema de estudio, resultado de una continua toma de decisiones respecto a los diversos aspectos implicados y la opción epistemológica de investigación, ha dado sus frutos. No sabríamos decir si éstos son todo lo espectaculares o rigurosos que cabría esperar. Lo que sí debemos reconocer es que han satisfecho nuestras expectativas y, sobre todo, nos han abierto una serie de interrogantes complementarios a los que hemos intentado responder, como ya se ha dicho. Por tanto, el interés por este campo de trabajo aún está presente en nuestro ánimo, lo cual no es poco después de tanto tiempo sobre el mismo.

a) A través de este estudio hemos descubierto con claridad meridiana que nuestros sujetos operan cognitivamente conforme a una pautas bien definidas. Tales pautas se relacionan de tal manera que puede establecerse el esquema epistemológico con el que presumiblemente estos profesores afrontarían su actividad profesional. Se trata de un esquema con fuertes anclajes en el universo semántico de los sujetos, por tanto es de difícil modificación. Además,

está muy "contaminado" por el componente ideológico del individuo, aunque no afecte en el mismo grado a todos los elementos de dicho esquema. Por lo que respecta a las teorías que están obligados a "memorizar" durante su formación, no parece que tengan demasiado impacto sobre ese esquema. Estas permanecen bastante al margen de las operaciones cognitivas del profesor.

b) Teniendo en cuenta algunas de las aportaciones de nuestro estudio, parece claro que el "cursillismo", "la modificación de conducta" o "la memorización de teorías", contribuyen en muy poco a la formación y perfeccionamiento del profesorado. Pues tienen pocos visos de pasar a formar parte de los esquemas de análisis del profesor.

c) Resulta imprescindible romper la distancia que separan al práctico de la enseñanza, del que investiga sobre ella. Es decir, al consumidor de teorías del productor de las mismas. Muchos autores son los que inciden en lo urgente de conectar a la investigación universitaria con la realidad de las escuelas en las que se desenvuelven los "prácticos" de la educación. Estos ya no pueden conformarse en ser meros consumidores de teorías y principios científicos. Tendrán que ser también productores, el profesor debe tener la capacidad de investigar, formular y dar respuesta a los problemas que surgen en su contexto de acción pedagógica.

d) Creemos que la metodología a partir de módulos, basada en el método de casos, parece ser muy indicada y de



gran relevancia pedagógica para la formación inicial. En ella el video o la TV juegan un importante papel, puesto que puede acercar hasta el alumno, retazos de realidad sobre los que aplicar y contrastar los conocimientos teóricos que se le dan. De todos modos, se debe seguir profundizando en el diseño y aplicación de módulos para que tengan un mayor impacto en el pensamiento de los individuos. Es preciso superar la disyuntiva existente en la mente del futuro profesor entre lo psicopedagógico y los conocimientos propiamente curriculares. Toda vez que se hace necesario continuar profundizando en estrategias y técnicas cualitativas para comprender mejor los esquemas y procesos de pensamiento de los profesores en situación preactiva.

e) Como último punto aprovecharemos la oportunidad para reivindicar la necesidad de conectar las instituciones que se dedican a tareas relacionadas con la educación. Entre otras cosas, porque es condición indispensable para que se pueda establecer el tan mencionado puente entre lo teórico y lo práctico. Pues de lo contrario, cualquier intento de investigación interinstitucional o trabajo teórico-práctico, no pasará de ser una declaración de principios voluntarista y su realización va a depender sobre todo de la paciencia del interesado.

Una vez hecha la presentación del trabajo, lo que procede es dar paso al relato del mismo. Sea éste, pues, el principio de una lectura agradable y fructífera.

\* \* \* 0 \* \* \*

C A P I T U L O I

## CAPITULO I

### APROXIMACION AL CONTEXTO DE LA FORMACION DEL PROFESORADO

#### 1. El profesor ante la encrucijada de nuestro tiempo.

A modo introductorio consideramos importante recordar algunas cuestiones de carácter general, pero pertinentes como aproximación al tema. El primer dato a resaltar es que el profesorado en tanto que conlleva problemas de reclutamiento, formación y perfeccionamiento en relación a los niveles educativos, es algo que preocupa tanto a los responsables de la política educativa, como a los proprios interesados y a la gente de la calle en general. Su importancia es tal que el tema figura casi a diario en los medios de comunicación. Ante todo ello uno no puede por menos de hacerse algunas preguntas. ¿Por qué son los profesores el nuevo centro de atención pedagógica?. ¿Por qué ahora?. ¿Cuáles son las nuevas exigencias planteadas al colectivo de profesores?. ¿La sociedad cambia y los profesores no?. ¿En qué medida puede favorecer todo esto a la práctica pedagógica?. ¿A quién interesa un profesorado bien formado?. ¿Es posible mejorar la calidad de la enseñanza incidiendo en el profesorado y dejando igual el resto de los componentes del sistema educativo?, etc.

Muchas y complicadas son todas estas pruguntas para tratar de responderlas en el presente trabajo. No obstano

te, alguna de ellas saldrá a colación más adelante. Por el momento, nos conformamos con dar unas pinceladas explicativas de por qué ahora el tema del profesorado ocupa el centro de la atención de teóricos y prácticos de la pedagogía. Tales preocupaciones, al menos en nuestro país han venido marcadas por la "pedagogía oficial" del momento. Así durante un tiempo fue la enseñanza personalizada, luego la programada, la evaluación, en otro momento la tecnología de la educación y ahora, la formación del profesorado.

#### 1.1. El profesor como centro de un modelo pedagógico.

El profesor constituye, junto a los alumnos, uno de los elementos más importantes y cruciales de cualquier sistema educativo. Es más, podría decirse que se trata de la pieza clave que hace funcionar a esa compleja máquina. Se trata del segundo colectivo más numeroso del aparato educativo y es también el componente más caro, aunque sea de conocimiento común lo mal pagado que está la profesión docente. Pero al absorber una parte considerable del presupuesto, se relaciona con frecuencia el costo con la calidad de la enseñanza obtenida. Lo cual lleva, inexorablemente, a un cuestionamiento de la labor docente desempeñada en las aulas. En tal sentido habría que entender a COOMBS (1975), cuando afirma que son los maestros "quienes están en el centro de la crisis educativa" (Pág.53). Quizá por ello asistamos en la actualidad a un notable incremento en la preocupación por su formación y reciclaje.

Parejo a esa preocupación transcurre una corriente de crítica y censura a la labor desarrollada por las instituciones encargadas de la formación del profesorado. COOMBS, en la obra ya citada, vuelve a ser taxativo sobre el particular, afirma que los centros de formación no sólo están mal dotados de profesores competentes, sino que además están "aislados de la investigación y de la fuente principal de la educación" (Pág.67). El modelo pedagógico que en tales centros se les ofrece a los futuros profesores es muy poco atractivo y estimulante. Quizá por ello los alumnos más capacitados y los socialmente mejor establecidos, no sienten especial inclinación hacia la carrera docente. Fenómeno que, en lo cuantitativo, se manifiesta de modo muy semejante en la mayoría de los países desarrollados. Tan sólo la crisis económica y la consecuente falta de salidas profesionales, ha hecho más apetecible la profesión docente.

No se nos escapa la necesidad de recurrir a argumentos sociológicos para darle mayor profundidad al análisis de tal problema, pero estamos en una primera aproximación y basta con su planteamiento. No obstante, sí quisieramos resaltar, aunque aparezca implícito en los párrafos anteriores, el desfase que existe entre la imagen de la escuela dada a través de los discursos científico-ideológicos y la imagen real que la sociedad tiene de ella, lo cual afecta a todo el sistema educativo, desde la preescolar hasta la Universidad. Las aulas se convierten en un molde

"donde el sistema vierte a su materia prima en el proceso de su producción en serie". (ELEJABEITIA, C. y REDAL, P., 1983. Pág. 44). Todos los miembros de la sociedad han de pasar por esos moldes, pues hay niveles obligatorios que es preciso superar para poder optar a las ofertas del en tramado socioeconómico.

A toda esa serie de puntos críticos ha de añadirse el alto índice de fracaso dentro de las aulas, tanto por parte de profesores como de alumnos. La formación del pro fesor se convierte en uno de los problemas clave para ha cer más eficaz el sistema educativo. La profesión docente ha de dotarse de una estructura que pueda responder mejor a las exigencias de los sistemas de educación modernos. Los rápidos cambios habidos en el contexto social han lleva do a transformar las mentalidades y las cualificaciones inherentes a todas las profesiones. Los profesores no pue den ser la excepción, por lo que tendrán que "repasar y transformar -tal como señala E. FAURE (1975)- los cri te rios y los datos de la profesión docente, en la cual las funciones de educación y animación priman cada día más sobre las funciones de instrucción" (Pág. 302).

De todo lo anteriormente dicho se desprende, a modo de conclusión, la necesidad de diseñar nuevas metodologías en la formación del profesor. Su función debe cambiar tam bién, tal como lo hace el sistema social para adecuarse a sus exigencias. La escuela y el profesor <sup>y en particular los profesores</sup> en particular, <sup>de</sup> no pueden permanecer impasibles ante las profundas trans

*Lección - Alumnos*

formaciones experimentadas en el entorno. Encaminados hacia ese objetivo, esto es, hacia la propuesta de una nueva formación del profesor es como debe entenderse el presente trabajo de investigación. Innovación que ha de introducirse tanto en los planes de formación inicial como del reciclaje o perfeccionamiento de los profesores en ejercicio. De hecho, a través de la bibliografía consultada, se constata una cierta aproximación entre los esquemas de formación inicial y los de perfeccionamiento del profesor.

#### 1.2. Algunos datos para la reflexión.

La aproximación que nos proponemos hacer en este primer apartado, se complementará con algunos datos ilustrativos de esa "sensación" de crisis que se vive dentro y fuera de la escuela, sin que en ningún caso se pretenda establecer una relación de causa-efecto. Pues entendemos que ello influye en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, el profesor debe ser consciente de tal fenómeno. Por tanto, en su período de formación se le ha de preparar, tanto intelectual como instrumentalmente, para afrontar dicho problema. Y un primer hecho a resaltar es la sensación de fruntración y fracaso que cada vez más colectivos sociales tienen respecto al logro de muchas de sus metas, en una sociedad tan conflictiva y competitiva como la nuestra. Con la misma evidencia se detecta el alto grado de frustración y fracaso que viven los sectores implicados en la institución educativa: alumo

nos, profesores, administradores, padres, etc. La literatura especializada se refiere a este problema con la denominación de FRACASO ESCOLAR. Pero, ¿qué es, en realidad, el tan traído y llevado fracaso de los escolares?.

Sin ánimo de entrar en la polémica actual sobre el significado de dicho concepto, resumiremos las principales posturas desde las que se afronta el tema del fracaso y aportaremos algunos datos de su incidencia. Con ello pretendemos dejar constancia de la magnitud del problema que está volviendo la atención sobre la función del profesor.

Para muchos estudiosos del tema, la denominación de fracaso escolar, es un verdadero "cajón de sastre" en el que caben todos los males de la escuela. Otros estiman que el fracaso se daría al no superar un nivel educativo completo, ya sea de EGB, BUP, FP o el universitario. Sin embargo, los hay que consideran el suspense como una consecuencia del examen no superado. Pero el examen es tan viejo como la misma enseñanza institucionalizada. Por lo que el fracaso, hoy tan cargado de significados emotivos y hasta dramáticos, resultaría de la acumulación de suspenses. Ante esta perspectiva, el verdadero problema se plantea en cómo establecer los criterios para determinar qué sujetos son "calificados" como fracasados y cuáles no y por qué ahora y no antes. La respuesta nos viene de la pluma de J. DELVAL (1982), cuando afirma que si "nos ponemos en plan científico, tenemos que decir que no lo sabe



mos; si hablamos más familiarmente podemos asegurar que se va haciendo a ojo de buen cubero" (Pág. 4). Ante tal afirmación sobra cualquier otro comentario.

El hecho es que por unos u otros motivos un porcentaje de alumnos, cada vez más alarmante, de los distintos niveles, dejan la escuela sin haber obtenido el título correspondiente al nivel y convencidos de su fracaso en el intento. Las cifras están ahí, nosotros no vamos a entrar en su interpretación, ni en cuestionar el cómo se obtienen. Las traemos a colación, sencillamente, para dar una panorámica de la situación en la que se mueve el profesorado actual y motivar la reflexión sobre el problema que subyace. En consecuencia, a esos datos no se les puede dar otro valor que el de aproximarnos cuantitativamente al llamado "síndrome de fracaso" afincado en la escuela.

Según datos recogidos por J.M. DE LA TORRE (1983) del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC en lo sucesivo) en el curso 1981-82 un 37.6 por 100 de los alumnos de EGB no obtuvieron el título de Graduado Escolar. Mientras que aproximadamente el 8.5 por 100 de los alumnos de toda la EGB repiten algún curso. En números absolutos, esto significa que en nuestro sistema educativo, medio millón de alumnos permanecerán un año más en el mismo curso. Y esto para TIERNO JIMENEN (1984), supone que tenemos "el doble de repetidores de la media europea en esos mismos niveles" (Pág.17). Con el agravante de no obtener a lo largo de ese curso repetido mejoras substanciales. El mismo autor,

tras cotejar los datos del MEC relativos a los cursos que van del 1974-75 al 1980-81, concluye que "aproximadamente 1/3 de la población escolar de 8º curso de EGB no alcanzan la titulación de Graduado Escolar" (Pág.23).

En un informe elaborado por la Inspección de Educación Básica del Estado, referido a Madrid provincia y tomando como criterio la obtención o no del Graduado Escolar, resultó que los cursos del 1977-78 al 1980-81, el 35.05 por 100 de los estudiantes de EGB de centros públicos se tuvieron que conformar con el Certificado de Escolaridad Básica. La palma se la llevó el curso 80-81 con un 37.06 por 100 de alumnos en esas condiciones. Los datos, para ese mismo período en los centros privados, es algo inferior, oscila la media en torno al 15.83 por 100 de alumnos que no alcanzaron su objetivo. El máximo de fracaso se logró también en el curso 80-81 con un 17.68 por 100.

En BUP los resultados son aún, si cabe, más alarmantes. J.M. DE LA TORRE (1983), utilizando datos del MEC, concluye que en el curso 80-81, el 50 por 100 de los alumnos abandonaron sus estudios u obtuvieron notables retrasos. De acuerdo con el estudio realizado por P. DE FRANCISCO y J.G. TABOADA (1983), en seis INB de Madrid capital, seleccionados según los distintos niveles socioeconómicos, resultó que un 17.6 por 100 de los estudiantes que comenzaron el curso 1981-82 en BUP no lo terminaron y si lo hicieron no se matricularon en el curso siguiente. En la misma

dirección apuntan los datos recogidos en un informe del MEC relativo al curso 1980-81, según el cual un 60 por 100 de los universitarios (67 % en el caso de carreras técnicas) y el 44 por 100 de los que cursan el bachillerato no terminan sus estudios.

Sin ánimo de relativizar la magnitud del problema, debemos reconocer que éste no es exclusivo de nuestro sistema educativo, ni tan reciente como se nos está haciendo creer. La actualidad no está en el problema, sino en las estadísticas que los destapan y en el interés de ciertos sectores políticos y de los medios de comunicación social de dar a la opinión pública esos datos. Para que nos hagamos una idea, J.M. LEMBO (1973), tomando los resultados de numerosas investigaciones realizadas a finales de los años sesenta en los EEUU, concluye que casi un millón de jóvenes abandonan cada año la escuela sin completar la educación básica. Aproximadamente un tercio de ellos lo hace antes del octavo grado. Un número de alumnos de parecidas proporciones repite curso cada año, "aunque casi ninguno de ellos muestre mejora alguna en su trabajo académico tras repetir el grado" (Pág.11). De los estudiantes que lograron llegar a la Universidad, tan sólo el 50 por 100 terminaron tales estudios.

Esta sensación de fracaso que se les obliga a vivir a nuestros alumnos en las aulas, les lleva a buscar sus propios mecanismos de defensa. Uno de éstos es la trampa, es el copiar en los exámenes. Según los datos manejados

por LEMBO, aproximadamente el 50 por 100 de los alumnos han hecho trampas en algún momento de su trabajo escolar. De manera que en torno al 25 por 100 de los alumnos de alto rendimiento trampearon sus exámenes universitarios. Otra salida, no siempre con relación causal directa, a la tensión y falta de interés generada por la actividad escolar, es el consumo de droga por los escolares. Así resulta que "de un tercio a la mitad de los 14.5 millones de alumnos de secundaria de los EEUU han probado diversas drogas y en los college el 75 por 100 fuma marihuana. Los intentos de suicidio y otras alteraciones graves de la personalidad de los alumnos, son otras "salidas" que aumentan también de modo alarmante. Según el autor que comentamos, en Estados Unidos de América de los años 1968 al 1971 ha aumentado la asistencia psiquiátrica a estudiantes en un 50 por 100.

Referido a nuestro sistema educativo se desconocen los datos reales que revelen el estado del fenómeno. No obstante, en la prensa aparece con cierta frecuencia el caso de estudiantes que han intentado, y a veces conseguido, el suicidio o la fuga de casa por motivo de haber obtenido malas notas. DE hecho, según un informe de la Dirección General de Salud Pública del Ministerio de Sanidad y Consumo, durante el curso 1982-83 se trataron "tres brotes de histeria colectiva entre escolares". Los detonantes de tal cuadro clínico pudieron ser las "tensiones preexamen, situaciones de ansiedad o incluso concentraciones

de niños aislados de su entorno cotidiano".

El consumo de droga entre los escolares es otro problema que comienza a preocupar muy seriamente a las autoridades, profesores y padres. Algunos datos recogidos por C. RODRIGUEZ (1983), de un informe realizado por la Diputación de Barcelona en 1981, resulta que de un 14 a un 21 por 100 de los consumidores se han iniciado en este hábito entre los diez y los doce años. El 49 por 100 de los toxicómanos encuestados están en una edad comprendida entre los 19 y los 23 años. Sin embargo, los datos que se recogen en el estudio "Delincuencia y drogas" elaborado por el ICE de Barcelona, son aún mucho más contundentes. En él se detecta que la edad media de inicio al consumo de drogas son los 14 y 15 años, edad de escolarización obligatoria. En ella comienzan a consumir droga un 29,7 por 100 en los hombres y un 24.6 por 100 de las mujeres, mientras que un 2.1 por 100 se inició antes de los 12 años. Resumiendo, el 56.4 por 100 emprenden el hábito de la droga en edad plenamente escolar. El patetismo de la drogadicción de menores queda reflejado en palabras como estas: "han llegado a la cocaína y a la heroína antes que a las primeras letras. De la escuela al atraco y del delito a la cárcel", (MADRID, J. y MORENO, S.1984, Pág.122).

Mientras tanto, tal como se desprende del estudio del ICE de Barcelona, la mayoría de los maestros desconocen los efectos de los estupefacientes más comunes. Así tenemos que un 89.7 por 100 de los 1.537 maestros entrevista

dos, se consideran mal informados sobre la cocaína, cuando en realidad la consumen un 32 por 100 de los alumnos toxicómanos. Con respecto a los inhalables (éter, gasolina, cola, etc.), un 65.9 por 100 de los maestros no saben nada. Ante lo cual C. RODRIGUEZ concluye: "Urge, por eso, preparar de forma adecuada a los maestros si la escuela tienen que llevar a cabo la tarea preventiva y educativa que le corresponde respecto a los problemas de las drogas". (Pág. 3).

A la luz de todos estos datos parece claro que , primero, hay un alto porcentaje de alumnos que fracasan al no obtener el título académico correspondiente. Y esto tomando como criterio las notas de curso que, como se apuntó más arriba, el aprobado no es fiel garante de que el alumno domine con rigor los conceptos de la asignatura aprobada. Profundizar en el aprendizaje de conceptos llevaría, sin duda, a descubrir las enormes dimensiones del fracaso encubierto dado que el alumno ha aprobado. Las investigaciones en esta línea no abundan, aunque algunas ya se han hecho como la de J. CARRASCOSA ALIS (1982) referida a conceptos como peso, fuerza, velocidad, etc. con resultados sorprendentes. En segundo lugar, ante la presión social por los resultados escolares, los alumnos buscan otras salidas, unas veces inmorales como el copiar en los exámenes y en otras ocasiones salidas más dramáticas como el suicidio o las drogas.

Lo importante a resaltar de todo lo expuesto en

este apartado, es el mecanismo de selección que se esconde tras el llamado "fracaso escolar". De hecho, solamente unos pocos alumnos van a conseguir los títulos dispensados por el sistema escolar con los que poder acreditar su va lía social y profesional. El resto, o sea, la inmensa mayo ría, tendrá que conformarse con lo que les sobre a los primeros. Ch. BAUDELLOT (1983) lo expresa con toda clari dad:

Contrariamente a lo que se cree y se suele so s tener, el fracaso escolar no es una en fer me d a d a d o un accidente, sino un resorte funcional del siste ma. Se trata de aislar en la escuela, lo más pre co z m e n t e posible, una minoría, (...) que va a cons tit uir la élite intelectual que decidirá, organi za r á y mandará. (Pág. 5).

Otro sociólogo de reconocido prestigio como es B. BERSTEIN (1982), asegura que la escuela necesariamente habrá de fracasar con la gran masa de alumnos, puesto que está pensada para una minoría de élite. No nos debemos engañar, el fracaso escolar está en el fundamento mismo del sistema educativo. El problema, por t an to, no debe centrarse en el más o menos abultado porcentaje de alumnos que suspenden y no son capaces de obtener el título que corresponde al nivel, sino en las implicaciones sociológi cas de la discriminación impuesta por la escuela. Creemos, pues, que es una visión poco rigurosa del fracaso escolar cuando se culpa de ello a "las prácticas que emplean indi

vidual y colectivamente los maestros y los administradores", (LEMBO, 1973. Pág. 17). Así pues, a los profesores se les ha de formar no bajo el "síndrome del fracaso", sino haciéndoles plenamente conscientes de la función selectiva que están realizando.

Peromquisiéramos terminar este apartado sin hacer referencia a otra cuestión que estimamos muy importante, en la medida que afecta al período de formación de los profesores y que hoy se vive como otra forma de fracaso académico. Pues la obtención del título no va a permitir acceder directamente al ejercicio profesional y esto, en general, es parecido para la mayoría de los titulados universitarios. A modo de ilustración traeremos algunos datos referidos, dado el objetivo del presente trabajo, a los titulados en las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB, (En lo sucesivo las denominaremos Escuelas de Magisterio: EM), donde las cifras hablan por sí solas. Según los datos que se barajan en el reciente proyecto de formación para el profesorado de EGB, en el período 1971-1981 la matrícula en esas Escuelas se multiplicó por 1.8, mientras que la media en las otras Escuelas Universitarias se multiplicó durante el mismo período en sólo 1.5. Tal evolución supone pasar de 47.551 a 86.551 alumnos matriculados en las EM, (MEC, 1984a). Dentro del colectivo de alumnos de Escuelas Universitarias, en 1971 los de magisterio representaban el 40.2 por 100 y en 1981 el 48.2 por 100. Tomando este último dato no daremos cuenta que además



en las EM es donde más fácilmente se superan los estudios, no sólo por la facilidad del acceso sino también por el bajo nivel de exigencia, pues de todos los graduados de primer ciclo en el curso 1980-81, el 60.03 por 100 corresponde a estas Escuelas (Págs. 4 y ss.).

Como se concluye en el documento referido, tal "movimiento" hacia las EM es anómalo y sin ninguna correspondencia con la oferta de empleo. Lo cual explica que si en 1976 había un 3.87 por 100 de parados con el título de Escuela Universitaria, en 1983 haya ascendido al 13.4 por 100. De todos ellos, el mayor porcentaje de paro corresponde al profesorado de EGB, con un 14.6 por 100 (CASTAÑO, C. y otros. 1984. Págs. 80 y ss.). Ante la masificación actual de los estudios para profesores de EGB y los pocos puestos de trabajo ofertados, puede asegurarse que la mayoría de las actuales promociones van casi en su totalidad al paro. Hecho que obliga a preguntarse por el entusiasmo que los alumnos de las EM ponen en su formación o qué sentido tiene seguir sacando aproximadamente 16.000 titulados cada curso.

Aunque con matizaciones, a veces importantes, los datos mencionados son extrapolables a otras muchas titulaciones universitarias, tanto medias como superiores de donde salen los potenciales profesores de las enseñanzas medias. Por ello, desde hace algún tiempo, se ha empezado a hablar de una verdadera "inflación de diplomas", con la

consiguiente devaluación de los mismos. Como indica J.C. PASSERON (1983), los economistas del desarrollismo de los sesenta propugnaron sobrevaloradamente la "inversión" en educación como el mejor modo de acceder a la inguualdad de oportunidades. Sin embargo, tras esta opción política en favor de la igualdad de oportunidades educativas, como señala J. ELLIOTT (1984), se queda únicamente en la igualdad del triunfo estudiantil, pues lo que en realidad interesaba era la cantidad y no la calidad. Es decir, el que accedieran a las aulas el máximo número posible de alumnos (Pág. 87). Entonces no había intención política o medios de infraestructura para hacer realidad las siguientes palabras:

El fin de la educación no es ni uniformar a las personas ni conservarlas en la diferencia erigida en destino individual. Permitir a cada cual vivir en su diferencia, elegir su propio camino y enriquecer, con su diferencia, a la colectividad: éste es uno de los fines fundamentales de la educación. Igualdad no es uniformidad. Más bien todo lo contrario. (SCHWARTZ, B. 1979. Pág.27).

Al "maximizar" el éxito escolar, se pensaba que los títulos académicos actuarían como trampolines de lanzamiento hacia los puestos de privilegio que hasta entonces habían estado reservados a los descendientes de las clases sociales mejor situadas. Pero L.C. THUROW (1983), afirma que "la educación se convierte en un gasto defensivo necese

sario para la proteger la propia cuota de mercado"(P.169).

Resumiendo, la movilidad social a través de la educación no es un argumento demasiado lúcido. Lo único que se logra, en todo caso, es mantener la propia cotización en su mundo laboral. Pero en la actualidad, dada la cantidad de titulados en paro, ya ni siquiera eso. Por otro lado, el valor simbólico legitimado con la posesión del título académico, no mantiene un valor equiparable en el mercado económico-laboral. Esta devaluación de los títulos es otro motivo de frustración y fracaso en las jóvenes generaciones. Lo cual comienza a presentar conflicto político-ideológico dentro de los gobiernos. Pero la peor parte, como indica PASSERON, se la llevan las clases menos favorecidas que se rebelan "contra el hecho de que el valor de sus calificaciones ya no sea reconocido por la sociedad" (Pág. 25).

## 2. La función docente.

A pesar de no gustarnos demasiado la expresión que encabeza este apartado, nos serviremos de la misma dado que hace referencia directa a una serie de problemas sustanciales para el objetivo de nuestra investigación. Ellos son todos los relacionados con la definición del papel a desarrollar por el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En base a los cuales, creemos, deberían montarse los planes de formación de esos profesores. En lo que sigue desarrollaremos un enfoque reconceptualizador

de cuáles sean las líneas de actuación docente en el aula.

La complejidad de la situación pedagógica es el primer dato importante a resaltar. El segundo haría referencia a las continuas modificaciones de tales situaciones. Nunca se repiten de modo idéntico. De ello se deduce el carácter perentorio y relativo de cualquier definición de la función docente. Consecuentemente, tales definiciones no podrán ser elaboradas al margen del concepto que se tenga de la situación pedagógica en la que intervienen los enseñantes. Pues las funciones a desempeñar por los profesores no son extrínsecas a la situación pedagógica en la que se desenvuelven. Lo mismo puede decirse de la influencia social en la configuración de la función docente. El profesor, insistimos una vez más, no permanece al margen de aquéllo que el entorno pide a la escuela. Es blanco, como persona o como miembro del colectivo profesional, de múltiples presiones para que la escuela cumpla con lo que la sociedad espera de ella.

### 2.1. Percepción social de la función docente.

El profesor es, ante todo, miembro de un colectivo social con el que comparte unos bienes culturales, un sistema de valores y una apreciación de las funciones que se realizan en su seno. Tomando como base esta afirmación nos proponemos recoger aquí algunos de los componentes sociológicos más significativos de la función docente. Consideramos decisivo lo que la sociedad piensa sobre la tarea del profesor, pues esto influye en la formación del

autoconcepto que el profesor se hace de sí mismo profesional. Y ello, sin lugar a duda, se constituye en un importante condicionante de su implicación y rendimiento en las aulas. En suma, se trata de abordar la condición social del profesional de la enseñanza que afecta tanto a su posición social como a los papeles sociales que le corresponde desarrollar al profesor. Con palabras de DEBESSE y MIALARET (1980) se diría que la "condición social puede, pues, definirse como un conjunto de derechos y deberes que caracteriza la función de un individuo en sus relaciones con los demás" (Pá. 60).

No obstante, hay otros autores que señalan como condicionante del ejercicio de la tarea docente, la "vocación" y/o la especial preocupación por los problemas que plantea la educación. Consideran que "el educador es fruto de un conjunto de aspiraciones y de aptitudes armoniosamente coordinadas que constituyen la vocación" (PEIRO Y GREGORI, 1980. Pág. 21). Este tipo de profesores debe sentir amor hacia los niños, tener fe en la civilización y, sobre todo, han de saber situarse como "autoritas" en el aula. Pero la réplica a estas posturas es igualmente clarificadora, pues "la diversidad y la evolución de los intereses profesionales ponen en cuestión la doctrina fijista y unilateral de la vocación" (DEBESSE, M. 1980. Pág. 33). Las investigaciones más recientes abogan, en efecto, por posturas más dinámicas y pluralistas, a la vez que más próximas a la realidad sociocultural de la que salen los docentes.

Por eso, incluso en el caso de los que llegan a la profesión por vocación, que de todo hay, no pueden abstraerse de las influencias de su entorno en la elección y en el ejercicio de su tarea profesional.

Para las clases menos favorecidas, tanto cultural como económicamente, la misión del profesor es importantísima. Piensan que mediante el acceso a la cultura, esto es, a los títulos dispensados por el sistema educativo, se consigue pasar a formar parte de clases con un estatus socioeconómico más privilegiado. En este sentido L. THURLOW (1983), afirma que las gentes de todo el espectro político comparten que la educación es la piedra angular para mejorar la situación de los marginados y los infradotados económicamente. Pues "si los pobres y las minorías reciben mejor educación, podrían lograr mejores empleos y mayores ingresos" (Pág. 159). Aunque nuestro autor piensa que la clave no está en la educación sino en una más equitativa distribución de los salarios. Pero volviendo al principio, debe reconocerse que hay una opinión generalizada en el sentido de atribuir a los buenos oficios del profesor la capacidad de "redimir" de la situación de miseria y penuria en el que se encuentran las clases sociales más bajas. Hoy, sin embargo, esta forma de pensar está cambiando paulatinamente, pues los datos no dan lugar al optimismo en esa dirección.

Con enfoque bien distinto, lógicamente, los descendientes de grupos sociales más prepotentes desprecian este

tipo de profesiones. Consideran se trata de una tarea rutinaria, de escaso prestigio social y encima mal remunerada. Aquí habría que decir aquello de "los que pueden, hacen; los que no pueden, enseñan; los que pueden enseñar, ensenñan; los que no pueden, enseñan pedagogía, y los que no saben ni eso, se dedican a planificar la educación" (Citado por RUIZ BERRIO; J. 1980. Pág. 99).

De todos modos, ante la enorme crisis económica que padecemos en la actualidad, con la subsecuente falta de puestos de trabajo, parece haberse minado parte de la distancia que separaba estos extremos. En tales circunstancias, sin que se hayan modificado los puntos negativos anteriormente mencionados, el profesor se convierte en un profesional privilegiado: tiene muchas vacaciones, trabajo relativamente "cómodo", seguridad en el empleo, etc. Opinión popular que, por fortuna, también está comenzando a modificarse. Un estado de opinión así, permite que muchos lleguen a la docencia sin más motivación que la de no haber "otra" posibilidad de encontrar trabajo. A todo esto ha de añadirse el descenso en los niveles de exigencia para el acceso a la profesión, el fracaso escolar y el conocimiento cada vez mayor de los centros escolares, hacen que el concepto y ejercicio de la función docente, estén cada vez más sometidos a presiones y acerbas críticas desde los diferentes sectores sociales. Hemos de reconocer, no obstante, que esa imagen social del profesor y sus funciones manejada por los ciudadanos, obedece más a las expectativas que se tienen sobre la escuela que a

datos reales y fiables de ella.

— Para ir entrando en materia, valdría la pena, antes de nada, tratar de responder a la cuestión de si hay o no una profesión docente. La respuesta no podrá ser taxativa, aunque cumpla, como veremos, muchas de las condiciones que caracterizan a los colectivos profesiones. Tales condiciones serían: dominio de una base óptima de conocimientos, control preciso del ingreso a la profesión, formulación más o menos explícita de un código moral que regule el ejercicio de la profesión, libertad del profesional para actuar en el sentido que lo considere más oportuno, formación de asociaciones de profesionales siendo uno de sus objetivos el establecimiento de las condiciones laborales y, por último, el reconocimiento social de la dedicación laboral como "profesión" (MUSGRAVE, P. 1972. Pág. 271 y ss. ).

A tenor de estas características parece claro, pues, que el docente sea un "profesional", sin que esto pueda asegurarse con la misma rotundidad que en el caso de los médicos, abogados, arquitectos, etc. Se trata, por tanto, de lo que podríamos calificar como de "profesión menor". Existe, no obstante, un fundamento sociológico claro para hablar de profesión docente que es la naturaleza peculiar de la relación entre profesional y cliente, entre profesor y alumnos. De hecho, J.M. MORENO GARCIA (1974), siguiendo las indicaciones de la UNESCO, afirma que el ejercicio de la docencia es una verdadera profesión. Pues se trata



de "una forma de servicio público que exige de sus intérpretes conocimientos especializados, adquiridos y conservados gracias a una actividad intelectual, rigurosa y constante" (Pág. 294).

Sin embargo, esta afirmación ha de entenderse en el contexto de otra serie de hechos ya mencionados y otros que surgirán más adelante. Es patente que muchos ciudadanos ajenos a la profesión consideran que a ese colectivo puede acceder cualquiera. Además participan de la creencia, bastante extendida por lo demás, según la cual el docente no domina un área de conocimientos específicos que haga de sus decisiones algo "incuestionable", tal como se da en el caso del médico o el ingeniero. Sea como fuere, el hecho a resaltar aquí, es que en función de lo anteriormente dicho pueden deducirse algunas de las razones que explican el porqué de tanta imprecisión en la definición del rol docente. Ratificando estas observaciones O. BANKS (1983), mantiene que en otras profesiones, como las anteriormente citadas, "existe una pericia definible que implica un cuerpo objetivo de conocimientos, casi completamente ausente en el caso de la docencia" (Pág. 172).

La panorámica se completará con la referencia a la profunda división entre los docentes en función del nivel de dedicación. Tanto éstos como la sociedad no conceden el mismo estatus al profesor de preescolar o FP que al de Universidad. Lo cual supone una importante traba de cara a conseguir el tan deseado estatus profesional del

docente, con independencia del nivel al que pertenezcan. Pero este parece ser un mal que arrastra el profesorado español desde el siglo pasado, incluso antes de la Ley Moyano. Desde entonces ha estado configurado en sectores autónomos y su estatuto particular se halla disperso en distintas legislaciones. De hecho, cuando se publicó la Ley General de Educación de 1970, la situación era la siguiente: Diversidad en cuanto a los contenidos y las líneas pedagógicas, Administración independiente por sectores y Profesorado diverso según los distintos niveles educativos: Primaria/ Media/ Superior, (MERINO SANCHEZ, J.M. 1978. Pág.52). Ante ello nuestro autor aboga por una regulación jurídica que potencie la "carrera docente" y supere los viejos Cuerpos que han estado cerrados como compartimentos estancos e impermeables. Inherente a esta regulación debería ir "un tratamiento más equitativo de los cuerpos y sectores tradicionalmente menos favorecidos" (P. 56). Esfuerzos en esta dirección se han hecho, y la LGE es el primero y más tímido de ellos. Pero en fecha reciente el MEC (1984), ha difundido para su estudio entre los sectores afectados un proyecto más global y atrevido sobre la formación del profesorado. Hecho que coincide casi cronológicamente con el debate parlamentario sobre el Proyecto de Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública que va a afectar, en grado y medida aún no establecidos, a todo el profesorado.

Otra traba, no menos importante que la anterior, es

la funcionarización de los miembros de la profesión, esto es, "los maestros están en peligro de convertirse en un conjunto de expertos al servicio del Estado, y de dejar de ser auténticos profesionales" (MUSGRAVE, P. 1972. Pág. 292). El Estado como representante, en general, del capital propugna un tipo de institución educativa de la que los profesores son sus trabajadores. La escuela se configura así para que juegue un importante papel en los siguientes aspectos: a) asegurar que los futuros trabajadores estén edecuados a las exigencias del capital en términos de entrenamiento, actitudes de trabajo y consumistas; b) la reproducción de los poseedores del poder laboral, lo cual lleva a aceptar de buen gusto las relaciones sociales existentes; c) mantener la cota de reproducción del poder laboral hasta un mínimo mediante una función selectiva, (HARRIS, K. 1982. Pág. 98). Para este autor, pues, el profesor es a todas luces un agente activo al servicio de esa función política auspiciada por el Estado.

Este mismo problema es detectado por I. FERNANDEZ DE CASTRO (1983), cuando señala que la toma de conciencia de los enseñantes está siendo entorpecida por el sometimiento de éstos al Estado, debido a su condición de funcionarios que es la versión "pública" de la inexorable división del trabajo. De este modo queda centralizado y oficializado tanto el saber como su circulación, (Págs.338 y ss.). Insistimos en la idea. Tanto la división del profesorado según el nivel de enseñanza al que se dedica, como

el fracaso en el logro de un mayor grado de estatus profesional, ha sido una batalla ganada por el Estado a los profesores, antes de que éstos se organizaran como fuerza profesional, (BANKS, 1983. Pág.172). El Estado logró dividir y controlar la oferta de los puestos de profesores y el acceso a dichos puestos.

Para concluir y a modo de resumen, podría decirse que el profesor goza de un cierto estatus, pero sin excesivo prestigio social. Recordemos que aquí estamos utilizando el concepto de estatus conforme a la concepción que del mismo tiene A. RODRIGUES (1983), quien lo define "como el prestigio disfrutado por un miembro del grupo. Este prestigio puede ser tal como el individuo lo percibe (status subjetivo), o puede ser el resultado del consenso del grupo acerca de este individuo (status social)" (Pág.116). En el caso de la profesión docente, muy globalmente, podría afirmarse que esos dos estatus coinciden en muchos aspectos. En este punto es preciso reconocer que existe una gran imprecisión sobre qué es ser profesor, entre otras cosas, debido a su deficiente formación hasta muy entrado el presente siglo y a que provienen, en su mayoría, de una clase social media-baja. Al docente siempre se le ha caracterizado "por su bajo status acorde con una función poco o nada estimada y si cabe peor remunerada. Queda así excluida, como profesión, para las clases altas". De hecho, "tres de cada cuatro alumnos creen pertenecer a las clases media-baja o baja", (VARELA, J. y 'ORTEGA, F.

1984. Pág. 57). Otras investigaciones cuyos datos ratifican los anteriormente expuestos serían, por citar algunas, las realizadas por: BANKS, 1983; GIMENO SACRISTAN y FERNANDEZ PEREZ, 1980; VICENTE GUILLEN, 1981. En definitiva, como señala K. HARRIS, el profesorado forma parte de la "nueva clase media" que se desenvuelve en una situación dicotómica, pues no participa de las inquietudes de la clase trabajadora, ni de los privilegios de la clase capitalista, (Págs. 63 y ss.).

La realidad que subyace a todo esto, sin lugar a dudas, es algo que no se escapa a la preocupación y reflexión de los enseñantes. Quizá con esta rápida panorámica se comprenda mejor, aunque sea como hipótesis de trabajo, el afirmar que el autoconcepto del profesor y el cómo sea valorada socialmente su labor, influye decisivamente en la realización y rendimiento en el aula. En particular, E. HOYLE (1969) afirma que la acción del profesor está determinada por su propia personalidad y particularmente por las expectativas que se ponen en él como profesor, (Pág. 57).

## 2.2. Reconceptualización de la función docente.

Bajo este epígrafe nos proponemos abordar la ardua tarea de considerar la función del profesor. Entendemos que esa función no es extrínseca a la misma fenomenología del hecho pedagógico. Quizá por ello sea preferible hablar de rol docente, entendido en su acepción sociológica, es

decir, considerar el rol como el conjunto de conductas propias de la posición que una persona ocupa dentro de su contexto social, al que se encuentra estrechamente ligado. Aproximación que centramos con palabras de S. GINER (1976) cuando afirma que el rol es un "conjunto coherente de actividades normativamente efectuadas por un sujeto" (Pág.55). Dicho de otro modo, del hecho de ejercer como médico, padre o profesor se derivan una serie de comportamientos de naturaleza distinta pero peculiares que siempre están presentes. En el caso del profesor, su rol profesional viene determinado por variables tan importantes como la autoridad, edad, sexo, cualificación, estatus social informal y sobre todo, por el tipo de escuela y el estrato social en el que está enclavada, (HOYLE,E. 1969. Pág.57).

En el comportamiento humano entran en juego múltiples roles los cuales, al menos en principio, han de mantener un cierto grado de compatibilidad entre sí. De todos modos, tal como indica A. MUCCHIELLI (1983), los roles no podrán ser definidos de manera absolutamente unívoca. Pues de serlo -denuncia el autor mencionado- entonces "el trabajo de análisis de un sistema de roles sería el trabajo de un jurista y no de un psico-sociólogo" (Pág.31). Por otro lado, tal como se ha insistido en varias ocasiones, la situación pedagógica del aula es ante todo un fenómeno social. Se comprenderá entonces por qué preferimos hablar aquí de rol antes que de función. En cualquier caso y si se nos ha entendido la idea, nos vamos a permitir la liber

tad de utilizar indistintamente ambas denominaciones.

A efectos de alcanzar nuestro objetivo conceptualizador del rol de profesor, adoptamos un enfoque epistemologico de corte deductivo antes que inductivo. En esta segunda perspectiva se setuarían trabajos como los de RODRIGUEZ DIEGUEZ y MARTINEZ SANCHEZ, 1979; CARRERA GONZALO, 1980 y los numerosos trabajos de VILLAR ANGULO y los de GARCIA ALVAREZ. Algunas de las aportaciones realizadas desde este enfoque las recogeremos en el siguiente apartado. De todos modos, antes de seguir, dejaremos clara nuestra postura al respecto. Pensamos que el "profesor ideal" no sale de la media estadística de los datos obtenidos de la opinión de profesores y alumnos. Y somos, si cabe, aún más escépticos a la idea de proponer una metodología de formación de profesorado de acuerdo con los modelos descubiertos de esa manera. El profesor debe ser alguien dispuesto a sumergirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje tal como se da en cada situación. Como alguien, en suma, que deberá afrontar la realidad pedagógica con el suficiente espíritu crítico y un mínimo de recursos intelectuales para salir airoso de su difícil empresa. En lo que sigue trataremos de resumir los diferentes puntos de vista desde los que se ha abordado la función docente.

#### Enfoque descriptivo de la función docente.

Antes de entrar a discutir el rol o función del profesor, recogeremos aquí algunas taxonomías de esa función,

sin darles otro valor que el de su capacidad descriptivo-enumerativa. No nos detendremos en minuciosos análisis de cada una de ellas, pero sí es necesario conocerlas y a tal efecto las traemos a colación. Tampoco debemos ignorar que tales taxonomías se hacen en función del modelo de educación que se maneje en cada momento. Pero bajar a la consideración de cada uno de esos modelos es tarea que cae fuera de los objetivos del presente trabajo. Por tanto pasemos sin más a exponer algunos de los ejemplos que nos han parecido más representativos del enfoque descriptivo de la función docente.

La primera propuesta la tomamos de DEBESSE y MIALARET (1980), quienes a partir de una encuesta aplicada a profesores canadienses concluyen las siguientes funciones:

- Maestro.- exigente transmisor de conocimientos.
- Animador.- hace trabajar a los estudiantes en tareas de profundización.
- Guía.- sugiere métodos y técnicas de trabajo a sus alumnos.
- Supervisor.- No sólo orienta los trabajos sino que también evalúa las realizaciones de los estudiantes.
- Recurso.- se pone al servicio de la tarea discente para prestar aquella ayuda que los alumnos le soliciten, (Pág. 94).

Lo fundamental de esta encuesta es poner de relieve que en el método tradicional la función del docente es la transmisión de contenidos, de conocimientos científicos.



Como si el profesor no tuviese que prestar atención a otros fenómenos pedagógicos no directamente relacionados con lo anterior. Entendemos se da un alto grado de instrumentalización del profesor al servicio de algo en lo que la escuela no se muestra demasiado eficiente.

Una segunda aportación en el mismo sentido nos la ofrece en su libro CARRERA GONZALO, M<sup>º</sup> J. (1980). La autora, tras hacer un barrido de cómo aparece la figura del profesor en los textos alternativos a la escuela tradicional, los somete a una contrastación empírica, a partir de lo cual concluye las siguientes categorías como síntesis:

- Planificador.- capacidad para diseñar las estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Orientador.- encauza al alumno en el aprendizaje.

- Motivador.- estimular al alumno a la actividad.

- Coordinador.- canalizar las aspiraciones, intereses y actividades de los alumnos.

- Informador.- transmisor de contenidos a través de directos medios.

- Evaluador.- controlar los resultados de aprendizaje obtenidos por los alumnos.

- Desarrollo de la personalidad de los alumnos.

- Individualización.- adaptar el aprendizaje a las características personales de cada alumno.

- Socialización.- posibilitar la integración y desarrollo del alumno en el grupo, (Pág. 50).

Bajo esta descripción se plantean unas funciones operativas

rativas y claramente cuantificables. Funciones que parecen tener cuerpo incluso fuera del mismo proceso didáctico. Entendemos que todas ellas constituyen el "retrato robot" del profesor ideal desde el modelo epistemológico que nos ocupa en este apartado. Sin embargo, todos estaríamos de acuerdo en admitir que ni uno ni otro garantizarían el éxito pedagógico que hoy tanto se anhela.

En la misma línea de pensamiento intruducimos la taxonomía que nos ofrece DOMENECH MAZON (1977), de las funciones que el profesor realiza en clase y que serían:

- Funciones de organización.
- Funciones de imposición.
- Funciones de desarrollo.
- Funciones de personalidad.
- Funciones de evaluación positiva.
- Funciones de evaluación negativa.
- Funciones de concretización.
- Funciones de afectividad positiva.
- Funciones de afectividad negativa, (Pág.117).

A fin de no hacer excesivamente largo el listado de ejemplos en esta misma línea, vamos a tratar de resumir, ya para terminar, la aportación de M. POSTIC (1978). Este autor formula tres categorías centrales en torno a las cuales se aglutinan otras de menor rango. Pero esas tres más fundamentales son: a) Función de encuadramiento (organización de las actividades, control del trabajo, etc.); b) Función de información (transmisión de esquemas operativi

vos, de observación, el razonamiento, la vida en grupo, etc.), (Págs 192 y ss.). Para cotejar los resultados de otras muchas investigaciones realizadas bajo este mismo prisma epistemológico, nos remitimos a obras como las de G. DE LANDSHEER (1977), NIETO GIL (1982), VAZQUEZ, G. (1976), en las que se recogen con bastante detalle los resultados de las mismas.

A todas estas taxonomías subyace un mismo planteamiento epistemológico de naturaleza empirista, puesto que las competencias o destrezas habrán de ser observables y medibles. De modo que formar en ellas no será más que "la aplicación de los objetivos a la educación del profesorado" (OLIVA, F. y HENSON, K. 1983. Pág. 357). Entendemos que estos enfoques tan absolutamente empiristas difícilmente se ajustan a la naturaleza del fenómeno pedagógico. Pero la crítica más contundente la hace GAGE (1975), cuando afirma que lo importante para el profesor no es poseer esas destrezas anteriormente descritas, sino la capacidad de "diagnosticar las situaciones en las que necesite alguna en concreto" de tales destrezas. Este paradigma se considera, no obstante, como un instrumento de cierto valor para la evaluación y formación del comportamiento docente. Pero una vez más se ha de cuestionar si a través de la "observación y análisis de la conducta" puede acceder a la complejidad que sustenta a las situaciones pedagógicas. De ahí la dificultad de tratar de definir objetivamente esas destrezas. A tenor de lo cual consideramos improcedente utili

zar la taxonomía de funciones docentes, como guía para la formación del profesorado.

#### Enfoque conceptualizador de la función docente.

La superación de las contradicciones implícitas al cuestionamiento de la profesionalidad docente pasa, según nuestro criterio, por una definición del rol a desempeñar por el profesor y la fundamentación científica de su desempeño. Aunque es claro que en la práctica pedagógica pedagógica no sólo están implicadas formulaciones netamente científicas, sino también principios éticos, estéticos, afectivos, etc. De ahí que ante la naturaleza de la actividad a desarrollar en el aula, es impensable que el profesor se dedique a su profesión sin complejos, con la seguridad de estar en la verdad cuando toma sus decisiones y a salvo de las críticas que puedan llegarle desde fuera de la escuela. Entendemos que el profesor ha de estar preparado para recibir estas presiones del exterior sin perturbar su personalidad o sentido profesional. Desde esta perspectiva abordamos las cuestiones relacionadas con la función docente.

Nos proponemos ahora, reconocida su dificultad, definir la función docente desde un planteamiento más global y comprensivo que el que se recogió en el punto anterior. Es obvio, pues, que tal empresa ha de afrontarse desde diferentes perspectivas y ya no sólo la didáctica que, en todo caso, no deja de ser una más. En tal sentido PONTE

CORVO (citado por CARRERA GONZALO, 1980, Pág.45), señala tres enfoques en el análisis: a) la sociológica, b) la de formación y perfeccionamiento del profesorado y, c) la institucional. A estas tres añadiríamos la propiamente psicodidáctica referida a la capacidad humana de relación con los otros, sin olvidar la orientación técnica y epistemológica que son fundamentales en la actuación del profesor en el aula.

Definir qué sea la función o rol docente, desde esa perspectiva, exige un esquema mental abierto a la complejidad del problema abordado. No debe olvidarse que al preguntarnos por el estilo de rol a desempeñar por el "buen" profesor, de alguna manera se está ignorando -tal como señala HARGREAVES, D. 1977- "las realidades de la naturaleza de la enseñanza, el aprendizaje y la interacción en clase" (Pág.145). El docente ha de estar atento al amplio espectro de microfenómenos que presenta el hecho pedagógico. Todo esto no es posible aglutinarlo en una definición puntual y/o matizada con una serie de categorías descriptivas. No obstante y como aproximación, puede valer nos la siguiente definición de A. CLAUSSE (1972): "El buen maestro no es aquél que aplica bien un método; sino aquél que encuentra el medio de ayudar al niño a afrontar inteligentemente los problemas que debe resolver".(Pág.144).

Con independencia de esta definición, pensamos que el concepto más ajustado para definir el rol del profesor es el de mediador. Papel que desempeña desde diferentes

perspectivas, tales como la humana, científica, institucional, incluso la cronológica, pues trata de unir el pasado/presente con el futuro, lo adulto con lo infantil y juvenil. En suma, intenta unir el mundo de lo educado con lo no educado, al igual que el psiquiatra une lo sano con lo enfermo y el clérigo hace lo propio interponiéndose entre lo sagrado y lo profano.

Una importante consecuencia de tal mediación, es que quienes desempeñan esos roles tratan de mantenerse en dos mundos y "por lo tanto suelen no pertenecer a ninguno", (MUSGRAVE, P. Pág.343). Es lo que desde otras perspectivas se ha formulado como el proceso de "desclasamiento" del profesor.

En estrecha relación con ese papel de mediador que adopta el profesor, está su función de modelo. No creemos, sin embargo, que una se anteponga a la otra. Más bien, ambas se proyectan íntimamente conexas en toda actuación docente. Sobre este particular algunos autores señalan que la opción profesional está precedida de una "llamada", es la vocación como ya hemos indicado en apartados anteriores. Pues la cultura se reviste de una importante dimensión religiosa, de ahí que su difusión a través de la escuela se entienda como una especie de apostolado. Desde esta perspectiva B. CHARLOR (1976), señala que el profesor, más o menos inconscientemente, se erige en reflejo del modelo del ser humano ideal, (Pág.46). Consecuentemente, tratarán de exigir que los alumnos les imiten en todas

las facetas de su comportamiento.

El rol de mediador no ha de entenderse en el sentido cuantitativo, en el sentido de transmisor de unos contenidos. Contenidos que vienen definidos en los Programas Oficiales y que son, con ligeras matizaciones, equivalentes a las asignaturas, concretas operativamente en los libros de texto. Recurso este que se considera pieza fundamental en el actual modelo educativo, pues, "profesor y texto se interpenetran de tal modo que el uno es el contexto del otro, o, si se prefiere, el contexto del otro". Eso sí, los profesores son el texto porque son más que el texto, el libro de apoyo es su con-texto, (DIAZ, C. 1983. 145). Tales asignaturas están especializadas por materias y distribuidas en los diferentes cursos de cada nivel educativo.

Muchos son los autores que ante el enorme fracaso de este modelo consideran urgente liberar al profesor de esta función meramente transmisiva. Se piensa, con frecuencia, que hoy ya hay ingenios tecnológicos que utilizados como recursos didácticos podrían cumplir mejor que el profesor la función transmisora de contenidos. Para convertirse en fomentador de análisis, inductor de cambios activador de búsqueda, motivador y facilitador de experiencias, suscitador de discusión crítica, generador de hipótesis, planteador de problemas y alternativas, promotor y dinamizador de cultura" (VICENTE GUILLEN, A. 1981. P.132). Lo cual supone toda una nueva forma de hacer por parte

del enseñante y habrá que formarle, lógicamente, con y para esas nuevas funciones.

De modo más concreto aborda este nuevo rol H. BASSIS (1982), cuando afirma que el maestro debe crear situaciones pedagógicas en las cuales ponga a los alumnos en estado de observar la realidad. En segundo lugar, <sup>de</sup> debe guiar la actividad pedagógica de los alumnos "hacia el descubrimiento de la noción que constituye el verdadero objetivo de aprendizaje" (Pág.146). Se trata, pues, de convertir ese rol mediador no en transmisor de unos contenidos preestablecidos, sino en experto animador de las situaciones educativas encaminadas al logro de los que se entienda por educar. <sup>que involucra un nivel superior de</sup> En esta misma línea va la aportación de M. FAYOL (1982), pero él resalta en el futuro profesor la consistencia que ha de tener su representación de la enseñanza para desarrollar al máximo las posibilidades que le brinde su acción, y en función de la experiencia ir reformulando su representación, (Pág. 7-8).

Implícito a este planteamiento, hay como exigencia al docente una nueva actitud hacia su acción pedagógica. Es lo que en un punto anterior hemos considerado componente decisivo en la función docente, se trata del componente epistemológico. El profesor en tanto que mediador calificado ha de someter todas sus decisiones técnico-pedagógicas al filtro crítico del corpus científico disponible. El docente no puede ser ya el dispensador de saberes, sino



el analizador crítico de la realidad pedagógica sobre la que interviene. Es ahora el científico, el investigador de su propia práctica el que a la luz de sus conclusiones toma las decisiones técnicas de intervención más pertinentes a cada situación. El profesor es quien mejor puede contrastar la teoría y la práctica, sometiéndolas mutuamente. El profesor ha de investigar y a la vez conocer los resultados de la investigación en las aulas que pretende "esclarecer los procesos vinculados con la vida en el aula", (DELAMONT y HAMILTON, 1978. Pág. 29). En base al dominio de esa gama de conocimiento podrá hablarse, entonces, que el docente interviene con verdadera profesionalidad.

En esta misma perspectiva se situaría G. ANAYA (1979) cuando afirma que la autocrítica es fundamental en el docente. Ahora bien, para realizarla "será necesario que conozca a fondo los papeles que ejecuta en los diferentes momentos de su profesión", (Pág.13). La postura de este autor aparece formulada con claridad meridiana en el siguiente párrafo:

Para que una acción eficaz de los docentes sea posible habrá que pensar en la necesidad de todo un proceso de autocrítica que rompa con esa deformación profesional producida por la rutina, por una insuficiente información recibida en las aulas en las que los enseñantes obtuvieron sus diplomas y por tanto un conjunto de hábitos profesionales

adquiridos en estos años de política educativa que más han provocado la inhibición que despertado estimulaciones, (...)" (Pág.19).

La claridad y contundencia de tales palabras nos evita hacer cualquier comentario. Tan sólo añadiríamos la necesidad para el profesor de distanciarse de su labor cotidiana a fin de poder efectuar la autocrítica. No se nos oculta, sin embargo, la enorme dificultad que entraña tal distanciamiento aunque sea teórico-científico. Quizá por ello resulte interesante recordar que el docente pone en su actuación pedagógica, tanto los conocimientos científicos disponibles, como su afectividad y estructura de la personalidad. De ahí que le resulte difícil distanciarse de las propias realizaciones prácticas y es aún mucho más difícil que enjuicie su acción desde las diversas perspectivas que son posibles. En cualquier caso, lo importante es instalar en la mente del profesor esa actividad crítica que es, en último caso, también científica. Sólo así la intervención en la práctica va a perder sus connotaciones de rutina para ganar en cuanto técnica racionalizada.

Terminaremos el presente apartado con la cita de otro texto que abunda y a la vez matiza la orientación apuntada en estas líneas. El texto mencionado dice:

Los educadores, una de cuyas tareas esenciales es actualmente la de transformar las mentalidades y las cualificaciones inherentes a todas las profesiones, deberían ser los primeros dispuestos a

repensar y transformar los criterios y los datos de la profesión docente, en la cual las funciones de educación y animación priman cada día más sobre las funciones de instrucción" (FAURE, E. Pág. 302).

### 3. Concepto de formación inicial del profesorado.

Al menos como postulado teórico, la mayoría de los estudiosos del tema coinciden en la afirmación según la cual ganar calidad en el sistema educativo pasa necesariamente por la mejora de la formación del profesorado. El enseñante es quien planifica y desarrolla la actividad pedagógica y, por tanto, responsable de cuanto pase en ella, tanto si consigue como si no los objetivos previstos. Pero, aun siendo esto cierto, no lo es menos el hecho que profesores y alumnos no son una isla, sino que forman parte de un todo más complejo: la dinámica institucional. Cuya interferencia en los resultados finales, lo mismo en sentido positivo como en el negativo, hoy ya nadie cuestiona. Planteamiento este del que se podría derivar la siguiente formulación: profesor nuevo para una situación pedagógica nueva.

A la luz de dicha formulación, resultaría idealista plantear una reforma del sistema educativo preocupándose únicamente de mejorar la formación del profesorado. Es preciso incidir también sobre las otras variables que defi

nen la situación pedagógica (políticas, administrativas, científicas, institucionales, etc.), para que la reforma pueda incidir de modo tangible sobre la calidad de la enseñanza. Con frecuencia, tras afirmar que el profesor es el verdadero protagonista de la renovación cualitativa de la educación, luego se le ponen trabas e impedimentos para que pueda ejercer como tal en su práctica profesional. El marcado carácter burocrático de la institución educativa, la rigidez en la política curricular, la carencia de medios, el distanciamiento de los centros de toma de decisiones respecto a la práctica cotidiana de las aulas, constituyen otras tantas variables que pueden actuar como frenos de la innovación si no son suficientemente ponderados en la planificación de la renovación.

En otras ocasiones el celo por mantener la pureza de lo planificado, suele llevar a programar puntualmente el comportamiento docente. Lo cual constituye otro importante impedimento para esa renovación tantas veces esgrimida por distintos sectores sociales. En suma, el profesorado debe ser el catalizador de todo intento de mejora cualitativa de la enseñanza. Y para cumplir con ese cometido necesita una formación, igualmente cualitativa, que incida en su plena capacitación profesional. Dicho con otras palabras: "Los profesores que no son libres para errar no son libres para experimentar", (MAC DONALD, B. 1984. Pág.10). Así pues, sin ignorar esta perspectiva, nosotros nos centraremos en el profesor como elemento fundamental en dicha situación pedagógica y a la vez institucional.

Antes de entrar en materia formularíamos una aparente obviedad, aunque luego el fundamentarla no será tarea nada fácil. La cual, planteada en términos generales, indicaría que habrá que formar al profesor en la misma perspectiva que se pretende él realice con los alumnos en su ejercicio profesional. Resulta impresentable ese método de formación apoyado en la máxima de "haz lo que digo y no cómo lo digo". Pues, según parece, la mayoría de los profesores reproducen en sus clases los mismos métodos que ellos tuvieron cuando alumnos. A tal estilo de hacer docente se le denomina en sentido peyorativo como "retropedagogía". De ahí que uno de los objetivos fundamentales de la formación del profesorado sea "romper" esa conexión del presente con el pasado. Debe tenerse muy en cuenta que en el caso de la educación el cómo se dice resulta tener mayor impacto que lo propiamente dicho. El demostrar esta afirmación de modo operativo, es lo que consideramos difícil, en cualquier caso, más adelante veremos lo que piensan al respecto algunos autores.

Parece obvio que si se pretenden del profesor acciones pedagógicas diferentes, haya que formarlo para que pueda cumplir ese objetivo. Sin embargo, el empeño en semejante tarea no debe ocultarnos el hecho que el profesor formado ahora, ejercerá durante casi cincuenta años. Las palabras de BOUSQUETS (1974), son bien elocuentes de lo que comentamos: "Un maestro que tenga hoy 1970, cincuenta años de edad, ha sido formado en 1940, dentro del mundo

cerrado de una escuela normal y por profesores cuya forma  
ción se remontaba, a su vez, a la pedagogía del siglo pasa  
do", (Pág. 142). Este desfase del momento de formación  
al de ejercicio constituye un elemento fundamental a consi  
derar en la preparación teórica y práctica del profesor.  
Si a este hecho añadimos la dificultad ya señalada, de  
definir qué es ser "buen" profesor, entendemos que las  
palabras de POSTIC (1978), son acertadas al afirmar que  
el buen docente es aquel "que sabe captar todos los compo  
nentes de la situación en la que está implicado con los  
alumnos, y encontrar la actividad de respuesta más adapta  
da", (Pág. 17).

Teniendo en cuenta esta concepción amplia de la fun  
ción docente, es preciso abordar la definición de la forma  
ción del profesorado que le permita cumplir tal empresa.  
A pesar de la dificultad que entraña semejante cometido,  
ha de afrontarse sin demora y ello por dos razones obvias,  
entre otras muchas que podrían aducirse:

a) Todas las empresas con una organización racionaliza  
da, tienen sus propios sistemas de formación del personal  
adscrito a la misma. Es necesario adecuar a los trabajado  
res a las exigencias que demandan las nuevas actividades.  
Pues de la preparación de su personal depende en gran medi  
da la supervivencia de la organización, por lo que ha de  
afrontarse de modo decisivo. Si bien, en el caso del siste  
ma educativo, la supervivencia no sea precisamente su pun  
to más vulnerable.

b) En la formación del profesorado es sobre donde se ha de proyectar todo el potencial científico de las Ciencias de la Educación. Lo cual se justifica en base al marcado carácter retroactivo del comportamiento docente. Esto es, el profesor tiende a utilizar en el aula pautas metodológicas semejantes a las que utilizaron con él cuando era alumno, tal como ya hemos indicado en un punto anterior. Se ha de preparar conceptualmente, pues, al profesor para que revise de modo crítico su propia práctica y decisiones pedagógicas y evite así caer en la rutina. La responsabilidad de las Ciencias de la Educación sobre este tema la plantea A. de la ORDEN HOZ (1979) en estos términos:

... la formación del profesorado como problema constituye el núcleo crítico de la ciencia pedagógica y la vía fundamental de su eficacia como saber aplicado y normativo en orden al perfeccionamiento de la educación, (Pág.243).

En esta introducción al tema no podemos olvidarnos tampoco de un problema estructural importante que actúa como condicionante de la conceptualización de la formación de los docentes. Se trata de la gran diversidad de enseñantes y de niveles a los que se van a dedicar los docentes. Sin embargo, sí pensamos sea posible hacer extensiva a todos los profesores sus funciones más significativas. Lo cual, a su vez, actuará de orientación en el establecimiento de los planes y estrategias de formación. El

acento no se pone ya en el dominio de unos determinados conocimientos o en la capacidad de aplicar puntualmente un método determinado, sino en la habilidad de planificar y dirigir la actividad pedagógica del alumno, cuyas claves científicas ellos conocen y manejan.

La dedicación del profesorado va a estar determinada por el nivel o ciclo en el que ejerzan, luego su formación habrá de ser también acorde con las exigencias de tales niveles. Exigencia que vendrá determinada tanto por los contenidos a impartir, como por el estadio evolutivo de los alumnos en cuestión, cada ciclo o nivel del sistema educativo tiene sus propias características que el profesor ha de conocer para actuar en consecuencia. Razón por la que muchos autores piensan que no es posible establecer una formación común para todos los docentes. Si bien otros argumentan que tales diferencias de dedicación no deberían impedir "elaborar una estrategia conjunta, aplicable a todas las categorías de enseñantes", (FAYOL, M. 1982. P.7). Así, tras definir las características del futuro maestro como requisito imprescindible para discutir la estrategia de formación, FAYOL nos propone que tal estrategia ha de montarse sobre el respeto a las características personales del modelo de enseñanza que cada cual desarrolla. Para el autor mencionado es "a partir de esta realidad sobre donde debe elaborarse una formación de maestros y no apoyarse en una concepción ideal del futuro enseñante tal como debería ser", (Pág. 9). Se pretende que la estrategia



de formación permita al futuro docente elaborar y afianzar científicamente su propio modelo de enseñanza.

### 3.1. Qué se entiende por formación inicial.

Tras esta introducción al tema y a los múltiples problemas que conlleva, nos proponemos afrontar la definición del concepto de formación inicial. Sobre el que existen, siendo esta la primera nota que resaltemos, diversos modos de entenderlo y es bueno que así sea. Razón por la que nosotros optaremos por una aproximación más comprehensiva que tratar de proponer una definición precisa y cerrada. Como punto de partida válganos el siguiente texto introductorio de G. de LANDSHEERE (1979) quien afirma:

La expresión "formación inicial" es ambigua. O se plantea de forma absoluta para designar la primera formación orientada que adquiere un individuo en su existencia, o viene a designar la primera formación en una orientación nueva y, por tanto, no primera; sea que el individuo abandone un determinado tipo de actividad para adentrarse en otro, o bien que, como complemento a una actividad dada, se apreste a ejercer una segunda. Según el primero o segundo caso, varían los contenidos y, al menos provisionalmente, los métodos de formación", (Pág. 29).

Con independencia de estas múltiples acepciones, nosotros vamos a utilizar la expresión de "formación inicial" para referirnos al período previo de preparación antes de iniciar el ejercicio profesional. En el caso del profesorado de EGB serían los tres años de Escuela Universitaria y para el de BUP y FP la duración del CAP, que va de las 40 horas en algunos ICES. a las 300 en otros como se indicó en el capítulo primero. En cualquier caso, la relevancia de este de este primer período de formación no hace falta subrayarlo, pero sí reclamar la necesidad de concentrar esfuerzos a fin de hacer llegar el cambio pedagógico hasta la práctica escolar. Por tanto, los métodos de formación inicial del profesorado han de estar inspirados en la selección rigurosa de conocimientos para que sean "capaces de movilizar las bases conceptuales y prácticas de los profesores, de suerte que esa formación sea utilizada para hacer también una educación rigurosa al tiempo que atractiva", (GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ, 1984. Pág.11).

De acuerdo con la línea adoptada en la presente investigación, nos interesa resaltar que la acción formadora de los docentes ha de encaminarse a construir rigurosos esquemas conceptuales en la mente del profesor para que oriente todas sus acciones pedagógicas. Tales esquemas se formarán a partir de un proceso de integración de los conocimientos disponibles en las distintas áreas científicas relacionadas con la educación. Por otro lado, estaría el proceso de aplicación en experiencias prácticas como

elementos de contraste y conexión de las formulaciones teóricas con la realidad que explican.

Por tanto, la formación del docente irá encaminada a ayudarle "a enjuiciar situaciones, realizar diagnósticos de las mismas, y decidir puntualmente ante cada una de ellas", (GIMENO SACRISTAN, 1982b. Pág. 86). No estamos, pues, ante destrezas de comportamiento externo, sino de conocimiento. Tampoco se trata de microdestrezas, más bien se trata de grandes competencias docentes. Lo que ahora se intenta es "instalar en la mente del futuro profesor unos mecanismos ejemplares de actuación que él después tendrá que desarrollar por su cuenta y ampliar a otras situaciones", (Pág. 86).

El énfasis se pone ahora en el desarrollo de la capa cidad científica del profesor, en base a que tal conoci miento de la realidad pedagógica le sirve para orientar las modificaciones en esa situación y lograr los objetivos planteados, toda vez que evalúa la eficacia de sus decisio nes. En este sentido D. MEDLEY (1975) propone que los pro gramas de formación de profesores deben estar orientados fundamentalmente para preparar a cada profesor a descubrir por sí mismo el estilo y las estrategias pedagógicas que a él le resultan más efectivas para la situación concreta en la que trabaja, (Pág.173). Así el profesor se convierte en un investigador directo de su propia práctica educati va, en vista a racionalizar las intervenciones en ella.

Las nuevas exigencias de formación contrastan radicalmente con los modelos tradicionales de formación inicial. La teoría se enseñaba de modo general por lo que al alumno le costaba encontrar su aplicación en la práctica. Pero ahora el profesor en formación inicial se concibe como un estudioso de la enseñanza, como un observador crítico y reflexivo, evaluador de las condiciones que rodean a su práctica y creencias contemporáneas. En palabras de B. MAC DONALD (1984), se diría que lo substancial del período de formación inicial deberá "consistir en la investigación orientada de las comunidades locales, estudios extensivos de niños en marcos no institucionales, estudios de casos de escuelas particulares y sus prácticas curriculares", (Pág. 15). En el mismo sentido M. REGUZZONI (1983) y J. BLOCH et al. (1983) señalan que la mayoría de los países con una sólida formación inicial, tienen unas prácticas perfectamente integradas en la formación teórica de los profesores.

Las prácticas se convierten de esta manera en un factor fundamental del currículum de formación inicial del profesorado, dejando de ser algo accidental y breve, sin casi ningún tipo de orientación y control sobre ellas. Entendemos que la teoría adquirirá su verdadero sentido cuando el profesor en formación, puede contrastarlas con la práctica real a la que se ha de enfrentar más tarde. Sólo de esa interacción teoría-práctica, pueden surgir los esquemas cognitivos orientadores de la actividad del

profesor en el aula. Los objetivos, pues, que se pretenden lograr con las prácticas vienen definidos por M. CASAS VILALTA (1984), quien afirma:

... es necesario que las prácticas permitan u obliguen al alumno a analizar críticamente la realidad escolar, a conocer todos los elementos que inciden y condicionan la tarea educativa, a conocer los distintos recursos y habilidades que son imprescindibles para desarrollar la actividad docente, y a comprender la complejidad de la profesión, en el marco de una comunidad escolar donde están presentes los alumnos, el equipo de profesores y los padres.

Finalmente, tendrán la función de contrastar y establecer las conexiones necesarias entre los conocimientos teórico-técnicos y la práctica profesional, a la vez que permitirán al alumno poner a prueba sus capacidades y aptitudes para dedicarse a la enseñanza, (Pág.14).

Ratificando esta misma concepción de las prácticas en la formación inicial del profesorado de EGB, A. del POZO (1978) tras una encuesta pasada a alumnos y profesores de magisterio, sobre el tema de las prácticas llega a las siguientes conclusiones:

1º/ Las prácticas deberán ser dirigidas y orientadas, preparando a los alumnos adecuadamente antes de las sesiones

nes de prácticas y luego analizarlas detalladamente haciendo llegar los resultados a los alumnos.

2º/ Los centros en los que se van a realizar las prácticas deberán tener unas condiciones mínimas, como el que estén conectadas con la Escuela Universitaria, clases poco numerosas (un altísimo porcentaje de los encuestados insisten sobre este aspecto en concreto), posibilidad de elegir asignatura y horas a impartir, etc.

3º/ Aumentar la duración de las prácticas, con ejercicios puntuales para poder reflexionar sobre ellos y volver a la práctica. Habría que hacer prácticas en la didáctica de todas las áreas de conocimientos que vaya a impartir cuando empiece el ejercicio docente, (Págs. 26 y 27).

El contacto con la vida de las aulas del sistema educativo, va a impedir que los profesores en formación se elaboren modelos ideales de pedagogía. Así la teoría y la práctica se conectan estrechamente. Si además, al profesor se le prepara cognoscitivamente para analizar su propia práctica y las circunstancias en las que se inscribe, entonces tenemos otro puente de conexión entre la investigación académica y esa otra investigación menos ambiciosa que el profesor realiza en su aula y de la que hablaremos más adelante. Sólo así será posible la continua revisión y renovación de la práctica educativa. Esta reconceptualización supone, como indica B. MAC DONALD (1984), "la integración del pre-ejercicio, en-ejercicio y las actividades de auto-desarrollo escolar, en un sistema unificado y apo

yado por todos", (Pág. 15).

Relacionado con estas últimas cuestiones quisiéramos traer a colación dos conceptos que se utilizarán con frecuencia y es muy importante darles su justo valor. Se trata de diferenciar entre formación preactiva y la formación interactiva. Pues mientras la primera se desarrolla en la Escuela de Magisterio o Facultad y centrada fundamentalmente en lo teórico, la segunda está inmersa ya en la práctica pedagógica dentro de las aulas reales del sistema educativo. En esta segunda situación se van a producir en la estructura cognitiva del profesor necesarios reajustes en sus construcciones semánticas, cuestionando críticamente prejuicios y creencias que se tenían sobre la enseñanza, resituando las teorías explícitas y latentes, depurando las estrategias de resolución de problemas, etc. Superando, en suma, la fase de pensamiento tradicional, de "sentido común" y por tanto pseudocientífico, hacia otras formas de pensamiento más crítico y mejor estructurado, poniendo mayor rigor en sus construcciones simbólicas del entorno.

De todos modos, la distinción entre preactivo e interactivo, obedece más a una necesidad de análisis que de ajuste a procesos de pensamiento real. La riqueza de la práctica pedagógica rompe estas barreras provocando una integración de las dos estrategias metodológicas. A. PEREZ GOMEZ (1984) plantea la cuestión en los siguientes términos cuando afirma:

Aunque puedan distinguirse, y convenga hacerlo, tareas y procesos cognitivos diferentes cuando el profesor planifica y cuando interviene, los límites y fronteras entre ambos territorios son difusos y permeables para algunos modelos didácticos.

Cuando el profesor comunica y negocia su diseño con los alumnos está rompiendo aquellas barreras y permitiendo o provocando la integración de la planificación y la intervención, (Pág.22).

No cabe la menor duda que toda buena formación pedagógica del profesorado se encamina a la estructura mental de ellos, al desarrollo de sus destrezas cognoscitivas. Si esto es así, H. BASSIS (1982) tiene toda la razón cuando afirma: "Antes de intentar ordenar las cosas en la mente de los demás, es preciso que estén perfectamente en orden en la propia mente", (Pág.119). La claridad de estas palabras es total y, en consecuencia, la responsabilidad de la formación de los enseñantes es enorme y condicionante de la calidad de la enseñanza de cualquier sistema educativo.

De acuerdo con lo mencionado más arriba, el profesor lleva a su práctica lo que han hecho con él durante su período de formación. J. BLOCH et al. (1983) comprueba en sus investigaciones que los conocimientos, actitudes y estrategias de resolución de problemas aprendidos en los cursos de formación, así como los métodos y recursos



utilizados con ellos son los que van a aplicar estos profesores a su práctica docente en las aulas, (Pág. 167). Es más, G. BONERA et al. (1983) piden que durante la formación inicial se les exija a los profesores no sólo el dominio de las técnicas pedagógicas, sino también el aprendizaje y utilización correcta de los conceptos fundamentales de la física (la misma formulación se debería hacer extensiva a todas las áreas curriculares), para que puedan transmitir a sus alumnos tales conceptos en toda su propiedad científica, y no ya con graves errores conceptuales como lo hacen con frecuencia, (Pág. 143).

Terminaremos el presente epígrafe con una recomendación de la UNESCO en la que se refleja la inquietud y el sentido de esta, sobre el tema que nos ocupa. Nos parece interesante llamar la atención sobre el perfeccionamiento del profesorado. Aunque no es tema de nuestro trabajo, no vamos a perder la oportunidad para formular que todo subsistema de formación inicial se ha de complementar con el de perfeccionamiento. Pues no es posible darle al profesor durante ese primer momento todo lo que va a necesitar en el ejercicio de su profesión y, además, la realidad sobre la que trabaja tiene como característica fundamental su permanente dinamismo. Y ello exige actualizar al profesorado en sus conocimientos, culturales y metodológicos. A la vez que en el contacto con los profesores en ejercicio pueden surgir importantes sugerencias para reajustar el subsistema de formación inicial. Es decir,

los dos subsistemas deben mantener hilos de conexión que les permitan complementarse y, en definitiva, ofrecer un mejor servicio al sistema educativo. Como decíamos, terminaremos este apartado con un texto de la UNESCO sobre el particular:

Modificar profundamente las condiciones de formación de los enseñantes, a fin de formar esencialmente educadores más que especialistas en la transmisión de conocimientos programados; adoptar el principio de un primer ciclo de formación acelerada seguido de ciclos de perfeccionamiento, (FAURE, E. 1975. Pág. 302).

### 3.2. Orientaciones metodológicas en la formación del profesorado.

La afirmación de partida que hoy ya casi nadie cuestiona, es que el profesor reproduce en sus clases las pautas didácticas utilizadas en formación (A. GITLIN, W. BRINKMANN, R. EAKER, J. HUFFMAN, etc.). El futuro profesor ve cuando es alumno de modo muy crítico el funcionamiento pedagógico del sistema educativo. Pero cuando él accede al ejercicio profesional su comportamiento se torna acrítico y partidario de las rutinas que resultaron eficaces en su experiencia de alumno. Este es el efecto de la "Bañera de Costanza" y que BRINKMANN (1983) constata como "fenómeno localizado internacionalmente" (Pág. 7), convirtiéndose en punto inevitable de reflexión teórica en la formación del profesorado.

Se trata, pues, de un círculo retroalimentado cuyas orientaciones ideológicas y científicas habrán de estar también presentes en el modelo de formación de sus profesores. Como señala GIMENO SACHISTAN (1983) la formación de profesores se ha de entender como un subsistema incluido y por tanto dependiente del sistema global de educación. En consecuencia, implícito a ambos hay una misma concepción y valoración de lo que se entiende por educación. Esto es, la formación del profesorado funciona de modo dependiente del modelo pedagógico general. Se puede concluir por tanto, que la metodología en la que se forma al profesorado es coherente con el paradigma de educación predominante en el sistema educativo al cual se va a insertar ese profesorado.

Si el paradigma didáctico imperante es "enseñar contenidos", al aspirante a profesor se le instruirá en los contenidos dejando de lado la formación en los métodos para hacerlo. Ejemplo claro de esto es la actual impartición que los ICEs hacen del CAP, en donde las didácticas especiales con frecuencia se convierten en profundización de los contenidos científicos de la materia a impartir. La formación psicopedagógica queda relegada a un segundo plano que a veces ni existe, pues aún muchos comparten tácitamente aquello de "a más pedagogía menos ciencia".

Pero ante la crisis actual de sistema educativo todos coinciden en reivindicar una mejor formación. Hecho que está generando cambios substanciales en la investiga

ción pedagógica, en el diseño curricular, en la incorporación de nuevos recursos tecnológicos al proceso didáctico, etc. Lo cual exige, inexorablemente, cambios en los patrones de formación, encaminados a preparar al profesor para que pueda cumplir con las nuevas funciones que ahora se le piden. En todo caso y dentro de las coordenadas de los actuales sistemas educativos, está fuera de todo cuestionamiento la función relevante a desarrollar por el profesor. De ahí que éstos ocupen un lugar prioritario en toda estrategia de innovación pedagógica. Pues, como señala COMBS (1979), la cuestión está en "encontrar métodos correctos para el profesor, en vez de métodos correctos para la enseñanza" (Pág. 50). Y una vez que los ha asumido el profesor pueda llevarlos a su práctica en sus clases.

Punto de inevitable reflexión es cómo romper ese círculo retroalimentado que obliga al profesor a actuar en el aula, con frecuencia, contradiciendo muchas de sus convicciones teóricas e ideológicas. La conclusión no puede ser otra que la de una sólida formación inicial apoyada en planes de perfeccionamiento cuando se está en el ejercicio profesional. Formación que ha de ir dirigida tanto a lo teórico como a la aplicación de las teorías a la práctica educativa. Todo ello pasa por una fuerte disciplina para generar en él un pensamiento analítico-crítico sobre la situación y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí que como mencionábamos más arriba haya de centrarse en la persona, antes que en el sistema educa

tivo general.

Un primer punto de reflexión para los profesores será la subsidiaridad de su propia formación con respecto al sistema general, el cual a su vez, es subsistema de la esfera del Estado. El que los profesores se les forme en conocimientos y prácticamente se obtienen las técnicas para transmitir tales contenidos, obliga al profesor que se inicia en la profesión a recurrir a los recursos didácticos que él conoce. Así el círculo de la inercia está ya cerrado, convirtiéndose en un mecanismo de reproducción. De esta manera la función del profesor es antes político-ideológica que técnico-científica, aunque la realice convencido de lo contrario. A través de nuestra experiencia en formación de profesorado, el hecho aquí planteado no se convierte en algo obvio para el pensamiento de esos aspirantes a profesores. Ellos mismos reconocen que en sus prácticas (impartición de algunas horas de clase), han recurrido a lo que les era más conocido y familiar, pues lo que les preocupaba era no perder el "control" sobre la clase. Lo cual, por lo demás, coincide con la constatación de APPEL y KING (1983), en el sentido que las primeras experiencias en el aula del profesor son fundamentales en su socialización profesional, porque es cuando se afianza en sus convicciones de actuación didáctica.

La falta de interés mostrado por parte del profesorado en formación cuando se trata de profundizar en las cues

tiones más profundas del sistema educativo o de su misma función docente, se debe principalmente al modelo didáctico imperante. En él se da prioridad absoluta a la transmisión de contenidos y la evaluación se centra únicamente en éstos. Ello implica que su formación se guiará bajo la perspectiva del activismo, ignorando las teorías globales sustentantes y los valores implícitos en la dirección del proceso educacional, (GITLIN, A. 1982. Págs.4 y ss.). Al profesor se le convierte en "experto" de los contenidos curriculares cuando, en realidad, el impacto de la escuela va en otro sentido. Es, pues, en la forma del discurso pedagógico donde se halla "su capacidad para reproducir las relaciones capitalistas de producción como su incapacidad para promover la igualdad y el desarrollo personal sano", (BOWLES, S. y GINTIS, H. 1983. Pág.20).

Esta constatación obliga a que en buena lógica no pueda hablarse de los modelos de formación de los profesores sin tener en cuenta su marco teórico e ideológico de referencia. Sólo así el carácter reproductor del sistema podrá ser sometido a la consideración crítica de los profesores. Idea que es defendida con toda claridad por P. MUSGRAVE (1972), cuando dice:

Los profesores sólo podrán influir en el sistema si conocen en cierta medida el mecanismo administrativo dentro del cual actúan y si saben cuáles es su trasfondo histórico a nivel nacional y local. Sólo en este caso, conocerán cuáles son las

fuerzas que han conducido al sistema a su estado actual", (Pág. 318).

A la luz de todo lo cual parece que los programas de formación de los docentes no se van a poder basar únicamente en el comportamiento práctico del profesor para cubrir unas metas de contenidos. Pues como queda dicho los contenidos curriculares no son lo fundamental del sistema educativo. Aunque tal vez sí sea el objeto más tangible para evaluar el rendimiento de la eficacia de ese sistema y, por tanto, lo que socialmente se refuerce más positivamente. Es clara, pues, la necesidad de no olvidar los contenidos del plan de estudios, pero no es menos evidente la urgencia de entrenar al profesor en la reflexión sobre su rol de docente, sus intenciones, ambiciones, las motivaciones que le llevan a la profesión, etc. Sólo así se le hará más consciente de los resultados reales generados en su propia praxis.

Pero como se dijo más arriba, los enseñantes reciben una preparación acorde con el modelo educativo imperante en cada contexto sociopolítico. En función de ello se decidirá sobre qué ámbitos de esa formación se hará más hincapié y cuáles serán más marginales. La decisión de tales áreas de formación constituye un problema teórico de alto nivel al que ha de enfrentarse la ciencia pedagógica, aunque siempre sufrirá la mediación de una decisión política. Las dificultades son múltiples y diversas, dado que la

situación es compleja, quizá por eso sean también muy dispares las respuestas que se han dado. Con palabras de P. BENEJAN (1984) se diría que los modelos posibles de afrontatar la formación del profesorado, son "casi infinitos y es bueno que así sea porque cada comunidad debe buscar el sistema adecuado a sus necesidades y posibilidades", (Pág. 10). En todo caso, siempre deberá imperar el criterio de una formación integral, con cierto grado de especificidad con respecto al nivel educativo para el que prepara al profesor. Es más, una de las claves para reivindicar la profesionalidad del profesorado estará en la adecuación y exigencia en su formación.

Entendemos que dada la creciente complejidad del fenómeno educativo, el profesor ha de estar cada vez más y mejor preparado científicamente. Entendiendo que este tipo de formación debería integrar en un mismo cuerpo coherente lo psicopedagógico con lo cultural y científico. Mantener el actual doble sistema de formación en cuanto a objetivos y contenidos, no beneficia en nada a este sistema puesto que no obedece a criterios metodológicos, sino que "refleja las tensiones de grupos académicos y sus intereses, más que la esencia de un verdadero problema", (GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ, 1984. Pág. 13).

Responder con éxito a las exigencias pedagógicas del aula requiere una sólida formación que no es el caso de la inmensa mayoría de los profesionales de la enseñanza, como demuestran los datos estadísticos. Una minoría, casi



insignificante, puede suplir esa formación técnica con las dotes personales y la genialidad de que le haya dotado la madre naturaleza. Por lo tanto, es preciso elaborar minuciosamente los planes de formación y la metodología con la que se han de desarrollar. Las líneas desde las que se ha abordado esta cuestión podrían resumirse, un tanto artificialmente, en tres: la que se centra en los contenidos a transmitir a los profesores en formación, otra perspectiva de naturaleza más substantiva que la anterior es la que toma como ámbito de formación los procesos cognitivos del profesor y, en último lugar, la perspectiva que concibe la educación y al profesor, en particular, como agente de transformación del orden social existente. A continuación desarrollaremos brevemente cada una de estas orientaciones.

A) Perspectiva centrada en los contenidos.

Se trata del enfoque más frecuente en los modelos de formación del profesorado, por que es, entre otras cosas, el más coherente con la práctica pedagógica exigida en las aulas. Al futuro profesor se le han de enseñar los contenidos científicos de la materia que habrá de explicar y los contenidos psicopedagógicos de la situación en la que interviene. En un planteamiento demasiado superficial y en su pretendida científicidad se justifica la "neutralidad ideológica" y el método mediacional, verbalista o no, que de él se deriva. Bajo este enfoque se han generado diversas orientaciones, de entre las cuales destacaríamos

como las más frecuentes a la culturalista y la tecnicista.

De ahí que con harta frecuencia se haya tildado a nuestra escuela de tener una función meramente transmisiva del capital cultural. P. BOURDIEU (1978) resume así el planteamiento implícito:

Las distintas acciones pedagógicas que se llevan a cabo en el entramado de la estructura social, esto es, aquellas de las que se encargan las familias de diferentes clases sociales; así como las que se ponen en práctica en la escuela, actúan conjunta y armónicamente para transmitir una herencia cultural que se considera como propiedad indivisible de toda la sociedad, (Pág.259).

La escuela se convierte en mediadora del proceso de aculturación para todos los miembros de colectivos sociales económicamente avanzados. En esa mediación el profesor se convierte en el celebrante de un rito institucionalizado, cual es la difusión de una cultura académica muy "sui géneris". De esa cultura lo que sobresale son los contenidos curriculares, los cuales han estado sometidos histórica y socialmente a un proceso de esencialización. Dentro de este paradigma se insiste casi exclusivamente en la formación de los contenidos científicos que constituyen el plan de estudios. Se piensa que las destrezas para transmitirlos se adquieren a base de intuición y acumulación de experiencia.

Dentro de esta perspectiva centrada en los contenidos

dos, incluiríamos la propuesta por la UNESCO en 1966 y que plantea un método de formación basado en los cuatro puntos siguientes:

- a) Estudios generales;
- b) Estudio de los elementos fundamentales de la filosofía, psicología y sociología aplicada a la educación, así como el estudio de la teoría y de la historia de la educación, de la educación comparada, de la pedagogía experimental, de la administración escolar y de métodos de enseñanza en las diversas disciplinas;
- c) Estudios relativos a la esfera en la que el interesado tiene la intención de impartir su enseñanza;
- d) Práctica de la enseñanza y de actividades paraescolares bajo la dirección de maestros plenamente cualificados, (Recogida por LANDSHEERE, G. de, 1979. Pág.57).

Otra propuesta en la misma línea es la elaborada por MARIN IBAÑEZ (1980), quien tras revisar los diferentes informes de los organismos internacionales relacionados con el tema, resume en cuatro las áreas fundamentales para la formación del profesorado:

- Una formación general que haga al profesor un hombre culto, es decir, que pueda entender y expresar los mensajes fundamentales de la cultura

de su tiempo.

- Una preparación especializada, entendiendo por tal el área de conocimientos que serán el motivo de su docencia.

- Estudios pedagógicos que le hagan consciente de sus recursos para cumplir su función de profesor.

- Prácticas escolares en las cuales se pongan a prueba sus conocimientos, habilidades y actitudes ante la enseñanza y que le permitan desarrollarlas progresiva y eficientemente, (Pág.423).

Bajo el patrocinio de los organismos internacionales el enfoque basado en los contenidos, tiene carta de naturaleza en la mayoría de los países desarrollados. Así el mismo MARIN IBÁÑEZ después de cotejar los documentos de veinticuatro países, relativos a la formación de su profesorado, llega a las siguientes conclusiones en cifras globales: "educación general, 30 por 100; materias especializadas, 30 por 100; estudios pedagógicos, 25 por 100, y prácticas de enseñanza, 15 por 100" (Pág. 426). Queda claro que estamos ante un modelo pedagógico predominantemente transmisivo, por lo que, según la lógica del sistema, al profesor se le ha de formar en ese mismo modelo. De esta manera, en el ejercicio de su profesión, será capaz de reproducir el modelo con sus alumnos sin mayor dificultad.

Un segundo enfoque a resaltar aquí es el basado en

el desarrollo de competencias o destrezas docentes. Se trata de una orientación altamente tecnologizada, muy defendida en los años setenta y ahora cuestionada desde múltiples puntos de vista, tales como el del diseño curricular, el psicológico, el pedagógico, etc. La formulación inicial se hizo en la Universidad de Stanford y desde allí se propagó rápidamente al resto del mundo. Se trata, en definitiva, de un modelo de naturaleza tecnicista, que encuentra de los años cincuenta hasta principio de los setenta, el sustrato socioeconómico ideal para su desarrollo. Era también el auge del paradigma conductista que es de donde toma fundamentalmente los apoyos psicológicos, como veremos más adelante.

El modelo basado en las competencias surge con el ánimo de superar el enfoque vigente que era excesivamente academicista, centrado en la transmisión de la cultura, pero la cultura vertida conforme a esquemas lógicos en los manuales y síntesis escolares que actúan como guías de la actividad pedagógica en el aula. La nueva concepción se basa en "las funciones o 'papeles' a desempeñar por el profesor y en las competencias o habilidades que reclaman tales funciones", y conforme a éstas se ha de formar al profesor. Tarea que desde esta perspectiva adquiere altas cotas de precisión y ajuste con lo que se pide al docente, (MARIN IBANEZ, 1978. Pág.61).

La preocupación básica es la de formar "buenos profesores", esto es, profesores eficaces. El concepto clave

en este enfoque es el de eficacia docente que se incluye en el llamado "paradigma del criterio de eficacia" apuntado por N.L. GAGE (1972), pero que han contribuido especialmente a su desarrollo autores como HUGHES, MEDLEY, KYANS, etc. Podría definirse la eficacia como el efecto que se produce en el rendimiento de los alumnos, entendido éste como ganancia o crecimiento. La enseñanza se concibe como el desarrollo de eventos que influyen de modo decisivo en el cambio de los estudiantes, de manera que la intervención pedagógica del docente resulte eficaz. Lo cual lleva a adoptar una postura eficientista en el diseño del currículum, a través de la definición de los objetivos de enseñanza que son fundamentalmente conductistas. Es la postura mantenida por autores como GAGNE, BRIGGS, MAGER, POPHAM, etc. que se basan en los planteamientos más clásicos de BOBBIT y TYLER.

Si la secuencia y naturaleza de esos eventos de enseñanza se logran formalizar, tendremos entonces las competencias que son definiciones operativas de los comportamientos docentes y constituyen el repertorio o universo de habilidades didácticas necesarias para los futuros profesores. Se trata de pautas docentes planteadas en términos de conducta y, además, han de ser objetivos y observables, de manera que pueda adquirirlas el profesor en formación, (MCINTYRE; D. et al. 1977. Pág.10). En España esta línea de trabajo ha sido introducido por VILLAR ANGULO (1980a y b), entre otros, que aún la mantiene a pesar

de las numerosas y contundentes críticas recibidas, tanto dentro como fuera de nuestro contexto.

Consecuentemente, a los profesores habría que formarlos en el repertorio de competencias como si de la suma de esos componentes discretos estuviera asegurado el éxito en la acción pedagógica. Las competencias que eran formuladas a partir de la observación del comportamiento de profesores eficientes en su actuación. En ellas se incluían destrezas básicas, actitudes y los conocimientos a transmitir. No olvidemos que estamos en un modelo pedagógico de naturaleza transmisiva y las competencias están desarrolladas para cumplir lo mejor posible esa función.

A modo de conclusión general, podría decirse que bajo esta perspectiva se potencia al máximo la función del profesor como artífice del proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese proceso ejerce el papel de "mediador" cultural fundamentalmente. Por lo que se le ha de dar una formación científico-cultural fuerte para así permitirle dominar los contenidos curriculares y, por otro lado, se le ha de dotar de competencias o destrezas definidas y cerradas para controlar con eficacia la situación de aprendizaje. Cabe advertir que estas competencias no son producto de la interacción teoría-práctica, no son esquemas cognoscitivos flexibles, sino esquemas conductuales. En todo caso, sí suponen trasladar puntualmente una serie de principios teóricos al control y desarrollo de la práctica. Por esto va a desembocar en un modelo tecnocrático que normativiza

la intervención práctica para que resulte más eficaz. Sin embargo, este modelo no parece ser ni tan coherente en lo científico como se define, ni tan eficaz como pretende.

B) Perspectiva centrada en los procesos psicológicos.

Se concibe desde este enfoque, en términos globales, el hecho pedagógico como el descubrimiento y desarrollo de la personalidad del alumno de modo individual. Dimensión intimista que se estudia desde la Psicología. Esta es la disciplina que sirve como referente exclusivo para la planificación y realización del proceso didáctico. Es una postura próxima al romanticismo rousseauiano, pues, parte del concepto de bondad natural del hombre, para cuyo desenvolvimiento sólo precisa de un camino adecuado, sin obstáculos. Detrás de semejante romanticismo se esconde el reduccionismo psicologicista que eleva a "natural" lo que sólo pertenece al orden social. Operación a la que contribuye de modo especial la utilización indebida de ciertos instrumentos técnicos como los tests, (HERNE, Cl. 1978. Pág. 49-50). Así la intervención psicodidáctica derivada de este planteamiento, se convierte inevitablemente en reforzadora de las desigualdades de todo tipo que el alumno vive fuera del aula. Pero la perspectiva centrada en la Psicología ofrece orientaciones muy distintas y, con frecuencia, contradictorias. Su interés está en que el modelo de formación que surge de la Psicología Cognitiva diferirá radicalmente del que pueda plantearse desde la psicología conductista. En función de lo cual vamos



a ver algunas de estas orientaciones. En todo caso, debemos dejar claro que en cualquier modelo la formación psicológica debe ocupar un lugar preponderante.

Una aportación teórica importante para este paradigma le viene de la Psicología Clínica de corte transaccionalista, la dinámica de grupos y las corrientes pedagógicas de orientación no directivista. Todas estas perspectivas coinciden en resaltar el componente afectivo y actitudinal que está en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se centra en la educación de la personalidad a través del conocimiento de sí mismo y del de los demás. En consecuencia, como es fácil imaginarse, se trata de un paradigma que no ha alcanzado nunca elevados índices de implantación.

Por lo que se refiere a la formación del profesorado se incide igualmente en su proyección psicológica, dándosele una función de orientador, de consejero, etc. La aportación original del paradigma psicologicista es la de reivindicar una formación global de la personalidad del profesor, en la que los componentes afectivos y emocionales tienen prioridad absoluta sobre los técnicos e intelectuales. Para NEILL (1980) el buen maestro no es el que descubre, sino el que da, y lo que da es cariño y "Al decir 'cariño' me refiero a aprobación y reconocimiento, o si se desea, a amabilidad y simpatía", (Pág.11). Todos los autores ubicados en esta línea coinciden en resaltar que es la actitud del profesor hacia los niños y su libertad

de expresión lo que se ha de cuidar en la formación de tales profesores.

El corolario del paradigma que comentamos, orientador de la formación del profesorado podría formularse con las siguientes palabras de NEILL (1980) cuando dice:

El tema principal sería la psicología infantil, y todos los métodos de enseñanza, de disciplina, etc., ocuparían un lugar secundario en el currículum. La introducción psicológica eliminaría en forma automática las materias relativas a la disciplina y los castigos. 'Comprenda al niño' sería el lema. Este tendría que enlazarse con otro lema asimismo vigoroso: 'Conózcense a sí mismos'; y cuando menos la mitad de la enseñanza psicológica trataría sobre la conducta del adulto. Las conferencias no serían tan importantes como la convivencia continua con los niños..., (Pág.123).

A través de sus múltiples obras C. ROGERS propone una pedagogía que no es sino el traslado puntual de su práctica terapéutica. el profesor, pues, actuaría como terapeuta dentro del grupo de clientes que, en este caso, serían alumnos. La destreza básica del profesor debe ser la de crear un clima en la clase de total relajación, sin ningún tipo de imposición, de modo que el entorno resulte comprensivo y estimulante y así surja la comunicación con naturalidad y en todas sus dimensiones posibles. Para lo

cual el profesor ha de situarse a la misma altura del resto de los miembros del grupo y colaborar en el proceso comunicacional. Dinámica que le lleva a ROGERS a concluir que durante las sesiones es posible llegar a compartir ideas, sentimientos y a nosotros mismos.

El profesor con una personalidad emocionalmente equilibrada, no es el "sabelotodo" que le impone a los alumnos sus juicios y conocimientos. Es, ante todo, el compañero que se pone a trabajar al mismo nivel de los alumnos y sus aportaciones no pasan de ser meras sugerencias, ofertas que el grupo puede tomar o no según sus criterios. Pues el maestro ha de posibilitar que los alumnos se sumerjan en el estudio e investigación de aquellos problemas que ellos perciban como reales y que les afecten. C. RO GERS (1975) lo plantea de este modo: "El estudiante formula personalmente sus dificultades, decide por sí mismo el desarrollo del aprendizaje y debe soportar directamente las consecuencias de sus decisiones", (Pág.160). Los alum nos convertidos en "exploradores" trabajarán, entre otras cosas, con el material, instrumentos, información, etc. que el profesor les facilite en cada caso. Para A.COMBS et al. (1979) piensan que el profesor "Lo mejor que pude hacer es proveer a los estudiantes de problemas, fuentes, información y oportunidades para que ellos mismos exploren lo que todo eso significa", (Pág.31). Profesor y alumnos se sumergen en la acción porque este es el único modo de cambiar el "sí mismo". Por tanto, el enseñar no es algo

que pueda aprenderse como otra técnica cualquiera, sino que se trata de una "cuestión de descubrimiento personal, de aprender a usar bien el propio yo" (Pág.31).

El modelo educativo subyacente es criticado con contundencia por G. SNYDEKS (1976), pues dice que es semejante a "nuestra actitud frente a una puesta de sol: la admiración y no tenemos ninguna influencia sobre ella, la admiración tanto más cuanto no podemos influir en ella", (Pág. 137). Aun estando de acuerdo con esta objeción, no renunciamos a señalar aquí una nota positiva de esta orientación. Pues se vuelve a buscar en la figura del profesor su dimensión más personal; lo cualitativo, lo afectivo y emocional recobran, quizá en grado excesivo, un primer plano en detrimento de las llamadas "competencias técnicas". El profesor es antes persona que ejecutor de determinadas destrezas eficaces.

Otra orientación psicológica más fructífera y actual es la que se centra en los procesos cognitivos que desarrollan y dirigen la acción pedagógica del enseñante. Se enfatiza la función investigadora del profesor sobre su propia práctica, de manera que en cada momento pueda tomar las decisiones más adecuadas y, en último término, evitar el anquilosamiento de sus recursos didácticos. La formación de estos enseñantes adquirirá nuevas orientaciones, alguna de las cuales reseñaremos aquí. La enorme relevancia de este enfoque la vemos reflejada en los siguientes tres puntos claves:

a) Políticos, administradores y sociedad en general coinciden en demandar una educación de mayor calidad, tanto en lo cultural y científico como en lo personal. Exigencia que ha hecho avanzar en el concepto de profesionalidad del enseñante, lo cual lleva necesariamente a una reconceptualización de la formación del profesor.

b) En esta tarea de profesionalizar al enseñante ha contribuido de modo especial la aportación de las nuevas psicologías, tanto en lo que se refiere a los procesos cognitivos como a los de interacción social que se dan en el aula.

c) Como consecuencia de estos dos puntos surge una nueva figura de profesor, ahora el desarrollo del currículum se concibe como la investigación por parte del profesor de su propia práctica. De esta manera se logra romper el divorcio clásico entre teoría y práctica, así lo exponen sus principales mentores: STENHOUSE y ELLIOTT.

La formación del profesorado que se inspira en esta perspectiva, parte de aceptar como hecho relevante la relación del hombre con su entorno. Pues como indican D. COLARDYN y F. LANTIER (1982), la formación inicial se ha concebido en estrecha relación al sistema de trabajo al cual se ha de incorporar el individuo. Y esa relación ha pasado por tres fases: Hombre-máquina, Hombre-organización y Hombre-entorno que es la fase actual y propicia una formación compleja en la que se integran la ruptura y mutaciones del entorno.

Ahora se le ofrecen al profesor modelos ejemplares -

de actuación en el aula, para que luego pueda él modificar y enriquecer mediante los análisis de su propia intervención didáctica. No debemos olvidar la complejidad y originalidad irrepetible de cada situación pedagógica. Por todo ello, al profesor no se le han de dar pautas precisas de actuación, sino esquemas conceptuales para guiar su práctica. Tales esquemas deberán permitirle analizar lo más minuciosamente posible la situación pedagógica para luego tomar las decisiones que procedan antes y durante su intervención. La teoría y la práctica adquieren así una nueva y original simbiosis en la formación del profesorado.

Los esquemas conceptuales antes aludidos, determinarán la visión que el docente tenga de la realidad educativa; se convertirán para él en fuente inagotable de principios de acción, los cuales le evitarán el caer en la rutina. El análisis de la propia práctica se constituye en el principal elemento de retroacción para esos esquemas mentales. En tal sentido G. ANAYA (1979) habla de que la "autocrítica será el fundamento de una reflexión sobre las situaciones concretas vividas día a día en el aula" (Pág. 43). La contrastación de teorías, el análisis y crítica de la práctica serán procesos que adquieren ahora especial relevancia en el comportamiento docente. Puesto que a través de ellos se va conformando la estructura semántica del profesor. La formación de éstos se dirigirá conforme a las siguientes orientaciones planteadas por el profesor ANAYA:

... para éstos la ciencia ocupará un lugar secundario y el lugar principal corresponderá y a las asignaturas que faciliten la transmisión del sa  
ber, ya al conocimiento de los procesos psicológi  
cos que faciliten el aprender y la formación humana, ya al estudio de los marcos sociales que determinan el tipo de contenidos a alcanzar, ya al cono  
cimiento del mundo afectivo que facilita la com  
prensión de los modelos de ser del escolar, etc. Lo cual no supone la negación de la ciencia sino la instrumentación de la ciencia al servicio de otras finalidades, (Pág. 41).

Otra propuesta más concreta es la formulada inicial  
mente por L. STENHOUSE (1975), introducida en nuestro con  
texto por GIMENO SACRISTAN (1982b). En el artículo citado afirma que al profesorado ha de dotársele de competen  
cias no comportamentales, sino epistemológicas, tampoco defiende, lógicamente, las microdestrezas tal como se pos  
tulan desde el apartado anterior, sino que aboga por las "grandes competencias docentes". Tras lo cual mantiene que son tres las áreas sobre las que se ha de incidir en la formación, dicho con sus palabras: "La competencia pro  
fesional del profesor así analizada nos planteará una cui  
dadosa selección del currículo, una metodología adecuada en su formación y una experiencia práctica, como las tres condiciones básicas para su éxito en la práctica"(Pág.86).

En esta misma línea, entre las muchas a mencionar, estaría la propuesta por M. REGUZZONI (1983) quien propone que la metodología de formación de profesores debe ofrecer tres cuestiones fundamentales:

a) Conocimiento y habilidad en el manejo de los métodos de enseñanza.

b) Dotar al profesor de recursos profesionales como modelos de programación, criterios de evaluación, técnicas de comunicación, fuentes de información, criterios y objetivos de investigación, técnicas de trabajo en equipo, etc.

c) Ofrecer al profesor la posibilidad de adquirir otros conocimientos profesionales más complejos, tales como un sentido de la historia, formación del autoconcepto, la habilidad en la toma de decisiones, flexibilidad, una perspectiva social de la educación, etc.

Todo esto es imprescindible para capacitar al profesor a ejercer su profesión de acuerdo con sus ideas, pero sin tratar de imponerlas explícitamente a los demás. Esta capacitación profesional del docente pasa por ser autocrítico con su práctica educativa, ser consciente de la significación e importancia histórica de la materia que imparte, definir y conocer el significado de los distintos instrumentos y ayudas pedagógicas, etc. (Págs. 342 y ss.). Es decir, la formación en los aspectos más globales y con frecuencia abstractos, no excluye el estudio y reflexión



sobre las cuestiones concretas, por tener éstas una inci  
dencia directa sobre la marcha de la clase.

Aunque esté latente en las dos últimas propuestas, quizá sea interesante recalcar el carácter interdiscipli  
nar de la formación a impartir al docente. Ya hemos men  
cionado en varias ocasiones la enorme complejidad del he  
cho pedagógico, pues se mezclan fenómenos de naturaleza  
antropológica, sociológica, psicológica, pedagógica, etc.  
El profesor debe estar sensibilizado en todos estos campos  
a fin de poder analizar la situación en la que interviene,  
con ello se intenta que su intervención didáctica sea más  
profunda y rigurosa. Ahora bien, el profesor no ha de po  
seer un conocimiento enciclopédico de las Ciencias de la  
Educación, sino que se le ha de dotar del marco conceptual  
bien estructurado y suficiente para guiar su acción pedagó  
gica en el aula.

QUINTANA CABANAS (1980) diferencia dos facetas pedagó  
gicas al afrontar interdisciplinariamente la formación del  
profesorado. "La necesidad de que consigan identidad cultu  
ral las ciencias de la educación integradas en su enfoque  
interdisciplinar y la asunción de la interdisciplinariedad  
en la praxis didáctica. Ambas facetas son la primera de  
índole teórica y la segunda de índole aplicada; pero ambas  
por igual han de contribuir a reelaborar la personalidad  
cultural y profesional del enseñante" (Pág. 417).

Queda claro, pues, que la orientación interdiscipli



nar ha de introducirse en la formación de los docentes, tanto en lo pedagógico como en los contenidos curriculares. Dado que nuestra investigación se centra en la perspectiva que analizamos en este apartado, en lo que sigue profundizaremos en ella con mayor detalle.

C) Perspectiva centrada en los aspectos sociológicos.

No se trata de un enfoque alternativo a los anteriores, sino complementario. La cuestión se centra en que indudablemente el profesor puede actuar como reformador y en otras ocasiones actúa como conservador del orden establecido y este hecho no debe pasar desapercibido al análisis sociológico. Por otro lado, la naturaleza social del acontecer didáctico ya ha sido defendida con autoridad por otros autores. De ahí que nuestro interés se centre en cómo llevar esa visión teórica a una formación del profesorado que sea coherente con tal formulación.

Bajo este apartado se puede apuntar un primer enfoque cuya crítica al sistema educativo tradicional es aceptable, aunque las alternativas que se proponen no lo son tanto. En esta línea incluiremos autores tan conocidos como: ILLICH, REIMER, NEILL, etc. Todos ellos coinciden en señalar que dados los resultados tan nefastos que logra la escuela, ésta ya ha dejado de tener sentido en la sociedad moderna. E. REIMER (1975) le atribuye las cuatro funciones sociales siguientes: "la custodia, la de selección del papel social, la doctrinaria y la educativa", entendi

da ésta como el desarrollo de habilidades y conocimientos, (Pág. 31).

Sin embargo, guiados por un excesivo romanticismo en sus consideraciones sociales y psicológicas del fenómeno educativo, piensan que el alumno por sí solo, sin ninguna clase de intervención específica de los adultos, sería capaz de acceder a los bienes culturales e instrumentales de su entorno. El corolario lo expresa con toda claridad I. ILLICH (1976) cuando afirma que la reforma educacional pasa por "el retorno de la iniciativa y la responsabilidad del aprendizaje al aprendiz o a su tutor más inmediato" (Pág. 30). Pero en cualquier caso, el educador se limitaría a reunir "a personas que parten de sus propias y no resueltas interrogantes". Su tarea se limita, pues, a ayudar al alumno a formular correctamente su problema para así encontrar con mayor facilidad "su pareja, moverse como ella, explorar en ese momento la misma cuestión en el mismo contexto", (Pág.31). Nótese su desconfianza de la posibilidad comunicativa entre los adultos y los niños.

Por la superficialidad de sus análisis de la realidad educativa, hace suponer que ni siquiera sus propuestas escapen a las críticas hechas por ellos al sistema educativo tradicional. En tal sentido y a propósito de NEILL, G. SNYDERS (1976) es contundente en sus críticas a este enfoque. Para no ser excesivamente prolijos nos referimos aquí tan sólo a la crítica que hace al concepto de liber

tad manejado por estos autores. Según SNYDERS "es exactamente la libertad del liberalismo económico y del individualismo burgués: todos se protegen, se encierran en sí mismos porque, en realidad, se retraen en su propiedad. Todos se desentienden; aquello sólo le importa a uno" (Pág.53). Mención especial habría que hacer de su supuesto sobre la incomunicabilidad entre el mundo de los adultos y el de los niños, por qué cualquier intervención del adulto deviene inexorablemente en amenaza para los niños, de qué le sirve al niño el esfuerzo para descubrir lo que ya es parte del conocimiento común, etc.

Un segundo enfoque parte de un análisis mucho más profundo que el anterior de las funciones de la escuela tradicional. Se concibe al profesor sumergido en una compleja red de relaciones y él es quien actúa como mediador entre el niño y el mundo adulto de la cultura y la tecnología. El profesor ha de relacionar, según apunta ELEJABEITIA y otros (1983), a elementos como el hombre, el poder social, la cultura y el niño. El poder social mantiene con la cultura una relación recursiva, dejando al maestro en una doble relación con el poder social y la cultura en el bucle regenerador del poder social. Y añaden: "Su relación con el niño y con el hombre (...), dentro del bucle regenerador del poder social, define como paritaria su función de enseñante en cuanto mediadora de la acción del poder sobre la reproducción del hombre", (Pág.30).

En la medida que el profesor se dé cuenta del doble

juego de su función educadora, más conflictiva se hará el ejercicio de la misma. Pues como mediador de la acción del poder no sólo está transmitiendo una cultura, sino también contribuyendo con el poder a mantener la dominación de unos hombres sobre otros. Con lo cual la verdadera profesionalidad del maestro le viene dada en función del conocimiento intelectual y por tanto crítico, que posee de la situación pedagógica sobre la cual interviene. Al contrario de lo que ocurría en el paradigma de corte tecnocrático, ahora se les exige una reflexión sobre el qué y para qué de la enseñanza. Un posicionamiento, en definitiva, ante el fenómeno educativo y la función social a desempeñar por éste.

El énfasis ahora, como es lógico, se pondrá en la capacidad reflexiva y crítica del profesor sobre sus intervenciones en la acción pedagógica y en la capacidad de transformarla. Para lograr semejante objetivo H. BASSIS (1982) es así de explícito: "los alumnos participan como agentes de su propia formación, es decir por la que se construyen ellos mismos sus conocimientos o, lo que es lo mismo, sus fuentes de poder." (Pág. 24). Tal conocimiento se va logrando al ritmo que cada sujeto necesita, esto es, de acuerdo con la capacidad de cada uno para responder a las preguntas hechas sobre sí mismo y los demás. Este conocimiento representa "la condición de cada individuo para poder gobernar el mundo en que vive (tanto el mundo físico como el social, e incluso el mundo interior que

cada uno constituye)." (Pág. 25).

Por tanto, como propone el mencionado autor, es im prescindible meter a los futuros maestros en experiencias de auto-socio-construcción del saber. Saber que actuaría como liberador, o al menos, dilucidador de esas complejas relaciones que mantiene el profesor con su entorno. Toda vez que dicho conocimiento le permitiría su propia trans formación interna y la del contexto social en el que ac túa. Dentro de este marco sí puede hablarse con propiedad de un maestro reformador y en no pocos casos de revolucio nario. A modo ilustrativo reflexionemos sobre las siguien tes palabras de P. FREIRE (1971):

Pensamos que la educación debería procurar al hombre los medios para una discusión valiente de su problemática y de su inserción en esta problemá tica. (...). Debería colocarle en diálogo constan te con el otro, predisponerle a constantes revisio nes, al análisis crítico de sus adquisiciones, a una cierta rebelión, en el sentido más humano de la palabra. (Pág. 94).

Nota importante a resaltar es que nadie se libera sólo, tal como señala FREIRE "los hombres se liberan en comunidad", por tanto la praxis pedagógica ha de ser tam bién comunitaria. De todo lo cual podría extraerse una importante consecuencia para la formación del profesorado, no sólo habría que dotarle de fundamentados instrumen tos

intelectuales para afrontar con éxito las complejas situaciones que le presenten, sino también el maestro deberá estar inmerso en el proceso sociocomunitario del entorno de su escuela. Así el saber académico adquirirá su verdadera dimensión y proyección social e intelectual, puesto que no es algo personal sino socialmente construido. Los contenidos culturales del entorno forman parte del currículo, de ahí la necesidad de una sólida formación cultural del profesor, tal como se indica en los nuevos enfoques de formación.

#### Recapitulando algunas cuestiones.

A lo largo de este último apartado hemos venido hablando de las principales perspectivas en la formación del profesorado que resumimos en tres. Con ellos no se agotan todas las propuestas que sobre este particular se han hecho, desde que la formación del profesorado ha adquirido la dimensión de problema teórico y práctico. Cabe afirmar que muchos de los enfoques recogidos en esos tres apartados, no son excluyentes entre ellos. La diferencia parte de que cada uno de ellos le ha dado mayor prioridad a unos aspectos sobre otros. Aunque, en realidad, un modelo coherente de formación no podrá olvidar la función social que cumple el profesor en el aula, a la vez que se la capacita profesionalmente para realizar esa función. Lo cual afecta tanto al dominio de los contenidos científicos del currículum, como a los valores culturales y perso

nales del profesor, ya sea en su formación inicial o de perfeccionamiento.

De acuerdo con este planteamiento G. FERRY (1983), afirma que la especificidad de los modelos de formación de los enseñantes, viene determinada por una opción de política de formación que está más allá de lo técnico-pedagógico. Dicho autor habla de una serie de dilemas sobre los que se ha de optar, tales como el equilibrio entre la formación general de base y la especialización profesional en un nivel del sistema educativo y área de conocimientos particular, entre la formación personal y la formación de las tareas y roles a asumir en el aula. Es importante también decidir sobre la relación entre la formación teórica y la formación práctica, entre la formación inicial y el perfeccionamiento del profesor en ejercicio, dar prioridad a la formación académica sobre la pedagógica o viceversa. Otra cuestión decisiva y que además está ahora sometiéndose a debate en nuestro país, es la inserción universitaria o no de los centros de formación, sistemas de selección para acceder al cuerpo de profesorado, etc. (Pág. 45). Como vemos, se trata de una amplia gama de cuestiones que van a determinar la especificidad del método aplicado. Pero debe quedar claro aquí que esas opciones obedecen a principios de naturaleza política. Es lógico que así sea, puesto que desde ahí se han de marcar las líneas directrices en torno a las cuales se vertebran los modelos de formación trascienden el marco estrictamente pedagógico.



Tras estudiar los principales modelos que se han utilizado en la formación de profesores, B. JOYCE y R. CLIFT (1984), llegando a las siguientes conclusiones críticas sobre la concepción y aplicación de dichos modelos:

a) La carrera de profesor atrae a los estudiantes menos dotados económicamente, situación que según estos autores, tiende a empeorarse.

b) La mayoría de los profesores opinan que su formación es muy pobre y además no se les apoya durante los primeros años de su ejercicio profesional, ni por la Universidad ni por los supervisores escolares. No se les prepara para el rol que deben desempeñar en la enseñanza, de ahí que tengan grandes dificultades para actualizarse en los contenidos científicos que imparten y en incorporar nuevas técnicas de enseñanza para mejorar el desarrollo del currículum.

c) Las instituciones encargadas de formar al profesorado está separada y a veces con bastante desconexión de los centros de producción de los conocimientos básicos de educación. A los profesores se les prepara en la aplicación de teorías, nunca como investigadores, ni se les capacita para formular teorías sobre la enseñanza.

d) Las situaciones más frecuentes de aprendizaje del enseñar, socializan al profesor en lo que podría llamarse una "ética del práctico" donde lo fundamental es la supervivencia. Aunque existen pocas investigaciones sobre estos procesos de socialización del profesor, sí se puede afirmar que se le forma para resolver los problemas prácticos

de la marcha cotidiana del aula, sin atender sus necesida  
des como persona o como trabajador de un colectivo. De  
ahí las dificultades que el profesor tiene para intervenir  
en la mejora del currículum, porque ello le exige cambios  
substanciales en su comportamiento o adquirir estrategias  
de enseñanza que no forman parte de su repertorio.

e) La situación más frecuente en la que se aprende a  
enseñar, es resultado de un conjunto de estilos de enseñanza  
que insisten en la retención y memorización de cuestiones  
relativas a la enseñanza. Pero no se favorece la capaci  
dad reflexiva que el profesor necesitará para poder aplicar  
con éxito las diferentes clases de currículum existentes,  
(Págs. 5 y ss.).

Está claro que JOYCE y CLIFT nos ofrecen nuevos puntos  
de vista para analizar los modelos de formación del  
profesorado. A la mayoría de los enfoques recogidos en  
el apartado anterior se le podrían aplicar estas críticas.  
Sin embargo, el modelo propuesto por STENHOUSE, ELLIOTT,  
MAC DONALD, etc., al insertar al profesor como investigado  
dor de su propio desarrollo curricular en el aula, ya resu  
uelve muchos de esos puntos críticos, sobre todo los de  
orden psicopedagógico. Aunque haya otros como el relativo  
al dominio del conocimiento científico a impartir por el  
profesor, que no sean abordados en la profundidad que entende  
mos se merecen, o los relativos a cuestiones estructurales  
que son de rango superior y escapan a su ámbito de  
decisiones, como pueda ser la aproximación de las instituci  
ones que investigan a las que se dedican a formar al

profesor. En cualquier caso, parece evidente que el modelo propuesto por los investigadores británicos es el más sugestivo y coherente en lo teórico y en lo práctico.

#### 4. La formación inicial del profesorado en España.

La importancia de la formación del profesorado como elemento decisivo en el funcionamiento del sistema educativo, es algo que no escapa a los responsables políticos. Y saben muy bien, además, que uno de los factores determinantes de la calidad de los docentes, es el nivel y prestigio de las instituciones de formación del profesorado, tal como señalan BLAT GIMENO y MARIN IBÁÑEZ (1980. P. 21). En esta introducción al contexto de la formación del profesorado, entendemos no puede faltar una referencia a cómo está el problema de la formación inicial en nuestro sistema educativo. Es claro, pues, que los responsables de la política educativa de nuestro país también tomaron, con mayor<sup>o</sup> menor demora en relación al resto de Europa, las decisiones respecto a la institucionalización y dinámica de la formación del profesorado.

Dado que está fuera de nuestro objetivo, no haremos aquí ningún repaso histórico del asunto en cuestión, por lo cual nos remitiremos a la breve e interesante ponencia de RUIZ BERRIO (1980) presentada en el VII Congreso Nacional de Pedagogía. En dicha ponencia se recoge la evolución seguida en nuestro país por la institucionalización de la formación de profesorado de enseñanza primaria y secun

daria. Aquí tan solo realizaremos una revisión de las ins  
tituciones que se ocupan de la formación del profesorado  
de los niveles primario y secundario de nuestro sistema  
educativo, con alguna referencia a la calidad de la ense  
ñanza que ofrecen.

#### 4.1. Formación del profesorado de EGB.

Es en la formación del profesorado adscrito al perío  
do de escolarización obligatoria, donde se cuenta con ma  
yor experiencia en formación institucionalizada. Es la  
primera que se formaliza en la mayoría de los sitemas edu  
cativos. Estas instituciones son conocidas como Escuelas  
Normales y, en el caso de España, se inauguró la primera  
en marzo de 1839. A partir de la LGE pasan a llamarse Es  
cuelas Universitarias de Formación de Profesorado de EGB.  
Su objetivo, no obstante, sigue siendo el mismo: formar  
al maestro que va a atender los primeros años de escolari  
dad del niño.

Dicha escolarización es, en la mayoría de los siste  
mas educativos, gratuita y obligatoria hasta una edad com  
prendida entre los 14 y los 16 años. Cualitativamente tam  
bién puede afirmarse que estos primeros momentos de la  
vida escolar son decisivos para el alumno, pues en ellos  
adquirirá las destrezas instrumentales básicas, así como  
las pautas de comportamiento dentro de la institución.  
Todo ello condicionará hasta extremos insospechados el  
éxito o fracaso del posterior itininerario discente. y ,

en consecuencia, la predisposición para el éxito o el fracaso en su vida social después de dejar la institución educativa.

Si esto es así, y de momento nada puede rebatirlo, la penuria en la que se desenvuelven las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB, la hacen doblemente alarmante. Ahora bien, esa situación podría resumirse en los siguientes puntos:

1./ Hasta la promulgación de la Ley General de Educación (septiembre de 1970), las Escuelas de Magisterio no adquirieron el rango universitario, situándose en el primer ciclo. La integración definitiva de estas Escuelas en las correspondientes estructuras universitarias no se llevó a efecto hasta dos años después, tal como se disponía en el Decreto 1381/1972. Pero debe puntualizarse que "esta integración tan sólo afectó a los Centros en cuanto a su dependencia administrativa de las Universidades, y en muy poco más. El profesorado no se integró hasta 1972", (MARIN IBAÑEZ, R. -Ed.- 1982. Pág. 18). De hecho, la selectividad no fue imprescindible para acceder a estas Escuelas hasta varios cursos después de serlo imprescindible para cualquier otra Facultad, lo cual supone una notable "devaluación" de la enseñanza allí impartida.

2./ La tímida y problemática integración universitaria, la masificación de sus aulas y las llamativas deficiencias curriculares, sumergen a estas Escuelas Universitarias en una profunda crisis estructural, no equiparables al

resto de los centros universitarios, reafirmada en la baja preparación dispensada a sus alumnos. Así numerosas inves tigaciones han puesto de manifiesto las enormes lagunas de conocimientos con que salen los alumnos de las EM. Lo cual después se va a traducir en la falta de interés por la puestas al día. En este sentido un estudio realizado por ESCUDERO MUÑOZ y GONZALES GONZALEZ (1984), sobre el conocimiento que el profesor tiene de los Programas Renova dos de la EGB, descubre que el profesorado investigado no conoce en profundidad dichos programas, ni se considera preparado para impartirlos y las valoraciones que hacen de los distintos elementos de los programas son muy difu sos. De lo cual concluyen los autores que "el conocimiento sobre el nuevo currículo es bastante escaso", pero a pesar de ello muchos profesores "piensan que la enseñanza es siempre lo mismo o que los programas exigen lo que ya se venía haciendo", (Pág. 156). A esta compleja situación y formación deficiente, debe añadirse la permeabilidad del cuerpo de profesorado de EGB a los licenciados de Fa cultad, aunque la gravedad del hecho debe centrarse no el acceso, sino en que se les permita hacer sin ninguna formación psicopedagógica específica.

3./ El alumnado que accede a las EM proviene, en su mayoría, de clases sociales poco dotadas económicamente. El magisterio es una carrera corta y sin demasiada difi cultad, que permite dejar antes el período de estudiante para iniciar también antes la aventura de buscar trabajo. En otros casos, lo importante es entrar en la Universidad

y luego intentar ir hacia la Facultad que realmente les interesa. Ya en un punto anterior se habló, en términos generales, de la falta de prestigio social que tiene la profesión docente. Pues bien, ahora ratificaremos este hecho con cifras y datos relativos a nuestro profesorado de EGB.

En una encuesta realizada por ELEJABEITIA y REDAL, (1983), con alumnos de 3º de BUP (la puntuación se otorga ba según una escala de 1 a 8), así la puntuación media que obtuvo la profesión de maestro entre otras del mismo nivel universitario, fue de un 4.6 en prestigio social y de un 3.7 en valoración económica. La máxima puntuación (8) en prestigio la dio el 4.6 por 100 de los encuestados y el 3.7 por 100 se la concedió a la valoración económica. Si se tiene en cuenta que el 39.1 por 100, lo que supone aproximadamente 25.000, de los encuestados va a "preferir" la profesión de maestro, entonces, según las autoras, se puede sospechar "que para la mayor parte de aquellos que optan por maestro, la opción no ha sido libre y no se ha hecho según sus preferencias, sino por razones que se le imponen" (Pág.55). Según datos relativos al curso 81-82, del total de titulados en las diferentes Escuelas Universitarias, nada menos que el 69 por 100 lo fueron de la de Magisterio, (CASTAÑO y Otros, 1984. Pág.48).

Otro dato curioso a resaltar es que las mujeres dan puntuaciones inferiores a esas dos categorías anteriormente mencionadas, cuando en realidad, en las EM el 65.7 por

100 son del sexo femenino, lo que significa probablemente la presencia de un componente de "frustración en las mismas por la generalizada discriminación sexual que sufren las mujeres" (ALEJABEITIA y REDAL, 1983. Pág. 56). Y esta frustración la proyectan sobre el marcado carácter femenino que la sociedad le atribuye al oficio de maestro.

En relación a la clase social de procedencia del alumnado que accede a las EM., recogeremos los datos que al respecto nos ofrecen VARELA y ORTEGA (1984), por ser más recientes. Así nos encontramos que un cuarto de los alumnos encuestados provienen de ciudades menores de 5.000 habitantes, esto es, son de origen netamente rural. Con respecto a la estructura de clases cabe resaltar que aproximadamente las tres cuartas partes del alumnado proviene de los sectores inferiores. Así pues, "la extracción de los aspirantes a maestros se hace fundamentalmente entre los estratos bajos de las clases medias y algún pequeño sector de la clase baja", (Pág.58). Según los autores citados, nos encontramos ante un fenómeno de movilidad académica, es decir, se eleva el grado de prestigio inherente a los estudios académicos, pero queda intacta la estructura básica de las clases sociales. De modo que "estudiar -prioritariamente en la Universidad- atrae por el status que de ello se deriva, con independencia del valor de cambio con que el título se cotiza en el mercado laboral", (Pág.59). Dato que consideramos fundamentalmente a la hora de analizar cómo "vive" el docente su realización profesional y la función social que cumple dentro



de la estructura de clases imperante. Datos que, por lo demás, coinciden totalmente con los expuestos en apartados anteriores y relativos a otros sistemas educativos.

4./ Los planes de estudio dan mayor prioridad a los contenidos a transmitir que a la formación pedagógica. Esto es, se centra la preocupación sobre la "cientificidad" de los contenidos y no en el cómo se han de transmitir los mismos. Es una óptica hecha sobre la base del modelo tecnocrático que era el imperante en las esferas del poder político de la época. Lo cual está en relación con una frecuente crítica que se les ha hecho a las Escuelas de Magisterio por el "enfoque 'falaz' de las llamadas 'didácticas especiales', que, pese a su denominación, son impartidas por un profesorado que no ha recibido previamente formación pedagógica", (ESCOLANO, A. -Ed.- 1979. P. 25).

5./ La última cuestión a resaltar es el problema no resuelto aún de la formación práctica de los alumnos. Una vez más insistimos en que la práctica por la práctica no nos sirve, es preciso buscar esa conexión íntima entre la teoría y la práctica. Lo que se echa de menos es ese modelo estructurador de los dos niveles antes mencionados y además, integrador de los diferentes momentos de formación, es decir, la orientación, seguimiento y evaluación de las prácticas. Para GIMENO SACRISTAN y FERNANDEZ PEREZ (1980), parten de la consideración del profesor como un técnico, de lo cual se deriva "la necesidad de conectar con la realidad de la docencia, de conocerla y actuar en

ella", (Pág.31). Sin embargo, en su investigación, constatan que el 43 por 100 de los alumnos consideran las prácticas como una mera exigencia burocrática por parte de la escuela, perdiendo así una oportunidad única de observar y analizar la práctica docente. Ello explica que el 71 por 100 "de los alumnos declaran que no recibieron ninguna ayuda por parte de la EUM mientras estaban en esa situación", (Pág.41). Las prácticas, pues, no funcionan como un elemento más del currículo, sino como un expediente a cumplir, por lo que el fracaso de dichas prácticas refleja la situación más frecuente.

Como quiera que no pretendemos bajar al análisis en detalle, bástenos con lo expuesto. Tampoco debe presentarse una panorámica tan negativa, pues se observan intentos de renovación que llegan también a las EM. Pero siguiendo en esa línea de análisis de la composición sociológica, de quiénes van y por qué hacen magisterio, así como de la formación que se ofrece a los futuros maestros, aparece claramente expuesto en la obra anteriormente citada de GIMENO SACRISTAN y FERNANDEZ PEREZ (1980), así como en la de VICENTE GUILLEN, (1981), ESCOLANO BENITO, (1973), referido este último a las provincias de Oviedo y León, o el más reciente estudio de VARELA y ORTEGA, (1984).

#### 4.2. Formación del profesorado de enseñanzas medias.

La preocupación por la formación de profesores del nivel medio se operativiza formalmente, en la mayoría de

los sistemas educativos, con posterioridad a los de la enseñanza primaria. Por lo que se refiere a España, como señala RUIZ BERRIO en su trabajo ya citado, la primera institución con ese fin comienza a funcionar en enero de 1932. Se trata de la Sección de Pedagogía a la que correspondía "la organización e impartición de cursos para la obtención del certificado de aptitud pedagógica, considerado entonces requisito para el ingreso en el profesorado oficial", (Pág. 112). No obstante, hubo otras experiencias con anterioridad, tales como la Escuela Normal de Filosofía de mediados del siglo XIX, o el Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid creado en 1918.

Aquí quisiéramos hacernos eco de la alta indefinición que se esconde tras la expresión "enseñanzas medias" o "secundarias". Para hablar de la formación del profesorado de medias es imprescindible "la delimitación de lo que sea este nivel del sistema educativo. La confusión en este campo ha llevado a defectos estructurales que han obligado a tardías rectificaciones", (MARIN IBAÑEZ, 1979. Pág. 69). La diversidad de las enseñanzas incluidas bajo el epígrafe de secundarias es enorme, abarca especificaciones como las de inferior, superior, general, técnica, profesional y cada una de ellas sus salidas específicas, (Pág. 71). De tal situación se deduce la enorme complejidad en la formación del profesorado que se dirige a ejercer en este nivel.

En nuestro sistema educativo el panorama es algo más

sencillo, pues sólo tenemos el Bachillerato y la Formación Profesional (FP) -más propiamente habría que hablar del segundo ciclo de FP. El Bachillerato que está concebido como un bloque rígido y monolítico, olvida la riqueza y diversidad que contiene dentro de sí para favorecer el "culturalismo científico". Los alumnos al terminar tienen como opción la Universidad o el abandono de los estudios. La FP, concebida implícitamente en la LGE, para recoger a los menos dotados, se les dispensa una formación técnico profesional muy crítica por sus múltiples deficiencias. Los alumnos pueden salir hacia el ejercicio de la especialidad en el campo laboral o el acceso a las Escuelas Técnicas o Facultades correspondientes.

El profesorado que accede al Bachillerato o a la FP, ha de tener la titulación universitaria correspondiente, técnica o superior, y haber superado un curso de iniciación pedagógica impartido al terminanr los estudios en la Facultad correspondiente. Se trata del controvertido CAP (Curso de Aptitud Pedagógica), cuya impartición fue asignado por la LGE a los ICEs. En un informe elaborado por el ICE de la Universidad de Valencia (1982), se recogen los modelos de CAP que imparten la mayoría de los ICEs, por lo que nos remitimos a él para no bajar a mayores consideraciones. Unicamente resaltar aquí la diversidad absoluta en la realización del CAP por parte de los ICEs, cada uno lo plantea a su modo y manera. Los hay que despachan el compromiso con 40 horas, mientras que otros le dedican

150 a la teoría y otras 150 horas a la práctica en las aulas y, en medio, todo un abanico de variedades. En el planteamiento del programa ocurre lo mismo. Desde los que imparten unas sesiones de las llamadas "didácticas especiales" y unas horas de prácticas, hasta los que imparten un primer ciclo de formación psicológica, sociológica y pedagógica, el segundo ciclo para la didáctica del contenido de la asignatura y el tercer ciclo para las prácticas. Entre estos dos extremos, igualmente, hay toda una disparidad de modalidades. Por último, resaltar la diversa concepción que tienen los ICEs de las prácticas de los profesores en formación inicial. Para unos se reducen a la visita durante unas horas a alguna clase de BUP o COU, otros plantean con posterioridad o como único elemento, el impartir algunas clases. Y los más tecnologizados, a mayores o exclusivamente, hacen pasar a sus alumnos por sesiones de microenseñanza.

Del CAP se han dicho todas las cosas que podían decirse, una muestra de ello son las palabras de QUINTAS ALONSO (1981), quien tras analizar los resultados de las encuestas pasadas a los alumnos del CAP ofrecido por el ICE de la Universidad de Valencia, afirma que "la única motivación que ha llevado a la práctica totalidad de los alumnos a matricularse en el CAP no ha sido otra que el considerarlo como un trámite necesario, aunque incómodo y caro; necesario, pues es condición para firmar unas oposiciones", (Pág. 56). A esta baja motivación del alumnado hay que

añadirle, como señala el autor citado, la escisión formal y material entre teoría y práctica, aparte de todo lo que ha quedado apuntado en el párrafo anterior.

El CAP, tal como aparece planteado en la actualidad, no parece que tenga salida viable. Se urge, desde distintas instancias, el estudio de planteamientos alternativos para la formación del profesorado de este nivel. Pues nadie parece cuestionar la necesidad de la formación pedagógica en los currículum a seguir por quienes se vayan a dedicar a la enseñanza. Otra cosa bien distinta es cómo impartirlos, quiénes, en qué institución y cuánto ha de ocupar el programa pedagógico en la formación de esos profesores. Sería suficiente con el 25 por 100 como parece ser la media que se sugiere en el estudio comparativo de BLAT GIMENO y MARIN IBÁÑEZ (1980). La compleja situación sigue pendiente de solución.

En los apartados precedentes aparece con claridad meridiana la falta de formación específicamente profesional de los profesores de las enseñanzas primaria y media. El sentido de su función pedagógica habrán de encontrarlo por sí mismos en el ejercicio de la profesión, no es algo que se les dé en la formación inicial. Lo cual es contradictorio con la pretensión de todo sistema educativo de ofrecer calidad de enseñanza además de cantidad. Pues no hay la menor duda que un "profesorado culto y profesionalmente competente es reflejo y condición de una sociedad culta", (GIMENO SACRISTAN, 1982. Pág. 78). Sin embargo, el profesore

rado accede al ejercicio con una escasa "especificidad profesional". Tan sólo, y no siempre, con el dominio de unos temas psicopedagógicos que son requisito de la oposición, aunque carece del sentido y significado de tales contenidos como explicativos de la realidad sobre la que ha de intervenir.

\* \* \* 0 \* \* \*

C A P I T U L O I I



## CAPITULO II

### LA CONDUCTA COMO BASE DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

#### 1. Fundamento psicológico de este paradigma.

Ya se ha mencionado con anterioridad la decisiva incidencia de los diferentes paradigmas psicológicos en la formación del profesorado. Sobre estos modelos de formación se proyecta, en definitiva, la concepción que se tenga del diseño y desarrollo del currículum. Pues el profesor será el ejecutor de estos diseños, lo cual exige que sea formado en coherencia con ellos para que pueda aplicarlos lo más fielmente posible, respetando los principios filosóficos, científicos, culturales, etc. que los vertebran. Es decir, hay una lógica relación de dependencia entre el modelo de formación del profesorado y la función pedagógica que éstos han de desempeñar en el aula. De ahí que en los tres capítulos próximos nos dediquemos a exponer otros tantos enfoques en la concepción de la formación del profesorado, fijándonos únicamente en aquellos aspectos que son más relevantes para nuestro estudio. Análisis que comenzamos con el enfoque conductista por ser el que mayor impacto ha tenido y tiene en los métodos de formación.

Es, pues, un hecho incuestionable que la concepción conductista en psicología, ha tenido una vigencia casi total durante un determinado período histórico. Su modelo

teórico ha estado presente en los diferentes órdenes de la vida social y cultural. La escuela, lógicamente, tampoco ha escapado a este influjo. Desde el conductismo se propone una teoría sobre el aprendizaje y conforme a ésta se diseña la intervención didáctica. De acuerdo con la concepción que se tiene de esa intervención se plantea la formación del profesorado para que funcione de modo coherente dentro del modelo.

La referencia que hacemos aquí de este paradigma viene justificada, en primer lugar, por la enorme vigencia que ha tenido, incluso diríamos que aún sus esquemas están presentes en la mente de la gran mayoría de nuestros profesores y de sus formadores. En segundo lugar, nos servirá, como punto de referencia para desmarcar la concepción en la que se sustenta nuestro planteamiento. Es decir, mostrar cómo unos mismos temas analizados desde paradigmas distintos adquieren una dimensión totalmente diferente.

En el modelo de aprendizaje que se propone desde el conductismo viene determinado por las denominadas "categorías de refuerzo", mediante las cuales se produce el aprendizaje. Las contingencias son las relaciones que prevalecen entre "el comportamiento por un lado y las consecuencias de ese comportamiento por el otro, con el resultado de que se ha conseguido un control mucho más efectivo sobre el comportamiento", (SKINNER, B. 1973. Pág.25). Autores como THORNDIKE, HULL, GUTHRIE, SKINNER, etc., aunque con diferencia de matices entre ellos, conciben el aprendizaje

desde una postura conexionista, es decir, destacan el re  
fuerzo como factor fundamental para aprender la conducta  
deseada (HILL, W. 1973. Pág. 104). Esta conducta puede  
ser de naturaleza muy distinta, como son las asociaciones,  
conceptos, hipótesis, datos, proposiciones, etc. PELECHANO  
BARBERA (1980) tomando como punto de partida la aportación  
que los clásicos del conductismo antes mencionados, han  
hecho sobre el concepto de aprendizaje, lo define así:  
"es un cambio en la potencialidad de la conducta como con  
secuencia de la práctica directa o vicaria", (Pág.56).

Desde tales presupuestos no es de extrañar que para  
SKINNER la enseñanza sea algo así como el "edificar en  
el sentido de construir, de hacer una estructura en debida  
forma". Es decir, la disposición adecuada de las contingen  
cias de refuerzo que constituyen las decisiones técnicas  
a tomar por el profesor. Así la tarea fundamental a desem  
peñar por el docente es la de transmisor activo de la in  
formación curricular, para lo cual habrá de establecer  
una estrategia de refuerzos ante los output de aprendiza  
je del alumno. En tal cometido el profesor debe tener en  
cuenta las siguientes palabras de SKINNER:

El comportamiento, en cuyos términos debe defi  
nirse en última instancia el pensar humano, merece  
por sí mismo ser tratado como la meta sustancial  
de la educación, (Pág. 41).

Ahora bien, el paradigma conductista, esto debe que  
dar bien claro, no es un todo compacto sino que aglutina

diversas líneas de trabajo. De hecho, M. YELA (1980), expone con cierta amargura que el conductismo no ha llegado a constituir un paradigma científico consistente, sino que se "ha fraccionado en escuelas dispares, en continua discrepancia y polémica". Pero YELA va más lejos cuando afirma que esas distintas "ramas se van diluyendo cada vez más en el caudal de indagaciones que procede de las más diversas tendencias, abandonando su carácter sistemáticamente conductista e integrándose en múltiples microteorías", (Pág.171).

El modelo de investigación del conductismo se apoya en el empirismo más radical, su estrategia fundamental se centra en la experimentación de laboratorio. La filosofía epistemológica que subyace a este modelo creemos se resume con absoluta claridad en las siguientes palabras de V. PELECHANO (1980), cuando afirma: "Si la psicología es una ciencia, la metodología está asentada en categorías científico-positivas y nada hay en estas categorías que impidan su aplicación a procesos y contenidos no materiales" (Pág.17). El conductismo más radical, esto es, desde WATSON hasta SKINNEK, ha mantenido que las acciones del ser humano pueden ser explicadas suficientemente en términos de las variables observables, sin necesidad de recurrir a ningún componente interno no empírico. En nombre del "rigor científico" se rechazó todo aquello que no fuera observable y medible con determinadas técnicas instrumentales, (NEISSER, V. 1976. Págs.13 y ss.).

Las características fundamentales del modelo científico en el que se sustenta el conductismo, las resume I. DELCLAUX (1982), en los tres apartados siguientes:

a) Reduccionismo.- La experiencia se puede descomponer en sus partes elementales y mediante la utilización del método analítico llevar a cabo su estudio por separado para más tarde agregar las explicaciones diferenciadas en una explicación común.

b) Causalidad lineal.- Todo es explicable en forma de ecuaciones simples de causa-efecto...

c) Determinismo.- El sentido mecanicista que se da al orden natural de las cosas, lleva a afirmar que todo está predeterminado y que el mundo, y en última instancia la conducta, se ven abocados a seguir el rumbo marcado por las leyes naturales, (Pág. 27).

El paradigma conductista ha dado cobijo a una concepción y diseño del currículum con fuerte impacto en la formación del profesorado en una línea que desarrollaremos aquí. El modelo curricular que se defiende es el de la enseñanza programada o de pedagogía por objetivos que llaman otros analistas. Lo fundamental en los programas de enseñanza así concebidos es la formulación de objetivos que han de estar claramente especificados. Los objetivos comprenden tanto los aspectos de conducta como los de contenido y a partir de ellos se seleccionarán y orientarán las actividades de aprendizaje, (TYLER, R. 1973. Págs. 47 y ss.). De esta manera el profesor planifica previamente

todo lo que va a suceder en el aula y podrá evaluar "objetivamente" los resultados obtenidos en el proceso pedagógico. Una de las destrezas fundamentales a adquirir por el profesor, es la de formular objetivos que sean operativos y estén bien secuencializados.

Se entiende, bajo este enfoque, que la práctica pedagógica transcurre de acuerdo con una normatividad apoyada en un fundamento teórico claramente explicitado. Hay en el fondo un desmedido optimismo y confianza en el carácter "científico" y "técnico" de la educación, toda vez que se le exigía, como a la empresa, altos niveles de productividad. Esta forma de pensamiento pedagógico también llega con toda claridad a nuestro contexto educativo. Así tenemos que en la II Reunión Nacional de Tecnología Educativa, patrocinada por el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación, defiende que su objeto de estudio es "una forma sistemática de diseñar, desarrollar y evaluar el proceso total de enseñanza-aprendizaje, en términos de objetivos específicos", (Recogida por MALLAS CASAS, 1979. Pág. 22).

En idénticos términos se expresa A. de la ORDEN HOZ, (1974), uno de los mentores de esta corriente en la pedagogía española, cuando afirma que la tecnología educativa es la que concibe técnicamente el proceso total de la enseñanza. Recordemos que en esos momentos hay verdadera euforia por el paradigma que "defiende" la objetividad científica, para lo cual se basa en la medida de las variables y en la investigación de laboratorio, siendo éstos sus

principales postulados experimentalistas. Se aboga por una tecnología que suponga el traslado puntual de la teoría a la resolución de los problemas prácticos, es un esquema eficientista poco flexible y se apoya en modelos teóricos igualmente poco flexibles y cerrados. Los resultados de la intervención tecnológica se han de traducir en datos comportamentales observables. En tal sentido P. HAMMON (1981), afirma que "el núcleo de la tecnología educativa es la teoría que utilizamos para analizar los problemas de la conducta humana", (Pág.286).

Esta concepción de la tecnología educativa aboga por la utilización de aquellos instrumentos que faciliten el logro de sus objetivos. A modo de ilustración de esa confianza depositada en los instrumentos de aprendizaje, sirven el siguiente texto:

El incremento de los sujetos en formación en las instituciones formativas y la escasez de centros educativos donde realizar las prácticas de enseñanza obligaron a las universidades a recopilar "piezas" audiovisuales que mostrarán una realidad a la que no tenían acceso de otra forma. Además, el desarrollo reciente de innovaciones y conceptos educativos obligaban a los educadores a reproducirlos en medios audiovisuales para que los pudieran interpretar, (Pág.26).

En nuestro contexto este concepto se ha desarrollado en los sentidos esbozados en los párrafos anteriores, es

decir, la tecnología de la educación como una disciplina que describe, explica y pauta la acción educativa. Serán los ICEs los que funcionen a modo de "correa de transmisión" de este pensamiento tecnológico. Uno de los mentores de esta corriente es A. de la ORDEN HOZ (1981), quien tras afirmar que la educación es un "mecanismo de fijación y perpetuación social" (Pág.236), define como sigue el concepto que nos ocupa:

La tecnología educativa se presenta, pues, como un complejo cuerpo de conocimientos, principios, modelos o patrones, y medios para el diseño curricular e instructivo. Por diseño de instrucción entendemos aquí el proceso de desarrollo de las estrategias, especificaciones y materiales docentes y discentes requeridos para el desempeño de las funciones docentes y, en último término, para el logro del aprendizaje, (Pág.239).

Bajo esta perspectiva, pues, se concibe la enseñanza como un proceso sistematizable y, por tanto, tecnológico en el que se pueden identificar los parámetros relevantes para la intervención en él con eficacia. En la decisión tecnológica se pueden analizar y manipular tales parámetros en función de los objetivos de aprendizaje en vista a obtener los mejores resultados posibles. A esta concepción se le añade el hecho evidente del impacto social de los medios de comunicación y la falta de interés que muestran los alumnos por lo escolar, la conclusión "pedagógica



ca" salta de inmediato de la mano de GARCES GARCES (1984): "A la pedagogía de la civilización del libro debe suceder la pedagogía de la civilización de los medios de comunicación de masas. Una síntesis en la que los elementos vivos del pasado se continúan a través de los medios modernos". Pero nuestra autora va aún más lejos, si cabe, en la afirmación siguiente: "La imagen está precipitando una cultura a base de presencias, de realidades y no de conceptos. La palabra es mucho más pobre en caracteres representativos que la imagen" (Pág.113 y ss.). La verdad es que la falta de fundamento de estas afirmaciones obvia todo comentario, aunque la tecnología clásica las asuma.

Pero si este planteamiento es rígido y contundente, las críticas al mismo no lo han sido menos. Muchos son los autores que ya han realizado unas críticas en profundidad del "paradigma eficientista". Críticas hechas por teóricos del currículum que ven el diseño curricular desde una óptica radicalmente distinta. Estas críticas ponen de manifiesto la filosofía que inspira este tipo de diseño curricular y la califican de netamente tecnicista. De manera que la actividad metodológica viene determinada por el ajuste puntual a los objetivos conductuales propuestos. Así se puede evaluar con toda precisión, o al menos eso pretenden, si la conducta ejecutada por el alumno es la deseada o no. Como señala MAC DONALD-ROSS (1973) la coherencia interna de la enseñanza programada viene determinada por la relación satisfactoria entre fines y medios,

de ahí que su relevancia esté condicionada por un criterio de efectividad pragmática, (Pág. 267). Se trata, pues, de un modelo eficientista como lo han calificado otros autores. MAC DONALD-ROSS mantiene la programación de objetivos conductuales supuso una superación de los métodos tradicionales, pero deben tenerse en cuenta las graves deficiencias que son inherentes a este planteamiento curricular.

E. EISNER (1967), menos contemporizador que el anterior, afirma que los objetivos educativos se derivan de una teoría del currículum que mantiene la posibilidad de predecir, con un alto grado de exactitud, cuáles serán los resultados de la instrucción. Lo cual puede ser posible, según nuestro autor, en alguna materia como el Algebra, pero no en otras muchas como en la Literatura o el Arte. Es decir, "los resultados de la instrucción son mucho más numerosos y complejos como para delimitar los objetivos educativos", (Pág. 260). Los puntos más críticos que EISNER señala del diseño curricular a través de objetivos conductuales, serían los siguientes:

a) La cantidad, tipo y calidad del aprendizaje que tiene lugar en una situación de interacción entre los alumnos, sólo son predecibles en una mínima parte.

b) La teoría de los objetivos no reconoce las limitaciones que los contenidos o temas ponen a las formulaciones operativas, todas las materias parecen reductibles

a esos términos de aprendizaje.

c) Se toman los objetivos formulados en términos de conducta y contenido para usarse como criterios en la medición de los resultados de aprendizaje del currículo y de la instrucción.

d) No se ha hecho distinción entre la exigencia lógica de relacionar los medios con los fines cuando se examina el aprendizaje como un producto, y las condiciones psicológicas útiles para la construcción de currícula, (Págs. 260 y ss.).

Esta concepción del aprendizaje y el currículum en general, implica también una visión peculiar de la función a desempeñar por el profesor. Obviamente, se trata de un especialista, algo así como un ingeniero del diseño de la instrucción. El profesor, junto al dominio de la materia, ha de recurrir al análisis científico del comportamiento, tal como señala SKINNER. Bajo este mismo prisma tratará de formarse a él como profesional de la enseñanza. Pues el profesor deberá manejar con pericia una serie de destrezas para asegurar la eficacia de su intervención en el aula. A continuación vamos a detenernos en esta última cuestión, puesto que lo relativo al dominio de los conocimientos no es competencia de nuestro trabajo. Se trata, pues, de profundizar en el análisis del modelo de formación del profesor que se auspicia desde el paradigma de la psicología conductista.

## 2. Concepción metodológica de formación.

Aquí vamos a desarrollar lo que podría denominarse como paradigma tecnológico de formación del profesorado. De partida es preciso reconocer que con harta frecuencia se ha pretendido ocultar, tanto en la formación teórica como en la práctica del educador, la verdadera función socializadora que cumple la escuela. Para lo cual se ha recurrido a reducir "el problema de la socialización a problema 'pura y prevalentemente pedagógico', más bien casi didáctico, y no político, como es por el contrario", (SARRACENO, Ch. 1977. Pág. 24). Se pretende substraer al debate crítico esa función, encubriéndola bajo el todopoderoso argumento de la neutralidad que se cree caracteriza a la decisión técnica, pues lo que acontece dentro de las aulas es un proceso técnico. Bajo esta concepción, como señala A. DE PABLO (1983), "la relación profesor-alumno es la de transmisor-recipiente". Con lo cual el problema pedagógico se reduce a dotar al profesor de los modos y maneras más pertinentes para favorecer la "receptividad" del alumno y "permiten consiguientemente que la transmisión se realice con éxito", (Pág. 132).

Queda claro, pues, que el principio orientador de su teoría y su práctica es el de la eficacia, de ahí que las críticas se hayan dirigido hacia su marcado carácter mecanicista y pragmático. Se concibe la enseñanza como una técnica que se puede dividir en sus elementos más característicos sin perder el sentido unitario de la totali

dad. A estos elementos diseccionados es a lo que llaman destrezas o competencias docentes. Las cuales representan la definición operativa de los comportamientos docentes como el repertorio imprescindible de habilidades didácticas con las que el profesor habrá de hacer frente a su tarea pedagógica. Tales competencias deberán estar perfectamente formuladas y definidas en términos observables, de modo que pueda evaluarse objetivamente su rendimiento. D. MEDLEY (1975) es muy explícito al respecto, pues tras revisar la literatura especializada en el tema, la metodología de formación de profesores deberá responder a las tres cuestiones siguientes:

- 1./ Cuáles son las destrezas conductuales que un profesor debe poseer para ser eficaz;
- 2./ Que características y condiciones debe poseer un estudiante para tales destrezas;
- 3./ Cuáles son las experiencias de formación que se deben programar para ayudar al estudiante a adquirir las destrezas más relevantes y a la vez eficaces, (Pág. 161).

Una vez establecidas tales competencias se habrá de formar al profesorado en ellas para que las ejecute del modo más perfecto posible. A este modelo de formación basado en competencias, se le ha dado una amplia difusión y también ha llegado a nuestro sistema. A propósito del cual VILLAR ANGULO (1980b), comenta: "Este nuevo enfoque de formación se considera, a pesar de sus detractores, la 'alternativa' a la formación tradicional del profesorado

americano", (Pág. 22). Lo curioso es que se ha defendido y aplicado con singular celo a la formación del profesorado de otros muchos países, y como se ha señalado entre ellos estaría el nuestro.

Bajo este paradigma la investigación contribuye a encontrar y definir las competencias docentes más eficaces que, como es lógico, definirán al profesor ideal. De esta manera el valor del conocimiento está en su utilización, en su capacidad para diseñar destrezas comportamentales que sean eficaces. Así al pensamiento se le priva de la posibilidad que le ofrece al individuo para conocerse a sí mismo y comprender al mundo que le rodea. Al profesor no se le entrena para reflexionar sobre su práctica, sino para aplicar en ésta aquellas competencias. Se trata de un planteamiento basado, como indica GIMENO SACRISTAN, (1982c), en el utilitarismo, en la adquisición de destrezas, con una fuerte preocupación por el eficientismo, enfocando los problemas educativos con modelos empresariales de maximación de resultados. Pues, en última instancia, lo que importa es la "acomodación al puesto, no el entendimiento y la participación en la empresa común", (Pág.164).

Esta misma filosofía se traslada al método de formación de los profesores por la coherencia que ha de haber entre los diferentes subsistemas. De ahí que en la formación de los docentes se quede en lo meramente comportamental, sin descender a la reflexión sobre los fines y porqués de la enseñanza y de lo que se enseña. Nótese el casi

absoluto desprecio hacia esos otros componentes más profundos y de alguna manera inobservables y que pueden ser tanto psicológicos como sociológicos que influyen de modo substancial en el acontecer pedagógico. El enriquecimiento cultural del profesor, su vinculación con el entorno o su capacidad de investigar sobre el propio desarrollo curricular, constituyen otras tantas facetas olvidadas desde este paradigma de formación.

Desde esta perspectiva, como veremos, ha instrumentalizado un método de formación del profesorado con un alto nivel de tecnicismo, tanto en el diseño didáctico como en la utilización del instrumental técnico. No olvidemos que semejante enfatización de la técnica, obedece a su casi obsesiva búsqueda de la neutralidad y científicidad en total coherencia, por lo demás, con el paradigma en el que se inscribe. Se pretende que el profesor sea un "experto" que aplique sus conocimientos a una situación con absoluta objetividad para que salga airoso de la misma, o lo que es igual, para que sea eficaz en sus intervenciones pedagógicas. Bajo estas orientaciones, pues, se han concebido y desarrollado métodos de formación del profesorado como la microenseñanza, los minicursos, CBTE, etc. Para J. COOPER (1980) es precisamente la microenseñanza la técnica que durante mucho tiempo más se ha utilizado en la formación del profesorado. En lo que sigue vamos a profundizar en esta técnica.

## 2.1. La microenseñanza como método de formación.

Para comprender el verdadero sentido y alcance de la microenseñanza como método de formación, aunque en realidad habría que decir de entrenamiento, es imprescindible hacer referencia al modelo curricular de corte eficientista apuntado en el capítulo anterior. Sólo en la dinámica impuesta por ese modelo se puede entender el significado de la microenseñanza. Vuelve a ser en este caso, como en el modelo curricular aludido, el paradigma conductista el marco psicológico de referencia. Pero a nosotros nos interesa en concreto la microenseñanza por dos razones fundamentales:

a) La microenseñanza se centra sobre una concepción particular de la interacción en el aula. Sin embargo, las nuevas aportaciones de las teorías psicosociales han hecho insostenible formar al profesorado conforme a esa concepción. Lo cual exige no sólo revisar el concepto, sino también la metodología a través de la cual se imparte.

b) En su instrumentación metodológica incorpora las nuevas aportaciones de la tecnología audiovisual, en especial el CCTV. Pero en este trabajo queremos ofrecer un enfoque substancialmente distinto de la utilidad didáctica de los recursos audiovisuales.

Mediante la microenseñanza se pretende conseguir el profesor "ideal", el "buen" profesor, o sea, el docente eficaz. De ahí que G. FERRY (1983) califique a este método de funcionalista, pues se llega a su configuración pedagó



gica de modo deductivo. Es a partir del análisis de las funciones de la escuela en la sociedad como se determina el tipo de profesor que se ha de formar. Aquí cabría recordar, una vez más, el momento histórico y el lugar en el que aparece. El planteamiento teórico e instrumental de la microenseñanza se hace a comienzos de los años 60 en la Universidad de Stanford. En España se incorpora como innovación tras la implantación de la LGE al inicio de la década de los setenta. Para mejor comprender las peculiaridades políticas, económicas y educativas del momento nos remitimos a FERNANDEZ DE CASTRO (1977), BOZAL y PARAMIO, (1975), LERENA, (1976).

Con la LGE se relanzan los ICES en la tarea de la formación y perfeccionamiento del profesorado y la renovación educativa. Para ello se les dotó de muchos medios, y uno fue el CCTV. Las sesiones de microenseñanza se inician a mediados del año 1971, bajo el asesoramiento de expertos extranjeros, principalmente franceses y norteamericanos. Como el equipo de la Universidad de Colorado que fue "enviado por la Función Ford dentro de su programa de apoyo a la educación española", (MARCOS GREGORIO, 1979. Pág.257). Pero a pesar de esta buena dotación de los ICES y el asesoramiento exterior, lo cierto es que el CCTV prácticamente no se utilizó, y los tres o cuatro ICES que lo hicieron fue únicamente en sesiones de microenseñanza. Tras un minucioso estudio de esta política de dotaciones de ICES, R. PUIG DE LA BELLACASA (1976) habla de la "falta

de definición de objetivos y la carencia de una programación" al proporcionar los CCTV. Generalmente se han utilizado en "la práctica de la microenseñanza en los cursos CAP", haciendo grabaciones sin ningún tipo de guión y que luego se borraban una vez que el interesado se había visto, (Págs. 388 y ss.).

La microenseñanza como técnica de formación se basa fundamentalmente en los componentes comunicacionales, tanto verbales como no verbales siempre y cuando sean observables, del profesor y en menor medida del alumno. Para lo cual se apoya en los resultados de esos sistemas de categorías interactivas, de cuya validez científica y pedagógica hemos cuestionado en el apartado anterior. Mediante los resultados obtenidos a través de ese tipo de instrumentos el profesor en formación se da cuenta del tipo de destrezas comportamentales que habrá de corregir, de cuáles ejecuta bien y de cuáles habrá de perfeccionar. En esta metodología de formación y perfeccionamiento, el CCTV o el video juegan una baza fundamental, pues el alumno/profesor veía en la pantalla la grabación de su propia actuación docente. De esta manera se obtenían tres fuentes de observación: la autoscopia, las opiniones de otros compañeros y sobre todo los juicios que le daba el monitor especialista en microenseñanza. Para conocer el estado actual de esta metodología de formación en Europa nos remitimos a la recopilación de estudios que hace M. FAUQUET (1983), sobre el concepto y evolución de la microenseñanza.

Según SANT'ANNA (1982) con el desarrollo de esta técnica se pretendían cubrir los siguientes propósitos:

a) Posibilitar la experiencia preliminar y práctica de la enseñanza;

b) Servir como instrumento de investigación para el estudio de los efectos del entrenamiento en situaciones de enseñanza controladas;

c) Apoyar el perfeccionamiento del profesorado en servicio, (Pág. 1);

d) En cuarto lugar, aunque no mencionado por nuestra autora, está la necesidad de abreviar los procesos de formación de profesores ante la espectacular demanda de éstos debido a la llamada "explosión educativa". Se necesitaban muchos profesores y había que prepararlos en el menor tiempo posible.

#### Definición del concepto.

La terminología del término utilizado indica dos peculiaridades esenciales: micro que alude a los pequeños retazos que se van a tomar de la realidad, y enseñanza para referirse a la estrategia que conduce el proceso de aprendizaje en el aula. Pues un supuesto de la microenseñanza es que una reducción de la complejidad que entraña toda situación de enseñanza, tanto en tiempo o en número de alumnos como de contenidos a transmitir, facilitará notablemente la preparación de los profesores.

A los profesores sometidos a este método se les soli  
cita enseñar lecciones cortas (de 5 a 20 minutos) del con  
tenido propio su especialidad a un pequeño grupo de alum  
nos, con frecuencia sus propios compañeros, cuyo número  
no suele sobrepasar los 7 u 8. Estas clases se graban en  
video-tape a través del CCTV montado en salas especiales  
llamadas laboratorios o clínicas de microenseñanza, (en  
el APENDICE I se incluye el plano de una de estas salas)  
La grabación es supervisada mediante unas plantillas con  
feccionadas a base de categorías para sistematizar la ob  
servación del profesor-estudiante que actúa. De este modo  
se dispone de diferentes tipos de información para retroa  
limentar al profesor actuante. Por un lado está la misma  
grabación que puede visionar inmediatamente después de  
su ejercicio, y por otro la información más elaborada pro  
veniente de las plantillas que han podido ser cumplimenta  
das por sus compañeros de grupo y por el profesor tutor.  
En la microenseñanza el feedback informativo recibido por  
el actuante, funciona como elemento básico de aprendizaje,  
es una pieza clave en esta técnica como veremos más adelan  
te.

En las líneas precedentes, aunque expuesto con suma  
brevedad, ha quedado reflejado el concepto y alcance de  
la microenseñanza. No obstante traeremos a colación alguna  
de las definiciones más significativas que se han dado  
de esta técnica.

La microenseñanza es un concepto de aprendizaje

aplicable en varias etapas de la capacitación profesional de los docentes, antes o durante el ejercicio del magisterio. La microenseñanza proporciona a los maestros un escenario en el que las complejidades normales del aula aparecen reducidas y en donde pueden recibir considerable retroalimentación sobre su desempeño. Con el fin de reducir las complejidades del choque normal que se produce en la enseñanza, se establecen varias dimensiones. Se reduce la duración de la clase. Se limita el alcance de ésta. En microenseñanza, el docente enseña a pocos alumnos, en lugar de los 25 o 30 habituales, (ALLEN y RYAN, 1976. Pág.1).

Fundamental por tanto en la microenseñanza es que la práctica docente que el profesor ejercita -sea cual sea y en cualquier hipótesis filosófica, estructural y cualquiera que sean los condicionantes y medios externos-, es que se grabe lo que el profesor hace y luego se reproduzca ante todos para ser observado y evaluado por el mismo profesor que se ejercita en la docencia (...). Precisamente por la posibilidad de volver a reproducir lo ocurrido en su docencia, que no puede observar, se logra someter cada acción a la autoevaluación del propio profesor, (DÍAZ DE RABAGO, 1974, Pg.5).

En este contexto, el modelo para la microenseñanza, ha mostrado ser de gran valor para hacer

explícito el hecho de que la enseñanza está caracterizada por un alto grado de involucración del ego y que es necesario que el comportamiento muchas veces inconsciente del profesor, sea puesto en relación con el comportamiento que se ha hecho consciente (...).

La característica que distingue a la microenseñanza, es que requiere que los entrenados aprendan a incorporar estrategias para la enseñanza en lecciones cortas. Los participantes deben, por lo tanto, llevar a cabo observaciones sistemáticas y análisis que se convierten en el fundamento para la introducción de nuevas estrategias, basadas en los principios de la ciencia de la conducta, (BIERSCHENK, B. 1975. Pág. 28).

De todos modos en la obra de MARCOS GREGORIO (1979) aparece una exhaustiva recopilación y comentario de las definiciones más significativas del concepto. De la lectura de muchas de las definiciones que se han dado de la microenseñanza, se pueden extraer una serie de elementos característicos como los siguientes:

1./ Se plantea sobre una situación pedagógica artificial, puesto que profesor y alumnos están en circunstancias de ensayo y en un espacio poco habitual, donde es imposible reproducir un proceso real de enseñanza-aprendizaje.

2./ Todos los autores coinciden en la necesidad de reducir

cir la complejidad de la situación didáctica normal: dimensiones y características especiales de la clase, tipología de los alumnos y número, etc.; todo ello configura una situación docente muy específica y particular, con pocos puntos en común respecto a la clase que el profesor se va a encontrar en su práctica habitual.

3./ Dada esta simplificación es posible concentrar la atención sobre un entrenamiento concebido en función de objetivos bien definidos y que pueden ir desde la adquisición de aptitudes a las destrezas para utilizar métodos y recursos didácticos.

4./ Posibilita la dirección, con cierta precisión, de la práctica docente. Pues en esta estructura de ensayo los "microfenómenos" que constituyen el proceso didáctico son fácilmente controlables a través de las grabaciones en video-tape. Y tras su detección se supone que es asumida la corrección de los errores por parte del interesado. Para afirmarse en las diversas destrezas se pueden repetir las sesiones de ensayo hasta lograr el resultado deseado.

5./ El elemento básico y todos los autores consultados coinciden en ello, de la microenseñanza es el feedback. La retroalimentación sirve para mejor conocer los resultados de la propia actuación, lo cual es de vital importancia en el modelo de aprendizaje que subyace a la técnica. El feedback informativo proviene de diferentes fuentes, pero la más importante es la autoevaluación de interesado.

6./ A pesar de no aparecer de modo muy explícito en

las definiciones recogidas, sin embargo es una constante en estos autores la preocupación por la integración de teoría y práctica. Objetivo que para muchos autores se alcanza plenamente en la microenseñanza, pues como indica STOCKER facilita "una mutua interrelación de reflexión teórica y realización práctica", (citado por GARCIA ALVA REZ, 1975. Pág.25). Por su parte FAUQUET y STRASFOGEL (1972) critican la excesiva teorización en los cursos de formación de profesorado en detrimento de la realidad del aula. Según estos autores la observación a través del CCTV permite aplicar con coherencia la teoría pedagógica al análisis de la realidad del aula, (Pág.23).

#### Evolución de los planteamientos iniciales.

A pesar de la coherencia del planteamiento, éste no ha permanecido inalterable con el paso del tiempo. Las críticas que no han sido pocas ni endeables, han posibilitado el remozar la concepción inicial intentando superar sus deficiencias. Para obviar la excesiva atomización de la conducta docente surgen los Modelos de Formación del Profesorado basados en las Competencias, son los programas PBTE y CBTE. El énfasis se pone ahora en las macrodestrezas, en los "cambios generales que engloben tanto la actitud como los comportamientos cognoscitivos, afectivos y psicomotrices", (FERRANDEZ ARENAZ, 1980. Pág.194). El elemento básico es el módulo de enseñanza que fundamentalmente consiste en un paquete de enseñanza con los siguientes



componentes: 1) el nombre del módulo, 2) los objetivos generales y los específicos de cada módulo, 3) los requisitos esenciales para estudiar el módulo, 4) alternativas de enseñanza y 5) un pretest y el consecuente postest. De todos modos, el acto global de la enseñanza queda como en la microenseñanza dividido en unidades estancas.

Según J. COOPER (1980), tras hacer una revisión de los escritos sobre los programas CBTE, afirma:

... una de las características esenciales de la instrucción basada en la competencia es que precisa objetivos de aprendizaje, definidos en términos conductuales y evaluables, que deben ser conocidos tanto por el estudiante como por el docente. Ambos, discente y docente, son conscientes de lo que se espera y de los criterios con que se determina si se logra o no una tarea de aprendizaje, (Pág. 367).

Estos programas son muy complejos pues combinan la microenseñanza, la simulación con otros materiales escritos, las situaciones de laboratorio con las reales, etc. Dado el despliegue de recursos que utiliza a nadie se le escapa su alto coste de aplicación. Para profundizar en estos programas nos remitimos a las diversas publicaciones de VILLAR ANGULO (principalmente 1980b y 1982), por ser quien con mayor profundidad se ha dedicado al estudio y aplicación de estos programas en nuestro contexto.

Otro elemento que ha generado posturas divergentes es lo relacionado con la auto o heteroobservación. La postura inicial de los investigadores tanto del San José State College como los pertenecientes a la Universidad de Stanford, mantenía la heteroobservación y además hecha por personas especialmente entrenadas al efecto. Sin embargo, la postura europea, encabezada por los investigadores franceses, era partidaria de la autoevaluación. La razón es que nadie mejor que el propio actuante sabe lo que pretendía y cómo se lo había propuesto lograr, para luego contrastarlo con lo que realmente ejecutó en la práctica. Además, de este modo se genera una ganancia en la retroalimentación tanto de tiempo como de información. De aquí que muchos autores hayan defendido prioritariamente el sistema de autoevaluación.

Relacionado con esta problemática estaría la cuestión de utilizar o no plantillas de observación, que también en esto ha habido posiciones divergentes. No obstante la tendencia ha sido la de respetar los principios originales, es decir, mantener la utilización de plantillas. La razón es muy sencilla y FERRANDEZ ARENAZ la expone con toda claridad: " la técnica de microenseñanza con escalas de observación es más lenta, menos participativa, pero también es más objetiva, concreta y, sobre todo, da una imagen real de lo que el participante es" (Pág. 201). El afán de objetividad vuelve a ser decisivo en esta cuestión que como decíamos en otro punto, ha generado multitud de

plantillas de observación encaminadas a lograr la pretendida científicidad. En el APENDICE II incluimos una muestra de esas plantillas utilizadas en las sesiones de microenseñanza, incluso algunos han sido empleadas por nosotros mismos en curso de perfeccionamiento del profesorado.

### Principios de aprendizaje de la microenseñanza.

Las técnicas de la microenseñanza nacen en los Estados Unidos en una época en la que las teorías conductistas copaban con total euforia el mundo pedagógico. Por ello no es de extrañar que éstas técnicas se enclaven de lleno en el paradigma conductista y sus principios de aprendizaje que FERRANDEZ ARENAZ, en la ponencia citada, tras revisar las investigaciones de THORNDIKE y REER, los resume en los tres puntos siguientes:

1º/ La práctica, cuando se conocen los resultados, tiene un efecto total en el aprendizaje.

2º/ Es más eficaz conocer el resultado del aprendizaje por comparación y acercamiento al modelo que hacer muchos y variados ejercicios sin contrastación.

3º/ La eficacia y perfección del aprendizaje tiende a ser mayor cuanto más exacto sea el conocimiento de los resultados, (Pág. 191).

La microenseñanza se basa, pues, en los principios de la "modificación de conductas" concretas del docente.

No es que sean conductas sueltas y deslavazadas, ya que siempre habrá un hilo conductor dándoles coherencia, pero bajo la microenseñanza el análisis y la adquisición de ellas se hace de modo aislado, con independencia de las demás. El aprendizaje por imitación y el feedback como refuerzo, constituyen los pilares fundamentales sobre los que se asienta la modificación del comportamiento docente, (MCINTYRE, D. 1977). Así el profesor en formación puede comprobar directamente sobre la pantalla de TV su actuación, constatando si avanza o retrocede con respecto al modelo propuesto. Parece ser que este visionado de la propia actuación es importante, porque ayuda al profesor a tomar mayor conciencia de sí mismo, pero el asunto no puede llevarse mucho más lejos. Según L. PILOZ (1983) la autoscopia tiene un valor muy limitado, entre otras cosas porque existe un "decalage" entre la realidad y la representación que de ésta ofrece el CCTV, además la representación dice muy poco de la presencia. Es decir, la autoscopia favorece una percepción analítica, mientras que la que genera el cambio en el sujeto es la percepción fenomenológica, o sea, cuando el sujeto participa en la situación de la clase y percibe directamente las variables que la configuran. PILOZ se pregunta si el tipo de consciencia que surge de la autoscopia induce al individuo a cuestionar el comportamiento objetivo que aparece en la pantalla. Nuestro autor responde que no y afirma que sólo la vivencia de la situación es capaz de interpelar y modificar la presencia del sujeto, (Pág.37).

Los modelos son decisivos en la mayoría de las tendencias en que ha derivado la microenseñanza. El modelo desarrollado ante el profesor en formación, presenta destrezas particulares de conducta docente para que éste las aprenda por imitación. Pues los profesores noveles deben "saber qué tienen que hacer antes de tratar de hacerlo". (ALLEN y RYAN, 1976. Pág. 23). A partir de esa demostración podrán contrastar más fácilmente su propia práctica, y del contraste con el modelo se logrará afianzar el aprendizaje deseado. Una vez identificados los fallos o los aspectos a corregir, la repetición es aspecto clave en la microenseñanza. Aunque como reconoce D. ZAY (1983) "la sola repetición práctica de los actos pedagógicos no es en sí formadora", sino que es partidario del análisis interactivo de la realidad pedagógica y de la necesidad de transmitirla, por parte del profesor en formación, (Pág.16).

Sobre la importancia que el feedback como refuerzo de aprendizaje tiene en esta técnica, consideramos no vale la pena insistir más, aunque sea la característica que todos resaltan de la microenseñanza. Sin embargo, sí que incluiremos en el esquema siguiente, la clasificación que de él ha desarrollado GARCIA ALVAREZ, (1975):

- . Audio-video
  - . Supervisor
  - . Compañeros (profesores)
  - . Alumnos
- Fuentes de feedback

- . Apreciación subjetiva
- Formas de feedback
  - . Puntuación en escala
  - . Observación sistemática

Aparte de este refuerzo extrínseco derivado de la contrastación de la propia actuación, estaría el refuerzo intrínseco. Este emana de la seguridad que adquiere el profesor-alumno de poder afrontar su propia formación con garantías de éxito, a la vez que puede ir cotejando su progreso. En este sentido KOLB afirma:

Cuanto mejor pueda un individuo aprovecharse de forma eficaz del feedback de información correspondiente a su proyecto de cambio tanto mayor será su éxito en el alcanzar esa meta de cambio, (Citado por PERLBERG, 1975. Pág. 15).

El aprendizaje, pues, está basado en una adquisición gradual de las destrezas docentes una vez delimitadas en unidades. Planteamiento que da pie a PERLBERG a afirmar que la microenseñanza "se basa en la teoría del aprendizaje que fundamenta la enseñanza programada" (Pág. 7). Se parte del supuesto según el cual el aprendizaje es más eficaz cuando una tarea compleja se divide en sus elementos más simples pero significativos y se aprende paso a paso antes de enfocarla en su totalidad. Toda vez que así se logra dosificar el aprendizaje, pues la microenseñanza debe cuidar que la discrepancia de conducta no llegue a ser ni insignificamente pequeña ni tan grande que el actuante renuncie al esfuerzo de reducirla. No olvidemos

que en el fondo de todo ello está el "yo" y con éste el autoconcepto del profesor actuante, con el cual no debe enfrentarse directamente si se desea tener éxito.

## 2.2. Concepto de interacción en la microenseñanza.

De entrada vamos a diferenciar dos acepciones radicalmente distintas del concepto de interacción. Una, la más restringida, que parte de la identificación de dicho fenómeno con el comportamiento verbal y no-verbal exclusivamente de la relación profesor-alumno. Se trata de la acepción más clásica defendida por FLANDERS, RYAN, STRASFOGEL, etc. La segunda acepción, que será la que adoptemos nosotros en este trabajo, le concede a la interacción un sentido amplio, vertebrando el clima de clase, dentro del cual la comunicación profesor-alumno es un dato más en la configuración de la estructura interactiva. En esta perspectiva se situarían autores como WOODS, DENZIN, BELLACK, HARGREAVES, etc. Enfoque este que abordaremos más adelante.

Nos interesa hacer referencia aquí a la concepción clásica de la interacción en el aula porque de ella se ha derivado la metodología de formación y perfeccionamiento del profesorado que analizamos en este apartado, o sea, la microenseñanza. Tanto el concepto como la práctica contrastan radicalmente con el sentido de la interacción defendido en nuestro trabajo y la metodología de formación que se esbozará más adelante. Del "análisis clásico" exponemos las principales definiciones que se han dado y sus

características más sobresalientes a fin de ver mejor el contraste con nuestra propuesta.

Sin duda la aportación primera y más sistematizada sobre este tema es la de N.A. FLANDERS (1977). Ha sido el punto de partida de muchos autores al afrontar el análisis de la interacción en clase. Su riesgo era el que además de punto de partida fuera de llegada, y no sólo del instrumento desarrollado por FLANDERS sino también del modelo didáctico subyacente a ese instrumento. Ambas propuestas han sido para muchos de sus seguidores incuestionables, a pesar de que su autor les confería carácter de provisionalidad. Pues bien, su definición es la siguiente:

... el concepto de "interacción en la clase" alude a la cadena de episodios o acontecimientos que se suceden, ocupando cada uno de ellos un breve segmento sobre la dimensión lineal temporal. "Conducta docente" ha sido definida como los actos del profesor que tienen lugar dentro del contexto de interacción de la clase (...) acontecimiento o episodio como el acto más breve posible que un observador entrenado puede identificar y registrar, (Pág. 20).

Otra definición complementaria nos viene de la mano de V. FURLONG (1978) quien plantea el concepto en los siguientes términos:

Por interacción, quiero significar situaciones



donde los individuos llegan a una común "definición de la situación" partiendo de un conocimiento similar de sentido común, y haciendo valoraciones comunes de la apropiada acción. Esto es, ellos "ven" lo que está sucediendo bajo el mismo prisma y convienen en lo que son formas apropiadas de comportarse en tales circunstancias. (Pág. 43).

M. POSTIC (1982) propone la siguiente definición:

La interacción en la relación recíproca, verbal o no verbal, temporal o repetida según una cierta frecuencia, por lo cual el comportamiento de uno de los interlocutores tiene una influencia sobre el comportamiento del otro. Tiene lugar, o bien en un sistema diádico en que la acción del enseñante afecta al alumno y recíprocamente, o bien en el sistema más extendido de la clase: el sujeto se sitúa con relación al grupo o a los subgrupos, (Pág. 84).

GARCIA ALVAREZ (1977) concibe la interacción como un fenómeno que se desarrolla fundamentalmente en el plano verbal y afirma a continuación:

En la interacción profesor-alumnos se dan numerosas conductas que sobrepasan los aspectos verbales en los que centramos la observación. Pero esas conductas no son fácilmente registrables, se refieren a reacciones mutuas dentro del clima total

de la clase. Es fácil caer en un subjetivismo interpretativo. Para evitarlo, las conductas verbales tienen la propiedad de dejarse registrar con gran objetividad, (Pág. 186).

En esta serie de definiciones hay algunos puntos comunes que merecen un mínimo comentario para resaltar sus aspectos más sobresalientes:

a) Da la impresión que de lo que se trata es de definir el concepto a partir de sus manifestaciones externas únicamente. No hay una clara toma de postura conceptual ante dicho fenómeno. Tan sólo se habla de episodios que ocurren linealmente e influencias entre las partes implicadas, pero sin definir la naturaleza y alcance de esos episodios y las influencias que de ellos se derivan.

b) La interacción es algo que acontece en el desarrollo de la clase, implicando a profesor y alumnos. Únicamente en la definición de POSTIC encontramos que también las variables contextuales en las que se produce el encuentro profesor-alumnos tienen importancia decisiva al condicionar la dinámica interactiva que se produzca. El resto de autores no valora suficientemente la influencia del entorno en la interacción en el aula.

c) Bajo las definiciones de interacción antes mencionadas se esconde un esquema de relación causa-efecto. Se parte de una concepción esquemática, según la cual las acciones acontecidas en el aula influyen de modo objetivamente.

ble sobre las partes implicadas, así si se conoce "en detalle" la actuación del profesor y la respuesta que genera en los alumnos se puede entrenar al docente y asegurar la eficacia de su intervención docente.

d) Aunque no se ignoran las consecuencias cognitivas tanto en profesores como en alumnos que generan esas situaciones de interacción, se insiste en obviar los "subjetivismos". Para lo cual se opta por categorías que recogen lo observable, lo objetivo y en un paso interpretativo posterior habrá que descubrir lo que se esconde tras esos datos. Se aferran a las manifestaciones verbales/no-verbales, como expresión objetiva de la interacción que viven los componentes del aula. El modelo experimental cuantitativo es el utilizado mayoritariamente en estas investigaciones.

e) En último lugar, mencionaremos la aparente ingenuidad ideológica con que se presenta en las definiciones citadas el fenómeno en cuestión. Entendemos que la interacción es el mecanismo básico e imprescindible a través del cual los grupos sociales se forman y mantienen. Funciona la interacción, en suma, como un eficaz medio de transmisión de los contenidos grupales, como medio de cohesión grupal. Entendemos que de esta manera se incurre en una descontextualización del concepto, como si el aula tuviera poco de sociológico. Lo cual lleva a que el tipo de interacción en la que la microenseñanza entrena al profesor, sea neutra, muerta, muy distinta a la que se da en el aula.

Una vez definido el concepto de interacción, profundizamos ahora en las técnicas diseñadas para la observación. Uno de los principales teóricos de la acepción comentada, define el análisis de las interacciones en clase como "una etiqueta que cubre toda técnica orientada al estudio de la cadena de acontecimientos en el aula, de tal modo que todos ellos sean objeto de consideración" (FLANDERS, N. 1977. Pág.23). Estos datos son recogidos por observadores minuciosamente entrenados que luego clasifican en una serie de categorías. Se recoge la frecuencia de aparición de los comportamientos que se estudian en períodos de observación preestablecidos. Los datos así ordenados son sometidos a un tratamiento estadístico no excesivamente complejo de cara a hacer inferencias a propósito del comportamiento docente.

VILLAR ANGULO (1982) mantiene que a través de los instrumentos de que ya se disponen para el análisis de la interacción es posible observar y estudiar minuciosamente lo que ocurre en el aula. Pues se considera "la enseñanza como un acto de comunicación profesor-alumno(s), los sistemas o instrumentos observacionales facilitan el registro y análisis de los intercambios verbales o no verbales" entre el profesor y los alumnos. Con la aplicación de tales técnicas de análisis se obtiene un "lenguaje descriptivo" de lo que acontece en el aula. Toda vez que dichos resultados pueden actuar como retroalimentación informativa para el profesor en cuestión, (Págs.1 y ss.).

Mediante la investigación planteada desde esta perspectiva se pretendía responder a una pregunta muy sencilla, al menos en apariencia, es decir: ¿Cómo enseñan los profesores realmente?. De este modo se pretendía llegar a formar un profesorado eficaz en su intervención en el aula. Pues como indica GONZALEZ SOLER (1980) el razonamiento de base es que "existen profesores que tienen éxito y otros que no lo tienen, lo que significa que, con independencia de sus características personales, los primeros poseen y ponen en práctica ciertas habilidades o competencias con efectos positivos en los alumnos", (Pág.247). Se trata de construir unos instrumentos que ayuden a investigar y a descubrir de forma precisa y objetiva la actividad de los profesores en sus clases de manera que se les pueda juzgar "mejor, ver su evolución y sobre todo controlar en qué medida sus comportamientos efectivos y los de sus alumnos varían en función de diferentes tipos de actividades o ciertas formas metodológicas, (LANDSHEERE, G. de. 1977, Pág. 11).

En este planteamiento se observa una desconfianza en la evaluación de los conocimientos, de ahí que se ponga el énfasis sobre la ejecución de comportamientos definidos operativamente. Y es que si se logran definir esos módulos comportamentales del profesor que se han mostrado eficaces en el aula, entonces el objetivo fundamental de la formación de profesores es inculcarles de forma estable esas competencias. Para lo cual se propone como metodología

de formación lo que llama GARCIA ALVAREZ (1978) el proceso trifásico, es decir, enseñanza, crítica y reenseñanza, (Pág. 45). Terminemos resaltando que de fondo no sólo se da prioridad a la conducta sobre el pensamiento, sino también de lo cuantitativo sobre lo cualitativo. Pues se da más importancia a la frecuencia que a la calidad del comportamiento, tampoco se repara demasiado en su adecuación y relevancia respecto a la situación particular que lo originó. Como se ve, el orden de prioridades es totalmente inverso al que propone la orientación defendida en este trabajo.

A lo largo de esta reflexión introductoria creemos se refleja con claridad meridiana el transfondo teórico del planteamiento que estamos analizando. De todos modos, con posterioridad haremos algunas aclaraciones de orden epistemológico de dicho modelo. Entendemos que es precisamente en ese ámbito desde donde se le pueden hacer las críticas más fundamentadas, tanto al concepto de interacción como a la técnica diseñada para su observación en el aula. Crítica que afecta, lógicamente, a la microenseñanza, puesto que se apoya sobre esa concepción clásica de la interacción. Pero centrémos-nos ahora en describir brevemente tales instrumentos de observación.

La primera constatación que hemos de hacer es que la mayoría de los sistemas de observación diseñados para analizar las interacciones en clase, han adoptado una téc

nología más o menos similar. Los pasos que siguen habitualmente son: primero, se procesa la información observando los fenómenos; a continuación, se traducen o codifican dichos sucesos en categorías; luego son anotadas las secuencias en algún tipo de representación global de la actuación y, finalmente, a la luz de esa representación se formulan una serie de recomendaciones al profesor actuante para que mejore su práctica docente. Según VILLAR ANGULO (1984), estos sistemas de observación de clase tendrían todos ellos estas finalidades:

a) Describir cómo es la enseñanza en la clase declarando los comportamientos por medio de un lenguaje descriptivo, lo que permite anotar la frecuencia de aparición de los comportamientos que se estudian en el período de observación establecido.

b) Muchos de estos sistemas tecnológicos están encaminados a la formación y perfeccionamiento del profesorado, utilizándose principalmente como fuente de retroacción de la enseñanza.

c) Con frecuencia han servido estos sistemas como orientadores en el planteamiento y desarrollo de los programas educativos.

d) Los sistemas de análisis de la interacción en clase permiten, fundamentalmente, investigar las relaciones entre las acciones de clase y el rendimiento de los alumnos, (Págs. 171 y ss.).

Resumiendo mucho la cuestión podría decirse que la inmensa mayoría de los instrumentos observacionales, se basan en dos sistemas básicos de registro de datos que son:

a) Sistema categorial.- se llama así porque en él se recogen todos los fenómenos cada vez que ocurren, el observador decide a qué categoría corresponde el fenómeno y lo registra mediante un código preestablecido. Este es el sistema más frecuentemente utilizado.

b) Sistema de signos.- consta de una lista más o menos amplia de comportamientos "standars", de modo que el observador haga constar qué actos específicos de los indicados son los que se producen en la clase, pero tan sólo se anota una vez aunque en el transcurso del período de observación se dé en más de una ocasión.

En el empeño de analizar la tarea del profesor y su eficacia G. DE LANDSHEERE (1977), recoge de un artículo de A. BJERSTEDT los principales puntos de análisis de la acción didáctica, y que nosotros lo recogemos en el APENDICE III. A continuación establece dos categorías en torno a las cuales se aglutinarían los diversos sistemas de análisis desarrollados, que serían:

a) Los sistemas analíticos con los cuales se establece "una especie de inventario de comportamientos aislados".

b) Los sistemas sintéticos encaminados a identificar los modelos o patterns que abarcarían secuencias amplias



del comportamiento docente, sirviendo de categoría de análisis objetos como las operaciones lógicas, la comunicación, gestos corporales, etc. (Págs.23 y ss.).

Con el paso del tiempo, según explica G. VAZQUEZ (1976), la perspectiva analítica se habría de mostrar más rica en posibilidades. De ella se han derivado tres enfoques en la realización de los análisis de clase:

a) Descriptivo.- se limita a "testificar cómo es la realidad y de dividirla para llegar a su clasificación y taxonomía".

b) Correlativo.- se orienta al estudio de "las correlaciones que pueda haber entre unas aptitudes y otras", entre determinados comportamientos docentes y el rendimiento de los alumnos.

c) Experimental.- se parte de la modificación intencional "de alguna de las variables de la conducta del profesor para probar los efectos que produce en la de los alumnos", (Pág.146).

Como podrá deducirse fácilmente, para la aplicación de estos sistemas de observación, sean sobre una situación real de clase o a partir de las imágenes de una clase tomada en CCTV, el observador ha de ser un experto y especialmente entrenado en las tareas de observación, tabulación y análisis. Sólo así los resultados finales podrán ser considerados como objetivos y científicos, que es lo que se pretende desde esta perspectiva. En este sentido se

diría que la "observación eficaz" es la que viene determinada por la intencionalidad, sistematismo, posibilidad de control y tabulación de lo controlado, (FERNANDEZ ARENAZ, 1980). Para ANGUERA (1982) "la observación científica es aquella que utiliza hipótesis expresas y manifiestas". La tarea del observador es advertir los hechos tal como se presentan espontáneamente y consignarlos por escrito, tras detectar el fenómeno que se tiene ante sí se analiza minuciosamente para evitar los errores de la observación que podrían alterar la percepción del fenómeno. Con ello se pretende profundizar de manera "científica" en tales fenómenos, (Pág. 20). De todos modos WEINROTT, JONES y BOLER (1981) concluyen que estas técnicas tienen poca validez para estudiar la complejidad de los fenómenos que ocurren en el aula. Por ello abogan por la utilización sistemática de diferentes instrumentos, tanto en situaciones experimentales como en situaciones naturales de clase.

Una vez definida la naturaleza de las técnicas e instrumentos de análisis de la interacción en clase y del concepto de observación dentro de este enfoque, cabría hacer una revisión de los principales sistemas de observación. Sin embargo, aunque reconocemos su importancia ilustrativa, no vamos a hacerlo por considerar que es una tarea ya realizada por diferentes autores con más autoridad sobre el tema que nosotros. Así para profundizar en el concepto y diversas metodologías de observación científica aplicada a las ciencias humanas, está el interesante traba

jo de M<sup>a</sup> T. ANGUERA (1982). Con respecto a la aplicación de estas técnicas al análisis de la interacción en clase, podemos encontrar recopilaciones de diversa extensión y comentario en las obras siguientes: G. VAZQUEZ (1976), G. DE LANDSHEERE (1977), L.M. VILLAR ANGULO (1982). Nos remitimos a estas recopilaciones porque no consideramos oportuno entrar en el estudio minucioso de cada uno de estos sistemas, dado que ninguno de ellos va a sernos de utilidad en nuestra investigación.

Mediante todos estos sistemas de observación sistemática de la práctica docente, se persiguen diversos objetivos que ya hemos mencionado y que comporten esos sistemas, quizá por ello también comparten una serie de características que podríamos resumir en las siguientes:

a) La primera y más fundamental sería descubrir cómo actúa el profesor y a partir de ahí evaluar la eficacia de su comportamiento en términos de logros adquiridos por el alumno.

b) Medir la relación interactiva que profesores y alumnos mantienen en el contexto de la clase, referida a comportamientos observables.

c) Afán de objetivar los "contactos" mantenidos por el profesor y los alumnos, para lo cual se trata de apreciar esa interacción a través de la expresión verbal y no verbal.

d) En último lugar resaltar el carácter normativo que

se deriva de los sistemas de categorías. Todo ello serviría tanto para la formación como para el perfeccionamiento de los profesores en aquellas destrezas docentes que resultasen más eficaces.

### 3. Comentario epistemológico del paradigma.

Las intenciones de los investigadores embarcados en esta tarea no puede ser más noble: "estamos profundamente convencidos -afirma DE LANDSHEERE (1977)- de que, únicamente, tales análisis de comportamientos concretos harán realmente progresar la teoría del teaching" (Pág.19). El problema, entre otros muchos, está en determinar qué tipo de enseñanza es la que se propone desde esta perspectiva. Nuestro autor comenta más adelante que su hipótesis de partida es que "los comportamientos verbales son representativos del conjunto de los comportamientos que constituyen las interacciones entre el profesor y sus estudiantes" (Pag. 23). En coherencia con este planteamiento se resalta la necesidad de "objetividad" en los análisis, para lo cual los comportamientos verbales son los que más fácilmente y con mayor seguridad se registran. Estamos ante un tipo de estudios de la figura del profesor que se incluyen con toda propiedad en el enfoque empírico-cuantitativo, su enclave epistemológico esta en el paradigma denominado proceso-producto (ROSENSHIRE Y FURST, 1973, GAGE, 1977).

El paradigma en cuestión considera a las múltiples

variables de la interacción didáctica como determinantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, y "los resultados obtenidos por los alumnos en términos de aprendizaje constituyen el producto de dicho proceso" (ESCUADERO MUÑOZ, 1980. Pág. 208). El comportamiento docente se concibe como la variable independiente, mientras que el rendimiento/aprendizaje del alumnado funcionaría como variable dependiente. Entre ambos bloques de variables se realizarían estudios correlacionales a fin de llegar al establecimiento de relaciones causales entre las variables seleccionadas en el tratamiento experimental.

El problema de fondo que se debate en los planteamientos teóricos subyacentes a tales modelos de investigación, es el de la eficacia. Este es el hilo conductor de todas las iniciativas de análisis del proceso de enseñanza aprendizaje que se encajan en estos modelos. Sin embargo, no hemos encontrado la definición de los criterios en función de los cuales se determinaría la eficacia. Entendemos que en esa definición se aglutinarían las claves interpretativas de las verdaderas dimensiones de tales paradigmas. En este sentido VILLAR ANGULO (1980), señala que "el último criterio de eficacia docente se podría considerar como el efecto que se produce en el rendimiento de los alumnos, entendido éste como ganancia o crecimiento" (Pág. 159). Tampoco en esta aproximación encontramos la definición de seada. Por tanto, ante semejante vacío sólo se puede conjeturar sobre el carácter cuantitativo de la eficacia, en

el sentido de rentabilizar al máximo los recursos dispuestos para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. No en vano el paradigma input-output, proceso-producto se sirve de denominaciones que vienen del campo de la investigación económico-sociológica.

Los criterios a que hacemos referencia son los utilizados para medir las modificaciones de las variables dependientes de la investigación, y de este modo validar la competencia docente en cuestión. A nadie se le escapa que el criterio utilizado por la mayoría de los investigadores es el de "rendimiento académico". Pero, qué se entiende por tal. Únicamente lo que resulta medido por un test estandarizado o también todo lo relacionado con el pensamiento creativo, la sociabilidad, el sentido estético, la afectividad, etc. Consideramos que esta cuestión se ha resuelto en favor de los tests, con lo cual su debilidad conceptual es más que manifiesta.

Antes de continuar quisiéramos puntualizar la diferencia entre el estudio propiciado por el paradigma proceso-producto y el análisis de la interacción. Pues, si bien, ambos abordan el problema de la eficacia docente, en el primer caso se tiene en cuenta el conjunto de recursos asignados y organizados por la institución para el aprendizaje, mientras que el segundo se centra en el funcionamiento interno de la enseñanza. En palabras de ESCUDERO MUÑOZ (1980) a partir del "primer paradigma podríamos hablar

más bien de eficacia de la enseñanza-escuela, y desde el segundo de la eficacia del profesor" (Pág.209). A nadie se le escapa que nosotros estamos comentando ahora el segundo modelo, es decir, el que centra todos sus objetivos de eficacia en el comportamiento del profesor.

El fundamento de esta línea de investigación puede hacerse en los términos siguientes:

... existen profesores que tienen éxito y otros que no lo tienen, lo que significa que, con independencia de sus características personales, los primeros poseen y ponen en práctica ciertas habilidades o competencias con efectos positivos en los alumnos. Se trata, por tanto, de identificar, definir operativamente, validar e introducir dichas competencias en los programas de formación con objeto de inculcarlas de forma estable y duradera en los profesores (GONZALEZ SOLER, 1980. Pág.247).

Se observa una clara preocupación por tecnologizar el proceso de instrucción. En algunos casos, como nos recuerda GONZALEZ SOLER, hay un excesivo paralelismo entre el comportamiento docente y las máquinas de enseñar. La enseñanza se considera un proceso técnico, esto es, "como un camino normalizado para conseguir un fin predeterminado" (VILLAR ANGULO, 1980. Pág. 161)). La dificultad estriba en la concurrencia de una gran cantidad de variables en el proceso didáctico y de naturaleza tan distinta como

las variables derivadas del currículum, la disposición de recursos o las variables que surjan de las características personales de los alumnos y profesores. Los diferentes paradigmas de investigación pueden proceder centrándose en un número determinado de variables e ignorando el resto, o bien abarcándolas todas o al menos las más significativas, para lo cual necesitan adecuar el paradigma a la realidad que se investiga. El análisis de la interacción se sitúa en la primera posición, es decir, en la reduccionista.

Muchos son los autores que coinciden en afirmar que tales análisis han arrojado pobres resultados y en otro buen número de casos resultados contradictorios. Para HARGREAVES (1977) el análisis de la interacción tiene un valor muy limitado, puesto que no posibilita la definición de la situación en las aulas entendida como proceso dinámico que es, (Págs. 131 y ss.).

Los problemas planteados por este paradigma son muchos y de naturaleza bien diversa que resumiremos en los siguientes puntos:

a) La conceptualización sobre el alcance y sentido de cada competencia o destreza, representa el primer gran problema y no resuelto aún satisfactoriamente. VILLAR ANGULO (1980b) considera que las competencias son "definiciones operativas de los comportamientos docentes" y que además "constituyen el repertorio o universo de habilidades



didácticas para los futuros profesores", (Pág.22). Pero esta definición no obvia los problemas antes mencionados, sino que además cabe preguntarse si sólo la conducta observable es la significativa en la marcha del proceso didáctico. Y es que el paradigma de investigación proceso-producto se basa en un claro esquema causa-efecto, de ahí que se definan las competencias en términos observables y operativos, puesto que constituyen la variable independiente del modelo y sus efectos se han de poder evaluar objetiva y con toda precisión. Una vez definido el repertorio de competencias docentes, luego habrá que entrenar al profesor en el manejo de las mismas durante su período de formación, (ESCUADERO MUNOZ, 1980).

b) La interacción, tal como se propone desde los nuevos enfoques, es esa dinámica que se establece en los grupos sociales apoyada en un proceso de comunicación, no es divisible en unidades básicas. La interacción no es un derivado de propiedades individuales tales como roles, valores, destrezas intelectuales, motivaciones, expectativas, etc. La dinámica entre los miembros del grupo es única, insecuenciabile y sin posibilidad de repetición. En tal sentido WATZLAWICK, (1981) mantiene que toda conducta es comunicación, lo cual implica que "las secuencias de comunicación serían recíprocamente inseparables; en síntesis, que la interacción es no-sumativa", (Pág.122). Esta misma idea es ratificada por BLUMER (1982) cuando dice que "los sociólogos no estudian la sociedad humana basándose en unidades

que actúan, sino en base a una estructura u organización, considerando que la acción social es una expresión de las mismas", (Pág.65).

c) Con respecto al diseño de investigación cabe resaltar la abundancia de los estudios correlacionales de dos series de datos. Estos, por otro lado, son tomados de fenómenos ya ocurridos, es decir, estudios ex post facto, por lo que el investigador no puede controlar el efecto de otras variables intervinientes. Según señala PEREZ GOMEZ, (1983b), mediante este tipo de investigación se persiguen básicamente dos objetivos:

a) Identificar patrones estables de comportamiento docente.

b) Establecer correlaciones entre patrones estables de conducta y el rendimiento académico de los alumnos, (Pág. 100).

De esta manera se trata de encontrar correlaciones significativas que manifiesten el efecto de la variable o variables independientes sobre la dependiente (s). Así se pretende establecer una relación causal entre ambos tipos de variables y detectar al final el método más eficaz. El modelo de diseño más frecuentemente utilizado es el de una sola variable independiente y dependiente, sería del tipo A - B. Desmenuzar de esa manera una situación tan compleja lleva a que el resultado final sea debido al azar más que al efecto de la variable independiente.

De ahí que tales resultados sean de escasa relevancia y sin posibilidad de generalización. A partir de este breve comentario, podremos comprender con facilidad el sentido de las numerosas críticas que se le han hecho a este paradigma.

d) Dentro de este paradigma, el instrumento decisivo para el desarrollo de las investigaciones de "análisis de interacción", son las escalas de categorias de observación, (PEREZ GOMEZ, 1983b). Los datos son recogidos sirviéndose de esos instrumentos de observación de los que hay múltiples versiones, lo cual prueba, tal como apunta GONZALEZ SOLER, "que se han elaborado sin un firme apoyo teórico explicativo de las diferentes categorías de conducta que aparecen en cada instrumento", (Pág.258). No sólo se refieren a la acción del profesor, sino que además dan prioridad a la frecuencia de ocurrencia del comportamiento, sobre la calidad y adecuación de éste con respecto a la situación particular que los genera. Al dar prioridad absoluta al comportamiento del profesor y analizarlo aisladamente, se pierde el sentido y repercusiones pedagógicas de dicho comportamiento en la dinámica de la clase. El análisis de la interacción desde el modelo proceso-producto, maneja unas categorías cerradas y excluyentes entre sí, por tanto, implícitamente las categorías definen lo que es importante y lo que no, del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aparte que al ser unas categorías moleculares, discretas, es evidente que en tal concreción se pier

da la significación real del comportamiento del profesor en el cual, aunque las críticas pueden llevarse aún mucho más lejos como lo hace PEREZ GOMEZ, (1983b).

Con este tipo de instrumentos de observación no se puede comprender, pues, la riqueza del juego interactivo, sobre todo en lo relativo a la comunicación no-verbal, normas y significados implícitos del grupo de clase, que se establecen entre profesor y alumnos. Interacción sometida a complejas reglas, pero que influyen decisivamente en el éxito o fracaso tanto de los profesores como de los alumnos, (HO, R. y MITCHELL, S. 1982). A propósito de la pobreza de la información que se recoge mediante este instrumental PEREZ GOMEZ afirma:

Los conocimientos adquiridos se organizan en cuerpos significativos, las experiencias realizadas provocan el desarrollo de estrategias de pensamiento y de disposiciones o actitudes afectivas, que quizá no se manifiesten a corto plazo ni en pruebas estandarizadas de inteligencia o rendimiento académico... (Pág. 112).

e) Consideramos que se produce un salto no justificado entre el análisis de la interacción y la formación del profesorado mediante la microenseñanza. Desde este paradigma la investigación se realiza en niveles distintos y con frecuencia superiores al que se desenvuelve el docente. Se trata de investigar sobre la educación, pero desde fue

ra de ésta, como dirían STENHOUSE o ELLIOTT. En palabras de BECHER (1980), habría que hablar de un modelo de investigación central-periférico. Lo cual supone que se van a estudiar aquellos problemas que llamen la atención del investigador, no los que realmente encuentra el profesor en su práctica.

Por otro lado, los resultados de esas investigaciones le resultará poco operativos al profesor, porque los encontrará muy alejados de su realidad cotidiana. El profesor no va a poder traducir fácilmente esos resultados en formulaciones que le ayuden a resolver los muchos problemas que le presenta su práctica. En esa dificultad de puentear la práctica con los resultados de investigación, es el salto que apuntábamos más arriba. Pues las categorías que se establecen en el análisis de la interacción y que luego se utilizan en la microenseñanza, lleva a entrenar al profesor en destrezas uniformes que no sabrá cómo y cuándo utilizarlas en su práctica. Entre otras cosas porque desconocen el modelo teórico y concepto de educación que hay detrás de esas categorías. Es decir, poseen las destrezas pero no sus claves conceptuales para poderlas aplicar en cada situación pedagógica de acuerdo con las peculiaridades que presenta, pues éstas son dinámicas y contextuales, no repetibles. Nada mejor que cerrar esta cuestión con palabras de J. ELLIOTT (1984) que son así de claras:

... el proceso para la formación de profesores tampoco será un proceso de carácter educativo.

Lo más que puede hacer una investigación proceso/ producto es proporcionar reglas que rijan la actuación docente en situaciones típicas. Dichas reglas son aprendidas mediante su aplicación no crítica en tales situaciones. Dicho de otro modo, el proceso de formación de profesores incorporará a profesores que estén desarrollando tareas "de resolución de problemas de rutina" en lugar de tareas "de comprensión", (Pág. 9).

El énfasis desde este paradigma de investigación y formación, se pone sobre la utilización de sofisticadas técnicas estadísticas para el análisis de los datos. Y todo ello, como estamos viendo, con independencia de la escasa relevancia de los datos y de la ausencia de un marco teórico consistente. Nótese, igualmente, que es poco probable que las mismas categorías signifiquen cosas idénticas en contextos pedagógicos distintos. De ahí que al profesor se le entrene en destrezas comportamentales y puntuales, sin pasar a profundizar conceptualmente en la realidad sobre la que trabaja.

#### 4. Reflexión final sobre la microenseñanza.

Como opción didáctica, la que comentamos también tiene sus defensores y sus detractores que se manifiestan en grado diverso. A partir de todo lo expuesto con anterioridad quedan latente los numerosos aspectos cuestionables que encierra la microenseñanza, por lo cual no vamos a

incidir de nuevo en ellos, como tampoco en los de tipo epistemológico ya comentados. En lo que sigue nos centraremos en aquellos aspectos del modelo de la microenseñanza, tanto teóricos como prácticos, que consideramos más fundamentales. Teniendo en cuenta que nos situamos entre los críticos y que este modelo sólo nos servirá como marco de referencia a superar en nuestro trabajo, queda claro que nuestras opciones están netamente condicionadas por tales extremos.

1./ Sin lugar a duda las críticas más fuertes le viene por el excesivo reduccionismo a que somete el proceso didáctico. No sólo por quedarse a nivel de lo observable, sino también porque únicamente atiende a un número muy limitado de los muchos fenómenos que conforman el proceso didáctico. A este respecto MARCOS GREGORIO, (1979) señala como desventaja el que los "observadores difícilmente captan el verdadero 'clima' de la clase", (Pág. 69). Entre otras cosas porque el observador no tiene la posibilidad de participar o contactar personalmente con el alumno al ser una experiencia de laboratorio. Sin embargo, tal como se mencionará al abordar el interaccionismo simbólico, el clima de clase es decisivo para comprender el proceso de enseñanza aprendizaje.

El reduccionismo en el que cae la microenseñanza, favorecido por el modelo de investigación que la sustenta, sólo se comprende si se piensa que al profesor también se le educa en el ya mencionado paradigma eficientista.

Paradigma del que numerosos autores han puesto al descubierto sus múltiples debilidades. En nuestro contexto la crítica más contundente viene de la mano de GIMENO SACRISTAN (1982c), a la que posteriormente se han sumado otros autores, J. VARELA (1983b) afirma en este sentido que el "mito del humanismo científico y técnico ha dejado al descubierto alguna de sus caras menos bellas y las contradicciones de una sociedad basada en la dominación y la explotación", (Pág. 173)

2./ Hay un cierto número de actitudes y destrezas pedagógicas elementales que son susceptibles de un entrenamiento eficaz a través de la microenseñanza. Pero, en cambio, hay otras muchas altamente significativas para el proceso pedagógico como las que se proponen en la psicología del pensamiento docente, que no pueden ser abordadas desde esta técnica por no ser directamente observables.

3./ Se considera un error conceptual grave estandarizar las destrezas, dando prioridad a éstas sobre la situación pedagógica en la cual se han de aplicar. Una misma destreza no puede ofrecer idénticos resultados al aplicarse en aulas distintas, y ello por mera exigencia del contexto sociocultural en el que se ubica cada clase, (DOYLE, 1979) Valdría decir a este respecto que la microenseñanza se centra casi exclusivamente en el profesor y su comportamiento docente como causa del rendimiento académico experimentado por los alumnos.



4./ La microenseñanza mecaniza excesivamente el dominio de las destrezas, cuando en realidad cada profesor, de acuerdo con su personalidad y estructura de pensamiento, incorporará de un modo u otro las pautas de comportamiento docente. Aunque esta objeción, más bien, ha de hacerse al paradigma psicológico en que se sustenta, antes que a la técnica propiamente dicha. La microenseñanza puede entenderse como una técnica de modificación de conducta, pues mediante la imitación de modelos grabados en video se pueden adquirir pautas de conducta docente más eficaces. Para lo cual el refuerzo es fundamental como ya se sabe. También mediante el visionado en el video-tape de la propia actuación se pueden corregir aquellas destrezas comportamentales particulares que se consideren inadecuadas, (GILMORE, S. 1975). Pero como veremos en los capítulos sucesivos la conducta no es suficiente para explicar lo que el profesor hace en el aula, porque su actuación lleva, antes que nada, complejos procesos cognitivos que la microenseñanza no contempla.

Relacionado con la auto-observación en el video-tape del actuante, es preciso mencionar el llamado efecto cosmético. Es decir, parece que en el visionado tanto el profesor actuante como el resto de compañeros se entretienen en contemplar las apariencias del que aparece en pantalla, su voz, gestos, su cuerpo, etc. Y distrayéndose en lo banal, pierden la oportunidad de tomar nota de aquellas pautas de comportamiento más significativas y sus consecuen

cias docentes, (TRAVERS, R. 1975). Crítica que, con diferentes matizaciones, es asumida por muchos autores. Sin embargo, G. MAC LEOD (1977) la obvia afirmando que esto sólo ocurre en las primeras sesiones, pero el efecto disminuye rápidamente a lo largo de una serie de sesiones de microenseñanza.

5./ La tecnología que utiliza añade también importantes deficiencias a la metodología, pues como señala MARCOS GREGORIO, las imágenes de la actuación del profesor que se reciben en la sala de observación, "han sufrido la selección del cameraman o del regidor. De esta forma la observación está necesariamente orientada", (Pág. 69). A través del CCTV se ofrece una versión de cuanto ocurre en el aula que está en función de la posición de las cámaras, ángulo y plano de toma, montaje, iluminación, etc. De todos modos, entendemos que esto es consecuencia lógica del método, cuyo objetivo fundamental es perfeccionar al profesor actuante, en una situación ficticia, su comportamiento observable.

En la versión clásica de la microenseñanza se queda con el producto final de imagen y sonido, sin llevar a los alumnos a la reflexión sobre el proceso de selección de tomas de video que ha generado ese producto. A lo cual se ha de añadir que el profesor en formación no se le explican las claves conceptuales que han formulado las categorías, sino a ver la realidad pedagógica a través

del prisma de las categorías. De ahí que como señala FERRY (1983), la versión clásica de la microenseñanza puede inducir al profesor a pensar que no existe otra realidad que la reflejada en las categorías interactivas y ratificadas en los video-tape. Realidad que es repetible cuantas veces se desee. Lo cual constituye, según el autor mencionado, una de las debilidades más importantes de la microenseñanza.

6./ Este modelo de entrenamiento parece ser más eficaz en la formación de los profesores nóveles que en el perfeccionamiento de los profesores ya experimentados. La razón es que la microenseñanza aborda lo más superficial, ignorando aquellos otros aspectos en los cuales se sustenta ese comportamiento. Además es preciso añadir otra anotación relacionada con esta última cuestión, y es que al parecer los estudiantes en humanidades son mucho más reticentes a los programas de microenseñanza que los estudiantes de idiomas, ciencias o matemáticas quienes se muestran altamente favorables. Para S. GILMORE (1977) este hecho es debido a que los estudiantes de humanidades sometidos a programas de microenseñanza, entran en una situación educativa de conflicto ideológico que desvirtúan a la vez los resultados de su actuación y la eficacia del programa. Según este autor las fuentes que generan este conflicto pueden ser dos: a) el esquema de referencia con el que los estudiantes evalúan el significado del contexto de la microenseñanza, y b) el concepto de destreza docente

ejemplificado en la microenseñanza, (Pág. 233). Para que la técnica resulte eficaz es preciso eliminar estas fuentes de rechazo que, en todo caso, serán más frecuentes en la formación inicial que en el perfeccionamiento.

Terminaremos este apartado con un párrafo súmamente ilustrativo de la filosofía que subyace al planteamiento clásico de la interacción en el aula, de los programas CBTE y la microenseñanza, la formulación viene de la mano de COOPER (1980) que afirma:

La investigación educativa se estaba preocupando de la medida y la evaluación de la conducta del profesor como muestra de la confianza de la sociedad en el método científico. Una ingeniería de lo sistémico, con su fe en la practicidad, en la medida, en la ejecución y en enfoques sistémicos, parecían encontrar audiencia en educación, (Pág. 370).

\* \* \* 0 \* \* \*

C A P I T U L O I I I

### CAPITULO III

#### APORTACION DE LA PSICOLOGIA COGNITIVA A LA FUNCION Y FORMACION DEL PROFESORADO.

##### 1. Hacia un nuevo paradigma psicológico.

En el capítulo precedente ya hemos explicitado la debilidad teórica y epistemológica del paradigma conductista. Hecho que obligó a buscar nuevas orientaciones para el estudio psicológico del comportamiento humano. Es en este afán de búsqueda como aparece el nuevo paradigma cognitivista. El cual aporta esquemas teóricos radicalmente distintos al conductismo, ofrece nuevos enfoques para comprender el mundo cognitivo del hombre y, además, plantea un cambio substancial en la metodología de investigar los procesos mentales que rigen el comportamiento humano. Tal es la novedad ofrecida por la corriente cognitiva que M. CARRETERO y J. GARCIA MADRUGA (1984), no dudan en calificarla como la "revolución cognitiva", (Pág. 36). Nuestro interés por este nuevo paradigma es evidente, pues va a ofrecer claves muy importantes para explicar el comportamiento del profesor y, en consecuencia, también para su formación.

Así pues, en este capítulo trataremos de abordar los aspectos más significativos de este nuevo planteamiento de la investigación psicológica. Pero eso sí, centrándonos

en aquellos aspectos que estimamos más relevantes para el objetivo del presente trabajo. Es decir, nos interesa este nuevo paradigma psicológico en tanto en cuanto aporta también un nuevo marco de referencia para explicar el pensamiento y la acción del profesor en el aula. Pues no cabe la menor duda que desde los planteamientos cognitivos la actuación del profesor adquiere una dimensión radicalmente nueva de interpretación y, en consecuencia, de formación. Se trata ahora de profundizar en los procesos cognitivos más ocultos que guían la actuación pedagógica del profesor y que hasta ahora no habían sido contemplados hasta ahora.

Pero el paso de un paradigma a otro no implica una ruptura. Se trata, más bien, de una evolución progresiva hacia las nuevas formulaciones a partir de las deficiencias surgidas en el paradigma precedente. Es decir, los autores que se sitúan en el nuevo paradigma, parten de constatar la poca consistencia explicativa del paradigma conductista, de los comportamientos humanos en sus múltiples manifestaciones. Pues hoy ya parece incuestionable la constatación realizada por las más recientes investigaciones psicológicas que el sujeto realiza complejos procesos mentales y por tanto abstractos, antes de decidir el curso de su intervención en el terreno de la acción. De este proceso la primera fase es de casi imposible contraste empírico, mientras que la segunda parte ya cae en el terreno de lo observable. los resultados de tales investigaciones han

llevado, necesariamente, a cuestionar el paradigma conductista en su fondo y en sus diversas modalidades.

El llamado enfoque mentalista tratará de romper la inextricable conexión estímulo-respuesta, desarrollar nuevas técnicas de investigación para abordar lo que se esconde tras la conducta observable, considerar los productos humanos como frutos de la interacción del hombre con el entorno. Pues como señala PEREZ GOMEZ (1977), el conductismo primitivo fundamenta en el esquema S-k todo el comportamiento humano y esto es, según nuestro autor, un "esquema groseramente mecanicista" (Pág.31). Así pues, el conductismo en tanto que paradigma, tiene una alta coherencia interna, a pesar de su dispersión en el desarrollo. En consecuencia, la crítica tendrá que hacerse a su totalidad, puesto que las objeciones parciales son superables desde el todo. Por otra parte, el nuevo objetivo de estudio es de naturaleza radicalmente distinta, para el que se necesita también un nuevo enfoque epistemológico. Y esto con independencia de lo que piensa SKINNER (1978), pues afirma que llegó "al conductismo debido a su relación con la epistemología", a través de una postura de conductista radical y no de mero conductista metodológico. Sus convicciones las lleva hasta el final como muestra en la siguiente afirmación: "No creo que exista un mundo de experiencia mental o subjetivo que esté siendo ignorado o deba serlo", (P.49).

Sin duda fue N. CHOMSKY (1959), uno de los primeros en captar la profundidad de las diferencias epistemológi



cas entre el conductismo y las nuevas corrientes. Sus palabras no dejan lugar a dudas:

... el hecho de que el autor haya centrado su problema en el análisis funcional o de que se haya limitado a estudiar "hechos observables", es decir relaciones input-output. Lo que, a nuestro juicio, es sorprendente con las limitaciones concretas que se ha impuesto en la forma en que los hechos observables del comportamiento deben ser estudiados y, sobre todo, la naturaleza especialmente simple de la "función" que, según pretende, describe las causas del comportamiento. (Pág.23).

En el caso del conductismo se ha impuesto el punto de vista empirista, rindiendo así el culto pertinente a la tradición positivista que tanto ha hecho avanzar a ciencias como la Física o la Química. Esa obsesión por la "ortodoxia" en el método ha llevado a preocuparse prioritariamente por aspectos formales, dejando de lado los de fondo. Se reduce al máximo el contenido informativo de los enunciados para protegerlos de la falsabilidad y consiguientemente de la posibilidad de formular hipótesis adversas, (DELCLAUX, I. 1980. Págs.139 y ss.). El objetivismo metodológico del conductismo es, según algunos autores, su principal defecto, al no poder respetar ni siquiera los principios metodológicos sobre los que se sustenta dicho paradigma. Dentro del cual lo importante es la defensa "de un objetivismo que dificulta inútilmente la actividad del

científico", sin que resten fuerzas para ocuparse de pro  
blemas sustantivos, (SEOANE, J. 1981. Pág.95). En definitiv  
va, el paradigma conductista vuelca todo su interés en  
la conducta observable despreocupándose de todo lo relal  
cionado con el "aprendizaje" y de su explicación a partir  
de los procesos subyacentes al mismo. Aquí está, según  
J. ALMARAZ (1981), la diferencia fundamental entre el enfoq  
ue skinneriano y otras alternativas cognitivas o fisioló  
gicas en el estudio del aprendizaje.

Pero a la vez que se constataba este vacío debido  
a la inconsistencia del conductismo, surgía en otros camo  
pos científicos importantes propuestas teóricas. De entre  
las cuales destacamos: la lingüística, la teoría general  
de sistemas, teoría de la información, la ingeniería cibern  
ética, etc. Y con todo esto el abandono del modelo de  
investigación experimentalista basado en la "causalidad  
lineal", para adoptar métodos cualitativos que respeten  
la globalidad del comportamiento humano.

La necesidad de acceder a la conciencia del sujeto  
obliga a retomar métodos de investigación más flexibles  
y adecuados al nuevo objeto de estudio. Los procesos cog  
nitivos implicados en las tareas de pensamiento exigían volv  
er a la introspección y otras técnicas del método clínico  
hasta entonces muy devaluados por su excesivo "subjetivism  
o". Al sujeto se le invitaba a que explicitase el itinerar  
io mental seguido en la toma de una decisión o en la resol  
ución de un problema. De este modo se trataba de descul

brir la estructura de esos procesos cognitivos, a cuya naturaleza era imposible acceder con la sola aportación de los datos empíricos. | En el caso del profesor se le invita a que explique lo que ha "pasado por su mente" al tomar una decisión en el transcurso de la práctica docente, qué le ha llevado a formular un juicio determinado o qué claves semánticas toma el profesor cuando planifica una lección, etc.

Bástenos de momento estas notas aclaratorias, puesto que más adelante abordaremos en profundidad esta metodología. Pero aquí sí hemos de señalar que la investigación en el paradigma cognitivo sigue el modelo central periférico, (BECKER, 1980), como el paradigma comentado en el capítulo anterior. Son expertos que investigan sobre realidades ajenas a la suya propia, esto es, el proceso cognitivo de otros sujetos en diferentes tareas. Esta aclaración la consideramos fundamental, puesto que es distintiva del modelo que llamaremos investigación en la acción y en el caso de la formación del profesorado va a tener implicaciones metodológicas muy distintas. Los resultados obtenidos en el campo cognitivo relativos a la educación, son fruto, en la mayoría de los casos, de procesos de investigación realizados fuera del contexto educativo. Por ello se le puede aplicar el calificativo de investigación sobre la educación y no el de educativa. Lo cual no implica que tales resultados carezcan de una gran validez educativa tanto para alumnos como para profesores.

Por otro lado, la psicología genética, de la mano de J. PIAGET y su escuela de Ginebra, aportaron un método de investigación y unos resultados sobre los mecanismos mentales del niño y las fases de su desarrollo evolutivo. Con respecto al método de investigación, cabe señalar que por ejemplo PIAGET a pesar de lo vituperados que estaban los métodos cualitativos y clínicos, él ya los utilizaba. De manera que sus investigaciones se convierten en un argumento de autoridad para justificar la valía de tales métodos por la riqueza de información que aportan. Pero aparte de la psicología genética, surgen otras importantes líneas de investigación en el campo de lo mental. En tal sentido podrían citarse las altamente relevantes aportaciones, tanto en lo relativo al objeto como al método de estudio, desarrolladas por autores como VYGOTSKY, LEONTIEV y LURIA, así como otros muchos autores que pueden incluirse en el movimiento de investigadores pertenecientes a la escuela de psicología soviética liderada por los autores ya mencionados.

A todas estas aportaciones en la investigación se debe añadir el rotundo fracaso de la psicología experimental cognitiva, (ZACCAGNINI, J. y DELCLAUX, I. 1982), al utilizar el método hipotético-deductivo para estudiar procesos mentales no observables directamente. Pues en la refutación empírica se cae en el error de sustituir el proceso inferencial de la investigación por la inferencia estadística, convirtiendo en clave mágica la prueba de significación, (DELCLAUX, 1980. Pág. 143).

Esta actitud no favoreció el que se formulara una teoría global, sino teorías parciales en función del problema. Esta línea de trabajo no favorecía la acumulación de datos significativos para el objetivo final de la investigación. Es por ello que a partir de mediada la década de los setenta, se empieza a pensar en un marco teórico más global desde el cual poder estudiar más fructíferamente los procesos mentales del sujeto humano. A dicho marco se le llamó Psicología Cognitiva o Psicología Cognoscitiva como prefieren otros, tampoco faltan quienes hablan de psicología del "procesamiento de la información", aunque no son puntualmente equiparables las dos primeras denominaciones con esta última.

## 2. En busca de una definición.

De entrada debemos resaltar el hecho de la falta de una definición clara y precisa de este nuevo planteamiento y que sea aceptada por todos los partidarios del cognitivismo. Quizá sea porque no estamos aún ante un paradigma teórico perfectamente desarrollado y consolidado, (J. ZACCAGNINI y I. DELCLAUX, 1982). Es antes un adjetivo que una teoría, con el cual calificar las investigaciones psicológicas de los procesos cognitivos que ya casi nadie discute están tras el comportamiento humano. No obstante, incluiremos aquí alguna de las definiciones que se han dado de la psicología cognitiva para situar el tema:

- a) "La psicología cognitiva se ocupa de estudiar cómo

obtenemos la información acerca del mundo, cómo tal información se codifica y se convierte en conocimiento, cómo se almacena, y cómo se usa ese conocimiento para dirigir nuestra atención y nuestra conducta", (SOLSO, R. 1979. Citado por ZACCAGNI y DELCLAUX, 1982. Pág.53).

b) "Cualquier cosa que conozcamos acerca de la realidad tiene que ser mediada no sólo por los órganos de los sentidos, sino por un complejo de sistemas que interpretan y reinterpretan la información sensorial. La actividad de los sistemas cognitivos termina en la actividad (...). Cognición se refiere a todos los procesos mediante los cuales el ingreso sensorial es transformado, recobrado o utilizado", (NEISSER, V. 1976. Pág.13-14).

c) "Por estructura cognitiva u organización cognitiva entenderemos toda forma de interdependencia entre elementos cognitivos, cualquiera que sea su definición, que tenga consecuencias motivacionales, afectivas, actitudinales, comportamentales o cognitivas", (ZAJONC, 1967).

d) En cuanto a la cognición, se refiere a algo que está relacionado con la inteligencia, los procesos mentales, el pensamiento, etc., y que, en concreto, se resuelve en una serie de procesos de adquisición, almacenaje y uso de la información que el sujeto extrae de su medio. Estos procesos están interrelacionados entre sí formando un todo coherente, (ZACCAGNI y DELCLAUX, 1982. Pág.52).

La preocupación subyacente en estas definiciones es

tratar de rellenar el paso intermedio entre la recepción de información y la acción derivada por parte del sujeto humano. Dicho con palabras de M. BUNGE (1976), es pasar del modelo de "caja negra" propio del conductismo al de "caja translúcida", pretendido por la psicología cognitiva. Se preocupa, pues, de poner al descubierto los procesos mentales que llevan al sujeto a hacer lo que hace. Estamos ante los procesos cognitivos que permiten al individuo representarse el entorno y enfrentarse a él de modo simbólico o con imágenes. Lo cual quiere decir que el hombre no reacciona a la estimulación externa de manera pura, sino que primero interpreta y representa esos estímulos para luego actuar. La representación de esos estímulos se hará en función de la organización cognitiva que tenga esa persona. Dentro de la estructura cognitiva caben procesos como la abstracción, la transferencia, la percepción, la interpretación, etc. (ROSENTHAL, T. y ZIMMERMAN, B. 1978. Págs. 144-145).

La dificultad surge cuando se trata de formular, aunque sea como hipótesis de trabajo, los mecanismos con los que funciona la mente. Pues el estatuto epistemológico de la psicología cognitiva depende del método y los resultados que obtenga en pos de esa explicación de las estructuras mentales. Aquí traeremos a colación tres de esos constructos explicativos de acuerdo con la formulación que de ellos hace J. MAYOR (1980) que serían los siguientes:

- a) Las estructuras cognitivas.- Constituyen ' unidades

funcionales y "organizadas que se integran en subsistemas y suprasistemas jerárquicos, se concretan en substratos neurológicos o en representaciones múltiples, pero flexibles (...) gozan de cierta estabilidad y se caracterizan por su intemporalidad". Se consideran, pues, estructuras cognitivas los esquemas, conocimientos, componentes, representaciones, etc. que circulan por la mente del hombre.

b) Los procesos cognitivos.- Con ello se hace referencia a las transformaciones de las estructuras, que "son susceptibles de análisis en términos de profundidad de procesamiento o degradación (...), se manifiestan a través de una gran variabilidad (procesos de codificación, búsqueda, comparación, decisión...) y se encadenan con frecuencia en un flujo que implica etapas y una dimensión temporal.

c) Las funciones cognitivas.- Son las relaciones mentales en las cuales necesariamente participan tanto las estructuras como los procesos. Algunas de esas funciones serían: atención, percepción, memoria, pensamiento, lenguaje, conducta... Quede claro que estamos ante "constructos hipotéticos que se definen recíprocamente", actúan de modo solidario y están presentes, de un modo u otro, en todos los modelos cognitivos. Con lo cual parece evidente que bajo este enfoque el sujeto participa activamente en la organización de la información,(Pags.234 y ss.).

A tenor de las definiciones recogidas anteriormente, pudimos observar el amplio margen de desenvolvimiento del



objeto de la psicología cognitiva. Pues tal como mencionamos en otro punto anterior, lo de "cognitivo" es un adjetivo utilizado para recoger toda una línea actual de investigaciones psicológicas. Es por ello que se califican como cognitivos los trabajos realizados en el campo de otros subparadigmas, tal como algunos los llaman. Este sería el caso del procesamiento de la información, psicolingüística según la decisiva aportación de N. CHOMSKY y sus críticos, pues se trata de una línea de trabajo en la que la psicología cognitiva tiene mucho que decir, incluso en problemas de naturaleza netamente lingüística, (SANCHEZ, V. 1980). Lo mismo valdría decir de la psicofisiología, la epistemología genética de acuerdo con las orientaciones dadas por H. WALLON y, en otro sentido ligeramente distinto, por J. PIAGET.

No quisiéramos terminar este apartado de aproximación a la psicología cognitiva, sin antes hacer referencia a otro concepto de suma importancia. Se trata de los estilos cognitivos. En términos generales puede decirse que esta expresión alude al modo particular que cada individuo tiene de organizar, recordar y procesar los datos que recoge del exterior y, lógicamente, también de resolver problemas. Ese modo peculiar de estrategia cognitiva estará presente en todas las actuaciones de cada persona, influyendo en su comportamiento social e interpersonal, (MESSICK, 1976. Págs.4 y ss.). Los estilos cognitivos, por otro lado, denotan la individualidad y las diferencias individuales.

les en las estrategias mentales seguidas por cada sujeto. Así, desde la Psicología Diferencial, SANCHEZ CANOVAS (1984), afirma que los estilos cognitivos son nexos entre la cognición y el sujeto, entre el dominio cognitivo y el de la personalidad, (Pág. 3). Los estilos tienen, pues, una naturaleza integradora entre las peculiaridades cognitivas del sujeto y el flujo de señales que le viene de su entorno.

Es claro que con la denominación de estilos cognitivos no se alude sólo a las formas peculiares en que los individuos organizan conceptualmente su entorno, sino también a las formas peculiares en que tales individuos actúan cognoscitivamente sobre el medio y las dificultades que en él se les plantean y han de superar, (CARRETERO, M. y PALACIOS, J. 1982. Pág.21). Lo cual puede ser puntualmente aplicado al caso del pensamiento del profesor, pues en este caso el aula es la situación social que le ofrece un rico flujo de señales. Flujo que habrá de recibir, analizar y dar una respuesta, la cual siempre será peculiar, esto es, conforme al estilo cognitivo del profesor.

Pero esto no lo es todo. Puesto que al hablar de estilos cognitivos se ha de hacer alusión a la línea de investigación más sugerente dentro del marco que nos ocupa. Nos referimos al estilo cognitivo denominado independencia-dependencia de campo. Su definición es como sigue:

... los sujetos que tienden a percibir la información de manera global y siguiendo la influencia

del contexto reciben la denominación de dependientes de campo, mientras que los que tienden a percibir de manera analítica y sin dejarse guiar por el contexto son los independientes de campo, aunque no conviene olvidar que éstos no son más que dos casos extremos de un continuo que es donde se sitúa una buena parte de los sujetos, (Pág.66).

Parece estar suficientemente demostrada la influencia de los estilos cognitivos, y en concreto la independencia-dependencia de campo, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Influencia que se da tanto de profesores a alumnos como viceversa y no sólo en la adquisición de conocimientos, sino también en sus pautas de comportamiento, (PALACIOS, J. y CARRETERO, M. 1982). En este mismo sentido DOEBLER y EICKE (1979), tras revisar las publicaciones sobre la relación e influencia de los estilos cognitivos de profesores y alumnos, llegan a las siguientes conclusiones:

a) Para cierta clase de contenidos de aprendizaje, un contraste de estilos entre profesores y alumnos puede ser más estimulante que neutralizador.

b) La heterogeneidad lleva a verificar los puntos de vista, lo cual anima la dinámica de la clase.

c) La discusión favorecida por los profesores dependientes de campo es poco propicia para las necesidades de los estudiantes también dependientes de campo.

d) Los profesores independientes de campo son más propensos a proporcionar feedback al estudiante en la clase,

y los estudiantes dependientes de campo tienden a extraer el mayor beneficio de los feedback del profesor, (Pág.227).

A modo de conclusión final, puede afirmarse que estamos ante un nuevo enfoque científico del objeto de estudio psicológico, aunque no tenga muy delimitados sus contornos. No es un paradigma en el sentido estricto, dado que sus resultados no tienen el rango de "realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica", (KUHN, T. 1971. Pág.13). Sino que, más bien, se trata de un período de "crisis", de transición de un paradigma con múltiples limitaciones a otro más coherente y riguroso en la explicación de su objeto. Aunque también cabe la posibilidad que, dada la estructura y complejidad de ese objeto de estudio no sea necesario ni oportuno llegar a plantear una macroteoría compacta sobre la cognición humana. De manera que haya distintos enfoques en el análisis de esa función, abarcando a problemas muy puntuales de la cognición o a problemas más amplios y complicados. Pues, según parece, las bases epistemológicas y teóricas de ese nuevo paradigma ya se encuentran en lo que actualmente se llama psicología cognitiva que incluiría todas esas líneas de trabajo.

### 3. Algunas controversias en el cognitivismo.

Es obvio que en el cognitivismo no existe un consenso ante diversos aspectos, algunos de ellos abordaremos aquí.

Por que, desde luego, en lo que no entraremos es en la discusión del enfoque cognitivo con respecto a otros. Aquí se dará por sentada la validez y utilidad del mismo para abordar en este apartado su configuración interna. Pues como hemos señalado en varias ocasiones, estamos ante un paradigma en período de constitución, las posiciones defendidas por los diferentes autores no siempre son coincidentes. Por más que la polémica entre ellos denota la vitalidad del enfoque cognitivo. Los puntos conflictivos son diversos, no obstante aquí los resumiremos en los dos siguientes.

### 3.1. Procesamiento de la información o psicología cognitiva

Muchos son los autores que comparten la expresión: "Procesamiento de la Información o, lo que es casi igual, Psicología Cognitiva", (SEOANE, J. 1982. Pág.25). Se utiliza en los escritos indistintamente una expresión u otra, No hay, pues, una clara delimitación del referente a que hacen alusión las expresiones en cuestión. Sobre la psicología cognitiva ya aportamos algunas definiciones y con respecto a la otra expresión podría valer la siguiente: "...un Sistema de Procesamiento de la Información (SPI) representa un modelo de actuación, el cual a partir de unos pocos elementos primitivos es capaz de interaccionar simbólicamente con su entorno", (DELCLAUX, 1982. Pág.34). Pero no todos están de acuerdo con la identificación de

ambas denominaciones, aunque las definiciones, como vemos, no son muy distintas. En este caso valdría decir que se está utilizando un modelo para explicar la estructura cognitiva del individuo, en lo que respecta a la adquisición, tratamiento y almacenaje de los datos sensoriales recibidos. Y en esto último coinciden la mayoría de los autores, pero no en que el modelo SPI sea el más adecuado.

El procesamiento de la información es un modelo desarollado a partir de los años 50, aunque en la actualidad está perdiendo fuerza como tal. Uno de los supuestos básicos de partida de este modelo es que en nuestra mente hay algo simbólico y múltiples operaciones computacionales, todo lo cual es parte esencial en la inteligencia humana. Pues la formulación inicial del procesamiento de la información estuvo marcada por la influencia venida de dos fuentes: a) la lógica simbólica y la cibernética que permitía diseñar modelos de simulación de procesos cognitivos elementales y, b) la psicología de la Gestalt en cuanto que planteó la memoria a largo plazo como una organización de asociaciones directas. Tampoco hemos de olvidar a este respecto, las interesantes aportaciones hechas desde la investigación en el campo de la inteligencia artificial, (SIMON, H. 1981).

Estos procesos operan internamente con las representaciones internas del entorno. Ahora bien, en relación a esa representación hay dos posturas claramente diferenciadas: a) la teoría que propone una codificación dual, esto

es, el almacenamiento se hace en términos de imágenes visuales y representaciones verbales y, b) la teoría proposicional mantiene que la representación en la memoria es abstracta, lo cual supera la particularidad de las representaciones sensoriales. Pues, precisamente, en la naturaleza y riqueza de las representaciones internas es donde está lo más significativo del pensamiento humano, (MULDER, 1983). Los resultados de investigación muestran que el procesamiento de la información puede realizarse de dos modos: uno pasivo, casi automático y no requiere atención ni control por parte del sujeto; y otro más activo y controlado por el individuo, dependiendo de su capacidad, su atención pero, eso sí, no pueden ser activados dos procesos de esta naturaleza a la vez, (BARG, J. 1982; BARG, J. y PIETROMONACO, P. 1982). De todos modos y aunque los resultados empíricos muestren esa dualidad en el procesamiento, BARGH admite que analizando más profundamente el problema se descubre una cierta interacción entre los dos procesos cuando se aborda información social.

El procesamiento de información es claramente un modelo mediacional, en el sentido que incluye una serie de pasos cognitivos intermedios entre el input y el output. Se piensa desde la lógica y la cibernética que la transformación y transmisión de la información puede ser codificada en términos del comportamiento formalmente descrito por los sistemas de manipulación de símbolos, tal como indica H. SIMON (1981). Sin embargo, y lo veremos más ade



lante, entre las operaciones cibernéticas y las cognitivas del hombre hay diferencias substanciales que las hacen difícilmente asimilables. Pues tanto la naturaleza de la información codificada, como el proceso de interacción de las representaciones abstractas, ocurren de modo distinto en el cerebro cibernético y en el humano, (MULDER, 1983).

La concepción que subyace en el procesamiento de la información es "una visión del hombre como un procesador activo de la experiencia más que como un compuesto pasivo de conexiones estímulo-respuesta", (MAHONEY, 1974.Pa.416). Las respuestas al mundo circundante no serán automáticas, sino dadas en función de la mediación psico-sociológica que el sujeto hace de los datos recibidos. Así planteado el procesamiento, supone que un individuo juega un papel fundamentalmente activo en el desarrollo de la mayor parte de su pensamiento.

Y para definir el objetivo de la teoría del procesamiento de información, nada tan clarificador como el siguiente texto:

... intenta dar cuenta, paso a paso, de los actos cognitivos, en contraste con la consideración estructural de la competencia cognitiva.

La adaptación al medio requiere interacciones basadas en representaciones adecuadas del medio. El producto del desarrollo cognitivo, en términos del procesamiento de información, es la, construc



ción de tales representaciones, que están edificadas sobre intercambios previos. Se adjudica así un rol activo al niño, y el crecimiento de la memoria es el rasgo clave del desarrollo, (BROWN, G y DESFORGES, G. 1979 Pág.441).

El tratamiento de esa información pasa, según MAHONEY (1974), por los siguientes bucles que median el flujo entre el input ambiental y la respuesta, ellos son según el orden propuesto por el autor: atención, codificación, almacenamiento y recuperación. Su funcionamiento depende de otras variables que lo condicionan, tales como tipo de codificación de los datos (verbal, icónica, mímica, etc.), naturales y significado del estímulo, frecuencia de exposición, experiencia afectiva asociada, etc. En términos semejantes formulan su propuesta D. NORMAN (1969) y P. LINDSAY y D. NORMAN (1972). Los psicólogos, pues, que trabajan en esta línea, conciben el funcionamiento cognitivo en términos de sucesivos circuitos controlados por diversos núcleos de comprobación. Siendo uno de éstos, aparte de los ya mencionados, la memoria, como veremos a continuación.

Una de las aportaciones más interesantes de la investigación en el procesamiento de la información, es lo referente a la clasificación y almacenamiento de los datos. Pues como ya se ha dicho, la información se procesa selectivamente en base a sistemas complejos de control. Uno

de estos sistemas es el de almacenamiento. De acuerdo con la hipótesis de mayor consenso, la información pasaría por tres fases de representación o memoria, tal como se representa en la Figura 1. Las fases indicadas serían las siguientes:

1º/ La información, o sea, toda la estimulación perceptiva externa, es registrada en el almacen sensorial, aunque su retención dure tan sólo milésimas de segundo.

2º/ Si la atención se centra en algún punto del campo estimular, entonces la información entraría en el estadio denominado memoria a corto plazo. Aquí se maneja menos información pero, en cambio, se analiza más profundamente.

3º/ Es el estadio superior del procesamiento, se trata de la memoria a largo plazo. La información llega ya codificada y organizada, de manera que una vez representada en la memoria aquí referida, se supone permanecerá en ella indefinidamente. el problema estará luego en encontrar la clave para recuperarla, (NEISSER, 1976; ROSENTHAL y ZIMMERMAN, 1978).

Tocaremos ahora, aunque sea con brevedad, uno de los aspectos más conflictivos del modelo y para introducir la cuestión sírvanos el siguiente texto:

Se dice de la información que se adquiere, que se transforma en códigos complejos, Esta información codificada se almacena hasta que es recuperada y utilizada al actuar. Partiendo del campo de la ciencia del computador, se describe la informa

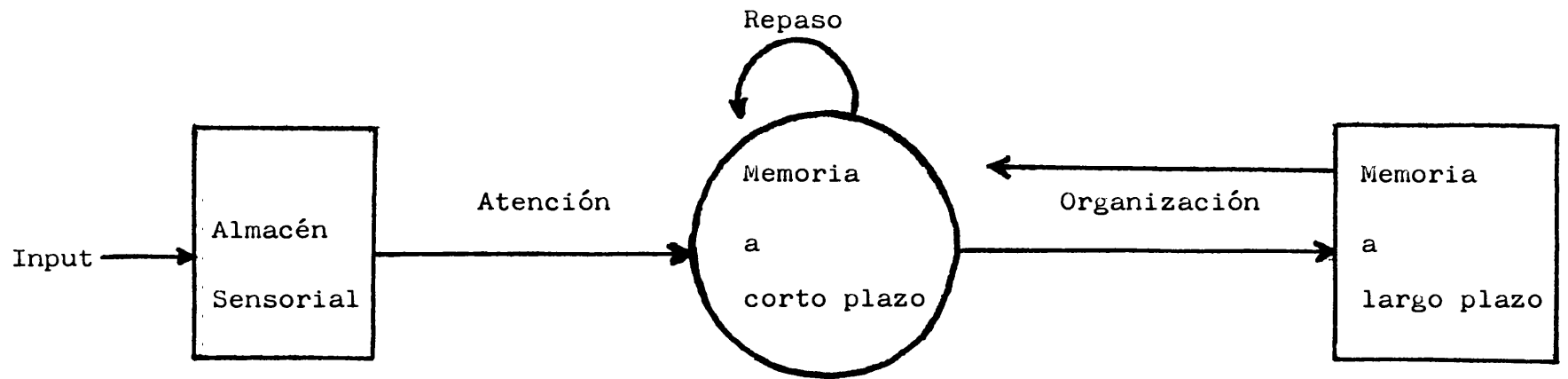


Figura 1. Representación esquemática de un sistema de memoria. (ROSENTHAL y ZIMMERMAN, 1978. Pág. 171).

ción como algo almacenado en forma de "bits". (MA  
HONEY, 1974. Pág. 415).

La dificultad en este modelo surge al considerar la naturaleza de esa información y cómo es registrada, en función de qué claves. Pues lo que parece evidente es el carácter material de la información sobre la cual trabaja la mente humana. Para que esa información actúe como "input" ha de reducir al máximo su grado de incertidumbre hasta convertirla en "bit", es decir, su valor será únicamente de si/no, verdadero/falso. Ante dicho planteamiento inevitablemente habremos de preguntarnos: ¿qué tipo de profesor emergerá si la información que procesa es de esas características?.

Según G. MILLER (1956) la mente humana posee una capacidad limitada para procesar "bits" de información simultaneamente. Este autor establece el número mágico de "siete, más o menos dos", como límite de la capacidad humana. Dicha constatación ha obligado a muchos investigadores a pensar que el sujeto somete la información a un "código" privado a fin de facilitar su almacenamiento en la mayor cantidad posible. En este sentido MILLER sustituye el término "bit" por el de "chunk" (trozo), pues debido a nuestra limitada capacidad de procesamiento, estamos obligados "a abreviar y condensar la información a través de un proceso llamado "troceado" (chunking). Al hacer trozos, usamos una especie de taquegráfis mental para codificar y almacenar los items,"

(MAHONEY, M. 1974. Pág.424). Algo muy parecido a esto es lo que hacemos al utilizar técnicas mnemotécnicas, con ellos se retienen no contenidos, sino la clave en las cuales están codificados los contenidos. Sin embargo, tal como señalan A. GARZON y J. SEOANE (1982), los "chunks" suponen una excesiva simplificación del proceso cognitivo de retención de la información. Las investigaciones más recientes sobre el tema no confirman la propuesta de MILLER. Y es que tanto las fuentes como la información que llegan a la mente humana son de naturaleza diversa y no siempre objetivables en un valor binario. De donde se deduce que el comportamiento del computador no es equiparable a la mente humana. Según nuestro criterio este salto es en el vacío y constituye una de las mayores delibidades del procesamiento de información.

Desde el punto de vista pedagógico es francamente difícil aceptar sin reticencias el valor binario de la información, tanto si se refiere al profesor como si es a los alumnos. Al menos desde el análisis que del currículum realiza la nueva "sociología crítica" habla de los múltiples significados e interpretaciones a que se puede someter el flujo de señales que se genera en el aula. Esta diversidad en el valor semántico de los datos no es contemplado desde el modelo más duro del SPI. Lo que sí parece estar fuera de toda duda es la naturaleza procesual de las operaciones cognitivas de la mente humana. Y desde esta perspectiva nos situamos nosotros.

Pero hay aún algunos aspectos más del procesamiento de la información sobre los que no existen posturas convergentes. De entrada diremos que hay autores que consideran, sin embargo, que tanto la psicología cognitiva como el procesamiento de la información, tal como se conocen en la actualidad, sólo son subestadios en esa evolución hacia la meta que es la psicología del conocimiento humano, (RODRIGUEZ, 1983. Pág.50). Otra manera de ver el problema es la de quienes estiman que el procesamiento de la información forma parte de un conjunto de subparadigmas enfrentados entre sí y con pretensiones exclusivistas al abordar el objeto de estudio que son los procesos mentales.

Más taxativas son las afirmaciones de M. BUNGE, quien en una reciente conferencia dada en nuestra Universidad, mantuvo que el procesamiento de información era un modelo caduco que había aportado muy poco a la psicología, debido a su inconsistencia teórica. En la configuración de su corpus sigue un proceso inverso, es decir, se sirve de los modelos cibernéticos para explicar el funcionamiento de la mente humana. Además, según BUNGE, se mantiene el dualismo espíritu/materia, bajo la forma de proceso/información, respectivamente.

Estas críticas no están, en absoluto, fuera de tono, sino que tienen su fundamento en la concepción misma del procesamiento de la información. El modelo de aproximación a la conducta cognitiva del hombre, desde esta perspectiva,

ha evolucionado paralelamente al desarrollo de la cibernética y la moderna tecnología electrónica. Hasta cierto nivel, puede mantenerse el paralelismo, por ejemplo, en las operaciones de recepción, almacenamiento y recuperación de la información. Pero dicha similitud no puede llevarse mucho más allá. De hecho, se han desarrollado varias orientaciones de trabajo dentro del procesamiento de la información. La evolución ha pasado de un modelo lineal y casi automático muy semejante, por lo demás, al modelo S-R conductista, hasta modelos posteriores bastante más complejos. Algunos de éstos dotados de contrastes de "input" conforme a criterios ya preestablecidos por el sujeto y con una serie de bucles recursivos. Así los psicólogos del procesamiento de la información representan el funcionamiento cognitivo en términos de sucesivos circuitos controlados por diversos núcleos de comprobación.

Pero a pesar de todo, BERTALANFFY (1974) mantiene que el modelo cibernético supera la causalidad lineal aunque no la circular. Modelo éste que califica de "mecanicista", porque supone la existencia de un aparato interno que se encarga de ordenar la estructura y la información recibida. Por esto es un sistema autorregulado, sin capacidad de mantener una interacción dinámica con el entorno, puesto que el "mecanismo" interno ha de permanecer intacto (Págs. 90 y ss.). Precisamente en estas limitaciones es donde se centran las posturas más críticas del modelo en cuestión. Pues el procesamiento de la información minimiza

la relación recíproca entre los actos cognitivos y la información derivada del medio físico y social. Por lo que decíamos anteriormente, tampoco se considera cómo los contextos sociales afectan o incluso configuran los estilos y modos de procesamiento. Parece quedar formulado implícitamente, según esta concepción, el que las deficiencias en los resultado procesuales son debidos más a las incapacidades mecánicas que a la falta de habilidades cognitivas por parte del sujeto. En definitiva: "Las teorías del procesamiento de la información no explican cómo el conocimiento se traduce en acción, e ignoran los determinantes motivacionales de la adquisición y utilización de la información", (ROSENTHAL, T. y ZIMMERMAN, B. 1978. Pág.172). Para evitar todos esos aspectos críticos, muchos autores prefieren hablar de psicología cognitiva antes que de procesamiento de la información, si bien, y ya lo hemos dicho, no son expresiones equivalentes.

Parece claro, por lo demás, que detrás del procesamiento de la información están los conductistas reciclados en el cognitivismo. Pero no por ello se le ha de negar el valor de constituir un paso hacia ese estadio superior de elaboración científica de la psicología, a la que ha aportado algunos elementos importantes. De todos modos, en este mismo capítulo volveremos a incidir en el tema con posterioridad. Pero mientras tanto, y sirva como aclaración, en el presente trabajo se utilizará la expresión psicología cognitiva y cuando hablemos de procesamiento



de la información es para referirnos a la elaboración mental que el sujeto hace de los datos recibidos del entorno y de la naturaleza que sean, en vistas a intervenir en su realidad circundante.

Así pues, con independencia de éstas y otras muchas críticas que se le han hecho al procesamiento de la información, algunos autores han utilizado este modelo para explicar el pensamiento del profesor. Esto es, aplican el modelo de procesamiento de la información a la estructura mental del profesor. La actuación pedagógica de éste, se concibe jalonada de una serie de operaciones cognoscitivas semejantes a las descritas en dicho modelo. Eso sí, se da por sentado entre los autores que trabajan en esta línea, que el profesor opera con un cerebro humano que poco tiene de parecido a los cibernéticos. De manera que el modelo recobre la flexibilidad requerida por el nuevo objeto de estudio, con lo cual obvian algunas de los puntos críticos señalados con anterioridad.

En este enfoque tenemos a investigadores como B. JOYCE (1980) quien, tras revisar la aportación de las investigaciones de GARNER y SHIFFRIN, afirma que "la conducta del profesor es la acción resultante del procesamiento de información", (Pág.6). Ese procesamiento debe entenderse como un solapamiento de dimensiones de naturaleza distinta. Esto es, el proceso comienza con el flujo de señales que emergen de la realidad del aula, por tanto no son ajenas a la influencia de las tareas presentadas a los

alumnos, ni a las relaciones intra y extra clase. Tales señales son percibidas selectivamente por el profesor e interpretadas, todo ello en función de su predominancia cognoscitiva. Según el autor citado la interpretación de los hechos por del profesor, constituye el misterio más importante a esclarecer por la investigación desde el procesamiento de la información. Esta secuenciación de los pasos seguidos en el procesamiento que hace el profesor, es reflejada por GIMENO SACHISTAN (1982a) en el siguiente gráfico.

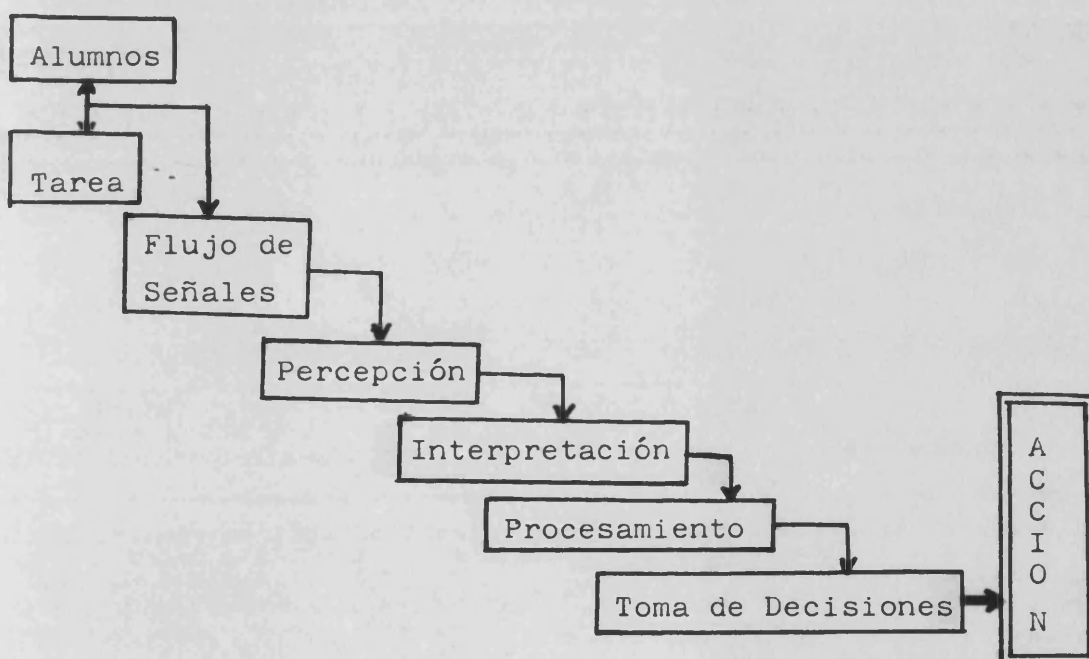


Figura 2. El procesamiento de la información en el profesor.

En definitiva de lo que se trata es de analizar los pasos mentales que un profesor da, desde que entra en contacto con la realidad de su aula hasta que decide el curso de la acción. Ahora bien, con la actuación no termina el

PRÈSTEC / PRÈSTAMO

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

FACULTAT DE FILOSOFIA Y CC. EE. / FACULTAT DE PSICOLOGIA

BIBLIOTECA

DADES / DATOS  
LECTOR

BAZAN

Cognoms/Apellidos

Nom. / Nombre SOLIS RAQUEL

Domicili / Domicilio Poeta Mas y Ros N: 32

Departament / Departamento 13

Telèfon / Teléfono 630689107

Signatura

FE: T. / 0094

E. II

AUTOR

San Martín Alonso, Angel

TÍTOL / TÍTULO Estudios de Procesos de Pensam.

Vol. \_\_\_\_\_

Valencia

19

de

RDV.

de 200

Recibí.

procesamiento, sino que a la luz de los resultados obtenidos el proceso se retroalimenta y se inicia de nuevo. De ahí la necesidad de diferenciar entre procesamiento preactivo del interactivo, porque ponen en funcionamiento mecanismos mentales distintos. Más adelante profundizaremos en estas diferencias, de momento digamos que el modelo que nos ocupa, es válido en ambos casos.

De acuerdo con esta complejidad del procesamiento, es preciso aclarar que al gráfico recogido, no se le puede dar otro valor que el de ser una formulación ideal de los pasos y variables que hipotéticamente se considera intervienen en el procesamiento de información en el caso del profesor. Otros gráficos del flujo cognitivo son los desarrollados por JOYCE, MULDER y los numerosos investigadores encardinados en el Institute for Research on Teaching de Michigan State University, institución puntera en los estudios sobre el pensamiento del profesor.

Entre estas diferentes aportaciones hay matices significativos en la concepción del procesamiento del profesor. Sin embargo, todos ellos coinciden en mantener la naturaleza no lineal del procesamiento, sino circular, en continua retroalimentación. De ahí la importancia de conocer la peculiaridad del flujo de señales perceptivas que recibe, cómo las interpreta y relaciona para, finalmente, dar una respuesta a las exigencias de su entorno. Es decir, el procesamiento no depende únicamente de la capacidad cognoscitiva del profesor, sino también de las variables sociopo

líticas y culturales que rodean a la escuela y al profesor. Por eso, el conocimiento de sus estrategias de procesamiento es fundamental para innovar los planes de formación de ese nuevo profesional de la docencia.

### 3.2. Psicología cognitiva versus Psicología del conocimiento.

La cuestión que trataremos de abordar en este epígrafe es de orden epistemológico de alto nivel. Su formulación vendría perfectamente planteada por el interrogante que hace J. SEOANE (1982): "¿Por qué no traducimos ya definitivamente psicología cognitiva por psicología del conocimiento?" (Pág.32). Entendiendo que el "conocimiento no es sólo sistematización de información sobre el ambiente con vistas a la acción; el conocimiento es acción" (RODRIGUEZ, A. 1983. Pág.60). En esa acción ha de verse una doble dimensión: a) como acción instrumental de supervivencia y, b) pero es acción también en cuanto conformadora de los esquemas sensomotores. Postura similar a la desarrollada por H. WALLON y J. PIAGET, admitiendo las diferencias que existen entre ellos. El conocimiento se formará a partir de la relación dialéctica que se establece entre el medio psíquico y el medio físico en el se desenvuelve el individuo. Para PIAGET el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una transformación o construcción de la misma, es una construcción realizada en base a los

estímulos perceptivos recibidos del exterior. Pero en este caso, estímulo y conocimiento no son idénticos. Por ello se da con harta frecuencia la situación en la que conociendo las cosas les atribuimos propiedades que realmente no tienen al percibir las, (KOPLOWITZ, H. 1975. Pág.30). La postura de WALLON es igualmente clara y en ciertos aspectos superadora de algunos problemas que presenta el enfoque piagetiano. WALLON (1974) escribe al respecto:

El pensamiento debe usar términos de significación definida y estable, controlar su adecuación exacta a la realidad presente y luego volver a encontrar el todo partiendo de los elementos; esta reversibilidad de los resultados es la única garantía de su exactitud. (Pág.144).

Así se trata de llevar a la psicología cognitiva hasta sus últimas consecuencias en el estudio del conocimiento. Lo cual supone el despeque definitivo de su formulación primigenia que estaba ligada, como ya quedó dicho, a la metodología de investigación naturalista, donde el laboratorio y el justificacionismo son consustanciales al método.

Por otro lado, el desarrollo de la psicología cognitiva ha estado excesivamente vinculado al estudio de las estructuras mentales del individuo, sin tener en cuenta la influencia del entorno social en la configuración y organización de esas estructuras, como en el caso del pro

cesamiento de la información. Pues se les confiere a dichas estructuras una autonomía casi total, cuando en realidad el asunto no es así. Desde los actuales enfoques de la sociología del currículum, se apunta a que no sólo se ha de analizar cómo se conoce lo social, sino también cómo influye el contexto social en la elaboración del conocimiento y su estructuración básica, (KEDDIE, 1977; JENKS, 1977). Su configuración no escapa a la influencia social, pues "los procesos de inducción y deducción en las atribuciones y la propia conceptualización del ambiente, o las consabidas creencias y expectativas sobre hechos o existencias tienen mucho que ver con factores sociales", (RODRIGUEZ, A. 1983. Pág. 60).

Pero ante las rigurosas críticas hechas a los métodos naturalistas en su aplicación a las ciencias humanas, sobre todo por no admitir la influencia de las múltiples variables contextuales que inciden sobre el sujeto, se pone a la psicología en el centro mismo de la epistemología. Si la psicología cognitiva se ocupa básicamente de la fundamentación psicológica del conocimiento, sea vulgar o científico, J. SEQANE (1980), propone que a esta nueva orientación de la investigación psicológica se le llame Psicología del Conocimiento. Es necesario analizar la estructura mental del investigador para desde ahí comprender en toda su profundidad las elaboraciones científicas que realiza. Pues las teorías se elaboran en sus mentes, por lo que están lejos de ser productos puntuales de técnicas

meramente inductivas. T. KHUN (1975) manatiene, en contra de la postura de K. POPPER, que las teorías son creaciones imaginativas, inventadas como totalidad para luego aplicarlas a la naturaleza, posteriormente serán asumidas y perfeccionadas por la comunidad de científicos. De ahí que KHUN sitúe en la psicología y la sociología los campos desde los que han de venir la explicación última del progreso científico. Han de aportar el estudio de un sistema de valores, una ideología, junto con un análisis de las instituciones encargadas de transmitirlo y fortalecerlo. Y aclara: "Si sabemos qué es lo que los científicos valoran, podemos esperar comprender qué problemas emprenderán y que elecciones harán en circunstancias específicas de conflicto. Dudo que haya que buscar otro tipo de respuestas", (Pág.104). Sólo de las instancias psico-sociales pueden derivar las explicaciones de los resultados científicos, porque parece claro que éstas nunca podrán surgir de la lógica y el experimento.

El objetivo, pues, ahora es el estudio de los procesos mentales, pero insertos en un contexto social determinado, y la información que entra en dicho proceso ya no es neutra y polivalente, sino que tiene un contenido particular. Esos contenidos, en nuestro contexto social, son "reelaborados" y difundidos por determinadas instituciones (la escuela y los medios de comunicación de masas serían los más importantes), añadiéndoles significaciones colaterales que no han de olvidarse en el análisis de las elabo



raciones científicas, tal como nos lo recordaba KHUN. Así pues, el "conocimiento humano se desarrolla, organiza y cambia en los procesos de interacción; a partir de experiencias personales directas y fruto también del consenso con actitudes, creencias y valores grupales", (GARZON, 1984. Pág.87).

Como conclusión de formular el problema en estos términos, se llega a acuñar la expresión de Psicología Social Cognitiva, pues la mente ha de entenderse como un sistema de procesamiento de información, cuyo significado surge únicamente en la interacción social, esto es, en presencia de otras mentes que interpretan. Lógicamente, dicho conocimiento influirá sobre todo tipo de actividad cognitiva y práctica del individuo, (SEOANE, J. 1982). Si esto es así, no cabe duda que la psicología habrá de estar presente en la elaboración epistemológica del conocimiento, puesto que éste nace, como ya queda dicho, de la interacción entre las estructuras formales y el contexto social en el que actúa el sujeto. De ahí que aparezcan diferentes estilos cognitivos en función del ámbito de desenvolvimiento de los individuos, tal como demuestran algunos estudios empíricos, (ESPIRITU ACUÑA, J. 1983).

En relación a este apartado debemos resaltar la importancia que tiene para nosotros dicha perspectiva. Pues el colectivo de profesores habrá de tomar decisiones ante situaciones muy diversas, a partir de una formación pareci

da y más bien deficitaria. Ante lo cual cabe lanzar la hipótesis según la cual estos profesores elaboran estrategias cognitivas muy semejantes para resolver dichas situaciones. Si esto es así, estamos entonces ante una nueva línea de investigación sobre la sociología del pensamiento docente. Los resultados obtenidos de tal investigación serían, por un lado, decisivas en vistas a conocer cómo el profesor decide su intervención en la práctica pedagógica que es a la vez social. Y, por otro lado, esos resultados se constituyen en apoyo imprescindible en los métodos de formación del profesorado.

Si como hemos venido afirmando, las estructuras cognitivas del individuo se configuran en íntima relación con el entorno, el profesor no puede ser distinto. Máxime cuando, tal como se mencionó en el primer capítulo, el profesorado sale con una formación teórica y práctica tan pobre de las EM. Hecho que obliga a que durante los primeros años de ejercicio se realice su socialización profesional. Es decir, será en el contexto de su práctica pedagógica donde construya sus teorías educativas y forme sus propias destrezas de actuación, siguiendo criterios de comodidad o control sobre la clase y de eficacia en la intervención. El aula se convierte en un entorno vital para alumnos y profesores, a partir del cual se representan un conjunto de significados y conocimientos. Debe quedar claro, pues, que el conocimiento y su estructuración es fruto de la interacción del individuo con su entorno.

Como señala E. EISNER (1982), la cognición es un proceso a través del cual se organizan los conocimientos, por lo que no debe entenderse simplemente como esa actividad de pensamiento sobre el mundo que se exterioriza en palabras o números, sino que es algo mucho más amplio y complejo. La actividad cognitiva está en íntima conexión con la experiencia del sujeto y con la capacidad de éste para extraer de aquélla las máximas consecuencias. De esta manera el conocimiento no puede identificarse únicamente con las mediaciones simbólicas, sino también con la experiencia, con capacidad que ese conocimiento tiene para regir la acción, tal como afirma EISNER, (Págs.28 y ss.).

Es precisamente desde esta perspectiva que nos interesa el paradigma de la psicología cognitiva, para desde él plantear nuevas líneas en la formación del profesorado. Recordemos que para muchos profesores una cosa es la teoría y otra muy distinta es la práctica. Sin posibilidad de interacción entre ellas. Entendemos que semejante este reotipo es preciso superarlo desde su formación inicial, haciéndole ver que el conocimiento le debe ayudar a guiar su práctica.

#### 4. Psicología cognitiva y pensamiento del profesor.

En el estudio de los procesos cognitivos del profesor es imprescindible el concurso de la psicología. Pues se trata de un proceso en el que intervienen entremezclándose aptitudes de aprendizaje, incluso las perceptivas con des

trezas de pensamiento, estrategias de resolución de problemas, etc. R. GLASER (1982) observa que últimamente se está volviendo a dar una aproximación interdisciplinar en el estudio de los problemas planteados por la escuela. Desde esa óptica -piensa nuestro autor- la psicología aporta nuevas dimensiones en la concepción y estudio de tales problemas, aunque en esta coyuntura sobrevalore las posibilidades explicativas de la "ciencia de la conducta".

El planteamiento global es que los procesos cognitivos son fundamentales para comprender la conducta humana. Pues a través de esos procesos el hombre elabora significados que controlan la acción observable. Así tenemos autores como SUPPES (1974) y ROSENTHAL y ZIMMERMAN (1978), que formulan explícitamente esta idea, eso sí, puntualizando que el significado conceptual no es ajeno en su configuración a las contingencias sociales en que se producen. Es el ambiente de referencia para esos significados. De ahí la importancia de la mediación cognitiva para comprender el comportamiento humano manifiesto. Llevado esto a nuestro campo, sugiere como hipótesis de trabajo que el profesor gobierna la acción de acuerdo con las percepciones y conocimientos que posee del ámbito de la realidad educativa. Por tanto, la formación de esos profesores habrá de tener una base cognitiva antes que conductista, aunque éste sea el enfoque preponderante hasta fechas bien recientes.

#### 4.1. Introducción al pensamiento docente.

Tras este breve acercamiento al concepto y controversias de la psicología cognitiva, nos proponemos adentrarnos en el análisis de lo que desde esta óptica se ha dicho del profesor. Ello constituye la línea más reciente en lo que podemos llamar análisis de la función docente. Hasta ahora los planteamientos vigentes de formación del profesorado se basaban en comportamientos observables, apoyándose en el modelo de investigación proceso-producto, todo ello ya comentado en el primer capítulo. Pero a propósito de las competencias GAGE (1975) señala que al profesor se le ha de capacitar para diagnosticar las situaciones en las que necesita aplicar una u otra destreza, puesto que éstas por sí solas servirán de muy poco. Entendemos que sólo a partir de una formación desde este nuevo enfoque, puede lograr el profesorado su emancipación y reconocimiento profesional.

El interés, pues, se centra ahora en la estrategia cognitiva seguida por el profesor antes, durante y después de su intervención pedagógica. Dado que el profesor planifica, elabora juicios, toma decisiones, etc., en el curso de su intervención en la práctica instructiva. Con el añadido de enfrentarse solo a las dificultades de la situación pedagógica y que el profesor ha de resolverlas individual y de inmediato. Situaciones que, por lo demás, son peculiares e irrepetibles. Lo cual exige a su vez la espe

cificidad de las decisiones tomadas por el profesor, es decir, las decisiones se tomarán desde el mismo contexto pedagógico, tal como señalan Ch. CLARK y R. YINGER (1977).

La competencia que interesa ahora ya no es la de comportamiento externo, sino la cognoscitiva, la interna. Es lo que KROMAN (1977) llama competencia epistemológica, entendida como la capacidad que el profesor tiene para fundamentar su intervención sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, el criterio de racionalidad pedagógica vendrá dado ahora por la coherencia explicativa que el profesor sea capaz de explicitar sobre su actuación docente. Es la actividad científica la que trata de suplantar a la actuación eficaz del docente.

Desde esta perspectiva lo que preocupa es "el valor del conocimiento como guía de la acción, en tanto que lo que los profesores hacen está dirigido por lo que piensan" (GIMENO SACRISTAN, 1982a). Lo cual conlleva inexorablemente un replanteamiento de la formación del profesorado afectando tanto a contenidos como a métodos. Ahora se va a tratar de modificar la configuración cognitiva del profesor para que sea capaz de comprender y modificar racionalmente las situaciones pedagógicas. Situaciones que le vienen definidas por su complejidad y bajo nivel de estructuración.

Aunque sea de soslayo creemos merece la pena marcar las diferencias entre pensamiento del profesor y lo que

se denomina ciencia, pero siendo conscientes de la difícil delimitación entre uno y otro. El profesor con sus reflexiones y sus constataciones empíricas puede contribuir decisivamente al desarrollo de lo que podemos llamar ciencia pedagógica, siempre que se rompan las distancias entre teóricos y prácticos. Como indicamos más arriba, respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje aún está poco sistematizado lo que supone una flaca ayuda al profesor. Por otro lado, el campo cognoscitivo del profesor es algo específico y personal por lo que podría calificarse de protocientífico. Esto es, se trata de un cuerpo científico en desarrollo, contando siempre con el afán superador del profesorado. Constituiría algo así como una ciencia emergente, si bien, ante las críticas que se hacen al profesorado, habría que calificar su pensamiento de pseudocientífico en el sentido bungiano. Nosotros no queremos ser tan drásticos, limitándonos a señalar que en ningún caso coincidirá el cuerpo cognoscitivo del profesor con el estado de la ciencia vigente, sin que ello suponga endosar connotaciones negativas hacia el primero. (BUNGE, M. 1976 y 1982).

#### 4.2. Qué es el "Teacher Thinking"

Después de las reflexiones precedentes, consideramos explicitada la enorme complejidad que supone el estudio del comportamiento cognitivo del profesor. En todo caso de lo que se trata es de analizar desde la psicología cognitiva la actuación del profesor, en tanto que ésta es

la proyección de su pensamiento sobre la acción pedagógica que realiza en el aula. Es desentrañar, primero, la trama cognitiva seguida por el profesor en sus intervenciones, para luego poder formar más racionalmente su estructura ción cognoscitiva de la enseñanza.

Por tanto, a estas alturas ya es posible considerar este enfoque como una reconceptualización, al principio psicologicista y más tarde interdisciplinar, de la función docente. El razonamiento de fondo es muy sencillo: si el profesor no es capaz de explicitar racionalmente su actuación docente entonces actúa de modo rutinario e irreflexivo, esto es, mecánicamente. Lo cual implica que cuando cambie la configuración del contexto pedagógico, al profesor le resultará muy difícil adecuar sus destrezas a las exigencias de la nueva situación por desconocer sus claves.

El objetivo de este enfoque lo define así R. SHAVELSON y P. STERN (1981): "para comprender la enseñanza debemos comprender cómo se pasa del pensamiento a la acción", (Pág.374). Es decir, se trata de relacionar las intenciones del profesor con su conducta docente en el aula. Bajo esta perspectiva se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje, como esa situación en la cual los profesores realizan juicios y toman decisiones lo más razonables posible, en vista a optimizar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Pero lo real es que no siempre se sigue este proceso, pues la salida que toman muchas situaciones docen



tes no es precisamente la más acorde con los objetivos pedagógicos que se le asignan explícitamente. Una de las razones de ello, como se ha descubierto en numerosas investigaciones (CLARK y otros.1979), es que los profesores generalmente desconocen la naturaleza de sus estrategias de juicio que ellos utilizan. Estos es, los profesores no son conscientes del camino cognitivo que siguen cuando deciden o juzgan los planes de acción a desarrollar en el aula. Lo cual es altamente significativo cuando, como se apuntó más arriba, es el profesor individualmente quien tiene que definir el estado de la enseñanza y decidir sobre lo que es más adecuado para él.

La dificultad inherente a tal planteamiento es cómo acceder a esas estructuras mentales del pensamiento docente. Para ello habrá que inferir, en base a los datos obtenidos según diferentes metodologías, la estrategia cognitiva seguida por el profesor cuando juzga, planea, diagnostica, toma decisiones, etc. Pues de otro modo es muy difícil o cuando no imposible, acceder a lo siguiente:

El estudio de los procesos de pensamiento de los profesores -de cómo recogen, organizan, interpretan y evalúan la información- supone acceder al conocimiento del único proceso humano que guía y determina la conducta del profesor, (Ch. CLARK, 1980. Pág.41).

En otras palabras, para acceder a ese nuevo referente

de la investigación se exige también un cambio radical en la metodología de estudio. Ahora se pone el énfasis en el caso individual y en la observación y estudio del dato cualitativo, para lo cual no hay otra opción que esta metodología. Con ello pasa a un segundo plano la masa de datos cuantitativos encaminados, fundamentalmente, a la configuración del inexistente individuo "medio". Ratificando la complejidad del objeto de estudio que comentamos, vendrían las palabras de B. JOYCE (1980) cuando propone:

... para comprender la conducta de procesamiento de información de los profesores, será necesario conocer los tipos de flujo que ellos crean, su estructuración, manejo de la información, sistemas de feedback y la naturaleza del sistema social que genera en su clase, (Pág. 8).

Al concebir así el pensamiento del profesor, se está exigiendo a la vez una ruptura con el esquema tradicional que separa la teoría de la práctica, la investigación del "con-sumidor" de los resultados de esa investigación. De hecho, tradicionalmente la enseñanza ha sido pensada y escrita por el investigador desde la Universidad y alejado de la realidad referida. Lo cual, al adquirir el grado de exclusividad, ha influido en la forma que el profesor "práctico" tiene de pensarse a sí mismo y a la enseñanza que ejecuta. Pues a éstos se les ha asignado el papel de consumidores de unas teorías que otros elaboran para ellos

y que ni siquiera, en muchos casos, comprenden su formulación. Además, de acuerdo con el modelo tradicional de investigación educativa, se piensa que el profesor práctico cuando habla de su experiencia lo hace con un lenguaje demasiado concreto, excesivamente circunscrito a su contexto empírico y por tanto, se cree desde ese enfoque, inconsistente para diseñar la buena enseñanza. (LAMPERT, 1984).

En términos semejantes, pero de modo más analítico, se expresa A. BOLSTER (1983), cuando analiza cómo el conocimiento sobre la enseñanza es percibido, descubierto y estructurado por parte del profesor. Igualmente estudia cómo éste prueba y verifica estos conocimientos en su práctica pedagógica. Pero en la conformación del pensamiento del profesor ha de tenerse muy en cuenta el entorno de la enseñanza, en el cual el profesor funciona básicamente como un "tomador de decisiones situacionales". Las características que BOLSTER describe en el pensamiento del profesor serían las dos siguientes: a) es de origen ideográfico y por tanto particular en su configuración y, b) es validado pragmáticamente. Estas dos características se complementarán con las cuatro siguientes que, aunque de menor rango, son asimismo importantes. De modo resumido podrían formularse como sigue: 1/ consenso tácito entre profesores y alumnos sobre sus expectativas; 2/ la validez del conocimiento debe estar basada en una concepción holística de la clase que asuma múltiples causas de los acontecimientos; 3/ El conocimiento sobre la enseñanza, creen los pro

fesores, debe permitir anticipar las contingencias, algunas de las cuales escapan al control del docente; 4/ el conocimiento del profesor tiende a ser altamente resistente al cambio, (Págs.296 y ss.).

Concepciones sobre el pensamiento del profesor que estos mismo autores reconocen han de modificarse substancialmente y ante todo, la mentalidad del profesor, para que éste se enfrente a la investigación y sus resultados sin complejos de ningún tipo. A la vez que su práctica vaya ganando cada vez más en racionalidad y coherencia. En consecuencia, el profesor ha de participar también en la investigación. Y la investigación, a su vez, habrá de situarse en la práctica, pues así los investigadores podrán conocer mucho mejor cómo los profesores realizan juicios, toman decisiones, definen situaciones y, en definitiva, cómo expresan el pensamiento en sus acciones. Por otra parte, el profesor podrá conocer mejor los entresijos del discurso científico y así poderlo llevar a su práctica diaria, (CLARK, Ch. 1978). Porque entonces estará capacitado para evaluar las situaciones particulares, en las cuales ha de aplicar los resultados generales de la investigación. Dado que en la enseñanza la solución aplicada a una situación con éxito, puede ser totalmente inapropiada en otra situación diferente. Planteamiento del que debe ser plenamente consciente el profesorado, pues es reconocido como tal por la literatura especializada.

A partir de la exposición desarrollada hasta aquí, consideramos suficientemente explicitado el referente de estudio que el enfoque cognitivo hace de la función docente. Esto es, se trata de analizar las estrategias mentales del profesor, con su correspondiente entrada y elaboración de información de naturaleza diversa, que de algún modo da sentido a su comportamiento en el aula. Profundicemos ahora en las orientaciones seguidas en la investigación del objeto de estudio antes mencionado.

#### 4.3. Enfoques en el estudio del pensamiento docente.

Con anterioridad abordamos los trabajos enmarcados en el procesamiento de la información, enfoque que le da a la actividad cognitiva un sentido marcadamente diacrónico. Pero aquí recogeremos los trabajos que, sin perder el sentido dinámico de las elaboraciones mentales, se fijan más en operaciones concretas, tales como los juicios, diagnóstico, planificación, etc. Si bien ambas posturas comparten el empeño de comprender mejor el funcionamiento de la mente del profesor para hacerla más "translúcida", en el sentido bungiano de la expresión.

Así pues, nos proponemos recoger aquí los diferentes estudios realizados sobre el pensamiento del profesor desde un punto de vista más analítico, más puntual. En todo caso, no son modelos incompatibles entre sí, sino más bien complementarios en la función docente. Desde esta postura tampoco se renuncia al carácter procesual subyacente

a las elaboraciones cognitivas. Pues parece ya incuestionable que "las personas tienden a procesar la información de modo secuencial (paso a paso), en vez de hacerlo de modo simultáneo", (SHAVELSON y STERN, 1981. Pág.378). Ocurre, sin embargo, que se centran estos trabajos en aquello que se considera nuclear del pensamiento docente, pero sin afán de exclusividad. Tal vez por ello estas funciones cognitivas, en la medida que lo vayan permitiendo los hallazgos de la investigación, puedan integrarse en un todo más coherente que haga mayor justicia al mundo cognitivo del profesor. De momento, tal como señala Ch.CLARK (1980): "Diversas metáforas se están utilizando para describir los diferentes aspectos de esta visión de la enseñanza..." (Pág. 41).

Esas metáforas a las que hace alusión CLARK, algunas de las cuales fueron reseñadas en un apartado precedente, y que hacen alusión al profesor como procesador clínico de información, tomador de decisiones, planificador, diagnóstica y resuelve problemas, etc. En palabras del autor comentado, esta multiplicidad de "metáforas sugiere que hay subyaciendo diferentes modelos de enseñanza en la pequeña pero creciente literatura de investigación sobre el pensamiento del profesor", (Pág. 41). Pues cada una de estas metáforas supone que el profesor genera un tipo de acción específica, en función de su estrategia cognitiva. No olvidemos que nuestro supuesto de partida es que el pensamiento del profesor determina su intervención en el

aula.

Dada la importancia de tal planteamiento consideramos fundamental revisar, aunque sea brevemente, en qué consiste cada una de estas metáforas cognitivas, a la vez que se recoge a los autores que las proponen.

A) Toma de Decisiones.

Nos encontramos ante uno de los componentes más importantes y también más frecuentes de nuestro pensamiento. Quizá por esto ZOLLER (1982) no duda en afirmar que la vida es fundamentalmente un proceso de continuas tomas de decisiones o selección de posibilidades o creación de opciones. Lo cual le sirve de fundamento para afirmar que el curriculum para estudiantes de centros superiores debería estar orientado en la técnica de toma de decisiones. Pues esta técnica es significativa en el campo pedagógico por los siguientes puntos:

a) Favorece la sensibilidad y el razonamiento en las decisiones en un mundo harto complicado.

b) Haría a la sociedad funcionar más productivamente a todos los órdenes, con la esperanza de disminuir los conflictos sociales.

c) Realzando los niveles de confianza en la vida, tanto del individuo como de la sociedad.

d) Ayudaría a la gente a conocer, apreciar y valorar las decisiones de los demás, (Págs. 11 y ss.).

Guiados por estos buenos principios filosóficos, trataremos de relacionar el tema con el profesorado. Así para J. EGGLESTON (1979), el profesor está constantemente tomando decisiones en su clase, de aquí que considere a ésta como la característica central del rol del profesor. La marcha de la clase es una consecuencia de las decisiones que toma el profesor. "Las decisiones comprenden juicios sobre las capacidades individuales del alumno, determinación de sus necesidades y evaluación de sus adquisiciones" (Pág.1). El profesor, pues, tomará decisiones sobre cuestiones elementales, pero también las tomará sobre aspectos fundamentales para la marcha de su clase. Las decisiones, en consecuencia, irán dirigidas a los contenidos, estilo de enseñanza, motivación, incentivos, recursos pedagógicos a utilizar, el momento para introducir cambios en la marcha de la clase, etc.

Por su parte SHAVELSON señala cinco características fundamentales para las decisiones tomadas por el profesor: acciones alternativas, estado de la realidad, resultados de la decisión, utilidad para el profesor, y metas que las decisiones pretenden lograr. (recogidas en CLARK, Ch. 1980. Pág.42). La investigación realizada desde esta óptica se orienta a la explicación y comprensión de la actividad deliberadamente planificada y ejecutada por el profesor en el aula. Tal vez este sea el motivo que lleva a SHAVELSON a considerar que el modelo de toma de decisiones es más adecuado para aquellas situaciones en las cua



les el profesor dispone de tiempo e incentivos para deci  
dir lo que ha de hacer. La pregunta clave a la que ha de  
responder esta investigación es, según Ch. CLARK, la si  
guiente: Dada una situación particular, cómo deciden los  
profesores qué hacer.

Desde este enfoque parece claro que la diferencia  
en las estrategias utilizadas por el profesor en clase  
es consecuencia directa de las distintas decisiones que  
toman. Y tales decisiones no son idénticas porque surgen  
de mundos cognitivos bien distintos, pues cada profesor  
tiene sus metas educativas, un determinado dominio de los  
contenidos, una opinión particular sobre la enseñanza y  
una información específica de sus alumnos. Por otro lado,  
el profesor deberá seleccionar de su repertorio de estrategie  
gias y materiales de enseñanza, aquellas que sean más ade  
cuadas a la situación pedagógica concreta. esto supone  
que el profesor ha de integrar múltiple información a la  
hora de tomar una decisión. Así pues, el profesor es visto  
como "un agente activo que selecciona destrezas o estrategie  
gias de enseñanza en orden a ayudar a los alumnos a alcan  
zar las metas. Esta elección puede estar basada en uno  
o muchos factores", (BORKO, H. y otros 1979. Pág.138).  
Al contrario de lo que piensa SHAVELSON, expuesto más arri  
ba, para estos autores esas decisiones las toma el profe  
sor conscientemente, pero hay otras muchas que habrá de  
tomarlas automáticamente, al hilo de la acción y por tan  
to, sin estar suficientemente maduras.

Como hemos mencionado en un punto anterior, el profesor debe integrar toda la información que posee. Ahora bien, como indican los autores comentados, la naturaleza de esa información es de dos tipos. La externa y por tanto objetiva como son los datos sobre sus alumnos, disponibilidad de recursos, características del aula, tipo de contenidos, etc. A la cual debe añadirse la interna o subjetiva, pues surge del mundo cognitivo del profesor y recoge tanto sus opiniones sobre la enseñanza y su experiencia precedente, como sus presupuestos ideológicos y científicos. La integración de toda esta información es la base a partir de la cual el profesor selecciona las estrategias instruccionales más adecuadas.

H. BORKO y sus colaboradores proponen, en la obra citada, un "modelo de toma de decisiones que identifique algunos tipos importantes de información que pueden estar influyendo las decisiones instruccionales de los profesores" (Pág.138). Pero advierten que dicho modelo es un mero recurso heurístico para centrar el pensamiento docente dentro de estas perspectiva y a la vez orientar su propia investigación. Este modelo es el que aparece en la Figura 3, que como en el caso del procesamiento de información renunciamos a traer aquí los múltiples esquemas que hay sobre la toma de decisiones. Admiten sus autores el carácter de hipótesis de trabajo del modelo y por tanto sometido a las correcciones que exijan los descubrimientos de posteriores investigaciones. La aportación del modelo de

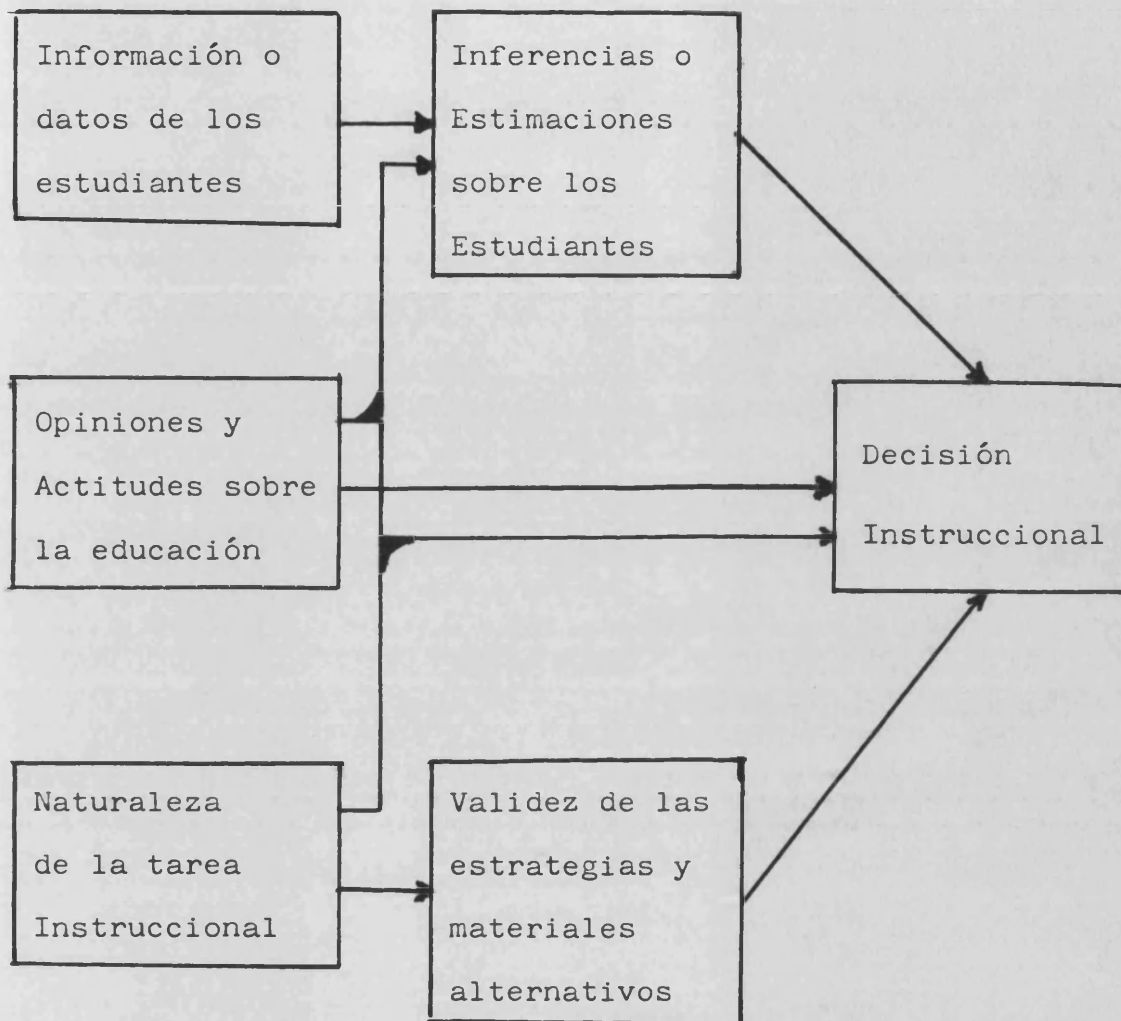


Figura 3. Esquema cognitivo de la toma de decisiones según H. BORKO.

toma de decisiones está en sugerir que "en orden a manipular la 'abundante información', los profesores integran esta información en unos pocos 'buenos supuestos'(estimaciones) sobre el aprendizaje de los estudiantes, percepciones y conductas", (Pág.140).

Antes de continuar, y a propósito del modelo de la Figura 3, es preciso puntualizar, como lo hacen sus autores, que ese modelo está pensado para la toma de decisio

nes preinstruccionales. La aclaración es importante dado que los resultados obtenidos en la marcha de clase, esto es, en situación interactiva, son substancialmente distintos pues el contexto en el que se generan es también distinto. Apoyando esta idea MCNAIR y JOYCE (1979), diferencian claramente al plantear su investigación, entre decisiones preactivas y las decisiones interactivas que son las tomadas durante el proceso instruccional. En el caso de las decisiones interactivas, la investigación se complica ya que depende del relato que el mismo profesor haga de las decisiones tomadas durante la clase y las estrategias seguidas hasta tomarlas. En muchos casos para facilitarles el recuerdo se utiliza la grabación en video de la sesión y luego el profesor en cuestión comenta lo más significativo de lo que allí acontece. Uno de los autores más representativos en esta línea de investigación es MARLAND, cuyos resultados son recogidos y comentados por CLARK y YINGER (1977. Págs.293 y ss.). Los resultados de tal investigación los resumen en las tres categorías siguientes: contenido de los pensamientos interactivos de los profesores, función y diferencias individuales de esos pensamientos.

#### B) La resolución de problemas.

Se trata de una de las destrezas más complejas e interesantes del pensamiento humano, cual es su posibilidad de dar solución a determinadas situaciones problemáticas. Y de lo que no cabe la menor duda, es que la situación

a la que se enfrenta cotidianamente el profesor presenta múltiples problemas que le exigen dar alguna respuesta. Queda, por tanto, justificado el intento de analizar el pensamiento del docente desde el modelo que estudiamos aquí. Así pues, la resolución de problemas es una de las líneas de investigación de la psicología cognitiva y, como tal, vamos a tratarla en este epígrafe. Para entrar en materia y a modo de aproximación a este componente cognitivo, válganos el siguiente pensamiento:

La solución de problemas se refiere a cualquier actividad en que tanto la representación cognoscitiva de la experiencia previa como los componentes de una situación problema presente son reorganizados para alcanzar un objetivo predeterminado. (D. AUSUBEL, 1976. Pág.609).

Pero hay otros autores que prefieren puntos de vista más pragmáticos al respecto, por eso definen la resolución de problemas como "la capacidad de los estudiantes para responder correctamente a las cuestiones tipo comunmente presentadas en la marcha escolar o en los exámenes", (KEMPA, R. and NICHOLLS, C. 1983 Pág.171). Dado que el éxito o fracaso de los escolares se va a medir en función de la correcta o incorrecta respuesta que den a tales problemas. Tampoco faltan quienes piensan que se está ante un proceso según el cual los aprendizajes previos se combinan para obtener reglas que puedan aplicarse a la solución de problemas nuevos.

Lo incuestionable es que estamos ante un proceso cognitivo en íntima relación con la estimulación perceptiva que el sujeto recibe de su entorno. En buena lógica, deberá hablarse de "situación problemática", antes que de "problema" en concreto y aislado. El término problema se aplica a aquella/s situación/es a las que la persona ha de dar una respuesta para desenvolverse con efectividad en su medio. Se considera situación problemática cuando el individuo al enfrentarse a ella no dispone ya previamente de respuestas efectivas. Es decir, se trata de una estrategia cognitiva que permite al individuo "crear" o "descubrir" simbólicamente soluciones a distintas situaciones problemáticas que no le son familiares y seleccionan de entre esas soluciones la que estime más conveniente, (URBAIN, E. and KENDALL, P. 1980). Estos autores concluyen que la resolución de problemas es un componente importante de los procesos cognitivos, presentes en las relaciones del individuo con el medio. En tales situaciones el proceso de pensamiento generado conlleva aspectos como la identificación de los problemas, generalización de soluciones alternativas, evaluación de consecuencias, etc.

Del párrafo precedente destacaríamos el marcado carácter psicosocial que se le da a la resolución de problemas. La generalización que formularíamos al respecto iría en el sentido de analizar los problemas inmersos en el contexto que se producen, sea éste social, curricular o de la naturaleza que fuere. Puesto que la validez de la solución

estará en función de ese contexto. Por otro lado, una de las condiciones de esa validez es la capacidad que el sujeto tiene de aprehender los componentes fundamentales de tal situación problemática. De ahí que J. BRUNER (1978) enfatice, del proceso cognoscitivo que analizamos, el acto de categorización, esto es, "la capacidad del hombre para inferir del signo el significado", (Pág.234). Y signos son todos los elementos que configuran su entorno. Eso sí, la inferencia es un proceso netamente psicológico y muy complejo, de difícil definición como se imaginará.

En suma, de lo que se trata es de alcanzar el objetivo último que no es sino dar una solución al problema percibido, la estructura cognoscitiva juega un papel decisivo. Entre otras cosas porque de su reorganización depende la solución adoptada. Los elementos más abstractos de esa estructura serían: conceptos, principios, términos de transacción, "funciones disponibles", sistema de valores, etc. Para no extendernos demasiado en el análisis de todos los variados y complejos mecanismos cognoscitivos que intervienen en la resolución de problemas, nos remitimos a la obra de J. BRUNER, (1978 Págs. 180 y ss.). En todo caso, lo que sí es evidente es que a mayor riqueza y claridad de estos elementos, más fácil será encontrar la solución correcta del problema, puesto que los puntos de referencia en la búsqueda de soluciones están bien diferenciados en la estructura cognitiva.

Según AUSUBEL la naturaleza de la solución de problema

mas puede ser de dos tipos: a) ensayo y error que consiste en la variación, aproximación y corrección, aleatorias o sistemáticas, de respuestas, hasta que surge una variante que resulta ser la válida; b) por discernimiento ha de entenderse una "disposición" hacia el descubrimiento de una relación significativa de medios a fin, que fundamenta la solución rápida de problemas, el proceso subyacente es el de transferencia de principios ya aprendidos a situaciones nuevas.

Con este mismo afán analítico J. ANDERSON (1982), diferencia entre una estrategia para resolver problemas generales, como los matemáticos o de razonamiento deductivo; y otra estrategia referente a la resolución de problemas sencillos o los "subproblemas" en que el sujeto codifica los más complejos. Sin embargo, R. KEMPA y C. NICHOLLS (1983) mantienen que el sujeto maneja unas mismas pautas cognitivas para resolver los problemas. La diferencia en la resolución satisfactoria o no, está sobre todo en el contexto en el que aparece el problema y en su capacidad de inferencia a partir de formulaciones abstractas. Ahora bien, en la investigación empírica parece haberse comprobado que la resolución de problemas sigue estrategias inferenciales distintas pero en relación a cómo se presenten los datos perceptivos. M. DENIS (1982) habla de dos situaciones: a) cuando el sujeto percibe directamente los elementos y características del problema, situación con la que mantiene una relación actual y, b) cuando el sujeto



trata con situaciones u objetos que no están directamente presentes a sus sentidos. Lo cual, a su vez, es coherente con la estrecha relación que en un párrafo anterior indicá**ba**mos mantenía el problema con el contexto en que apare**cí**a.

Sin pretender zanjar la polémica, podemos afirmar que con frecuencia se trata también de un proceso de rees**tr**ucturación e integración cognoscitiva de la experiencia previa y los datos perceptivos, a efectos de encontrar la solución más adecuada. Podemos, pues, concluir que la solución de problemas depende del dominio de un área de conocimientos y su estructuración lógica y, en segundo lugar, de una serie de componentes cognitivos tales como sensibilidad al problema, curiosidad intelectual, estilo cognitivo, rasgos de personalidad, destreza en el manejo de estrategias de solución de problemas.

De acuerdo con estas peculiaridades cognitivas, el profesor ha de afrontar la solución de los diversos proble**ma**s que se le plantean en la clase. Pues el proceso de enseñanza-aprendizaje es concebido como un encadenamiento de problemas cuya solución depende de la decisión tomada por el profesor que dirige ese proceso. Pero no es un re**cu**rso cognoscitivo restringido al profesorado. Se trata también de un recurso didáctico que diversos autores han tratado de llevar al curriculum escolar, sobre todo en el área de ciencias. El éxito de la empresa, por lo demás,

no puede decirse que haya sido excesivamente espectacular, (GIL PEREZ, D. 1983; TIBERGHIEU, A. 1983; KUBLI, F. 1983; SUMMERS, M. 1982; MARSHALL, S. 1984). Puede afirmarse, en términos generales, que esta concepción curricular ha sido introducida a partir de los años setenta por los reconceptualistas, (SCHWAB, HUEBNER, EISNER, STENHOUSE y otros). Esta corriente de pensamiento pedagógico propone un cambio radical y, entre otras cosas, defendían "la orientación de la teoría del curriculum a la solución de problemas" (GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ, 1983 Pág.194). Pero lo que a nosotros nos interesa abordar aquí es en qué afecta esta modalidad cognitiva al pensamiento del profesor.

La resolución de problemas es la línea de pensamiento seguida en sus investigaciones sobre el pensamiento docente, entre otros autores, por B. JOYCE y B. HAROOTUNIAN (1964). Estos afirman que lo importante no está en el impacto de las acciones del profesor con los alumnos, sino el proceso intelectual resultante de esa interacción. Al profesor hay que prepararlo intelectualmente para que guíe racionalmente los acontecimientos de las situaciones educativas. Los autores antes citados coinciden en considerar la enseñanza como "la generación, aplicación, evaluación, y reformulación de hipótesis específicas sobre aprendizajes particulares" (Pág.421). Para ellos la enseñanza no es más que una continua solución de problemas.

Apoyan su argumentación en autores como TURNER y FAT

TU, pues fueron de los primeros en proponer que la noción de "buen profesor" abarca dos aspectos fundamentales: a) capacidad para definir y resolver los problemas que le vienen dados de la situación educativa y, b) mejorar la destreza de solución de problemas durante su estancia en la clase. Por tanto, la solución de problemas, en tanto que proceso mental, tiene varios componentes que podríamos resumir en los siguientes: establecimiento de metas, diagnóstico, selección de materiales, elección de situaciones pedagógicas para los alumnos y utilización de resultados. Todos ellos son, como se ve, componentes cognoscitivos del pensamiento del profesor.

### C) Los juicios del profesor.

En nuestra vida cotidiana estamos haciendo continuamente juicios sobre los múltiples aspectos que presenta el entorno. Siendo los llamados "juicios de valor" los más frecuentes, con el añadido que éstos son los que ordenan, en la mayoría de los casos, nuestro comportamiento. Por esta razón no dudamos en afirmar que los juicios juegan un importante papel en los procesos cognitivos que vive el profesor en su actividad profesional. Para JOHNSON los juicios son la "asignación de un objeto a un número pequeño de categorías específicas", (citado por CLARK y YINGER, 1977. Pág. 285). Estos autores sitúan el juicio al final de la secuencia de operaciones cognitivas de solución de problemas, pues habrá de seleccionar la alternativa de

solución más idónea en función del objetivo pretendido.

SHAVELSON y STERN (1981) afirman: "El modelo considera que la enseñanza es un proceso por el que los profesores realizan razonables juicios y decisiones con la intención de optimizar los resultados de los estudiantes" (Pág.390).

Ya mencionamos en un apartado anterior la abundante información procedente de diferentes fuentes y que ha de integrar y combinar con sus propias opiniones, exigencias institucionales, expectativas sociales sobre la educación, metas educativas, etc. Hecho que lleva a considerar el juicio como un proceso cognitivo que está inextricablemente conectado con su realidad social. Basándose en esta concepción, BABAD, INBAR y ROSENTHAL (1982) afirman que el juicio conlleva un "estilo" diferencial de cognición social, (Pág.547). Esto implica que cada grupo social tiene una forma peculiar de estructurar y ejecutar los juicios sobre su entorno.

De este modo los profesores se ven obligados a integrar un amplio conjunto de datos para poder elaborar "juicios" sobre los estados cognoscitivos, afectivos y conductuales del alumno", (SHAVELSON y STERN, 1981. Pág.391). Pero en la integración de todos esos datos, el profesor no sigue un método ecléctico. Más bien los criterios y motivaciones que guían esa integración son de naturaleza muy dispar, ocupando el científico, en su sentido fuerte, un lugar poco destacado. Si bien, la posibilidad de alte

rar el proceso cognitivo en base a distintos elementos distorsionantes (falsos consensos, errores atribucionales, estereotipos, efectos de halo, correlaciones ilusorias, etc.), es mucho mayor en aquellas mentes rígidas y poco flexibles, no habituadas a la utilización del razonamiento y la lógica en sus juicios.

La formulación de juicios por parte del profesor va determinar la dirección y eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje que él planea y ejecuta. Y este es un hecho ratificado por numerosas investigaciones. No obstante, CLARK y YINGER (1977) consideran que aún no existe suficiente base científica en este área para determinar cuándo y cómo los juicios determinan la enseñanza. Según ellos de momento sólo puede afirmarse que los juicios juegan un papel decisivo en la predicción de la adquisición cognitiva y afectiva de los estudiantes. Un estudio concreto en esta línea es el ya citado de BABAD, INBAR y ROSENTHAL, (1982), en él tratan de analizar cómo los prejuicios del profesor sobre la capacidad del alumno condiciona realmente el rendimiento académico de éstos, aunque sea en una materia con escasa relevancia curricular como la educación física. Otros trabajos que comprueban empíricamente cómo el juego de expectativas entre profesores y alumnos, basados en la mayoría de los casos en prejuicios de escaso fundamento, determinan el rendimiento en el aula y a veces hasta la salida profesional del alumno, son los realizados por K. BRATTESANI et al. 1984 y D. TOM et al. 1984, por

hacer referencia únicamente a los más recientes.

La investigación sobre los juicios del profesor han seguido tres líneas que podrían resumirse en los tres apartados siguientes:

a) Descripción de los procesos de juicio, se trata de describir los factores que el profesor toma en cuenta y el peso de esos factores en el juicio.

b) Estudio de la precisión de los juicios, particularmente de las predicciones que el profesor hace de las adquisiciones y actitudes de los estudiantes.

c) Análisis de cuestiones metodológicas relacionadas con aspectos que hacen referencia a cómo los profesores utilizan la información de la variable situación pedagógica y cómo variando la información afecta a los juicios.

En la investigación sobre los juicios del profesor se ha tratado de descubrir la estrategia cognitiva que los fundamenta. Esto es, detectar el tipo de información que utiliza el profesor cuando juzga una faceta del alumno. Así cuando el profesor enjuicia los problemas de comportamiento del alumno se basa casi exclusivamente en la información sobre el comportamiento en clase y muy poco en los resultados académicos, o cuando estima la capacidad del estudiante lo hace en función del rendimiento escolar reflejado en sus notas, (SHAVELSON, R., STERN, P. 1981. Pág. 394).

Los juicios del profesor, como podrá deducirse fácilmente, tienen una proyección directa sobre la marcha de la clase, sobre todo los que realiza cuando planifica su práctica. Así H. SCHMIDT y M. BUCHMANN (1983), cuando analizan los factores que influyen en el profesor al tomar las decisiones curriculares (ellos lo hacen sobre la distribución del tiempo y contenido en cinco áreas curriculares), comienzan diferenciando dos tipos de factores: a) los que llaman "factores externos" al profesor, pues al operar éste como agente político tiene que considerar las prioridades que le vienen de fuera, tales como el poder político, la dirección del centro, los padres, la opinión pública o sus alumnos, etc.; b) pero la actuación del profesor no puede explicarse -piensan nuestros autores- sin hacer referencia también a los "factores internos", esto es, las condiciones psicológicas del enseñante, entre las que estarían, aparte del dominio científico de las áreas curriculares que imparte, las actitudes, las opiniones y los juicios del profesor. Estos autores comprueban empíricamente que los factores internos condicionan las decisiones curriculares lo cual, a su vez, está determinando las oportunidades de aprendizaje que el alumno recibe.

Un ejemplo del pensamiento poco riguroso del profesor en sus juicios al planificar la enseñanza, es el que sigue, aunque podrían señalarse muchos más. Así pues, cuando el profesor prepara su intervención en la clase, desde la definición de objetivos o contenidos hasta la agrupación

ción de los alumnos, lo hace en función de sus juicios sobre el grupo como totalidad y nunca pensando en los alumnos en particular. El grupo funciona como catalizador de la información que el profesor utiliza para estimar y decidir aspectos que afectan al grupo. Guiado quizá, por ese prejuicio que afirma estar la virtud en el medio, por lo que el profesor piensa y planifica para el inexistente "niño medio" de la clase. No debemos olvidar a este respecto la abusiva influencia de la estadística, entendida como criterio definidor de científicidad, en la búsqueda de recursos válidos para todos.

Estos resultados obtenidos mediante estudios cualitativos aproximan más certeramente a la naturaleza cognitiva de los juicios del profesor. Por otro lado, a través de numerosas investigaciones se ha descubierto que los profesores desconocen sus estrategias de juicio y los mecanismos en que se fundamentan. No son conscientes del camino seguido al realizar sus juicios. Hacer conscientes este tipo de procesos es fundamental en vistas a que el profesor pueda conducir mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor debe conocer los condicionantes, al menos más significativos, de los juicios que afectan a su quehacer profesional.

#### D) El proceso atribucional en el profesor.

Se trata de una teoría que surge en el campo de la Psicología Social, los autores que formularon inicialmente



las bases de esta teoría fueron HEIDER (1958), KELLEY (1973), WEINER (1976). La teoría de la atribución propone un modelo para analizar el proceso cognitivo a través del cual las personas integran una serie de datos perceptivos en aras de formarse una explicación causal de los acontecimientos de su entorno. Dicha explicación, por tanto, depende en gran medida de la información con la que se opere. Para FELSON y BOHRNSTEDT (1980), los individuos hacen las atribuciones en base al desarrollo y modalidad de la acción. Así pues, se trata de un proceso que tiene efectos interactivos, (Pág.799).

El modelo propuesto por la teoría de la atribución se propone explicar el hecho, socialmente constatado, que la gente trata de determinar por qué ocurre un comportamiento particular y no otro, sea éste propio o de otra persona. El supuesto común a todas las teorías o subteorías como prefieren algunos, de la atribución, es que el observador busca activamente y adquiere información que entonces integra y utiliza para intentar asignar causas a su propia conducta o a la de otras personas, (MAJOR, B. 1980. Pág.1010). De este modo formula sencillas hipótesis causales con las que salir de su estado de incertidumbre. Estas teorías, por tanto, se proponen describir el esquema cognitivo utilizado por el sujeto para almacenar y organizar la información relativa a las personas, las situaciones y la circunstancia causal. Los primeros resultados de la investigación mostraban que había ciertos mode

los comunes de recogida de información que implicaban, lógica e intuitivamente, una explicación causal particular para el comportamiento de un sujeto. Sin embargo, E. SMITH (1984) mantiene que las estrategias atribucionales son específicas para cada situación, y son radicalmente distintas cuando se trata de atribuir causas al propio comportamiento o al de otros individuos.

Estamos, pues, ante un modelo que trata de explicar la mediación de los procesos cognitivos. Algunos de esos elementos que intervienen son las opiniones, evaluaciones afectivas y las atribuciones. En este caso valdría decir que la información media en las atribuciones, esto es, el cambio en la información percibida por el sujeto, genera un cambio en las atribuciones, (SMITH, E. 1982). La información registrada y procesada sigue el principio de economía cognitiva. Así el sujeto trata más bien de confirmar sus sencillas hipótesis causales que de rechazar complejas hipótesis alternativas. Del mismo modo que utiliza la información teniendo en cuenta su formulación simple, antes que manejar complejos esquemas, (HANSEN, R. 1980).

Sin menoscabo de lo anteriormente expuesto y en relación al campo de estudio que nos ocupa, algunos autores afirman que no existe una teoría de la atribución propiamente dicha. Sino que más bien estamos ante "un conjunto de modelos y teorías, que progresivamente se han ido proponiendo, en base a fuentes diversas, para explicar los procesos inferenciales de interpretación causal de la acción

propia o ajena", (CRESPO SUAREZ, E. 1982. Pág.34). Otros van más lejos como V. HAMILTON (1980), quien afirma que lo más destacable de las teorías atribucionales es que no han formulado una definición consistente de la atribución en cuanto tal. No se sabe concretamente si se trata de juicios sobre las propias percepciones o de la percepción causal en particular. La falta de modelos claramente definidos lleva a que lo estimado como error de atribución en un modelo sea perfectamente racional para otro. R. TOTMAN (1982) mantiene que la teoría de la atribución, aunque en estado de formación, se apoya en dos presupuestos básicos: "1) que las personas hacen atribuciones, por ejemplo intentar explicar acciones, y 2) que es posible hacer distinciones y generalizaciones en los tipos de explicaciones que, por lo general, se inventan..." (Pág.83).

Los factores que intervienen en la atribución han sido identificados por WEINER como cuatro: capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte. A su vez son clasificados en tres categorías: situación de la causa (interna-externa), constancia (estable-inestable) y control, (citado en BORKO y SHAVELSON, 1978). Estos mismos autores puntualizan: "Capacidad y esfuerzo son factores internos a la persona, mientras la dificultad de la tarea y la suerte son externos o factores ambientales", (Pág.271). Por otro lado la capacidad y la dificultad de la tarea son relativamente estables en el tiempo, mientras que la suerte y el esfuerzo tienden a ser menos estables. De igual

modo puede afirmarse que el esfuerzo es controlable, en tanto que la suerte o la capacidad del sujeto son incontrolables. Nuestros autores concluyen que las "señales informacionales específicas, el tipo de estructura cognitiva utilizada para derivar el juicio causal pueden afectar a los determinantes percibidos del éxito y el fracaso", (Pág. 271).

Pero KELLEY se plantea la cuestión de si covaría la acción con el actor. La respuesta a tal cuestión pasa por clasificar en tres tipos de información que posibiliten formular un juicio causal, las categorías son tres:

a) Información de consistencia, esto es, información sobre la coherencia de la conducta del sujeto ante un estímulo y diferentes situaciones y momentos.

b) Información sobre la distintividad o especificidad, es decir, información sobre si el actor reacciona del mismo modo o no frente a distintos tipos de estímulos.

c) Información de consenso, por si la reacción es generalizable a diversos actores, o sea, si otros actores reaccionarían lo mismo en idénticas circunstancias.

Planteamiento que permite la siguiente formulación:

Alta consistencia, baja distintividad y bajo consenso son las condiciones para una atribución interna, mientras que alta consistencia, alta distintividad y alto consenso hacen focalizar la atribución en el estímulo externo al actor. 'Baja conse

sistencia, alta distintividad y bajo consenso favorecen una atribución a las circunstancias", (CRESPO, E. 1982 Pág. 39).

A cada una de las estructuras cognitivas que influyen de modo no muy bien conocido aún, en los juicios se les denomina esquemas causales. Con semejantes estructuras cognitivas se puede establecer en el pensamiento una relación entre el acontecimiento observado y su causa. Así el individuo dispone de un mecanismo mental para hacer atribuciones causales aun disponiendo de información limitada. Sobre este particular surgen una serie de preguntas, tales como: cuándo el individuo hace juicios atribucionales, en qué situaciones sociales, lo que explicita son causas o razones. De hecho BUSS (1978) ha reprochado a los teóricos de la atribución el no haber diferenciado claramente entre causa y razón, que son categorías lógicamente diferentes. Pues las causas son acontecimientos, tanto externos como internos, que producen un efecto, un cambio. Mientras que las razones es aquello por lo cual se ha producido dicho cambio, es decir, los objetivos y propósitos perseguidos a través de esa acción. Diferencia que lleva también a distinguir entre comportamiento de naturaleza causal de los que son propósitos o razones que llevan al sujeto a actuar tal como lo hace. Muchas son, pues, las preguntas que están en el aire, sin que la teoría atribucional haya dado una respuesta satisfactoria.

Según los más críticos de esta teoría, parece que

es en las situaciones experimentales donde al sujeto se le "obliga" a señalar las causas que estima han generado el evento presentado, evento que con frecuencia es un caso imaginario con pocos visos de ser real. La corriente crítica estima que este comportamiento atribucional del sujeto tiene muy poco que ver con la forma habitual de funcionar en la vida cotidiana. Pues en circunstancias normales parece que "la necesidad de explicación aparece sólo cuando el individuo se ha planteado la posibilidad de salirse de una regla o forma estándar de normalidad u orden" que les genere algún tipo de conflicto interno, (TOTMAN, R. 1982. Pág.84).

Todo parece indicar, por otro lado, que el sujeto se comporta atribucionalmente de modos distintos cuando juzga un evento en el que ha participado como agente activo o como simple observador de un acontecimiento que le ha ocurrido a otra persona. En el primer caso recurriría a una explicación en términos de razones con alto componente teleológico. Mientras que en el segundo caso el sujeto tiende a efectuar explicaciones de tipo causal propiamente dicha. Sobre este particular H. MARSH et al.(1984), prefieren plantear la cuestión diferenciando entre investigación disposicional (implicado el sujeto) y situacional (al sujeto se le plantea una situación hipotética), pues los resultados atribucionales son radicalmente distintos. Por más que, según el trabajo citado, los resultados obtenidos del primer planteamiento, no son transferibles al

segundo y viceversa. Una de las conclusiones más interesantes de su investigación es que, con respecto al rendimiento académico y tratándose de casos reales, el autoconcepto determina decisivamente la atribución sobre sus propios resultados.

Detrás de la inferencia causal está el modelo científico y la discusión epistemológica de si el sujeto en tales inferencias procede conforme al método científico o no. Nosotros no vamos a entrar en esa polémica, ni tampoco en si tras los acontecimientos sociales hay o no una causa directa. Como afirma V. HAMILTON (1980), las reglas científicas o las seguidas en los juicios atribucionales, son claramente racionales, pero también son morales y legalistas, pues son formuladas para el logro de determinados fines, (Pág.771). De todos modos, la explicación basada en razones es más propia de las acciones humanas. Así M. LALLJEE (1982) mantienen que las explicaciones de la acción humana son básicamente teleológicas y concluye que la psicología deberá analizar las explicaciones ofrecidas en la vida cotidiana, como base para el desarrollo de una taxonomía funcional, pues la teoría de la atribución es un acercamiento parcial a la psicología de las explicaciones. El supuesto de partida es que los procesos interpersonales, intrapersonales y sociales en interrelación constituyen un elemento vital de cualquier psicología de las explicaciones, (Pág. 60).

Numerosas investigaciones demuestran que con frecuen

cia las personas hacen atribuciones causales tras una simple observación, sin detenerse en más minuciosos análisis de la información obtenida. Del mismo modo, se ha comprobado que la gente selecciona la información para realizar sus juicios atribucionales según las circunstancias que rodean al evento en cuestión. Así se utilizan las dimensiones internas o intencionales para distinguir las causas del éxito o del fracaso, o las dos a la vez para categorizar las causas de la soledad. Ante el reactivo de un fracaso matrimonial, por ejemplo, las causas varían según la perspectiva que adopte el sujeto. Si se sitúa con el perpetrador de la ofensa, entonces las causas serán debidas a la actitud positiva o negativa hacia la parte ofendida y habrá intencionalidad o no. Si se adopta la perspectiva del cónyuge ofendido las causas señaladas estarán relacionadas con la actitud, pero también las habrá relativas a los rasgos del personaje, a las circunstancias que rodean el hecho, etc. (WIMER,S. y KELLEY,H. 1982 Pág.1143).

Conviene, no obstante, llamar la atención sobre los riesgos de la generalización que estamos haciendo. No todas las comprobaciones experimentales corroboran este hecho o lo hacen con importantes matizaciones, según la orientación teórica del autor que interpreta los resultados. Pues como los autores anteriormente citados señalan, las dimensiones de los juicios atribucionales surgen de la mente del investigador a la luz de resultados empíricos, pero eso no quiere decir que se den tal cual en el



funcionamiento habitual de la gente. Pero en la medida esos constructos teóricos constituyen una constante, nosotros lo exponemos como generalización, dado que no es objeto de este trabajo llegar hasta los últimos detalles de la teoría atribucional. De lo que sí queremos dejar constancia a tenor de lo mencionado anteriormente, es que la investigación se ha de sacar fuera de los laboratorios para estudiar las explicaciones, tal como indicaba LALLJEE, que la gente da en su vida real de cuanto acontece a su alrededor. A este respecto S. WORCHEL y E. BROWN (1984) abogan por investigar los procesos atribucionales de casos reales pero modificando las condiciones ambientales, pues este planteamiento aportaría resultados importantes sobre la conexión de los juicios con el entorno en el que se producen, (Pág. 94).

A fin de superar lo que se ha dado en calificar como "deficiencias informativas", sea por exceso o por defecto, KELLEY propone que el esquema causal se complementa con dos elementos o reglas en la formulación de juicios atribucionales:

a) Principio de reducción.- según el cual la persona que ha "encontrado" la causa que explica un acontecimiento, tiende a desestimar otras posibles causas intervinientes en tal evento.

b) Principio de acrecentación.- en este caso se tratará de compensar el esquema causal, ante la falta de las causas principales se tiende a atribuir el acontecimiento

a otras causas secundarias y a veces sin demasiada relación con el efecto observado, (BORKO y SHAVELSON, 1978. Pág. 272).

Detrás del atribucionismo se esconde la necesidad implícita que el hombre tiene de explicar todo cuanto acontece a su alrededor. En esta línea KELLEY apunta que la teoría de la atribución "describe los procesos que operan como si el individuo estuviera motivado a obtener un dominio cognitivo de la estructura causal de su entorno", (citado por PITTMAN y PITTMAN, 1980. Pág. 377). Con la atribución lo que el sujeto persigue es un control, un conocimiento para el dominio y gestión de sí mismo y de su entorno. No va a ser, pues, un científico puro, sino que de modo más o menos consciente, utiliza las estructuras cognitivas para intervenir en su medio.

La teoría de la atribución tal como aparece formulada puede aportar mucha luz para la comprensión de bastantes de los fenómenos que ocurren en el aula. Pero debido a la complejidad de éstos, las explicaciones del profesor estarán más centrados en razones que en causas, será más motivacional que objetiva. R. AMES (1983) es taxativo al respecto, pues afirma que las respuestas del profesor, sean positivas o negativas, están en función de sus explicaciones causales de lo que ocurre en su clase. A este mismo tipo de explicación recurrirá para interpretar por qué su actuación es o no eficaz en términos de aprendizaje por parte de los alumnos.

De todos modos, sobre el profesor, puede afirmarse de entrada que aún no hay demasiada investigación que aporte resultados consistentes. Si bien ya se ha empezado a estudiar con el modelo atribucional el pensamiento docente en sus diversas manifestaciones. De entre los primeros autores que han trabajado en esta línea pueden citarse a KELLEY y MICHELA (1980), WEINER (1977), NISBETT y ROSS (1980), por mencionar a los más significativos.

Las atribuciones para explicar las causas de los acontecimientos del aula, parece ser una de las bases cognitivas sobre la que se asientan tanto los juicios como las decisiones del profesor. SHAVELSON y STERN (1981) ven así el problema: "Las atribuciones explicando las causas del rendimiento pueden servir de base a los juicios de los profesores sobre los alumnos, sobre su capacidad, esfuerzo y comportamiento en la clase", (Pág.391). La dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje está altamente determinada por los juicios causales emitidos por el profesor. Recordemos aquí que aquellos cuatro factores determinantes de la atribución (capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte), son totalmente aplicables a la situación educativa (BORKO, H. y SHAVELSON, R. 1978).

Un trabajo en esta línea es el de D. SCHUNK (1982), quien comprueba que la verbalización normalmente efectuada por los padres y profesores, funciona como feedback atribucional para los alumnos, influyendo en su aprendizaje y comportamiento positiva o negativamente, según que las

atribuciones sean o no favorables al alumno. Igualmente BROPHY y ROHRKEMPER (1980) han demostrado que los juicios atribucionales de los profesores sobre la motivación y otros factores subyacentes a los problemas de comportamiento de los estudiantes, afectan decisivamente a las expectativas que ellos se forman respecto a la capacidad de sus alumnos para superar los problemas de aprendizaje y también influyen sobre la definición de metas y estrategias de recuperación.

La mayoría de los autores que han tocado el tema, coinciden en afirmar que la interacción profesor-alumno, entendida en su sentido más global, está condicionada por las atribuciones causales del profesor. Pues éste tiende a explicar todos los fenómenos que ocurren dentro de su aula y ello aunque no posea la información más pertinente. Es más, las primeras impresiones, las primeras informaciones tienden a ser el punto más sólido sobre el que el profesor elabora sus juicios causales. Y esto es así incluso cuando la información posterior sea conflictiva. En los esquemas causales del profesor intervienen con mucha frecuencia los principios de simplificación y acrecentamiento al pretender explicar el comportamiento académico de sus alumnos. Para terminar, tal como señalan los autores arriba citados, parece que los profesores ponen mayor énfasis en la información positiva que en la negativa. Este mismo hecho es confirmado por FELSON y BOHRNSTEDT (1980), y afirman que ello es debido a que las situaciones positi

vas, los casos de éxito tienen mayor riqueza informativa, tanto para profesores como para alumnos.

La situación social del aula presenta múltiples problemas, ante los cuales el profesor lanza juicios atribucionales de naturaleza muy distinta. Mediante los juicios atribucionales el profesor trata de predecir y controlar los acontecimientos que se desarrollan en el aula. Es un mecanismo cognitivo que se da en todas las situaciones sociales y el profesor pone en funcionamiento con frecuencia de modo inconsciente, cuyo objetivo es más de "seguridad psicológica", de autopreservación que de "comprensión científica" del fenómeno observado. La atribución se realiza a partir de la construcción de significaciones que el profesor se hace de la realidad del aula. De ahí que llegue a formular las causas aceptando intuitivamente lo que no pasa de ser de sentido común. Esto es, los juicios atribucionales del profesor nacen de su universo semántico y no de las teorías científicas que posea al respecto. Teniendo en cuenta todo esto, cabe afirmar que el profesor es muy poco "riguroso" en sus atribuciones, siguiendo unas veces criterios de distintividad y otras de consenso con los demás. Criterios a los que se llega guiados por una serie de condicionantes múltiples, pero interrelacionados entre sí, tanto si son internos como si lo son externos al profesor. Por lo cual P. TOMLINSON (1984), afirma:

... el hecho de que estos estudios desautoricen las tendencias atributivas del sentido común debe

servir a los profesores para ponerse en guardia contra el peligro de las simplificaciones excesivas en los juicios inevitables que hacen sobre sus alumnos, (Pág. 328).

Este tipo de comportamiento cognitivo del profesor le lleva a que atribuya alguna causa a cualquier acontecimiento de los que ocurren en el aula. Así, por ejemplo, el bajo rendimiento de un alumno lo atribuirá a la incapacidad de los mismos y no a su enseñanza. Pero si se observa que el fracaso está en el método seguido por el profesor, entonces la atribución causal se hace sobre la situación. Es en este sentido por lo que decíamos más arriba que los juicios atribucionales, tienen también una función de preservación del estatus del profesor.

En suma, podemos afirmar que el profesor interpreta cuanto ocurre en el aula desde unas teorías previas que él tiene y desde las que realiza los juicios atribucionales siguiendo una pautas cada vez esclarecidas con mayor nitidez. Tales juicios se hacen con independencia de que esas teorías estén debidamente fundamentadas, (ANDERSON-LEVITT, 1984). La importancia de este hecho está en que, según diferentes comprobaciones empíricas, el rendimiento real de los alumnos depende en gran medida de los juicios atribucionales que el profesor haga de sus capacidades y posibilidades de aprendizaje, (PROCTOR, 1984). En función de lo cual, consideramos muy importante la formación científica del profesor, tanto permitiéndole el conocien

to del fenómeno atribucional, como de la situación pedagógica, para su mejor desenvolvimiento en la práctica.

E) El diagnóstico en el pensamiento docente.

Se trata de una destreza cognitiva que permite a los profesores identificar los síntomas de una situación problemática dada, a partir de los cuales elaboran un veredicto y después establecen el tratamiento estimado más pertinente a fin de resolver esa situación conflictiva. El diagnóstico analiza el estado actual de la situación y las causas que lo generan, pero nunca tiene una validez predictiva, es decir, no informa sobre cómo va a evolucionar esa situación, (ANASTASI, 1980. Pág.109 y ss.).

Tras esta breve introducción, entremos en los detalles de una línea de investigación tan interesante en el pensamiento del profesor. El diagnóstico, tal como aquí se concibe, está basado en el modelo clínico de solución de problemas. Modelo que ha sido desarrollado, fundamentalmente, en los campos de la medicina y la psicología clínica. De ahí que se hayan suscitados numerosos debates y controversias entre psicólogos, médicos y otros investigadores, al tratar de aplicar dicho modelo a otros campos. Nosotros no entraremos en esta polémica, compartimos con los partidarios del transvase del método, la validez de la operación. Si bien, su aplicabilidad al campo de la educación ha de hacerse de modo restringido y en problemas específicos. Pero, en cualquier caso, atribuyéndole como

taciones distintas a las que la expresión clínica tiene en el terreno de la medicina. Pero, ¿cuáles son las características que definen al modelo clínico?.

Válganos, para empezar, la definición que se da de la situación clínica de interacción entre el clínico, el sujeto y el problema que éste presenta. La definición nos viene de la mano de VINSONHALER et al. (1977), quienes proponen que el encuentro clínico puede ser concebido como el conjunto de eventos ocurridos que un clínico (v.g. médico, especialista en lectura, profesor, etc.) intenta resolver en tales circunstancias el problema del caso (paciente, cliente, estudiante o un sistema), mediante la toma de dos decisiones fundamentales: el diagnóstico y el tratamiento, (Pág.2). Tras esta breve aproximación procedamos ahora al análisis más minucioso de esta formulación general, para tocar los aspectos básicos del modelo cognitivo que nos ocupa.

Lo primero a resaltar es que el clínico se enfrenta a un caso particular, del que ha de recoger toda la información posible, pues el caso vendría definido por esa información. Es decir, el conjunto de señales (signos) identificadas y valoradas semánticamente constituyen la base de datos a partir de los cuales se diagnostica, se establece el plan terapéutico y toman las decisiones consecuentes. Pero esta información no ha de estar cerrada a los efectos del paso del tiempo, ni a las respuestas del caso ante el tratamiento terapéutico. Un punto es importante resal



tar, pues el caso se define tal como aparece en el presente, sin tener en cuenta el valor de las señales en una situación "normal".

El segundo componente del modelo es el clínico enfrentado al problema. Según la teoría al respecto, la memoria y la estrategia del clínico definen las características de sus decisiones. En la memoria del clínico se refleja el problema, las señales, los planes de tratamiento y las relaciones entre ellos. Mientras que la estrategia clínica consta de una secuencia general de procesamiento de información que opera en la memoria clínica para producir el diagnóstico, la terapia y las decisiones. Dentro de ese procesamiento de información está la adquisición de datos, formulación de hipótesis, evaluación de éstas, juicio diagnóstico, planteamiento del tratamiento y evaluación de los resultados de dicho tratamiento, (WAGNER, Ch., VINSON HALER, J. 1979. Págs. 5 y ss.).

Una vez definida la situación clínica, es decir, el encuentro del clínico con un caso a resolver, vamos a tratar de resumir las características inherentes a la naturaleza de la tarea clínica, que serían las siguientes:

a) La práctica clínica se inserta en la acción directa sobre un problema particular o una clase concreta de problemas. El clínico se ocupa de resolver tales situaciones disfuncionales, pero nunca de establecer o discutir las normas y principios teóricos fundamentales de alto nivel.

b) Los clínicos se ocupan, generalmente, de problemas

de un individuo en particular, que puede ser identificado como paciente, cliente o estudiante con dificultades de aprendizaje o conductuales. Nunca se interviene clínicamente sobre un colectivo de personas.

c) La destreza clínica se adquiere "practicando", pero los primeros contactos con pacientes durante el período de formación es supervisada por un experto que la orienta.

d) La solución a los problemas clínicos se da una vez recogida y elaborada la información pertinente, formulando una conclusión. Lo destacable aquí es que esa información nunca es tratada conforme a métodos rígidos, formales o cuantitativos. Los clínicos prefieren estrategias informales, intuitivas o cualitativas, por eso se describen los juicios clínicos como un proceso "artístico", difícilmente formalizable. Pues el proceso cognitivo que se analiza es claramente interactivo, al estar inmerso en la situación problemática que se trata de recuperar, (ELSTEIN, A. et al. 1978. Págs. 2 y ss.).

Estos mismos autores hablan de dos tipos de modelos clínicos: diagnóstico y terapéutico. Nosotros aquí vamos a ocuparnos fundamentalmente del primero. Así pues, el diagnóstico se inicia tratando de determinar la naturaleza del problema en cuestión sobre la base de los síntomas manifiestos, luego se identifican sus causas para, al final, establecer un plan de tratamiento. Bajo esta perspectiva el profesor es concebido como un práctico, como un clínico que "informal y artísticamente observa a los estudiantes, infiere y reúne información diversa, combina esta in

formación con expectativas, actitudes, opiniones y conocimientos de la investigación empírica y teórica, con lo que realiza juicios diagnósticos, toma decisiones, diseña tratamientos y reflexiona sobre las consecuencias", (GIL, D HELLER, Ph. 1978. Pág.4).

Esta concepción del tratamiento diagnóstico conlleva implícitamente una estrecha interrelación entre los procesos mentales y los comportamentales. Otra noción fundamental del modelo diagnóstico, es que la conducta del sujeto no es un fenómeno aislado, sino que está en función de la capacidad intelectual del individuo y la interacción de la personalidad con el entorno. Lo cual implica un alto riesgo de error al establecer relación directa entre el problema de un individuo y las causas que lo hayan podido generar. Un mismo problema, al menos en apariencia, puede estar generado por causas muy distintas. Esto requiere que antes de formular el juicio diagnóstico se defina perfectamente la naturaleza del problema, a través del atento análisis de los síntomas observables. Pues lo que el individuo (el estudiante en nuestro caso), exterioriza en su comportamiento es lo que se entiende como síntomas, y éstos son la ayuda imprescindible para llegar al diagnóstico. Constituyen el material de estudio y análisis fundamental del trabajo clínico, pudiendo llegar a conclusiones muy distintas ante un mismo caso. En el terreno pedagógico valdría decir lo siguiente: "El diagnóstico es siempre probabilístico porque los profesores nunca pueden estar

plenamente seguros de la validez de sus juicios", (GIL,D. HELLER, Ph. 1978. Pág. 7).

Ante la complejidad del encuentro terapeuta-paciente (profesor-alumno), el modelo diagnóstico defiende la flexibilidad en la recogida y organización de la información. El clínico puede emplear técnicas estandarizadas y otros datos de su experiencia del trabajo cotidiano. Si bien, va a funcionar como recurso articulador de toda esa información las hipótesis iniciales que el clínico formula al encontrarse con el caso. De ahí que haya de reconocerse también la flexibilidad en el juicio diagnóstico, es decir, ante un mismo problema puede haber diversas soluciones como señalábamos más arriba. Por tanto, y ya para concluir esta aproximación al modelo clínico, digamos que para llegar al juicio diagnóstico se ha seguido lo que en la filosofía de la ciencia se llama método hipotético-deductivo, (ELSTEIN,A. et al. 1978 Pág. 7).

Algunos autores defienden la pertinencia de analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del modelo diagnóstico, porque es -en palabras de SHELDON- "un aspecto esencial de la enseñanza y paso preliminar para sondear la instrucción" (citado por D. GIL 1980. Pág.4). Además tal como señala J. GALE (1982), el proceso de pensamiento diagnóstico "es característico de la madurez cognitiva del adulto", que son los principales beneficiarios del servicio prestado en las aulas.(Pág. 64). Bajo este enfoque que se considera tanto el diagnóstico como la intervención

consecuente y los recursos técnicos imprescindibles para su aplicación. Ratificando esta postura GIL propone cuatro puntos que nosotros generalizamos aquí, puesto que él los refiere al diagnóstico de la destreza lectora de los alumnos. A este respecto cabría puntualizar que el proceso clínico no se puede estudiar en abstracto, sino inmerso en un contexto y referido a algún problema en particular. Se trata claramente de un proceso de pensamiento interactivo y como tal ha de estudiarse. Pues bien, como decíamos, introducir la destreza de diagnóstico en la formación del profesorado vendría justificado por las siguientes cuestiones:

a) Se observa un creciente número de alumnos con dificultades de aprendizaje. La responsabilidad del profesor de clase está en diagnosticar las dificultades de sus alumnos para establecer la terapia o estrategia de apoyo para aquellos que presenten problemas solucionables por el propio profesor, pues hay casos que necesitan un tratamiento especializado que el profesor no puede ofrecer.

b) Las dificultades de aprendizaje se han de detectar lo antes posible. Puesto que una de las claves de éxito en la recuperación de los problemas de aprendizaje está en su temprano diagnóstico.

c) El aprendizaje escolar lleva a la adquisición de destrezas importantes, cuyo dominio influirá directamente o de modo indirecto en la relación que el alumno mantiene con su entorno y grupo de iguales. De aquí que un temprano

diagnóstico y recuperación de ese problema va a favorecer el realce del autoconcepto que tiene el alumno.

d) El diagnóstico de los problemas de aprendizaje es fundamentalmente para establecer el plan docente y también en el apoyo a la hora de introducir modificaciones en la marcha de la enseñanza. Todo ello en función de satisfacer mejor las necesidades individuales de los estudiantes, (Págs. 4 y ss.).

Los procesos de diagnóstico realizados por el profesor se han sometido a investigación clínica desde un modelo de fundamentación teórica propio. De acuerdo con el cual "el campo de la conducta se define por un clínico (un profesor o especialista en lectura), un caso (un caso simulado de un alumno con dificultades en lectura, o el alumno mismo) y la interacción entre el clínico y el caso, que tiene como objetivo el diagnóstico del problema y una propuesta para solucionarlo" (SHAVELSON, R., STERN, P. 1981, Pág. 395).

Estos serían, pues, los componentes de la investigación previa al juicio diagnóstico, pero en cuanto estrategia constaría de una serie de pasos muy semejantes, por lo demás, a los seguidos en el diagnóstico psicológico o médico. Así pues, los autores anteriormente citados, señalan seis pasos en el juicio diagnóstico del profesor:

- 1) Adquisición de rasgos sobre el problema;
- 2) Generación de hipótesis (diferentes hipótesis,

casos, dados unos datos limitados); 3) Interpretación de síntomas (interpretar datos); 4) Evaluación de las hipótesis (probable validez de cada hipótesis); 5) Evaluación del tratamiento (estimación de la mejora que se espera para cada tratamiento); 6) Selección de la prescripción (selección de los métodos exactos para remediar el problema). (Pág. 395).

Sin embargo, el panorama que presenta el profesorado respecto a esta destreza es poco halagüeña, al menos eso es lo que corroboran los resultados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor. Aunque en nuestro ámbito educativo no conocemos ninguna investigación con esta orientación, D. GIL (1980) sí que ha estudiado la destreza de diagnóstico con diez profesores norteamericanos y llega a las siguientes conclusiones:

1º/ Los profesores no parecen estar preparados para diagnosticar y recuperar los casos de dificultad de aprendizaje que se les presentan en el aula. Según la autora esto puede ser debido a dos causas: falta de una formación específica y ausencia de un modelo comprensivo de la realidad del aula.

2º/ En términos generales, los profesores carecen de las estrategias de procesamiento de información necesarias para recoger y evaluar la información que les lleve a diagnosticar la situación de los estudiantes. Los diagnósticos

que hacen son globales, no específicos y además incompletos. Los profesores tienden a decir "lo que el niño no puede hacer, más que ofrecer un diagnóstico completo y concreto" del problema que está de fondo.

3º/ Las investigaciones de laboratorio sobre la solución de problemas clínicos del profesor son válidos y apropiados cuando se les ha entrenado en esa destreza. Los resultados de laboratorio y los obtenidos en situaciones naturales de clase son muy parecidos ya que en ambos casos el profesor opera con modelos similares, (Págs.5 y ss.).

Debido al prolongado y estrecho contacto que permite la situación del aula, muchos investigadores coinciden en afirmar que el profesor dispone de la situación óptima para diagnosticar el comportamiento de sus alumnos. En su trato cotidiano puede recoger múltiple información a través de diferentes cauces. Y como diría R. TRAVERS (1971), con ese cuerpo de datos tan significativos es fácil llegar a un ajustado juicio clínico.

Por otro lado, las secuencias específicas que conlleva el pensamiento diagnóstico están íntimamente relacionados con la estructura cognitiva del sujeto. Dado que ha de manejar organizadamente múltiple información en vistas a confirmar sus hipótesis. Según algunas investigaciones, el profesor es capaz de utilizar para cada caso cuatro o cinco hipótesis como máximo. Ahora bien, tal como afirma J. GALE (1982), el pensamiento diagnóstico depende en gran



medida del estilo cognitivo y las inquietudes del profesor. Es muy difícil, por ello, prescribir didácticamente esta destreza para que al final sea dominada y aplicada. GALE considera que el mejor modo de adquirir esta destreza cognitiva es enfrentar a los profesores con los problemas reales del aula, para que los diagnostiquen y los recuperen, analizando finalmente si se ha tenido éxito o no. En todos los casos, aclara el autor, la práctica deberá estar supervisada minuciosamente por los expertos en ese tipo de destreza docente. Así, desde la práctica del diagnóstico, es como se llegará a dominar todo el proceso, tanto en su teoría como en su realización.

F) Teorías implícitas del profesor.

La mente del profesor está estructurada en torno a una serie de principios y significaciones que le dan una cierta coherencia a la visión que él tiene de su mundo. Ese pensamiento se forma a partir del análisis e interpretación de la experiencia del profesor en su entorno. Pero ocurre que muchas de las acciones que se hacen obedecen a claves cognitivas de índole inconsciente y no siempre racionalizables. Las investigaciones en este ámbito parten del presupuesto según el cual ante una situación problemática, el profesor vuelca sobre ella su sistema conceptual (concepción de la enseñanza y su función social, opiniones, creencias, prejuicios, etc.), que se ha formado de la enseñanza y de la capacidad de aprendizaje de sus alumnos.

Esto es, el profesor ante esa situación hace explícita, de modo más o menos coherente, su teoría implícita al respecto para dar alguna solución al problema planteado. "Así el profesor define cada cosa como elementos muy importantes de la situación de clase, las relaciones entre ellos, y el orden en el cual pueden ser considerados", (CLARK y YINGER, 1977 Pág. 295). Y a partir de esos datos los investigadores tratarán de descubrir las características de la estructura semántica y conceptual que maneja el profesor en su quehacer profesional.

Los autores arriba mencionados recogen bajo la expresión "teorías implícitas del profesor" toda una serie de trabajos orientados en la investigación de los diferentes aspectos del pensamiento del profesor tanto en clase como cuando las prepara. Para ello se utilizan métodos científicos diferentes, aunque todos se acogerán bajo la categoría de cualitativos, apoyados en técnicas como la aproximación etnográfica, observación en el aula, estudio de casos, entrevista, etc. De todos modos más adelante analizaremos detalladamente este tipo de metodologías de investigación. Por el momento bástenos con saber que los resultados obtenidos mediante estas técnicas, son fruto de un tratamiento de datos de acuerdo con sus propias normas de rigor metodológico, como nos recuerdan SHAVELSON y STERN (1981) en la revisión que hacen de la metodología cualitativa, (Pás. 373 a 376).

Las dimensiones cognitivas estudiadas bajo esta pers

pectiva serían: cosmovisión personal del individuo, teorías explicativas, sistema conceptual, cuerpo de opiniones, etc. A través de todas ellas se trata de descubrir la estructura cognitiva del profesor que dé razón y sentido profundo a su comportamiento. Dada la amplia y minuciosa síntesis que de estos trabajos han hecho CLARK y YINGER en el artículo ya citado, nos remitimos a él para conocer las aportaciones concretas de cada uno de ellos, (Págs. 295 y ss.). No obstante sí quisiéramos destacar una de sus conclusiones, cuando afirman que "el pensamiento del profesor y su comportamiento son guiados por un estado de opiniones organizadas, operando con frecuencia inconscientemente". De ahí la dificultad en la investigación y en que el profesor pueda explicitar el sentido y los porqués de lo que hace en el aula.

Tal como constatan los autores citados, estos estudios plantean más cuestiones que respuestas, tanto a propósito de los métodos como del objeto de investigación. La literatura al respecto aún es poco amplia y muy poco clarificadora. En cualquier caso, parece evidente que no existe una relación directa y constante entre las teorías implícitas y el comportamiento del profesor. Se trata, más bien, de una relación fluctuante que depende de circunstancias tales como la disponibilidad de recursos, influencia entre iguales, características psicosociales de los alumnos, etc. Son necesarias aún muchas más investigaciones en este campo a fin de dilucidar la "relación entre las teorías

implícitas y la percepción del profesor, procesamiento de información y conducta" (Pág. 301). Sólo así se llegará a comprender las razones de por qué los profesores proceden de un modo concreto y no de otro; en suma, se trata de conocer las claves de su actividad mental. Otra cuestión será, sobre la que aún hay muy pocas respuestas, cómo disciplinar didácticamente esa actividad mental para que las acciones del profesor resulten lo más racionales posibles y se puedan introducir en la formación y perfeccionamiento del profesorado.

G) La disonancia cognoscitiva.

Dentro de la Psicología Social Cognitiva surgió media da la década de los cincuenta una nueva formulación teórica que a pesar de no ser muy consistente, pronto se hizo "famosa" y con la colaboración de partidarios y detractores ha generado más investigaciones que cualquier otra teoría psicológica, (JIMENEZ BURILLO, F. 1981). En términos semejantes se expresa C. MOWER WHITE (1982) cuando afirma que la mayor contribución para llegar al estado actual de la teoría de la disonancia, ha venido de la mano de sus críticos y fundamentalmente de CHAPANIS y CHAPANIS. Estos autores fueron los primeros y más radicales al plantear que la deficiencia fundamental de la teoría está en que no deja claro en muchos casos cuándo se produce la disonancia, (Pág. 27). Pues bien, como ya se ha dicho, nos estamos refiriendo a la Teoría de la Disonancia que

fue formulada por L. FESTINGER en 1957. Veámos, pues, ahora resumidamente sus conceptos fundamentales.

La teoría de la disonancia se califica de cognoscitiva porque se ocupa de estudiar los efectos y mecanismos que producen la organización de las nociones o elementos informativos, registrados a nivel consciente por parte del sujeto (POITOU, J-P. 1984. Pág. 9). Analiza también las consecuencias que tiene esta organización de nociones o cognición, sobre la conducta del sujeto. Se entiende por nociones o elementos cognoscitivos todo aquello que una persona sabe sobre sí misma, sobre su comportamiento y sobre su entorno. O lo que es igual, las percepciones creencias, ideas, valores, etc. que el individuo tiene respecto de sí mismo, su comportamiento y las representaciones del mundo en general. Es, en definitiva, la estructura semántica y las significaciones simbólicas que el sujeto se hace de todo cuanto le rodea. A este respecto FESTINGER supone que el conjunto de las representaciones conscientes pueden ser analizadas como elementos cognoscitivos o nociones que pueden entrar o no en disonancia.

Todos estos elementos cognoscitivos mantienen una relación entre sí, aunque, como indica J-P. POITOU, en la teoría de la disonancia no se precisa la "unidad de la actividad cognitiva". Pasa, asimismo, indiferente ante el hecho claro que hay proposiciones cognoscitivas simples y complejas, sin determinar cuál de las dos sea su unidad de análisis. FESTINGER no se preocupa de construir un aná

lisis formal de las relaciones entre las nociones, sino que se conforma con enunciar cuatro relaciones simples entre las nociones, que formula como sigue: "Dos elementos cognitivos pueden estar siendo no-pertinentes o pertinentes el uno al otro. En este último caso, pueden ser consonantes o disonantes entre ellos". (Según la formulación de J-P. POITOU, 1984. Pág. 10). Dos elementos cognitivos son no-pertinentes o irrelevantes cuando no tienen nada que ver el uno con el otro. En consecuencia, los elementos pertinentes son aquellos que el sujeto toma en consideración. Hay consonancia entre dos elementos cuando uno se deriva del otro, esto es, si uno de los dos implica psicológicamente al otro. La consonancia supone una implicación no tanto lógica como subjetiva, puesto que es el individuo quien determina si una noción implica a otra.

La disonancia se dará cuando de la afirmación de un elemento se deriva la negación del otro. MOWER WHITE lo formula así: Si hay dos nociones X e Y, y si de negar la noción Y se deriva X, o sea, "X implica no-Y", entonces X e Y son psicológicamente inconsistentes, y la disonancia que surge es experimentada como tal por el individuo que tratará de eliminarla. El concepto de disonancia, pues, vendría definido en los siguientes términos:

...la existencia de la disonancia, siendo psicológicamente incómoda, hace que la persona trate de reducirla y de lograr consonancia. Cuando la disonancia está presente, además de intentar redu

cirla, la persona evita activamente las situaciones e informaciones que probablemente podrían aumentarla, (FESTINGER, L. 1975 Pág. 15).

La hipótesis fundamental de esta teoría es que la disonancia cognitiva constituye un estado incómodo, de tensión para el ser humano, quien tratará por todos los medios a su alcance de mantener el mayor grado de consonancia posible. Por lo cual el individuo se esforzará en evitar las situaciones y las informaciones susceptibles de aumentar la disonancia. En este sentido JIMENEZ BURILLO (1981), piensa que para dar salida a tal situación FESTINGER tiene que conceder un carácter "motivacional" a su constructo teórico, al añadir como otra necesidad más del ser humano, la de orientar su actividad hacia la reducción al mínimo de la tensión generada por la disonancia.

Las fuentes que generan disonancia en el sujeto pueden ser múltiples, desde una nueva información que es "contradictoria" con otras poseidas previamente, hasta la simple inconsistencia lógica entre los elementos cognitivos. La intensidad de las disonancia, según J-P. POITOU, depende fundamentalmente de dos factores: "el número de nociones disonantes y consonantes, y la importancia subjetiva de estas nociones", (Pág.12). Pero como decíamos más arriba el sujeto tratará de reducir a su mínima expresión ese estado de disonancia, para lo cual puede seguir tres caminos: a) cambiando la conducta, o sea, eliminando uno de los elementos cognitivos en disonancia, b) interviniendo

en el contexto en que surgen esas nociones, pero esta salida es la más complicada de todas, y c) adquiriendo nueva información que desequilibre la balanza en beneficio de uno de los elementos y así reducir el monto total de disonancia.

Pero es un hecho fácilmente constatable la enorme resistencia al cambio que presenta el individuo. Así FESTINGER propone dos supuestos que están en la base de la resistencia a la reducción de la disonancia: a) realismo tendencial del individuo, y b) necesidad del sujeto a adaptarse con éxito al medio, para lo que se ha de esforzar en poseer las nociones más reales posibles sobre las características del medio que le rodea. Y si tales nociones son el reflejo de la realidad de las cosas, "deberá modificar la realidad para poder cambiar la noción que es el reflejo consciente", (POITOU, 1984. Pág. 14).

Una vez planteados los aspectos fundamentales de la teoría de la disonancia, vamos a resumir las principales críticas que se le han hecho a esta teoría. Pues al no ser una formulación teórica "probada", un conjunto de autores han planteado durísimas críticas, tanto en lo teórico como en lo metodológico. JIMENEZ BURILLO (1981) sintetiza tales críticas en los siguientes puntos:

a) La teoría no establece en qué condiciones surgirá la disonancia cognoscitiva.

b) No están claramente especificados los mecanismos



que son activados para reducir la disonancia ni por qué la inconsistencia es, en sí misma, activadora.

c) Las hipótesis probadas son de escasa significación teórica, pues se formulan hipótesis insólitas y contra-intuitivas, con desprecio de las dictadas por el sentido común.

d) Dada la complejidad de sus experimentos y la confusión de las variables, no es posible concluir nada consistente de los datos.

e) En el análisis de los resultados experimentales se han llegado a rechazar los casos que no probaban la teoría, o formular conclusiones a partir de resultados no significativos. Es decir, sus tratamientos experimentales no se distinguen precisamente por el rigor y la seriedad científica, los plantean en todos los casos para validar sus hipótesis.

Con independencia de estos aspectos críticos, lo cierto es que esta teoría se ha llevado a numerosos campos, tales como la psicología clínica, la social, a la teoría de la comunicación de masas, etc. En este último terreno G. BORDEN (1971), admite la enorme validez de la teoría de la disonancia, en función de la cual clasifica la información en dos categorías: la confirmativa (consonante) y la contradictoria (disonante). Mantiene que el hombre busca seguir siendo lo que ya es, de ahí su preferencia por la información confirmativa, (Págs. 77 y ss.).

En relación al traslado de esta teoría al campo del profesorado no hemos encontrado ningún trabajo con referencia explícita. Sin embargo, tenemos la firme convicción de lo fructífera que podría resultar esta línea de trabajo. El profesor en la actualidad observa en su práctica diaria múltiples situaciones que le han de resultar disonantes en alto grado, por ejemplo: el elevado porcentaje de fracaso escolar, la excasa capacidad movilizadora de la educación, el bajo prestigio social de la profesión docente, el reducido margen de decisión que le queda al profesor, la creciente indisciplina de los alumnos, etc. También es cierto, no obstante, que el profesor valora de muy desigual modo estos datos y les afectan, por tanto, en distinto grado. Pero están los "pequeños acontecimientos" de la vida cotidiana del aula que un alto porcentaje de ellos crea conflictos de disonancia en la mente del profesor. A pesar de ello, falta investigar las estrategias que el docente sigue para equilibrar su estado cognitivo. Cualquiera de las estrategias que con este fin ha enunciado la teoría de la disonancia estarían al alcance del profesor, aunque pensamos que en la actualidad inciden más en la búsqueda de nueva información.

#### 4.4. Hacia una síntesis final.

Puede que a lo largo de los subapartados precedentes se vierta un imagen del pensamiento del profesor excesivamente devenida en pequeños apartados estancos. Imagen que,

desde luego, nada tiene que ver con el funcionamiento real de nuestra mente. El objetivo que nos proponemos en éste último punto es proponer un esquema resumen del proceso cognitivo del profesor (Figura 4). Dicho esquema trata de representar los componentes más importantes del proceso cognoscitivo, pero no pretende ser definitivo, sino, más bien, una propuesta inicial susceptible de múltiples mejoras posteriores. Al tratarse de un esquema síntesis, elaborado a partir de la propuesta de diversos autores, tiene una función explicativa, a modo de aproximación hipotética al proceso cognoscitivo de nuestra mente. En ningún caso pretende ser el reflejo de la naturaleza real del proceso de pensamiento que, evidentemente, su complejidad lo hacen intraducible a un esquema.

Pero, en todo caso, lo que sí pretendemos afirmar con esa representación esquemática, es el carácter unitario del acto cognoscitivo. En él interactúan, de modo difícilmente definible, todos los componentes cognoscitivos que analizamos en los apartados anteriores. Del mismo modo que interactúan los datos objetivos, con los subjetivos y los sistemas de valores y creencias del sujeto. Sin que sea fácil poder determinar cuándo influyen unos más que otros o cómo y en qué grado lo hacen. El esquema pretende reflejar asimismo, la interacción que existe entre el pensamiento y la conducta externa del individuo, pero sin que tampoco sea posible precisar los términos en los que se produce esa interacción. Por tanto, el mundo cognitivo

PROCESO MENTAL

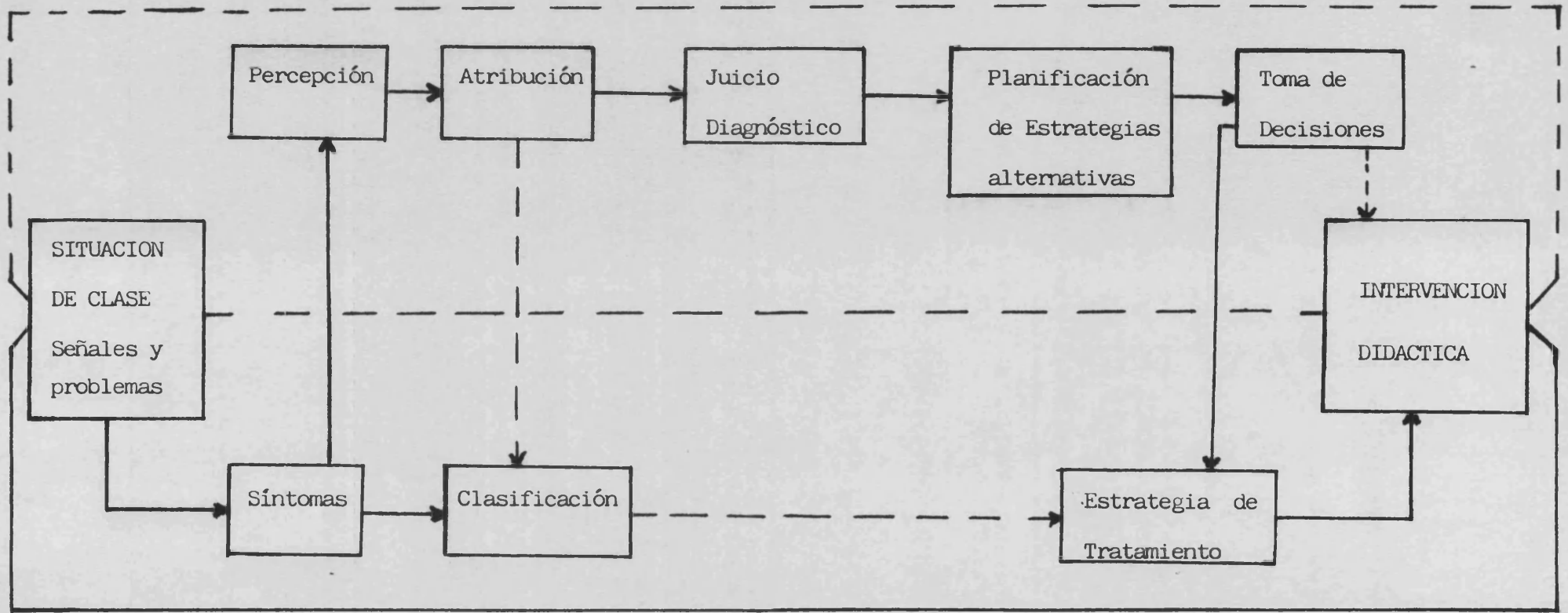


FIGURA 4. Modelo del proceso cognitivo del profesor.

y el comportamental mantienen una íntima conexión que dan a cada sujeto una personalidad propia, a través de la cual se tamiza y vive de modo singular esos procesos de interacción antes aludidos.

La configuración arquitectónica de la estructura cognitiva que opera con esquemas abstractos, vendría caracterizada por su configuración jerárquica y metas dispuestas y organizadas básicamente para la resolución de problemas. Pues J. ANDERSON (1982) comparte con otros muchos autores que la resolución de problemas es el modelo básico y fundamental de cognición humana. Modelo que está sometido a un proceso continuo de "refinamiento" a través de la práctica y experiencia del sujeto, siendo el lenguaje su principal recurso, (nos remitimos al apartado anterior en que analizamos en detalle este modelo). Ahora bien, toda esa experiencia es recogida simbólicamente de acuerdo con las características de la destreza de resolución de problemas, que en tal sentido funcionaría como mediador cognitivo. La capacidad simbólica, la estructuración de los significados es, de todos modos, lo más importante de la actividad cognoscitiva del individuo. Pues el conocimiento está integrado dentro de un sistema en el que los datos primero son codificados declarativamente (formulación proposicional de los hechos), y luego son interpretados a la luz de las significaciones recogidas del entorno y de su memoria.

Nosotros en el esquema síntesis que aportamos (Figura

4), no entramos en tanto detalle de profundidad. Pero sí creemos que pueda considerarse como un reflejo por aproximación del proceso de pensamiento del profesor. En cualquier caso, debemos llamar la atención sobre la naturaleza personal, subjetiva de este proceso como ya se apuntó en un apartado anterior. Es evidente que cada persona desarrolla un proceso cognoscitivo peculiar, aunque entre ellos haya ciertos puntos comunes que son los que nosotros reflejamos en el esquema. Pero con independencia de estas aportaciones personales, lo cierto es que en los procesos cognitivos seguidos por el profesor hay elementos comunes que son los que nosotros trataremos de recoger en el mencionado gráfico.

Una de las primeras características a resaltar es su naturaleza procesual, diacrónica durante el cual se realizan diversas operaciones cognitivas de difícil identificación, al menos con nitidez. Y porque entendemos que eso es así, es por lo que en nuestro esquema incorporamos diversas operaciones. Es muy difícil diferenciar hasta dónde llega una y dónde empieza la otra, es decir, saber dónde termina la función diagnóstica del pensamiento y empieza la toma de decisiones del profesor, o entre sus juicios atribucionales y la resolución de problemas. Pensamos que las diferencias entre las operaciones mencionadas obedece más a exigencias de análisis que de ajuste a la realidad. En el contexto cognitivo del profesor interactúan todos sus componentes, de ahí que insistamos en su

carácter procesual.

A través de la Fig. 4 se observa con toda claridad que horizontalmente se establece una estrecha y necesaria relación entre el comportamiento externo del profesor y sus procesos mentales. Una u otra no se pueden entender sino es en continua interacción, aunque en lo relativo al proceso mental haya de quedarse en el terreno de lo conjeturable, de la hipótesis de trabajo. En cuanto al eje horizontal del gráfico, cabe resaltar su pretensión de conectar la percepción de señales en la interacción con el entorno, con la respuesta, la acción que el sujeto realiza. En relación a lo cual consideramos oportuno traer aquí el gráfico que sobre este particular elabora ANDERSON-LEVITT (1984) y que incorporamos a continuación.

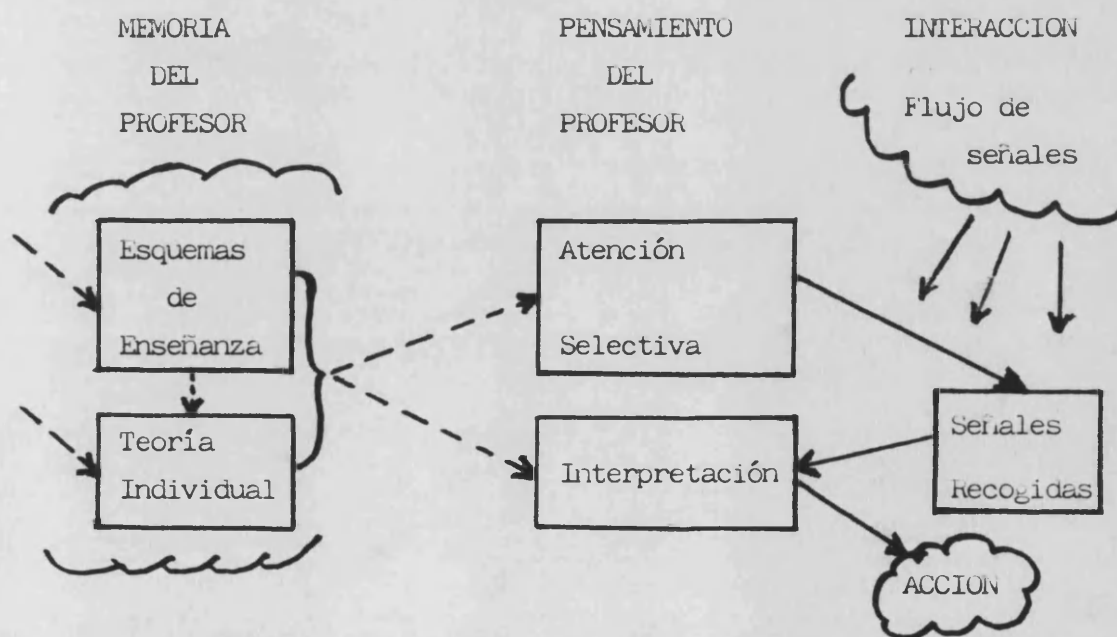


FIGURA 5. El proceso cognitivo de interpretación de las acciones conductuales del alumno, (Pág.329)..

En el gráfico propuesto por ANDERSON-LEVITT se incluye un apartado que no está presente en el nuestro, se trata de la memoria. En la cual el profesor almacena esquemas de enseñanza, o sea, esquemas explicativos de cómo se aprende en la escuela, porqué se comportan de un modo y no de otro los alumnos, etc. Y tales esquemas se forman no sólo con las teorías estudiadas por el profesor durante su formación, sino ante todo por la experiencia escolar de ese profesor, sobre todo durante sus primeros contactos con la clase en el ejercicio profesional, por la información y consejos de sus colegas, por las orientaciones de la inspección, etc. Pero también en la memoria se incluye la teoría individual que se refiere a la organización que el profesor se construye tomando como base sus esquemas de enseñanza y la información que tiene de cada alumno, y que le sirve para explicar la situación pedagógica en la que se encuentra. Reiteremos una vez más aquí cómo puede influir decisivamente esta teoría individual en el rendimiento real del alumno. Otra cuestión fundamental que aparece en el gráfico de la Fig. 5, es que las claves del pensamiento del profesor han de buscarse en su memoria, puesto que ésta va a determinar la selección e interpretación de las señales recibidas. En función de esa interpretación el profesor va a decidir el curso a seguir en su acción.

Entendemos que el esquema propuesto por ANDERSON-LEVITT no es contradictorio con el nuestro de la Fig. 4,



sino que se complementan perfectamente. Por no complicar más este apartado, no haremos referencia a otro modelo también muy interesante, pero formulado a partir de la teoría de comunicación social. Dicho modelo es planteado por P. MARSH (1979) y refiere la cognición humana al proceso de recepción, tratamiento y organización de los datos recibidos del exterior, a fin de dar una respuesta en esa interacción permanente que el sujeto vive con el entorno. Aunque nos parece interesante esta línea apuntada ya por SHANNON y ahora recogida por MARSH, no nos detendremos en ella, porque nuestra investigación, más bien, se refiere a los procesos de pensamiento del profesor de naturaleza preactiva, no interactiva como sería este último caso.

Tratando de concretar algunas cuestiones sobre los gráficos que aparecen en las Figs. 4 y 5, diremos en nuestra investigación trataremos de analizar los esquemas de enseñanza que maneja el profesor, sus atribuciones causales y juicios diagnósticos, así como la influencia entre estas operaciones cognitivas. Pero sin llegar a considerar la toma de decisiones sobre la estrategia a seguir en la intervención en la práctica. Es decir, no llegamos hasta el último paso del pensamiento del profesor, que es la traducción de las operaciones cognitivas antes aludidas, llevan al profesor a decidir el curso de su acción en el aula. En cualquier caso, estas operaciones cognitivas también se ponen en funcionamiento en la formación preactiva del profesorado. Lo cual quiere decir, que la información

que se les ofrece será sometida igualmente a procesos de selección e interpretación de acuerdo con los contenidos que conforman la memoria del profesor en formación; (Figura 5). De ahí que nosotros no hayamos renunciado en esta exposición a traer a colación las principales operaciones que intervienen en los procesos cognitivos del profesor.

Pero ambos esquemas han de verse en cada caso, tamizados por el estilo cognitivo del profesor. Pues será cada individuo el que le asigne un valor peculiar a los diferentes componentes que nosotros señalamos del proceso cognitivo. Sólo de este modo ese esquema adquirirá un valor determinado y con ello también sentido. Aparte de esta característica que engloba a todo el modelo, nosotros resaltaríamos otras dos más concretas. La primera se refiere al carácter interactivo que se le da en dicho modelo a los procesos mentales y comportamentales, uno influye sobre el otro. En segundo lugar, también hay una íntima relación entre el primer y último momento cognoscitivo, esto es, entre la percepción de las señales que vienen del entorno y la intervención práctica en él.

\* \* \* 0 \* \* \*

C A P I T U L O I V

## CAPITULO IV

### EL PROFESOR COMO INVESTIGADOR DEL CURRÍCULUM.

#### 1. Aproximación a un nuevo concepto de profesor.

Nos adentramos ahora en una perspectiva desde la que se ofrece una visión substancialmente innovadora de la función y formación del profesorado. Las nociones clásicas de programación, tareas, rol del profesor, interacción, investigación, metodología, etc., son sometidas a un profundo proceso de reconceptualización. Respecto a la dimensión cognitiva de la función docente no es preciso insistir más en ella, pues se abordó en el capítulo anterior y desde esta nueva perspectiva es asumido tal planteamiento y sus resultados. Se piensa que el profesor dirige las acciones en función de su universo cognitivo, y no en base a las destrezas comportamentales que haya adquirido en un momento determinado de su formación. Es el pensamiento del profesor el que rige el curso de la acción en el aula, mediante el juego interactivo que se establece en dicha situación, es decir, el profesor guiará la intervención de acuerdo con las significaciones que descubren en su contacto con los alumnos en la clase.

Sin lugar a dudas, la aportación más relevante de este nuevo enfoque y siendo consecuencia de la concepción antes enunciada, es convertir al profesor en investigador del diseño y aplicación del currículum, tal como lo han

definido autores como STENHOUSE, ELLIOTT, MACDONALD, etc. De esta manera la investigación se convierte, tanto en el método como en sus resultados, en formadora, educativa del profesor. No es una formación que le venga de "fuera", para decirle qué es lo que ha de hacer y cómo, sino que esa formación surge "dentro" de la misma, valiéndose el profesor de diversas técnicas para investigar sobre sus propias decisiones y la efectividad de las mismas. Esta perspectiva implica sumergir al profesor en el análisis de su situación pedagógica y el contexto que la rodea. Con ello se está rechazando de modo radical el modelo de formación universalizado, esto es, entrenar al profesor en aquellas destrezas con las que sean capaces de conseguir resultados óptimos, en el menor tiempo posible, con el máximo número de alumnos. Perspectiva basada, obviamente, en el análisis de la relación costes/beneficios.

Esto es así porque conceptos como el de personalidad, rol o método en la profesión docente, no tienen una significación universal. De manera que un valor determinado de estos conceptos puede ser muy bueno para una situación y el peor de todos en otra situación distinta. Por lo cual es absolutamente falsa la hipótesis que le atribuye al profesor total libertad de acción en el aula. Pues son los factores contextuales los que definen los límites y posibilidades del trabajo del profesor. Dentro de esos factores podemos incluir los derivados de la situación del aula, de la institución, de la sociedad en general

a partir del orden político, económico y cultural que la rigen. Todos estos factores inciden de alguna manera en la configuración del contexto en el que interviene el profesor, (ARFWEDSON, G. 1979. Págs. 87 y ss.).

De la asunción de este fenómeno se deriva inevitablemente una nueva concepción de la formación del profesorado. A tal enfoque FERRY (1983) lo denomina situacional, en el cual el individuo no es objeto, sino sujeto activo del discurso de la formación, soporte y punto de referencia de todas las significaciones que se producen en la situación de formación. Así se substituye la racionalidad basada en los aspectos funcionales de la práctica pedagógica, por el análisis de la propia experiencia de enseñanza en una situación concreta, en la que participan factores individuales, colectivos, psicológicos, sociológicos, procesos manifiestos, procesos ocultos, etc. Con este nuevo enfoque se pretende fundamentalmente elaborar y enriquecer la experiencia del profesor en formación, de permitirle acceder mediante la vuelta a la teoría a nuevas lecturas de las situaciones pedagógicas. De modo que la relación teoría-práctica quede perfectamente asentada en la mente del profesor. Pues, según indica FERRY, ningún modelo de acción o conducta aprendida tiene capacidad movilizadora de la práctica, si antes no ha sido comprendida, si no ha ocupado su justo lugar en el campo de los deseos y de las representaciones propias de aquél que las va a utilizar, (Pág. 82).

## 2. La interacción teoría-práctica en el pensamiento docente.

El enunciado que encabeza este apartado coincide con una de las características más fundamentales de esta nueva concepción en la formación del docente. Pues si el profesor es el elemento dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje, ha de dársele entonces los recursos intelectuales pertinentes para desempeñar tal función. Uno de esos recursos es su capacidad cognoscitiva, la capacidad de reflexionar sobre las formas culturales con las que el profesor se encuentra y su sentido histórico, tales como la religión, la ciencia, la educación, las relaciones sociales, etc. La reflexión se convierte así en el puente gnoseológico que une a la teoría con la práctica.

En la actualidad ya nadie parece cuestionar la relación entre teóricos y prácticos, entre teoría y práctica, tal relación se ve como algo "natural". Sin embargo, no siempre ha sido así. Con frecuencia se ha visto esa relación totalmente rota, desgajada la teoría de la práctica. El error que subyace a ese divorcio no es responsabilidad de nadie en particular, sino que más bien ha de entenderse dentro del contexto sociopolítico y científico que a lo largo de la historia ha evolucionado en diferentes sentidos. Así para los clásicos teorizar era acceder a la Verdad y estaba reservado a los hombres privilegiados, mientras que el trabajo cotidiano era cosa de mujeres y esclavas.

vos. El cristianismo profundiza estas diferencias al poner en la contemplación el modelo de vida perfecta y libre. En el período contemporáneo se enfoca la relación teoría-práctica como propiciadora del éxito, de la eficacia. Y estas concepciones se proyectan sobre todos los campos de la vida como el tecnológico-industrial, el cultural y, por supuesto, sobre el educativo. En la actualidad se le pretende dar la misma importancia a la teoría y a la práctica, ambas progresan paralelamente. La teoría ayudará a analizar y cuestionar el desigual reparto de privilegios y a racionalizar y transformar la práctica, mientras que ésta por su parte cuestionará y exigirá propuestas alternativas a la teoría, (PINAR, W y GRUMET, M. 1982).

Recordemos, antes de continuar, que abordaremos aquí una nueva acepción del concepto de interacción muy importante, es la que se establece entre el pensamiento del individuo y su conducta externa, una está influyendo sobre la otra. Con respecto a la relación mantenida entre la teoría y la práctica cabe señalar su carácter dialéctico, existe un estado de contradicción entre una y otra, lo cual les permite avanzar influyéndose mutuamente. Las teorías, como señala G. BUENO (1977), comportan la fabricación de representaciones mentales que no están dadas previamente, sino causadas por el ejercicio exterior. Toda práctica conduce necesariamente a una representación mental la cual, a su vez, niega el contenido de la práctica. La contradicción dialéctica, pues, se mantiene en el contexto de la repre



sentación y del ejercicio, (Págs. 60 y ss.).

La teoría se entiende como un conjunto de principios y reglas prácticas, elaboradas con un cierto grado de generalidad y abstracción con respecto a los condicionantes de la realidad, sin embargo, se da una necesaria influencia al intervenir en la práctica desde tales principios. Por otro lado, se considera únicamente como praxis (nosotros utilizamos indistintamente la denominación de práctica o praxis), aquellas acciones que sean concebidas y desarrolladas conforme a unos principios de procedimiento que el individuo dispone en su estructura cognoscitiva. Mediante la praxis se actualizan nuestras ideas y valores en la configuración de formas de acción, pero esta operación que no se ajusta a ningún método fácilmente definible, está siempre inacabada por lo que necesita el aporte continuo de la autorreflexión y el análisis. A través de la reflexión retrospectiva sobre la programación cognoscitiva en la acción, no sólo se desarrolla el conocimiento de cómo actuar, sino que también se profundiza en la comprensión de los fines, (ELLIOTT, J. 1982b. Págs. 7 y ss.).

A este respecto es imprescindible asumir que la educación no sólo es asunto de investigación académica sino, más bien, un proceso, una actividad que afecta a nuestras vidas. Lo cual no es incompatible con una sólida base teórica, como apoyo explicativo de las actuaciones en la práctica. Para cumplir este objetivo parece claro que esa teoría ha de ser de naturaleza diferente de la llamada ciencia

cia pura de alto nivel de abstracción. Pues los postulados de estas teorías "no pueden contrastarse directamente con datos porque son muy generales y contienen conceptos muy alejados de la experiencia", (BUNGE, M. 1982. Pág.77). Pero como la función del profesor no es precisamente elaborar teorías de alto rango, descenderemos la discusión al nivel que sí le es pertinente y por tanto de interés para nuestro trabajo.

La formación epistemológica del profesor pasa por la superación de la neutralidad de la investigación científica, porque nunca lo es. Y de superar también el dicho exculpatorio que con tanta frecuencia se esgrime mediante la aseveración que una cosa es la teoría y otra, sin nada que ver con la anterior, es lo que ocurre en las aulas. Es, pues, imprescindible superar esta actitud para instalar en la mente del profesor una racionalidad científico-técnica que dé rigor a sus decisiones de actuación práctica. El primer punto a resaltar es que el modelo de racionalidad científico-tecnológica es un modelo histórico, como señalan QUINTANILLA, 1981; MARDONES y URSUA, 1983 entre otros. Un segundo aspecto a resaltar es que la objetividad del modelo no es asunto individual de los diversos científicos, sino el asunto social de su crítica recíproca, con el afán de explicar los acontecimientos observados en la realidad. La sucesión histórica de los modelos hace que éstos progresen en complejidad y, por tanto, también en capacidad explicativa de la realidad.

El resultado final de ese modelo de racionalidad que interacciona la teoría y la práctica, no es la ciencia pura, ya lo decíamos más arriba. Estamos, más bien, ante unas teorías científicas elaboradas bajo unas condiciones determinadas que nos permiten lanzar y comprobar ciertas hipótesis sobre el porqué ocurren algunos de los fenómenos observados en el aula. Para R. JONATHAN (1981) la teorización sobre actividades prácticas sigue un proceso de tres fases: conocimiento del estado de los hechos en cuestión, formulación de las causas que los han producido y, lógicamente, una evaluación del estado de esos hechos. Las fases descriptiva y explicativa se mueven en el campo de lo factual, mientras que la prescriptiva es estrictamente evaluativa, (Pág. 161 y ss.).

Para intervenir en el campo de lo factual, esto es, en el curso de la acción, es imprescindible además del conocimiento de los fenómenos, conocer también sus relaciones con otros acontecimientos que se dan en el mismo contexto y la relación mantenida entre ellos. Esto supone al referirse a la educación que por muchos avances que se experimenten en la psicología, sociología o análisis estadísticos no pueden, por sí solos, aportar soluciones a los problemas educativos. Es precisa la concurrencia de todas esas disciplinas para poder avanzar soluciones que modifiquen la marcha de la práctica educativa.

Las decisiones a tomar sobre la acción, y de modo más significativo las relaciones con la enseñanza, estarán

determinadas no sólo por esos conocimientos científicos mencionados más arriba. En tales decisiones intervienen también otros dos componentes. Por una parte estarían los datos empíricos de la realidad sobre la que se interviene, pero nunca, quede clara la cuestión, éstos se convertirán en único criterio de evidencia en la toma de decisiones. Los juicios de valor, por otro lado, realizados sobre la base de unos principios ético-morales constituirían el tercer componente que interviene en las decisiones que van a afectar el transcurso de la acción.

Todo esto quiere decir, tal como señala JONATHAN, que en las decisiones de actuación en la práctica juegan un papel igualmente importante tanto los resultados de la investigación empírica como el pensamiento especulativo. Aunque tampoco debemos ignorar que en la educación se pueden tomar decisiones sin ninguno de estos prerrequisitos. La debilidad de esta posición es obvia, puesto que la "intuición y la experiencia personal sólo nos ofrece pistas de cómo los diferentes niños adquieren habilidades y disposiciones en una variedad de circunstancias"(P.175). Queda claro, pues, que esto no es suficiente. Al profesor se le ha de preparar en ese dominio de los conocimientos científicos, para que a la luz de dicho corpus pueda enjuiciar los datos empíricos que aparecen ante sus ojos. Con todo ello el profesor podrá fundamentar la decisión que en última instancia ha de tomar para intervenir en la práctica pedagógica. Desde este modelo de pensamiento docente,

el profesor trataría, en primer lugar, de resolver los problemas de la práctica a la luz de su teoría, y luego contrastar las soluciones con los datos que recoge de la clase, (BUNGE, M. 1982. Pág.77).

Exigir para el profesor una racionalidad científico-técnica no implica necesariamente equiparar la mente de aquél con la del médico o la del ingeniero. Para justificar la falta de similitud sólo hace falta recordar que los objetos sobre los que intervienen son de naturaleza radicalmente distinta. No se puede comparar un fenómeno psicológico o sociológico con otro bioquímico o metalúrgico. Los primeros afectan a individuos o grupos humanos, mientras que el segundo actúa con objetos inanimados. Por otro lado, en el caso de la educación el proceso de aplicación de los postulados teóricos es mucho más complejo que en el caso de la medicina o ingeniería que puede ser más preciso y puntual. En cualquier caso y a pesar de las diferencias, creemos que en todas estas situaciones se opera con modelos de racionalidad semejante, desde el momento en que las decisiones sobre la intervención en la práctica se toman a partir de constructos teóricos que ofrecen una explicación de la realidad.

Con respecto a la acción educativa J. ELLIOTT (1982b) deja muy claro que la educación es una forma de praxis, es decir, está guiada por el universo semántico del docente, pues idea y acción se unen en la práctica. Por tanto, la educación nunca podrá ser equiparable a un proceso tecno



nológico de fabricación de productos, en los que sí es posible diseñar métodos concretos para la realización más eficaz de dicha actividad. Mientras que la educación es una construcción cuyo desarrollo no obedece a principios tecnológicos concretos y precisos. En la misma línea se expresa GIMENO SACRISTAN (1981b), pues mantiene que no se puede establecer una relación lineal entre la teoría y la práctica pedagógica. De donde se deduce que el profesor necesita cierta capacidad de "improvisación", debido a la inadecuación o falta de correspondencia puntual entre el diseño y la teoría con la situación real en la que se encuentra. Le compete al profesor establecer el ajuste entre esos dos ámbitos. Dicho de otro modo: "De la teoría pueden surgir diseño y consecuencias prácticas (la enseñanza tiene que buscarlas) y de la práctica surgen estímulos para el desarrollo del diseño" (Pág. 499).

Tenemos, pues, que el profesor ha de estar bien pertrechado de un "corpus" teórico coherente que le permita organizar, orientar y analizar sus estrategias de actuación docente. Para BRINKMANN, W. (1983) la teoría pedagógica y la praxis educativa no están separadas como el día y la noche, "sino que forman algo indisociable como la luz y la sombra, y que es el profesor mismo (el que practica y reflexiona a un mismo tiempo) quien las mantiene juntas, (Pág. 8). Al profesor se le exige ahora una actitud de reflexión científico-crítica sobre la enseñanza y la educación en general, para que pueda establecer' los enla

ces y eslabones más pertinentes entre la teoría pedagógica y la praxis educativa, lo cual es un problema de "arte" o de "tacto pedagógico" como prefieren otros.

Al profesor le queda, pues, la enorme responsabilidad de llevar sus construcciones teóricas al campo de la práctica curricular. Y hablamos de responsabilidad porque establecer ese puente no es una operación mecánica, rutinaria, sino que en cada caso se le plantean al profesor nuevos requisitos y exigencias sobre los cuales ha de reflexionar antes de tomar una decisión. Entendemos que precisamente en ese intervalo entre la teoría y la práctica es sobre donde se debe incidir en la formación del profesorado, para que no convierta sus decisiones prácticas en rutinas. Es el saber práctico según palabras de MALGLAIVE y WEBER, (1982), cuya riqueza epistemológica está en la fecunda oposición teoría/práctica y no en el clásico binomio escuela/vida, porque implica conocer la complejidad de la realidad en la que opera la acción y el dominio de un sistema socio-técnico en el cual se realiza esa acción, (Pág.20).

La necesidad de este enlace que el profesor ha de construir entre lo teórico y lo práctico, queda planteado así por J. SCHWAB (1969):

El material de la teoría está compuesto por representaciones abstractas e idealizadas de las cosas reales. Pero un currículum en acción trata cosas reales: actos, maestros y alumnos reales,

cosas más ricas que sus representaciones teóricas y diferentes de ellas, (Pág. 203).

Este planteamiento implica que el desarrollo del cu  
rrriculum no puede determinarse puntualmente por sus repre  
sentaciones teóricas. Por eso SCHWAB defiende la necesidad de utilizar la diversidad de teorías para poder comprender mejor el currículum en acción. Se impone una visión amplia de esta realidad, una visión que atienda a todos los peque  
ños aspectos que conforman la vida del individuo. De mane  
ra que este autor considera imprescindible una actitud ecléctica, tanto en profesores como en los investigadores. Entiende que las teorías consideran aspectos parciales de la realidad, por tanto el conjunto de esas teorías da  
rán una visión más ajustada de las dimensiones que dan la totalidad. Eso sí, tales teorías habrán de surgir de estudios directos y empíricos "sobre las acciones y reac  
ciones en el aula misma, no una simple comprobación del cambio experimentado por los alumnos", (Pág. 205).

Para G. FERRY (1983) la regla de oro de la investiga  
ción educativa y la formación es la conexión práctica-teo  
ría-práctica. Lo cual supone asumir que toda teoría surge de una práctica analizada críticamente en un contexto so  
cial concreto y que toda práctica conlleva implícitamente una teoría. De ahí la enorme relevancia formativa que tie  
ne para el profesor el entrenarle en las técnicas de análi  
sis de su propia práctica. Con lo cual el mismo profesor



puede descubrir la "utilidad" de las formulaciones teóricas. Pues se han desarrollado a partir de la clarificación de las teorías implícitas y su comprobación, (Pág.63).

A modo de apunte crítico señalaremos la desconexión personal e institucional que existen entre teoría y práctica dentro de nuestro sistema educativo. Unos se encargan de investigar cuestiones con poca o ninguna relevancia para la marcha de las clases, mientras que, por otro lado, continúa los docentes afincados en técnicas y rutinas que aplican con más convicción emocional que científica. GIMENO SACRISTAN (1983b) lo expresa con toda claridad: "En el sistema educativo unos estudian la educación, otros deciden la educación y otros la realizan. El conocimiento y comunicación entre unos y otros es muy escaso", (P.176). Institucionalmente se puede decir lo mismo, falta total de relación y coordinación entre las Secciones de Ciencias de la Educación, Institutos de Ciencias de la Educación y Escuelas de Formación del Profesorado de EGB.

Al profesor habrá de ofrecérsele una sólida formación teórica de los principales problemas que presenta la enseñanza y las soluciones que se le han dado a lo largo de la historia. Entrenarle en la decisión de sus estrategias de actuación a la luz de su reflexión sobre la teoría que dispone. De este modo logrará reducir o en todo caso racionalizar el campo de influencia de sus teorías implícitas y, lo que es muy importante, ser más crítico con sus pro

pias actuaciones. Lo cual le llevará a gobernar la acción con mayores garantías de éxito. Para el caso contrario A. GITLIN (1982) es taxativo: "los programas que separan de alguna forma la reflexión de la acción no quieren preparar a los profesores como transformadores de la realidad escolar", (Pág.20).

Parece, pues, evidente la necesidad de superar la dicotomía entre teoría y práctica. Si bien el profesor, en su actividad cotidiana, se desenvuelve entre el científico-educativo operando con axiomas y el ideólogo subjetivista que se ocupa de recomendaciones y consejos pedagógicos. Aunque sea así, no debemos olvidar que esta dicotomía se diluye y funde de hecho en la personalidad del profesor. Apoyando esta idea y las implicaciones que ella tiene en la formación del profesorado W. BRINKMANN (1983) argumenta en estos términos:

Si al hacer esto se suprimen sin más las finas diferencias existentes entre teoría y praxis de la teoría, y entre teorías (inocentes, "neutrales en la aplicación") y teorías (responsables), ello se puede justificar aduciendo que, precisamente en la formación del magisterio, la docencia tiene idénticos derechos que la investigación, y la mediación de las teorías los mismos que la producción de éstas, (Pág.8).

Aunque entrañe cierta dificultad, trataremos de refle

jar en un esquema el planteamiento central de este apartado, es la FIGURA 1. En él se recogen una serie de aspectos que consideramos deben incidir tanto en la formación inicial como en el perfeccionamiento de los profesores. El centro del esquema está ocupado por lo que llamamos Estrategia Pedagógica, la cual no es sino la planificación que el profesor hace antes de intervenir en la práctica. Esas estrategias son fruto de su pensamiento capaz de sintetizar unas teorías en sus términos más operativizables y de recoger los resultados de la investigación educativa. Recordemos que ésta es concebida como la reflexión rigurosa y contrastada sobre la misma práctica. Se encamina a resolver problemas inmediatos, tales como la renovación de los planes de estudio, técnicas de evaluación, tipos de agrupación de alumnos, técnicas e instrumentos didácticos, etc.

Si el profesor es un investigador en el aula, entonces tales estrategias se conciben como verdaderas hipótesis de acción que ha de contrastar en el funcionamiento real de la clase por parte del profesor. De este modo el estudio y la observación crítica, así como la discusión de las teorías y resultados educativos obtenidos son algo fundamental e imprescindible en la formación del pensamiento docente. Sólo así el profesor adquirirá una sólida estructura conceptual sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, el cual le permitirá guiar e innovar en el transcurso de su acción pedagógica.

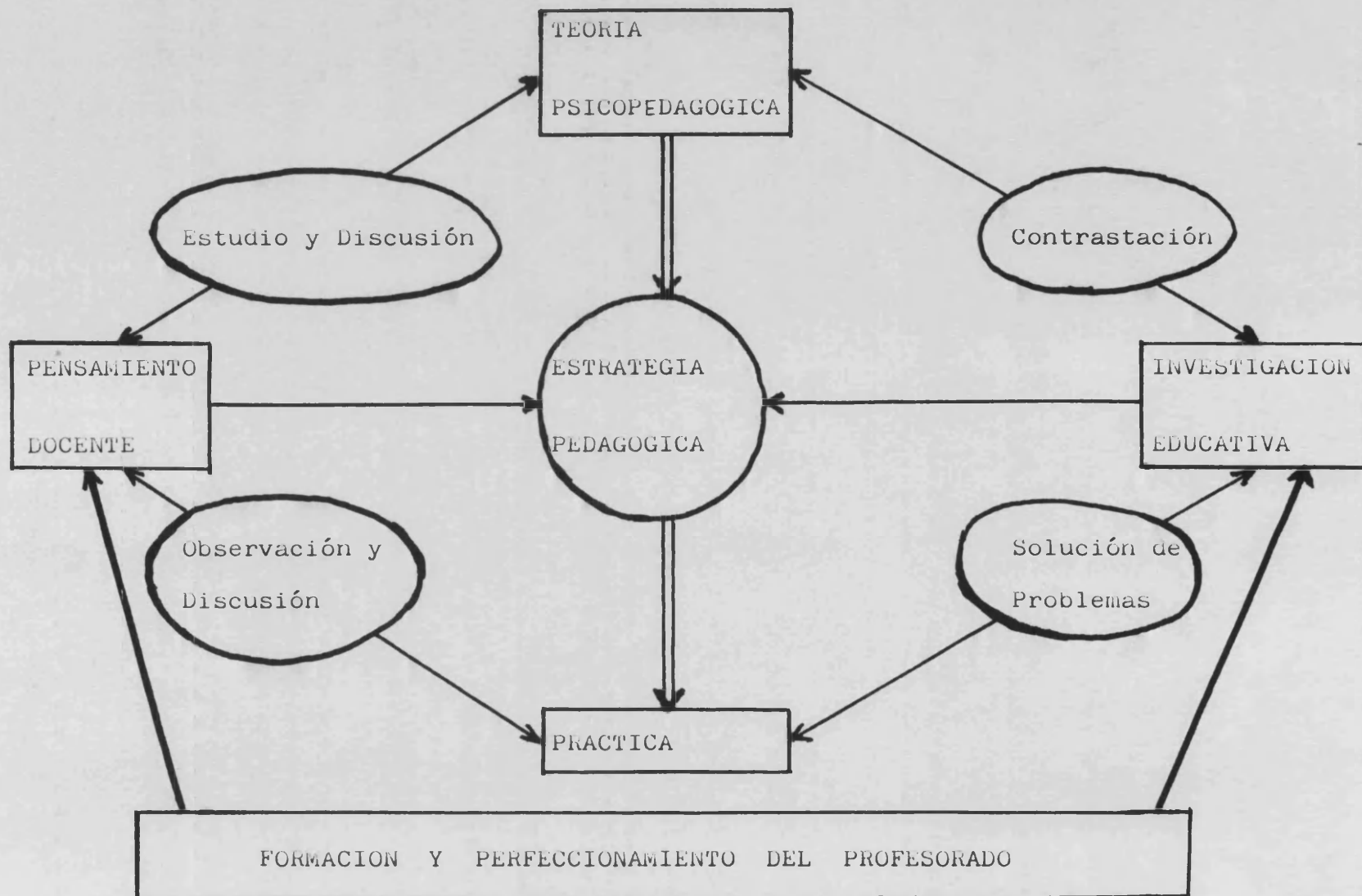


FIGURA 1. Interrelación de los aspectos básicos de la formación del profesorado

En el esquema que comentamos se recoge un elemento de especial importancia para la formación de ese pensamiento docente. Se trata de la capacidad para ver y analizar problemas, tanto en la práctica como en la teoría. Ante estos "conflictos cognitivos" el profesor tendrá que generar un debate interno a fin de diagnosticar el problema que se le plantea y luego decidir la acción en el sentido más pertinente. Este problema o conflicto puede surgir en el transcurso de la acción pedagógica para lo cual la observación es un recurso imprescindible. Pero también, y en segundo lugar, esos problemas pueden ser planteados en el currículo que rige la formación del profesorado, es lo que GITLIN (1982) llama "dilema". El objetivo de esta técnica es ayudar al profesor en formación a reconceptualizar, a defender y comprender las implicaciones filosóficas, éticas y políticas que se dan en su práctica, (Pág. 18). Es decir, generar en el docente una sólida estructura cognoscitiva que le permita comprender lo que ocurre ante él, reduciendo de esta manera los numerosos "obstáculos epistemológicos" que según algunos autores caracterizan el pensamiento del profesor.

Especial mención ha de hacerse de la teoría psicopedagógica, en tanto que racionalizadora de la práctica educativa como se ha indicado con anterioridad. No consideramos éste el lugar más adecuado ni el momento propicio para entrar en discusiones epistemológicas sobre el sentido y alcance de la teoría psicopedagógica o de si á esto se

le ha de llamar Ciencias de la Educación o Teoría de la Educación, etc. (COLOM CANELLAS, 1982. Págs.173 y ss.). Aquí utilizaremos la expresión de teoría psicopedagógica para referirnos, por decirlo con palabras de COLOM, al cuerpo estructurado de reflexiones "sobre todos los aspectos teóricos, técnicos, prácticos -normativos- de la educación", (Pág.177). Estas teorías específicas sobre el fenómeno y procesos educativos se elaborarán "a partir de la integración, organización y estructuración sistemática de las informaciones procedentes de las ciencias básicas", (PEREZ GOMEZ, 1978. Pág.120). Es, pues, la interdisciplinaria una necesidad esencial del quehacer científico sobre la educación, dados los muchos factores que intervienen en ella.

El objetivo central de estas elaboraciones teóricas con respecto a la educación, según señalan M. POPE y J. GILBERT (1983), se han de ocupar de establecer enlaces entre las explicaciones o actividades docentes y el conocimiento, entre los profesores y los estudiantes. Pero la realidad es que ha sido muy poco estudiada la naturaleza de esos enlaces. De la misma manera que han sido poco estudiadas las condiciones ambientales en las que se desenvuelve el proceso de enseñanza-aprendizaje y que la teoría ha de considerar pues afectan substancialmente a esos enlaces. Con lo que el profesor se encuentra con notables lagunas a la hora de planificar su intervención educativa en el aula. Dispondrán de unas teorías sobre la estructura

interna de la cognición del sujeto, así como de un mayor o menor dominio de los contenidos científicos de su área, pero estará al descubierto a la hora de decidir las actividades, recursos, tipo de información a desarrollar en el aula para potenciar uno u otro estilo de aprendizaje. En definitiva, para lograr los objetivos más profundos de la educación. De hecho, G. ZA'ROUR (1983) dice que en las revisiones hechas por los más prestigiosos científicos de la educación a partir de las investigaciones publicadas, todos concluyen que sólo una mínima parte de ellas son de calidad aceptable y sus resultados relevantes para la enseñanza. El panorama, pues, no puede ser más desolador. Pero continuemos con nuestro discurso.

Este "corpus" teórico se ha de ir desarrollando en la medida que sea capaz de guiar con éxito la acción pedagógica. Es decir, sometiéndose a un proceso de contrastación empírica. Con independencia de la existencia de una investigación teórico-filosófica a propósito de la educación, resulta imprescindible hablar de la investigación educativa o cualitativa. Se trata de un modelo de investigación ligado "al estudio de casos, experiencias concretas o problemas reales, es una investigación con más potencia para modificar la realidad educativa y más eficaz en cuanto al tiempo que las conclusiones tardan en traducirse en cambios en la realidad", (GIMENO SACRISTAN, 1983b. Pág. 185). A pesar de la indudable operatividad de este modelo de investigación, tal como señala STRAKA (1983), 'sus apor

taciones conceptuales no se han incorporado a las discusiones psicopedagógicas hasta fechas bien recientes, es decir, hasta comienzo de los años setenta. Y sírvannos estas últimas reflexiones como esbozo de la interesante cuestión que nos proponemos desarrollar en lo que sigue.

### 2.1. La acción docente como investigación.

A lo largo de este apartado trataremos de abordar la interacción que existe entre dos conceptos, aunque tradicionalmente hayan estado claramente diferenciados y a la vez distanciados el uno del otro, al menos en lo que se refiere al campo educativo. Nos referimos a la investigación y la acción educativas. Interacción esta que, a su vez, mantiene estrechas conexiones con el binomio teoría-práctica desarrollado en el apartado anterior. Las diferencias se marcan a partir de finas matizaciones a las que en la actualidad no se les concede demasiado fundamento. Es más, se habla del profesor como investigador en el aula, con lo que sus funciones y formación adquiere nuevas y substanciales connotaciones. Estas son las que pretendemos abordar en este epígrafe de acuerdo con la importante aportación que en tal sentido ha realizado L. STENHOUSE (1975), seguido después por otros autores.

El puente para conectar esos datos científicos con la práctica viene representado por el profesor, es quien traduce los principios teóricos a un sistema tecnológico



para resolver problemas prácticos. Al cual, y cada vez parece más evidente, ha de enriquecerse con las observaciones críticas extraídas de sus experiencias cotidianas en el aula. De este modo el profesor convierte su actividad en la clase en una tarea de investigación sobre su propia práctica. Pues como señalan EAKER y HUFFMAN (1980), los profesores son los destinatarios últimos de los resultados de la investigación educativa y, en consecuencia, los que mejor pueden evaluar esos resultados en términos de su aplicabilidad al aula. Estos mismos autores denuncian el mal funcionamiento de los canales de difusión de los resultados de investigación. Canales que tradicionalmente han sido el verbal y el documento escrito. Además, hablan de la distancia tan enorme que hay entre los investigadores y el profesor. Lo cual le sirve a éste para rechazar las conclusiones de los científicos por considerarlas excesivamente teóricas, abstractas y alejadas de la realidad en la que ellos se desenvuelven cotidianamente. Por esta razón proponen implicar al profesorado en la investigación y reflexión sobre la educación, pues "los profesores perciben las ideas de otros profesores como más creíbles que las de los investigadores universitarios", (Pág.8).

El problema de la difusión de los resultados de investigación y su incidencia en el campo de la práctica es algo aún no resuelto. Como hemos visto la dificultad mayor está en la comunicación entre investigadores y prácticos, pues muchos autores reconocen que "muy escasa porción de

la investigación educativa realizada parece haber tenido un impacto visible en el profesor corriente y en su trabajo", (BECHER, R. 1983. Pág.83). Y es que no hay canales comunicacionales entre los investigadores y los docentes como ya se mencionó con anterioridad. Algunas de las causas de esta situación podrían ser:

a) Al investigador se le ve como un "bufón palaciego" por lo que se le tolera que de vez en cuando haga comentarios insultantes, ironice sobre determinadas situaciones, pero sin ser tomados en serio sus argumentos por los hombres prácticos, (DOCKRELL, W. 1983).

b) Confusión entre los investigadores respecto de la categoría de sus conclusiones, es necesario resolver su estatus epistemológico.

c) Con frecuencia los investigadores no tienen nada que ver con la práctica por lo que plantean problemas poco relevantes, de ahí que sus conclusiones no ayudan en nada o en muy poco, a resolver las dificultades que el profesor se encuentra en su aula.

d) Adopción de metodologías cuantitativas, técnicamente bien montadas para llegar a obtener resultados generalizables, sin embargo, estos resultados son de una utilidad limitada ya que no son válidos para cualquier situación que tiene unas peculiaridades propias, (BECHER, Pág.89).

e) También ha de tenerse en cuenta que si la investigación es innovación, el profesor va a mostrar una natural resistencia a abandonar lo suyo para involucrarse en cam

bios a veces profundos de modos de comportamiento aceptados, revisiones metódico-didácticas, a una revisión de sus propias decisiones, etc., (TAKC, R.1983. Pág.96).

La investigación educativa, pues, ha de cumplir tres papeles según indica W. DOCKRELL: el primero sería aportar sólidas sugerencias para las decisiones políticas de modo que éstas no sean guías autoritarias; en segundo lugar debería contribuir en la forma y estructura de evaluación de los nuevos planes de estudio y técnicas didácticas y, por último, estimular el pensamiento, "suscitando nuevas cuestiones, poniendo en tela de juicio supuestos y señalando los fallos de la práctica actual", (Pág.27). Sólo así el investigador puede verse como agente de innovación en el aula, es decir, si su actividad mantiene una estrecha relación con el trabajo cotidiano del profesor, si es un asesor que trata de identificar y luego aportar soluciones a los problemas que aparecen en el proceso educativo. En este sentido el profesor necesita descubrir y valorar la importancia de las relaciones interpersonales en el proceso educativo, necesita reestructurar su conocimiento en base a los descubrimientos de la investigación, mejorar su plan de acción docente a la luz de los resultados de investigación, que el profesor evalúe los datos derivados del análisis de su actuación, etc. (EAKER y HUFFMAN,1982). De este modo se podrá establecer una fructífera comunicación entre investigadores y prácticos de la enseñanza.

Relacionado con la diseminación de los resultados de investigación y por tanto con la innovación educativa, quisiéramos recoger aquí los tres modelos de difusión de las conclusiones científicas tal como las presenta R. BECHER (1983) que serían:

a) Modelos centro-periféricos.- Las ideas innovadoras son generadas en el centro del sistema de investigación y luego se remiten a la periferia para que sean aplicadas a la práctica, por ejemplo la aplicación en el aula de ciertas teorías del aprendizaje o de la organización.

b) Modelos periféricos-periféricos.- La innovación se produce en algún punto del ámbito de la práctica y luego se difunde entre otros profesionales a lo largo de la periferia, bajo esta perspectiva se recogería el caso de las Escuelas de Verano y los Seminarios que montan los grupos de renovación pedagógica.

c) Modelo periférico-centrales.- La propuesta innovadora surge en la periferia del sistema, pero luego pasa a ser sometida a un estudio más riguroso en el centro de investigación, en el contexto de la práctica se desarrollan técnicas concretas para resolver los problemas que aparecen y luego se teoriza sobre ellas, como es el caso de las llamadas "técnicas Freinet" que es uno de los muchos ejemplos que podrían traerse a colación, (Pág.85).

Con este primer apunte del problema ya podemos establecer una doble distinción, con el ánimo de aclarar la cuestión que nos ocupa. Por un lado tenemos los resultados

de los grandes y ambiciosos proyectos de investigación, realizada por expertos que poco o nada tienen que ver con la docencia. Pero sus conclusiones han de incidir sobre la práctica y el profesor es quien las habrá de aplicar, aunque como ya hemos visto, se muestra reticente a tal tarea. Podría calificarse de investigación fundamental, desarrollada en situación preactiva. De acuerdo con los modelos establecidos por BECHER sería del tipo centro-periférica. Semejante línea de trabajo no parece haberse librado de numerosas críticas y, sin duda, las más duras vienen de la mano de los reconceptualistas. Una muestra de esto la encontramos en DELAMONT y HAMILTON (1978) cuando dicen:

... el aula ha sido una "caja negra" para los investigadores, brindando meramente un vehículo para un propósito de investigación input-output o un auditorio cautivo para programas de test psicométricos. ¡Incluso la investigación sobre enseñanza ha sido llevada a cabo fuera del ámbito de la clase donde la enseñanza se produce; (Pág.18).

Por otro lado, tenemos el enfoque más reciente que concibe la acción docente como proceso de investigación en el aula y es a la que ocuparemos especial atención en lo que sigue. Según las categorías antes reseñadas esta línea de trabajo se encuadraría en el modelo periférico-periférico de BECHER. Esta nueva orientación debe entenderse dentro del paradigma reconceptualista en el que la investigación se revaloriza substancialmente en la enseñan

za. Investigación que además se plantea desde métodos natu  
ralistas, pues generan un conocimiento que es directamente  
aplicable a la intervención didáctica. Se ocupa del estu  
dio de aspectos concretos referidos a procedimientos y  
estrategias didácticas, intervención y evaluación de la  
vida en el aula. HAMILTON dice que "la investigación en  
el aula está encaminada a estudiar los procesos que tienen  
lugar dentro de la caja negra del aula", (Pág.18). En esa  
labor la aportación del profesor es decisiva, en tanto  
que catalizador de los fenómenos que ocurren en la clase.

Se trata, pues, de dos modelos diferentes, de los  
cuales el primero investiga sobre la educación, mientras  
que el segundo se concibe como investigación educativa  
abordando cualitativamente sus objetivos de estudio. En  
realidad estos modelos no son incompatibles, si bien fun  
cionan bajo presupuestos epistemológicos y metodológicos  
muy distintos. Investigación sobre la educación se ha he  
cho mucha, aunque como ya vimos sus resultados no han sido  
muy fructíferos para la práctica pedagógica. Mientras que  
investigación educativa se ha realizado menos a pesar de  
su estrecha relación con los procesos de innovación educa  
tiva, puesto que en sus estudios descende a los problemas  
y situaciones puntuales directamente relacionadas con la  
práctica cotidiana. A propósito de este modelo dice GIMENO  
SACRISTAN (1983b) lo siguiente:

Pero lo que sí es evidente es que la investiga  
ción educativa, ligada al estudio de casos, expe

riencias concretas o problemas reales, es una investigación con más potencia para modificar la realidad educativa y más eficaz en cuanto al tiempo que las conclusiones tardan en traducirse en cambios en la realidad, (Pág. 185).

Derivado de esta doble manera de entender la investigación hay también una concepción radicalmente distinta de las funciones del profesor. En el primer caso, se le encomienda al profesor "tareas de docencia y regulación de intercambios conforme a reglas técnicas impuestas desde fuera" puesto que la investigación es realizada por personas ajenas a la docencia. Ahora bien, dentro de la perspectiva reconceptualista, al profesor se le encomienda además la "elaboración de proyectos, análisis de procesos y resultados y reformulación de su intervención" (PEREZ GOMEZ, 1984. Pág.8). Con lo cual el profesor aplica en la práctica los resultados de sus propias investigaciones, de este modo se diluye la dificultad, ya señalada en otro punto, que el profesor tiene para "traducir" en términivos los resultados de la investigación más dura. Además, mediante la investigación propia, el docente se vincula a un proceso continuo de desarrollo e innovación curricular y, en consecuencia, también estará inmerso en un proceso permanente de formación. Se trata, pues, de un modelo de investigación procesual, con marcado carácter interactivo en su realización.

La investigación en la acción, que así se denomina, ha sido conceptualizada, entre otros, por J. ELLIOTT (1980 y 1982a). La pregunta clave que se trataba de responder con esta nueva línea de trabajo era la siguiente: ¿Cómo puede el estudio de los acontecimientos de la clase contribuir al desarrollo profesional de los profesores?. Las respuestas dadas pueden agruparse en torno a dos bloques bien distintos. Pues de una parte tendríamos el paradigma curricular basado en la pedagogía por objetivos, cuya racionalidad científica la encontraba en modelos de investigación cuntitativa, al estilo del llamado proceso-producto. En lo didáctico se traduce en métodos de naturaleza eficientista que en la actualidad están siendo duramente criticados.

Como alternativa surgió un "proyecto curricular" que no era más que la expresión de una serie de ideas sobre la educación, pero se le exigía al profesor reflexionar sobre ellas a la hora de llevarlas a la práctica. La idea fundamental de este paradigma es lograr una íntima conexión entre la teoría y la práctica. Se concibe como modelo procesual y el tipo de investigación que preconiza es la que se apoya en técnicas cualitativas y siempre contextualizados los problemas a estudiar. Como vemos, se trata de dos propuestas radicalmente distintas en la concepción del currículum. J. EGGLESTON (1980) denomina a la primera perspectiva recibida, pues el currículo viene definido



y cerrado en su totalidad, se le ofrece a los docentes y alumnos como parte del orden dado en la institución. Por otro lado, de acuerdo con la segunda concepción curricular, EGGLESTON habla de la perspectiva reflexiva en la que el currículo "es un instrumento construido por docentes y otras personas responsables de determinar la experiencia de los alumnos", (Págs.69 y ss.).

Podemos afirmar, pues, que es a partir de la reconceptualización del currículo de donde surge la necesidad de hacer lo propio con las funciones y formación del profesor. En este sentido J. ELLIOTT (1982a) atribuye la idea de "el profesor como investigador" a L. STENHOUSE, quien desde principios de los años setenta ya concibe el desarrollo curricular en el aula como una actividad reflexiva e investigadora por parte de las partes implicadas en la situación educativa. Para STENHOUSE (1983) la investigación debe ser la base de la enseñanza y no la instrucción en base a la exposición retórica de los saberes. Este autor propone que los profesores participen con los alumnos en el proceso de aprendizaje de los conocimientos, pues ellos tampoco los dominan todos, de este modo pueden acceder a una perspectiva crítica del aprendizaje. La instrucción facilita el acceso a saberes y conclusiones que se presentan de manera simplificada y, por tanto, distorsionada y desde ellos adquirimos el dominio de una parcela de conocimientos y significaciones con las mismas deficien

cias. Como alternativa propone aprender por investigación y discusión, única manera de ir superando los errores siempre inherentes al conocimiento humano. Además, este método capacitará para conocer cómo utilizar las representaciones conceptuales, a evaluar sus limitaciones y a desarrollar más allá de lo superficial el sentido de esas limitaciones, (Págs. 177 y ss.).

Los pasos evolutivos que se han dado en la configuración de la idea del profesor como investigador, los define J. ELLIOTT (1982a) en estos términos:

Primero, surgió como una solución a los problemas de aplicación de las innovaciones curriculares en la clase. Segundo, fue unido a un "modelo procesual", de desarrollo del currículum, el cual situó al currículum y al desarrollo del maestro como una y la misma empresa. En términos de este modelo, los profesores desarrollan el currículum y se desarrollan ellos mismos a través de un ciclo de acción-investigación, de "reflexión" sobre la acción, seguido de "acción sobre la reflexión". (Pág. 3).

La enseñanza ya no se concibe como un problema técnico del que se ha de detectar su causa más relevante para poner la solución y así obtener resultados eficaces. Desde esta nueva perspectiva los problemas de la enseñanza están en la calidad de la comunicación con los estudiantes sobre las dificultades y las soluciones planteadas

en las actividades de aprendizaje. Con lo que la enseñanza es concebida como un modo de comunicación más que como acción instrumental. Destaquemos aquí el relevante papel que juega la comunicación, entendida en su sentido fuerte, bajo esta perspectiva en aras del imprescindible entendimiento que debe existir entre profesores y alumnos fundamentalmente, pero que también es extensible a todas las personas que tienen algo que decir en el proceso educativo. De todos modos sobre esta cuestión volveremos en apartados posteriores, entrando en mayores detalles. Es, pues, dentro de esta concepción como J. ELLIOTT (1980) propone la investigación en la acción, lo que supone para el profesor un doble papel: el de investigador y el de desarrollar el currículum. Puesto que el teorizar, investigar, decidir, juzgar y aplicar el currículo son aspectos fundamentales e íntimamente ligados al quehacer de la profesión docente.

El profesor se ha de preocupar, antes que de controlar y aplicar rigurosamente las indicaciones curriculares, de facilitar, más bien, el acceso de los alumnos a las propuestas que se hacen en los programas. Para lo cual el profesor en formación cuenta como recursos no tanto el estudio de las grandes teorías pedagógicas, como la reflexión y discusión de los datos observados en su práctica a la luz de las formulaciones teóricas. En esta actividad es como aparece la técnica de la triangulación, siendo J. ELLIOTT su principal teorizador y difusor. Se planteaba

como la discusión de los resultados obtenidos de la práctica por profesores, alumnos y observadores, para contrastar los con los planteamientos teóricos vigentes. De estas sesiones surgirán refinadas hipótesis compartidas, las cuales aportaban nuevas luces sobre los problemas y estrategias de aplicación al aula y ello es de inestimable valor para el docente. A esto se refiere STENHOUSE (1983) cuando invita al profesor a mejorar su arte en el ejercicio del propio arte, (Pág. 157). A modo de conclusión podría decirse que la formación se genera no tanto por como en los actos de enseñanza.

El modelo de investigación en la acción, al proponer las discusiones entre profesionales y concederles tanta relevancia, conlleva dicho modelo una dimensión de "responsabilidad" para los que participan en él. Lo mismo que se considera al estudiante responsable en última instancia de su propio aprendizaje. Pues la enseñanza es concebida para el desarrollo del conocimiento, para la reconstrucción por parte del sujeto de su estructura cognoscitiva. Y para que esto se cumpla es imprescindible que tanto profesores como alumnos estén abiertos a la discusión y a aceptar nuevos puntos de vista aunque sean contrarios a los mantenidos por ellos. J. ELLIOTT (1980) resume en tres los aspectos fundamentales de su propuesta:

1./ Se centra en la calidad del discurso del profesor con los estudiantes sobre las tareas de aprendizaje;

2./ Concebir el aprendizaje como tarea dirigida por el estudiante, más que esa otra actividad dirigida y controlada por el profesor;

3./ Concebir la enseñanza como un modo de ejercitar la racionalidad más que incidir en la relación causal del aprendizaje de los alumnos en el aula, (Pág. 315).

La investigación que el profesor realiza en la clase irá dirigida al conjunto de variables que de alguna manera condicionan el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así el profesor participa activamente en la generación de conocimientos sobre la enseñanza, que a su vez prestarán una importante ayuda al enseñante para comprender todo lo que pasa en el aula y planificar sus intervenciones didácticas. Conforme a estos conocimientos el profesor diseña y modela la situación de aprendizaje de acuerdo con los principios y supuestos en que fundamenta su proyecto curricular. A la vez que observa y evalúa los procesos de enseñanza, las reacciones de los alumnos, la participación de éstos en la estructura psicosocial del aula, etc. Pero otra tarea fundamental del profesor es la investigación didáctica como ya se ha insistido en varias ocasiones y consistiría, según señala PEREZ GOMEZ (1984), en lo siguiente:

... en identificar y explicar la perspectiva educativa, la plataforma teórica explícita o tácita desde la que los profesores interpretan la enseñanza, identifican, diagnostican y establecen pres

cripciones para los problemas de su intervención,  
(Pág. 9).

Antes de terminar con este apartado parece imprescindible volver a referirse al esquema de la FIGURA 1, en el cual aparece un recuadro con la denominación de investigación educativa. Se trata de una destreza en la que se ha de formar al profesorado, pues sólo así las estrategias pedagógicas funcionarán como verdaderas hipótesis a contrastar en el aula. Procedimiento que además de racionalizar la actuación del profesor manteniéndolo en un proceso de continuo perfeccionamiento, contribuirá al desarrollo de la teoría, planteándole problemas sobre los que tendrá que reflexionar. Toda vez que se tratará de problemas próximos a la realidad cotidiana del aula, por lo que los profesores estarán dispuestos a aceptar y aplicar los resultados que se obtengan. Con lo que se trataría de soluciónar la ruptura comunicativa que existe entre investigadores y prácticos de la enseñanza. Por otro lado, la actualización del profesorado mediante la actividad investigadora permitirá que la práctica pedagógica se desarrolle conforme a esquemas de innovación puesto que lo exigen los continuos cambios producidos en su contexto. Así el profesor adquiere un alto margen de responsabilidad sobre el diseño y desarrollo del proceso educativo que debería ser una de sus reivindicaciones profesionales.

## 2.2. Coordenadas metodológicas de formación.

La disparidad de criterios en lo que a la formación del profesorado se refiere es evidente, "la situación de la formación de maestros aparece en la actualidad extremadamente heterogénea", (FAYOL, M. 1982. Pág.7). Para centrar el tema aceptamos que la educación es la tarea de insertar críticamente a las gentes en el entramado social y económico que les toca vivir, (HONORE, B. 1980). Hasta ahora la educación, tanto en su concepción conductista, humanista como en la tecnicista, se guiaba por el siguiente principio: "la realidad en la que viven los hombres, y sobre todo la realidad a la que accede la joven generación, está totalmente hecha, es permanente y obligatoria", (SUCHODOLSKI, 1983. Pág.28). Por lo que las nuevas orientaciones pedagógicas deben favorecer una práctica guiada por la participación y la autorrealización de los alumnos. Principios que necesariamente han de ser asumidos por el profesorado, tanto en su teoría como en su práctica, tal como indicaban algunos de los promotores del paradigma sociológico. Las estrategias de formación se han de elaborar a partir de la situación real del sistema educativo en el que se desenvuelve el profesor, y no pensando en una pedagogía ideal, futurible que resulte inalcanzable.

Por expresarlo con palabras más autorizadas que las nuestras, J. MCNEIL y W. POPHAM (1975) dicen que el "profesor es una persona comprometida en una situación interactiva

va con uno o más estudiantes con la intención de efectuar cambios en esos estudiantes", (Pág.219). Cambios que podrán estar referidos a las actitudes, lo cognoscitivo o psicomotor, en los juicios estéticos o valorativos, etc. Tarea que el profesor se propone realizar intencionalmente a través de una serie de recursos instrumentales (libros, laboratorios, medios audiovisuales, etc.) y actividades tan diversas como la definición de metas educativas, planificación, preparación de las lecciones, explicando y definiendo conceptos hasta el mantenimiento del orden, resolviendo problemas y evaluando. En todo caso, ha de hacerse notar que la estructura profesional del docente es indisoluble de la estructura de su personalidad y viceversa. Tan importante es la personalidad del docente que R. GILBERT (1983) propone que la selección de acceso a las escuelas del magisterio se haga en base a pruebas de personalidad, aptitudes y actitudes profesionales, inteligencia, etc. Pues estos componentes de la personalidad actuarán de condicionantes de su comportamiento docente.

Pero la cuestión central que nos ocupa es la formación profesional de esos docentes, cómo prepararlos para que cumplan con sus funciones, sin perder de vista al hilo de lo que se decía antes, la necesaria madurez de la personalidad del profesor en tanto que catalizadora del ejercicio profesional. A lo largo del período de formación se le ha de transmitir al futuro docente dominio y seguridad sobre su actividad pedagógica. Pues bien, sin desligarnos



de lo planteado en los párrafos anteriores y estableciendo la suficiente distancia de las acepciones que se le han dado en el pasado y que ya vimos al comienzo del capítulo, la formación indicaría los aprendizajes de técnicas elaboradas y a veces muy complejas, para ejercer con éxito en una sociedad profesionalizada que exige productividad. Mientras que el concepto de educación se relacionaría con las adquisiciones más personales, creativas y libres. Una aproximación certera a esta idea se refleja en las palabras de B. HONORE (1980) cuando dice:

La experiencia de formación es la de un proceso de diferenciación y de activación energética que se ejerce a todos los niveles de la vida y del pensamiento. Hacer la experiencia de ese proceso, no es solamente vivirlo pasivamente, sufrirlo, es tener una participación activa, (Pág.105).

Referido al caso de la formación inicial del profesorado es, pues, claro que su preparación profesional y su educación son dos procesos que marchan inevitablemente parejos. No obstante hay otros autores que prefieren diferenciar entre el "saber-ser" que se pretende con la educación y el "saber-hacer" que sería el objetivo de la formación o instrucción. El término de formación "se refiere habitualmente a una intervención de duración limitada, con objetivos bien determinados", (BERBAUM, J. 1982. Pág. 14). Para este autor la acción de formación es siempre

algo más específico y delimitado que esa otra acción más compleja y dispersa que es la educación.

Entendemos que la distinción de BERBAUM es matenible en cuanto que hay aspectos formales en los procesos de enseñanza-aprendizaje que los justifican, pero nada más. Al concepto de formación subyace ese otro de educación y uno no se puede explicar sin el otro. A este respecto BOWLES y GINTIS (1983) son taxativos: lo importante en la educación no son los contenidos, lo objetivo del plan de estudios, sino la forma, es decir, lo cualitativo de la relación educativa, (Pág.20). En la misma línea J. ELLIOTT (1980) prefiere hablar de educación del profesor (Teacher Education) a utilizar la expresión de entrenamiento del profesor (Teacher Training). Pues éste se basa en el modelo de investigación proceso-producto encaminado a formular reglas generales para gobernar la enseñanza en situaciones estándares, dando lugar a las competencias básicas de actuación docente. Mientras que la educación del profesor se basa en la investigación educativa, que trata de instalar en la mente del enseñante destrezas cognitivas que le permitan analizar y comprender las situaciones particulares de clase en las cuales trabajan y toman decisiones, (P.312). A través de esa actitud de búsqueda en el profesor de lo cualitativo en su ámbito de trabajo, lleva a resaltar la profunda unión que existe entre el "saber-hacer" y el "saber-ser". Sólo en este íntima conexión adquieren su verdadero sentido como meta educativa.

Al enfocar de ese modo las cosas se está también re considerando la ciencia y la realidad psicopedagógica, circunstancia que no ha de pasar desapercibida al profesor en formación. Así tenemos que para A. COMBS (1972) es preciso centrar la atención en el mundo de la subjetividad, antes que en el de la objetividad. Hay que analizar el significado de las cosas, de los datos y de los compor tamientos, la mera constatación empírica no es suficiente. Pues el profesor como persona tamiza todo a través de su seguridad en el ejercicio de la profesión y de su acepta ción personal. Esto es, a la vez que se le forma como pro fesor se le está formando como persona, ambas caminan pare jas. La "cualificación" -en tanto que contrapunto a la cuantificación- en la formación, ha de afectar tanto al respeto a la personalidad del futuro profesor en su prepa ración curricular, como en los análisis que haga de la práctica docente.

Este último asunto nos lleva a enunciar unas cuestio nes que serán tratadas más extensamente en los siguientes apartados, por lo que aquí sólo haremos que enunciarlos. La primera cuestión a señalar apunta a que en la qualifica ción profesional del docente es necesario que los progra mas de formación unan la teoría con la práctica para lo gar esa racionalidad técnico-crítica con la que se preten de funcione el enseñante. Según A. GITLIN (1982) los pro gramas que de alguna forma separan la reflexión teórica de la acción es porque con toda seguridad no les interesa

preparar al profesor como transformador de la realidad escolar. (Pág. 20). Y al hilo de esto último podemos señalar una segunda característica de los programas de formación; se trata de la relación que ha de haber entre la investigación y la práctica por parte del docente. Pues éste ha de disponer de esquemas bien estructurados, no sólo para analizar las peculiaridades de la situación educativa, sino también para proyectar sobre la práctica los resultados de otras investigaciones. Los esquemas de transferencia de conocimientos a situaciones pedagógicas nuevas, es un importante problema a resolver en la formación de cualquier profesional y especialmente en la del docente. Aunque como reconocen COLARDYN y LANTIER (1982) es un asunto poco estudiado y aún no resuelto. Por su parte proponen que la transferibilidad de los conocimientos más generales a problemas concretos no se puede hacer siguiendo las reglas de la lógica formal, sino que se ha de hacer teniendo en cuenta la especificidad del contexto al que se va a aplicar y de acuerdo con el tipo de actividad a desarrollar. Es decir, los esquemas de transferencia se apoyan también sobre procesos de investigación educativa.

Son los conocimientos extraídos a partir de la actividad investigadora del profesor, los que le permitirán comprender y guiar la práctica. Según D. MCINTYRE (1980) no debería haber ningún cuerpo sistemático de conocimientos teóricos desde los cuales derivar reglas prescriptivas generales para conducir la enseñanza. Tales conocimientos

surgirán de la reflexión teórico-práctica del docente al hilo de su actividad. Y es que, además, la investigación educativa es la mejor ayuda que se le puede prestar al profesor en formación. Es a través de la actividad investigadora, tal como indica MCINTYRE, como los profesores inician su socialización profesional desarrollando pautas de pensamiento y de actuación que les caracteriza como profesores, (Pág.303). Así la investigación pasa a formar parte del rol del profesor y como tal hay que hacérselo ver, pues forma parte de su tarea pedagógica el investigar qué es y qué debería ser el currículo, cuestionando su concepción y valores implícitos y presentando alternativas, etc. Lo cual constituye el fundamento de la concepción del profesor como transformador de la práctica educativa. (GITLIN,A. 1983. Pág.209). De todos modos, más adelante abordaremos en detalle la relevancia de la investigación educativa por parte del profesor.

Con el ánimo de ir concretando de modo operativo las múltiples cuestiones planteadas más arriba, ahora nos proponemos recoger los cinco grandes objetivos a lograr en la formación inicial del profesorado, según los define M. FAYOL (1982), que serían:

- 1./ Ampliar al máximo "la experiencia" de los futuros enseñantes para favorecer todos los estratos de su personalidad.

- 2./ Sensibilizar a los profesores de aquellos problemas

que no aparecen en el "modelo" de enseñanza que ellos se han elaborado a partir de su experiencia de alumnos.

3./ Plantear actividades de búsqueda de informaciones susceptibles de aumentar el campo de consciencia de los sujetos.

4./ Favorecer la integración de los hechos y los conocimientos en una visión personal compatible con otras "normas" de validez reconocida.

5./ Que la práctica pedagógica permita a los futuros docentes evaluar y comprender las dificultades, y reflexionar sobre las respuestas que ellos deberían aportar,(P.9).

De esta manera se pretende hacer explícito que no hay destrezas docentes eficaces por definición, en las que se ha entrenar al profesor para que las aplique en su práctica. Dado que las situaciones pedagógicas son tan peculiares, es preciso despertar en el profesor las destrezas cognitivas que le permitan adecuar sus acciones a las exigencias de las situaciones a las que se enfrenta. Se concibe la formación como educativa, que afecta a toda la personalidad del profesor. Superando así la formación como mero entrenamiento. G. FERRY (1983) habla del modelo centrado sobre el análisis, cuyo objetivo es que el profesor sea capaz, antes de tomar una decisión, estudiar las diferentes posibilidades de aprendizaje de acuerdo con las exigencias de la situación pedagógica. De manera que esta ponderación le lleve a intervenir del modo más óptimo en cada caso.

Pero esa actitud no es un "aprender a aprender", sino aprender a señalar lo que conviene aprender. El análisis le exige al profesor un continuo trabajo de "desestructuración y reestructuración" del conocimiento que posee de lo real. Implica descubrir los componentes que participan en una situación compleja, sus interacciones y sus disposiciones de manera que se logre aprehender su estructura y/o su funcionamiento. Inherente al comportamiento analítico del profesor va el efecto de formación y transformación de la mentalidad, de las actitudes y de las conductas preestablecidas del profesor. Así la formación para el análisis y el análisis de la formación están indisociablemente implicados, (Págs.57 y ss.).

La preparación exclusiva en los contenidos curriculares tampoco es suficiente. Para BASSIS (1982) en la formación del profesorado se ha de insistir tanto en lo mental como en lo específicamente pedagógico que le lleve al dominio conceptual del proceso educativo y científico. Lo importante, pues, ya no es que retengan de memoria muchas teorías, sino que éstas le sirvan para entender y actuar en la práctica. El estudiante de profesor necesita tener los suficientes conocimientos como para entender los problemas que presenta la situación educativa y, que a la vez, tales conocimientos le ayuden a encontrar respuestas idóneas para esos problemas.

Durante el período de formación inicial se ha de facilitar el que los estudiantes entren en contacto con profe

sores en ejercicio, los que están en prácticas, con investigadores y supervisores de la educación. A través de estas actividades se intenta que los estudiantes vayan conformando sus esquemas conceptuales a la realidad del sistema educativo. Se trata de métodos como el de la triangulación propuesto por J. ELLIOTT y que veremos más adelante. Debatir los problemas de la educación desde diversas perspectivas configura un estilo complejo de formación, pero según MCINTYRE de indudable utilidad en esa formación más completa que se desea para el profesor. A. JASMAN (1981) considera que los conocimientos adquiridos por el profesor a partir de su contacto con los alumnos, aunque puede utilizarlos para mejorar su práctica, a la larga pierden su significado si no son discutidos y reelaborados con otros colegas. Como vemos, la interacción entre teoría y práctica vuelve a ser altamente significativa en la formación a impartir a los docentes. De ahí la importancia del correcto enfoque y desarrollo de las prácticas de enseñanza que haga el aspirante a profesor antes de iniciar el ejercicio profesional. En tal sentido y a modo de resumen A. VICENTE GUILLEN (1981), afirma lo siguiente:

... lo importante es colocar al futuro educador en situaciones que le ayuden a ampliar, enriquecer y modificar su campo perceptivo y el mundo de sus actividades, (Pág. 134).

El método, en tanto que medio para guiar el aprendiza



je, supone: la organización de una serie de actividades que sirvan como guías del proceso, su carácter intencional y que se desarrolla en un contexto institucional, (DIEGO MARQUEZ,1978; ESCUDERO MUNOZ,1980b; SANT'ANNA,1982). Al profesor se le ha de educar de acuerdo con esas nuevas exigencias que se reclaman de su quehacer profesional. Sobre todo mantener un juicio crítico sobre su práctica. Pero las directrices teóricas de la concepción metodológica deberán ser las marcadas por la reconceptualización hecha desde la psicología cognitiva y del profesor como investigador.

Ahora el énfasis no se pone ya en los contenidos, sino sobre la profesionalización en su sentido amplio que se ha de pretender para el profesor desde su formación inicial. No se considera suficiente el que sepan muchas teorías, sino que además estén convencidos de su utilidad, que esos conocimientos les sirvan para comprender y guiar la práctica. Una metodología así concebida con la intención de responder satisfactoriamente a las nuevas exigencias sociales de la escuela, se ha de basar sobre una serie de principios que son asumidos por autores como BRINKMANN (1983), MEDLEY (1975), FAYOL (1982), entre otros. Tales principios los formularíamos como sigue:

1./ Empezaremos con los que BRINKMANN denomina pensar pedagógico, pues la buena voluntad y habilidad "artesanales" deben estar complementadas por la reflexión y la teo

ría para poder responder a las múltiples exigencias de la realidad del aula. A través de esta reflexión teórica se pretende que el profesor haga explícitas y ordene conforme a ellas sus intervenciones en el aula. Así como el que extraiga las máximas consecuencias prácticas derivadas de sus múltiples teorías implícitas sobre su función docente, el liderazgo en la clase, el "mal" y el "buen" alumno, el síndrome del desorden y faltas de disciplina, efectos de halo, el de pigmalión, etc.

MEDLEY por su parte habla de crear en el profesor una actitud experimental para que estén dispuestos a examinar, evaluar y modificar su comportamiento docente en el transcurso del ejercicio profesional. La estructura cognoscitiva ha de estar por encima de los estereotipos y modelos cerrados. De esta manera el profesor podrá elaborar su "modelo personal" confrontándolo con el de otros colegas, para lo cual resultan muy útiles los debates, sesiones en las que el profesor en formación explicita las razones de su comportamiento, la observación libre y la dirigida por expertos con grupos restringidos para evitar en la medida de lo posible el egocentrismo de los alumnos. Por tanto estas serían otras tantas técnicas concretas que deberían formar parte de la metodología de formación del profesor.

2./ El profesor deberá poseer un adecuado y riguroso conocimiento de la materia que le permita el correcto desa

rollo de los programas curriculares oficiales, así como ampliarlos o reducirlos en el sentido y dirección que considere más pertinente. Es importante esta cuestión porque como ya indicamos en un punto anterior, el profesor es quien suele inducir a sus alumnos a notables errores conceptuales, de ahí que deba exigírsele una sólida preparación científica. No obstante, su competencia no se puede determinar ya por el dominio de un "canon" de conocimientos, sino en la capacidad para pensar y reflexionar sobre esos conocimientos. El profesor tendrá que investigar la organización del currículo, sistema de valores implícitos, la ordenación de conocimientos que hace, etc. pues sólo así, como ya se ha dicho, el profesor puede actuar como transformador de la realidad del aula.

Una experiencia que de alguna manera ilustra lo anteriormente dicho, es la que relata A. BLANCO RODRIGUEZ (1973), al reunirse los profesores de un centro para discutir la programación, técnica recién introducida en España. Los profesores a lo largo de esas sesiones analizaban formas de programación, dificultades, estrategias adoptadas para superar los problemas, ventajas e inconvenientes de la programación. Así cada uno exponía y contrastaba sus puntos de vista, se intercambiaban experiencias, se abrían nuevas posibilidades y horizontes. En definitiva, los profesores investigaban sobre el currículo a fin de encontrar las soluciones más adecuadas a los problemas que ellos tenían en su centro.

Al profesor se le ha de familiarizar con el espectro más amplio posible de conocimientos, tanto experienciales como resultados de las investigaciones recientes, pero que puedan serle de alguna utilidad. Como la empresa es tan grande y el tiempo de formación limitado, M. FAYOL propone que sean los grupos de estudiantes quienes "reconstruyan el conjunto del saber y las cuestiones de la pedagogía científica", (Pág.11), por lo que es fundamental facilitar y entrenar en el manejo de la información y el acceso a sus fuentes. Para ello se pueden utilizar recursos como las lecturas personales, conferencias, cursos magistrales sobre temas monográficos, sesiones de debate, etc. Se ha de tener muy en cuenta que los especialistas dominan "pudientes" teorías con gran nivel de elaboración, las cuales no son accesibles para el estudiante de profesor, entre otras cosas porque no es su función hacer profundas investigaciones en temas especializados, tampoco dispone de esquemas conceptuales para integrar esos datos, etc. De ahí que las elaboraciones cognoscitivas ofrecidas al profesor hayan de estar en función de los problemas que se le presentan en el terreno pedagógico y a los que ha de dar alguna solución.

3./ La dimensión práctico-técnica del profesor es algo incuestionable, por lo que se les ha de preparar en técnicas de actuación o habilidades prácticas como prefieren otros. Se han de entender no como una actuación mecánica y rutinaria, sino el dominio y control que el profesor

debe tener sobre los métodos, las técnicas y los recursos de aprendizaje en los que proyecta todos sus conocimientos teóricos y experienciales. MEDLEY introduce en este capítulo las técnicas de feedback, es decir, la habilidad que el profesor tiene para analizar lo más objetivamente posible su comportamiento en el aula y los resultados que obtiene a fin de mejorarlos, de esta manera está aprendiendo de su propia experiencia. Ya hemos mencionado en otra parte que no hay correspondencia lineal entre la teoría y la práctica, sino que compete al profesor establecer los puentes, los enlaces entre esos dos ámbitos y para esta tarea no hay reglas prefijadas.

Se trata más bien de una dimensión artística y casi artesanal de la función docente, pues el profesor ha de "construir" las soluciones a los problemas planteados por su práctica. De donde se deduce la importancia del feedback antes aludido, como medio que el enseñante tiene para evaluar sus planteamientos teóricos y corregir su actuación diaria de clase. Así tendrá que ir buscando soluciones a problemas como su relación interactiva con los alumnos, la vinculación social del aprendizaje, utilidad de los medios de instrucción, de la dinámica de grupos, concepción de los cursos, gestión de la clase, etc. Es decir, la preparación teórica y reflexiva ha de preceder a la práctica real en el aula, pero luego esas prácticas bien planificadas serán el "banco de prueba" para los esquemas cognitivos que el estudiante se ha hecho, sometiéndolos

a los ajustes pertinentes.

4./ Todas las nuevas funciones asignadas al profesor serán factibles siempre y cuando en la clase haya un clima de entendimiento entre profesores y alumnos, es decir, que exista una verdadera comunicación entre ellos. Por lo cual el método de formación de los profesores ha de generar este mismo ambiente comunicacional, pues como señala I. HARRIS (1983) la comunicación es un problema sumamente importante en la preparación de los docentes. Su relevancia estriba en que la comunicación actúa como guía de la práctica curricular, así como en el trasiego de ideas y en la difusión de las innovaciones educativas. Las dificultades en la comunicación educativa pueden surgir desde diferentes ámbitos, tales como la visión que el profesor tiene de su papel en el proceso pedagógico, receptividad de los enseñantes ante las necesidades de comunicación de sus alumnos, los padres, etc., capacidad de negociación y debate en el terreno político, adecuación del medio cultural a las escuelas y comunidades, habilidad en el manejo de recursos técnicos, etc. Sobre todos estos problemas comunicacionales se ha de sensibilizar al profesor en formación inicial para que no sea frustradas sus expectativas en el ejercicio de la profesión cuando le surjan dificultades de esta índole. De todos modos somos plenamente conscientes que el tacto y la sensibilidad que requiere esta destreza sólo se adquiere plenamente con el transcurso de la experiencia y si les preocupa el tema.

Según HARRIS (1983) la importancia de la comunicación en las situaciones educativas viene determinada por las siguientes cuestiones: la comunicación es el vehículo a través del cual puede ser reclamada la receptividad y atención de los otros; es el medio para la deliberación y negociación en el terreno político y para la difusión de las significaciones en el campo socio-cultural, aspecto este de suma relevancia en el proceso educativo; pero más importante aún es que la comunicación sirva como vehículo de conocimiento de los principios y estructuras pedagógicas de los programas en términos que cotejan la complejidad de la enseñanza, (Pág.28). De acuerdo con este planteamiento y con la visión del profesor como investigador, va inherente a todo ello la exigencia que el profesor tiene de negociar en la clase las condiciones metodológicas con sus alumnos, (PEREZ GOMEZ, 1984). Sólo de esta manera se puede crear en la clase un ambiente de participación por parte de todos, el clima de trabajo y colaboración en la tarea común de reconstruir el conocimiento. A través de este tono de entendimiento mutuo, es como se puede evitar el problema que señala O. HALLDEN (1983), pues con frecuencia los alumnos no comprenden un fenómeno, una cuestión planteada en la clase no porque se lo impida su estadio de madurez cognitiva, o sea, porque es muy difícil para su edad, sino lo que ocurre en la mayoría de los casos es que el alumno tiene distinta opinión que el profesor sobre dicho fenómeno o sobre el lenguaje en el que se lo presenta. De ahí la importancia educativa que tiene el

que profesores y alumnos se entiendan comunicativamente.

El profesor debe estar especialmente preparado para mantener una rica comunicación en la situación educativa, mantener un talante abierto, negociador y deliberante con las partes implicadas en la educación. No olvidemos que la escuela cumple una labor de "mediación" sociocultural que se realiza a través de la relación pedagógica mantenida en el aula. De todos modos profundizaremos con mayor detalle en esta última cuestión en un apartado del capítulo cuarto. Aquí bástenos con resaltar que la metodología de formación debe contemplar esta peculiaridad comunicativa, para que el profesor "viva" desde un principio en un clima de entendimiento en el que pueda deliberar y negociar las condiciones y sentido de su formación. De esa manera luego podrá recrear en el aula esas mismas condiciones pedagógicas.

Una vez revisadas las cuatro principales características que han de inspirar la metodología de formación del profesorado, nos proponemos esquematizar el sustento conceptual de dicho método, según aparece en la FIGURA 2. Para su correcta comprensión es imprescindible la revisión del esquema general en el que se recogían los aspectos fundamentales de la formación del profesorado recogido en la FIGURA 1. Se trata de presentar un esquema con los aspectos fundamentales de ese método ya descrito genéricamente y que ahora los concretamos en tres cuestiones íntimamente relacionadas entre sí.



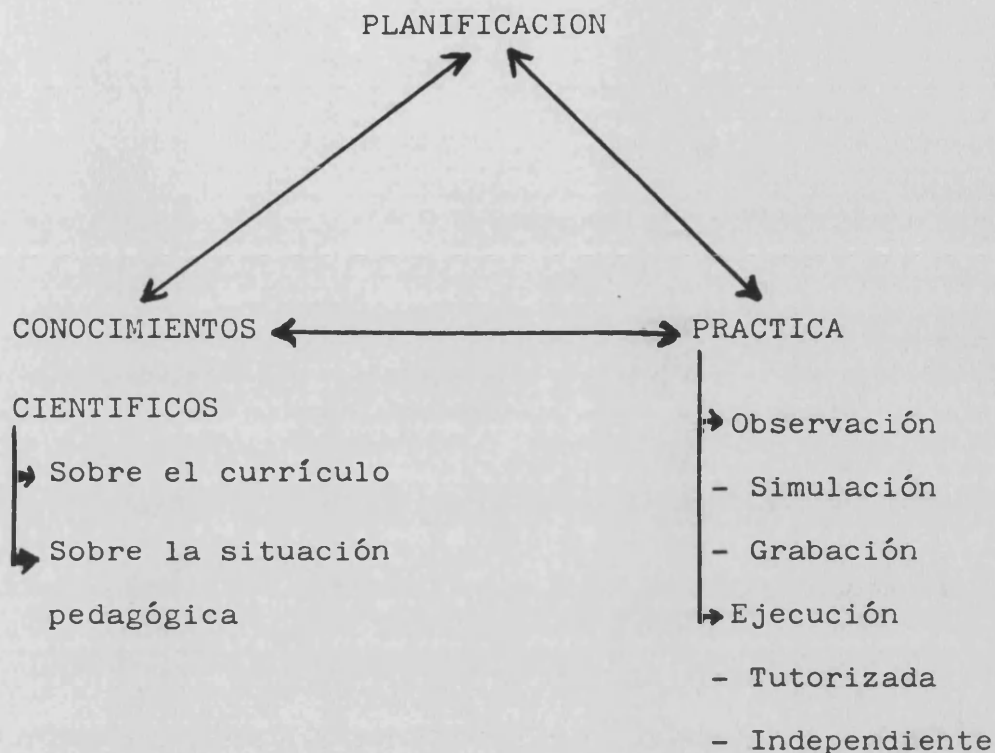


FIGURA 2. Aspectos metodológicos de la formación del profesorado.

Esta metodología ha de hacer posible la formación en la misma práctica, como "puesta en juego" de los elementos constitutivos de una situación de formación, (LOWY, P. 1982. Pág.47). De esta manera la propia práctica de formación no sería independiente de los contenidos y las reflexiones teóricas impartidas. Es decir, no se puede diferenciar la práctica docente realizada por el aspirante a profesor, de la práctica en la cual él mismo es formado. A través de este proceso, como indica NICKEL (1981), hay que ayudar a los participantes a comprobar y transformar por sí mismos sus propias actitudes. De este modo el sujeto se responsabiliza en la construcción de su propio uni

verso semántico a la vez que recoge información práctica sobre su oficio. Los ejemplos y modelos que el profesor en formación ejecuta u observa en la práctica, sólo podrá retenerlos y manejar adecuadamente si les reconoce validez y si establece las relaciones adecuadas entre las consideraciones de orden teórico y práctico justificadoras de tal práctica, (HANNOUN, H. 1974).

Uno de los puntos claves, para renovar la práctica educativa, es el cambio de actitud de gran parte del profesorado. Ya hemos mencionado más atrás que éste ha de mantener una mente abierta, dispuesta a la autocrítica y la investigación de sus propias realizaciones. Recordemos una vez más que lo fundamental es disciplinar la mente del profesor, permitirle que desarrolle una sólida estructura cognoscitiva. Es decir, "la formación mental es la cualidad intrínseca de toda auténtica formación pedagógica", (BASSIS, 1982. Pág.115).

En relación al esquema de la Figura 2, en el que se pretenden reflejar los aspectos fundamentales de la metodología de formación del profesorado y la relación que existe entre ellos, a propósito de tal esquema haremos una serie de aclaraciones. La característica que resaltaríamos en primer lugar de dicho gráfico, es la pretensión de conectar los tres núcleos que lo componen: Planificación, Conocimientos científicos y Prácticas. Aunque ninguno de éstos prevalece sobre los otros, cabe destacar que estraté

gicamente debe empezarse con una sistemática introducción a los conocimientos científicos, tanto en lo curricular como en lo psicopedagógico. Pero de inmediato habría que empezar a exigírsele a los alumnos el trabajar simultáneo en los tres aspectos señalados en el gráfico. Esta óptica interactiva pretende ser superadora de las deficiencias de otras propuestas más analíticas que desconectan los distintos ámbitos de formación del profesorado, algunas de estas propuestas ya las vimos al comienzo del capítulo. Una propuesta intermedia sería la planteada por GIMENO SACRISTAN y FERNANDEZ PEREZ (1980) cuando hablan de las zonas del currículum de formación del profesorado y que serían: A) Zona científica o de contenido curricular, B) Conocimientos y destrezas de orden psicopedagógico y C) Zona de ejercicio profesional. Entendemos que estas zonas se dan sentido pedagógico unas a otras y, por tanto, han de englobarse en una secuencia circular en la que se retroalimentan unas a otras y no en el sentido lineal que parece dárseles a las zonas curriculares.

En el ya mencionado Proyecto de Reforma de la Formación del Profesorado que ha elaborado el MEC, respecto a este tema se defiende la siguiente propuesta para el profesorado de EGB y Educación Infantil:

- 1./ Un tronco común de formación psicopedagógica que podría ocupar el 50 por 100 de todo el currículum;
- 2./ Las especializaciones contempladas estarán cubier

tas por unos componentes curriculares específicos que ocuparán el 30 por 100 del total;

3./ Habrá también unas asignaturas de libre opción para el alumno, encaminadas a completar su formación cultural y científica, cubrirá el 20 por 100 restante;

4./ Las prácticas de iniciación profesional representarán entre un 20 y un 25 por 100 del total de tiempo dedicado a la formación del profesorado, (Pág.22 y ss.).

En nuestro esquema no se establece distinción entre los conocimientos curriculares y los psicopedagógicos. Ambos están incluidos en la necesaria formación científica que todo profesor debe recibir. Referida, sobre todo, a las estrategias de búsqueda y procesamiento de esa información científica, quedando en un segundo plano la transmisión de los contenidos ya elaborados. Tales estrategias se han de reestructurar en el contraste con las prácticas, tanto si se ejerce la docencia directamente como si se analizan los datos y observaciones de la práctica docente que realicen compañeros o profesores experimentados en aspectos particulares del proceso didáctico. Aquí se incluye también el estudio de casos, de actuaciones simuladas o la investigación de las comunidades escolares, etc.

Otro componente esencial del esquema es la Planificación que de algún modo funcionaría como la mediación entre los conocimientos y la práctica. La planificación, en tanto que previsión del curso de acción en sus rasgos más generales, supone una toma de decisiones por parte del

profesor en la que no sólo se tienen en cuenta la teoría pura, sino también la experiencia acumulada, el sistema de valores del profesor, etc. Se trata de una operación claramente preactiva en la que el enseñante vuelca todo su universo semántico para encontrar la dirección más óptima a su práctica. De todos modos, estos planes son como hipótesis que se han de contrastar y a la luz de los resultados, volver a formular. En la realidad este proceso no es frecuente que se dé, pues el profesorado suele ver la planificación como un requisito burocrático, puesto que su intervención en el aula transcurre conforme a la improvisación más absoluta o en todo caso muy poco relacionada con la planificación. Tal vez por esto es muy difícil reconsiderar lo planificado en función de los resultados obtenidos. Mediante esta retroalimentación, cuando se da, es más factible alcanzar los niveles de rigor y cientificidad que se desea para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En tal sentido M. MACDONALD-ROSS (1973) expone:

Cualquier sistema de planificación puede ser llamado racional siempre y cuando exista una relación satisfactoria entre fines y medios (este es el criterio de coherencia interna); y se dice que tiene éxito siempre y cuando resuelva realmente problemas relevantes (criterio de efectividad pragmática). Esto plantea la cuestión de la relación entre fines y medios y el análisis de solución de los problemas, (Pág.267).

El proyecto metodológico que defendemos, supone aca  
bar con muchas concepciones casi ancestrales afincadas  
en las Escuelas de Magisterio. Habría que empezar rompien  
do los "roles" distintos que se le atribuyen al aprendiz  
y al formador en las actividades educativas. Igualmente  
habría que superar la dicotomía entre el investigador edu  
cacional y el práctico de las aulas. La reconceptualiza  
ción que hacemos de la formación del profesorado pretende  
integrar todas estas posturas contrapuestas, pues la "espe  
cialización" al menos en este campo no es defendible. Re  
cordemos que la metodología ha de permitir al alumno la  
reconstrucción de los conocimientos como objetivo fundamenta  
l del proceso didáctico, y esto mismo ha de "vivir" el  
profesor durante su formación inicial. Por tanto, debe  
pensarse en el alumno como un estudioso de la enseñanza,  
un observador crítico y reflexivo, evaluador de las condici  
ones prácticas y sistema de valores y creencias de la  
sociedad que le toca vivir. Sólo la formación inicial conce  
bida y llevada por estas vías producirá escuelas con  
una rica fuente de retro-alimentación valorativa además  
de descriptiva, que les ayudaría en la revisión y renova  
ción continua, (MACDONALD, B. 1984. Pág.15).

En Italia también existe un movimiento pedagógico  
que concibe la enseñanza como investigación. Pero la dife  
rencia está en que el énfoque descrito en este capítulo  
se centra en el profesor, mientras que el italiano lo  
hace en el alumno. De todos modos, no se trata de enfoques

contradictorios sino complementarios. En esta línea tenemos a F. de BARTOLOMEIS (1981), intelectual que participó en los movimientos de Mayo del 68 y publica al año siguiente un trabajo sobre la educación con esa orientación. Este autor propone que la investigación ha de ser el centro del método de aprendizaje y de trabajo en la actividad educativa institucionalizada, incluso en los primeros niveles del sistema. Pero esta perspectiva, tal como indica BARTOLOMEIS, exige una nueva concepción de la "capacidad intelectual" y del "rendimiento" de los alumnos. Pues requiere confiar en la capacidad de abstracción, de generalización, de comprensión de significados, de formación de estructuras conceptuales, etc. de los estudiantes a partir en muchas ocasiones de actividades inductivas. La didáctica de la escuela ha de estar basada en los principios de la investigación. Otro autor, sin duda bastante más conocido en nuestro contexto que el anterior, es F. TONUCCI (1982), quien propone también como alternativa a la escuela transmisiva, el modelo que denomina escuela constructiva basada en las tareas de investigación en el aula.

### 3. La interacción en clase y el profesor como investigador.

Parece incuestionable que el valor educativo del discurso pedagógico no es algo extrínseco a éste, sino intrínseco. Lo cual quiere decir que los resultados reales de

aprendizaje se producen no mediante las acciones docentes, sino en las mismas acciones. Y estas acciones han de entenderse sumergidas en un contexto determinado por múltiples variables que a su vez condicionan la tarea del profesor. Por esto J. ELLIOTT (1984) comenta que en la formación del profesor se debe ir más allá del estudio de la interacción profesor-alumno en el aula, para sumergirse en la comprensión de las estructuras institucionales, sociales y políticas que limitan ese proceso interactivo, (Pág.23). En cualquier caso, es evidente que la interacción es uno de los fenómenos centrales -nosotros mantenemos que el más relevante- de la situación de clase. Ahora bien, lo que no se puede hacer es aislar la interacción profesor-alumno del resto de las interacciones que se producen en la marcha de la clase. De lo contrario volveríamos a caer en el análisis de la interacción ya comentado críticamente por reduccionista y apoyarse en el paradigma conductista.

Así pues, es en esta acepción amplia en la que trataremos el concepto de interacción, como problema fundamental para abordar en la formación del profesorado. De todos modos no ignoramos que existan otros temas de suma importancia para la formación del profesorado, tales como el diseño curricular, técnicas de investigación en el aula, sistemas de evaluación, etc. A través de la interacción de clase se transmite el currículo oculto con mayor impacto incluso que el explícito. La estructura cognitiva del profesor, en lo que respecta a su profesión, se elabora



a partir de la información que recoge del entorno sociocultural y educativo. De ahí que sea necesario reconsiderar la concepción de la interacción, pues ésta ya no es la conducta observable del profesor en clase que es perfeccionable mediante la técnica de la microenseñanza, sino favorecer metodológicamente la formación de las estructuras de pensamiento del profesor, a la vez que se le ayuda a comprender e intervenir en las situaciones de interacción pedagógica. Puesto que como decía desde el enfoque del pensamiento del profesor, son esas estructuras cognitivas las que rigen el comportamiento del profesor en el aula.

Aceptaremos como punto de partida que la educación se desarrolla en un marco organizativo con estructura claramente definida, conectada a su vez, con el resto de las instituciones sociales, (VAZQUEZ, J.M. y ORTEGA, F. 1976). F. MUNNE (1971) escribe con toda claridad que "la educación es la manifestación institucionalizada del fenómeno de la socialización" mediante la enseñanza de las diferentes pautas imperantes en una sociedad. A través de lo cual la educación se convierte "en un importante medio de control social", dado que regula el comportamiento de los miembros de la sociedad, (Pág.339). En este mismo sentido los pensadores del Mayo del 68 francés, concebían la escuela "como institución de poder y de violencia, y por tanto como blanco a destruir", (VARELA, J. 1979. Pág.8). En la actualidad se consideran poco finos estos análisis de la escuela, por lo que la sociología crítica propone nuevas categorías.

En función del carácter subsidiario o de subsistema de la escuela, cabe resaltar que en la actualidad resulta imprescindible para el mantenimiento del orden socio-económico existente. La escuela contribuye de distintos modos a la reproducción de las condiciones y reglas sociales de la producción capitalista. Mantener la mano de obra exige, además de asegurarle las condiciones materiales, el estar preparada profesionalmente para ingresar en los procesos de producción. Parece, pues, claro que la organización socio-política ejerce fuertes y sofisticadas presiones sobre cualquier forma intencional de educación. De acuerdo con la propuesta de ORTEGA (1973), podrían destacarse cinco indicadores del dominio que el poder público y los grupos de presión ejercen sobre la educación institucional:

1º/ Las reformas educativas son producto de grupos de poder o de necesidades políticas, aunque las auténticas reformas educativas nacen de la conjunción de necesidades psicológicas, pedagógicas, sociales y políticas.

2º/ Los poderes públicos formulan fines a la educación según sus peculiaridades políticas, sin dar cauce a las opciones de los individuos.

3º/ La administración es quien determina los programas, orientaciones pedagógicas y contenidos de los cursos escolares, no se deja espacio para la originalidad de profesores y alumnos.

4º/ Los métodos educativos, y a veces hasta la doctrina

pedagógica a seguir, son impuestos por el poder político.

5º/ Pero el indicador más significativo es el de la financiación de la educación, pues la administración pública es la que asigna el dinero para el establecimiento y mantenimiento de los sistemas escolares; al distribuirlo por sectores se están haciendo valoración y asignaciones que, según nuestro autor, no siempre conforme<sup>v3</sup> a criterios objetivos, (Págs. 121 y 122).

La preparación profesional, como nos indica L. ALTHUSSER (1976), no puede hacerse ya en el mismo lugar del trabajo, sino "mediante el sistema escolar capitalista y otras instancias e instituciones". En ellas se aprende a la vez la sumisión a las reglas del orden establecido y sumisión a la ideología dominante. La escuela -continúa diciendo ALTHUSSER- enseña ciertas técnicas (escribir, leer, contar, etc.) y una cierta "cultura científica" o "literaria" directamente relacionada con los distintos puestos productivos, ofreciendo una instrucción para los obreros y otra para los cuadros superiores, etc. Así pues, la escuela está funcionando como estratificadora de la población en función de los puestos de trabajo disponibles en el sistema capitalista, (Pág. 301).

De todos modos y sin ánimo de zanjar aquí tan delicado problema, pensamos que se ha de llamar la atención sobre el carácter no mecanicista de la relación escuela-sociedad. A propósito de esta relación F. ORTEGA (1973)

dice lo siguiente: "El movimiento es de ida y vuelta; pero siempre parte de la sociedad, nunca de la educación", (Pág. 130).

Dada la actual crisis del sistema capitalista la disponibilidad de puestos de trabajo es cada vez menor, mientras que la exigencia de especialización se eleva cada día a cotas más altas. Por su parte el sistema educativo está cada día más alejado de poder satisfacer esta demanda de formación especializada. Lo cual nos lleva a pensar que la escuela no tiene o no debería dársele, una desmedida capacidad de reproductora del orden establecido. Hay otras instancias sociales que contribuyen de modo más relevante en esa función legitimadora. H. GIROUX (1984) piensa que por esta razón el concepto de reproducción ya es poco sugerente en el análisis de la escuela, él prefiere hablar de creación en los aspectos culturales, sociales, políticos y económicos. Tras estas creaciones hay unos intereses muy concretos que definen y defienden las instituciones propias de cada uno de los ámbitos señalados para ejercer su poder en la sociedad. De esta manera producen significaciones que el individuo asume como "naturales" y por tanto incuestionables, no se tiene conciencia del carácter de esos significados que, por supuesto, han de discutirse y analizar sus contradicciones para que sean tan dinámicas como la historia.

El proceso de socialización y la interacción  
en el aula.

Entendida la educación desde esta perspectiva, o sea, como fenómeno social según hemos visto más arriba, entonces vendría definida en "términos de socialización, de transmisión cultural por parte del que enseña y de interiorización por parte del que aprende", (DE PABLO, A. 1983. Pág. 132). Pero, ¿dónde se da ese proceso de transmisión?. La respuesta es, al menos en apariencia, sencilla pero con matizaciones. Nosotros nos centraremos en la interacción, es decir, en el contacto pedagógico entre profesores y alumnos que es el que consideramos más relevante. Es en ese clima afectivo y de trabajo donde se produce un verdadero intercambio de significaciones entre unos y otros que está incluso por encima de los contenidos curriculares. No obstante, somos conscientes que la interacción no es el único punto a través del cual la institución escolar ejerce su función inculcadora. En tal sentido habría que resaltar el papel que juega cómo el alumno vive el contacto/contraposición de "su" escuela con la familia, con diversas instituciones culturales de su entorno, con los centros de producción, etc. Pero estos serían temas tan complejos que darían para otra investigación, por lo que aquí no pasaremos de su enunciación.

La función socializadora de la escuela se proyecta sobre la relación educativa que profesores y alumnos man

tienen dentro del aula. Se trata, pues, de un proceso de interacción social, en la que también juega una baza decisiva el ambiente de clase. En este proceso de interacción participan todos los componentes, humanos y materiales, que de alguna manera intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La interacción entendida en este sentido psicosocial se convierte en determinante del aprendizaje que se adquiere dentro de la institución educativa. Se concibe como el "medium" a través del cual los miembros de un grupo entablan relaciones de comunicación que les permiten colaborar en las tareas educativas de acuerdo con los métodos de enseñanza-aprendizaje. Es en esa relación entre los miembros del grupo donde estriba la influencia en el aprendizaje cognitivo de los alumnos, (SHARAN, S. 1980. Pág. 242). Donde todos los elementos que configuran esa situación se convierten en simbólicos para los miembros que participan en ella.

Nos encontramos ante el hecho evidente que el discurso explícito de la escuela es, con frecuencia, el que pasa desapercibido en mayor grado. Pero no ocurre lo mismo con ese otro conjunto de mensajes ocultos que son captados de modo vivencial. El fenómeno ha estado ahí siempre, lo que ha hecho falta es un método de investigación que lo sacase a la luz y la flexibilidad ideológica para aceptar como válidos esos resultados no experimentales. La escuela pues, no realiza su función de modo neutro, aséptico sino que como señalan A. LESCHINSKY y P. ROEDER (1983) ejerce

una influencia claramente discriminatoria para con sus alumnos:

Fácticamente, los procesos de interacción escolar -tal es el resultado- no se orientan, o no exclusivamente, a aquellos criterios formales de la capacidad, esfuerzo y rendimiento que la escuela está obligada a imponer universalmente más bien se pueden interpretar como procesos de la asignación de éxito y fracaso que -en cierto modo sin pretenderlo- transforman la desigualdad del origen social en el status desigual de rendimiento en la escuela, (Pág.64).

A la ocultación de los mecanismos de imposición utilizados por la escuela para mantener y reforzar las estructuras sociales vigentes, es a lo que BOUKDIEU y PASSERON (1977), denominan violencia simbólica. Dicho con sus palabras: "Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural", (Pág.45). Esto es, la escuela tiene poder para imponer como legítimas ciertas significaciones y no todas, sino sólo aquellas que se consideran dignas de ser inculcadas a las nuevas generaciones, pero siempre ocultando las relaciones de fuerza que están sustentando el poder de la institución educativa. Tales significaciones son las que se transmiten en el proceso interactivo que los sujetos de la educación

viven dentro del aula. Y precisamente todo este tipo de mensajes ocultos son los que no se consideran desde la postura tecnologicista antes apuntada o al menos no les dan el valor social y pedagógico que en sí tienen.

De acuerdo con esta línea crítica a las funciones legitimadoras de la institución escolar ha surgido una corriente reconceptualizadora de la interacción en clase. El currículum no es algo que se recibe ya construido, sino como parte del trabajo práctico a desarrollar, esto es, "el conocimiento no es algo previamente constituido, sino que se constituye y se forma a través de las prácticas sociales que llevan a cabo alumnos y profesores en el proceso de interacción" dentro de la escuela, (DE PABLO, A. 1983. Pág.132). Lo cual está basado a su vez, en una visión de la sociedad como realidad "socialmente construida", sostenida y cambiada. Ello exige que en la institución escolar surja un nuevo tipo de relación entre profesores y alumnos, y de éstos con los bienes culturales y científicos. Sólo así pueden hacerse conscientes de las posibilidades humanas de crear nuevas estructuras de conocimiento y nuevos métodos de descubrirlos y asimilarlos.

A modo de resumen podría decirse que a la luz de las recientes investigaciones psicosociales en el aula, la técnica pedagógica en ningún caso puede ser ni objetiva, ni neutra como se pretende desde la tecnología. La práctica pedagógica está vertebrada bajo condicionantes políticos, sociales, económicos, etc. que escapan totalmente



a su control. Las posturas más recientes ante ese hecho no es ocultar esa realidad, sino someterla a un análisis crítico y tratar de hacer consciente al profesor de esas variables que están determinando su actuación docente y ello con independencia de su buena voluntad y mejor preparación científica. Entendemos que esta realidad ha de hacerse comprender al profesor en formación así como del carácter arbitrario de la mayoría de sus decisiones interactivas en la práctica.

### 3.1. Desarrollo del concepto de interacción.

Punto crucial en nuestro desarrollo teórico en la reconceptualización del ambiente de clase, constituido a partir de la interacción de todos los componentes institucionales que conforman el entorno pedagógico. La dinámica que se encierra entre las cuatro paredes del aula es sumamente compleja, tal como iremos viendo en lo que sigue y con repercusiones fuera de las mismas. Por lo cual, su análisis no puede ser competencia exclusiva de las Ciencias de la Educación, sino que han de participar otras disciplinas científicas. De ahí que sea significativo a esta rama del saber y, además, relevante para la formación del profesorado. Consideramos que en cualquier modelo didáctico que se precie, la figura del profesor debe estar presente, lo cuestionable es la función a cumplir por éste, dado que influirá decisivamente en la dinámica de la clase y por tanto también en los procesos de interacción

que en ella se generen.

De acuerdo con la línea de nuestro trabajo trataremos de abordar el tema de la interacción desde una óptica nueva. A partir de este enfoque se tratará de recoger los componentes más significativos de esa situación psico-socio-pedagógica. Con lo cual, sin lugar a dudas, estamos cuestionando implícitamente el tratamiento más restringido que en nuestro contexto científico-pedagógico se le ha venido dando al tema, tanto en su concepción teórica como en el diseño metodológico derivado. La postura que defendemos, por innovadora, tendrá numerosos puntos débiles. Sin embargo, aceptamos el riesgo de la crítica en función de la riqueza de matices que aporta a la formación de ese nuevo profesor que hoy reclama la sociedad.

Para abordar el concepto de la interacción comenzaremos con un planteamiento global del aula. En esta tarea nos será de suma utilidad la concepción sistémica de la situación pedagógica. El enfoque ecológico será el que nos ayude a descubrir los componentes más significativos de esa situación y las relaciones que mantienen entre ellos, así como su incidencia psicológica y social. El siguiente paso es analizar en concreto el concepto de interacción en el aula, como principal fenómeno de cuantos ocurren en la clase generando un universo semántico que no pasa desapercibido para los sujetos implicados. Constituyendo esta cuestión en tema y motivo de reflexión para la formación del profesorado.

### Concepción ecosistémica del aula.

Ante las múltiples deficiencias que presenta el paradigma basado en destrezas estáticas preconizado por FLANDERS, ALLEN, RYAN de la Universidad de Stanford, se buscan ahora nuevas salidas. Hay que superar el ocuparse de eventos discretos, desconectados de antecedentes y consecuentes, pues con ello se está construyendo un modelo causal de explicación exclusivamente unidireccional: profesor → alumnos. Lo cual, según los autores más críticos, es una simplificación excesiva de lo que ocurre en el aula y ello no es justificable desde ningún punto de vista. Hoy ya nadie parece discutir la debilidad explicativa del esquema causal en el estudio de los fenómenos sociales.

*En*

*lugar*

En el nuevo paradigma deben tener cabida el conjunto de variables, de diversa naturaleza, que condicionan y determinan la interacción profesor-alumno. Variables pertenecientes a dimensiones tales como el contexto, características psicosociales de los alumnos y las derivadas del tratamiento didáctico que se realiza en el aula. De este modo la evaluación que se haga de los resultados de aprendizaje será más objetiva y ajustada a la realidad del fenómeno. Por otro lado, resultará imprescindible el cambio de estrategia en la formación del profesorado, puesto que las destrezas sueltas le van a servir de muy poco si no sabe para qué, cuándo y cómo utilizarlas. El profesor tendrá, pues, que dominar cognitivamente la situación pedagógica para intervenir en ella del modo y manera que conside

re más oportuno en cada caso. Se impone desarrollar en el profesor una actitud investigativa sobre su propia acción que transcurre en un contexto conformado por variables de naturaleza muy distinta.

Al objeto de abordar con mayor profundidad y rigor el presente apartado, consideramos imprescindible la introducción de una serie de nociones, tales como sistema, ecología y alguna otra que consideramos importante para comprender el concepto que nos ocupa. Pues, por otra parte, esas nociones serán claves para analizar la situación sociopedagógica del aula, como veremos más adelante, y el papel que juega la interacción dentro de ella. Fenómeno éste que consideramos debe figurar en el currículum de formación teórico-práctica del profesor.

La primera llamada de atención deberá hacerse sobre las excesivas limitaciones del método experimental, de acuerdo a como fueron planteadas por la corriente estructuralista. Línea de pensamiento ésta que a finales de la década de los cincuenta accede con fuerza al campo de las ciencias humanas. Sin embargo, salvo en algunas áreas muy concretas y a pesar del empeño de autores tan prestigiosos como LEVI STRAUSS, LACAN, ECO, FOUCAULT, etc., el estructuralismo "no ha servido para el logro de una innovación metodológica en el campo propio de las disciplinas humanísticas", (COLOM CANELLAS, 1982. Pág.81). Pero sí dejó costancia a través de sus planteamientos de la necesidad epistemológica de abordar los problemas de investiga

ción de modo pluridimensional e interdisciplinario.

El estructuralismo ya suponía la conformación de ordenaciones sistémicas y totales, son sistemas entendidos como un conjunto de elementos interrelacionados entre sí. Pero será el biólogo L. VON BERTALANFFY (1976) quien formule la Teoría General de Sistemas. El concepto fundamental será el de sistema que BERTALANFFY lo define así:

Un sistema puede ser definido como un complejo de elementos interactuantes. Interacción significa que elementos,  $p$ , están en relaciones,  $R$ , de suerte que el comportamiento de un elemento  $p$  en  $R$  es diferente de su comportamiento en otra relación  $R'$ . Si los comportamientos en  $R$  y  $R'$  no difieren, no hay interacción, y los elementos se comportan independientemente con respecto a las relaciones  $R$  y  $R'$ . (Pág. 56).

No todos los autores comparten esta definición del concepto básico de sistema. En torno a él se ha desarrollado toda una corriente teórica y metodológica que responde a distintas denominaciones, tales como: análisis de sistemas, análisis sistemático, aproximación sistémica, teoría de sistemas, dinámica de sistemas, etc. No obstante, hay un punto de coincidencia sobre la necesidad de abordar la complejidad de los conjuntos físicos de la naturaleza de modo sintético. Para lo cual es imprescindible organizar los conocimientos con un lenguaje unitario de

modo pluridisciplinario. Sólo así se logrará superar la tendencia analítico-cuantitativa que ha generado en el pasado un saber fragmentado. Esta falta de unanimidad en la definición del concepto de sistema, TRILLA BERNET (1983) afirma que es igualmente detectable en la expresión "sistema educativo" que tiene muchas acepciones. Pero, desde luego, la que interesa desde nuestra perspectiva es cuando el término sistema tiene significados equiparables a "conjunto", "estructura", "complejo", es decir, el sistema educativo sería "un conjunto de elementos que interactúan produciendo algún efecto que cabe considerar como educativo", (Pág.16).

Quizá, precisamente, por esta falta de consenso en aceptar una definición como definitiva, ha llevado a que exista entre los especialistas cierta unanimidad en una serie de características que definirían el concepto de sistema. Dichas características son resumidas por D. ZAY (1981) en los siguientes puntos:

- Conjunto de elementos interdependientes;
- En interacción dinámica;
- Organizados en función de un principio;
- El conjunto se modifica aunque conserve una cierta permanencia, mantiene una relación recíproca con su entorno, con el cual mantiene intercambios pero guardando su autonomía, (Pág.13).

Estamos, pues, ante un nuevo marco teórico y modelo

conceptual para acceder científicamente a la realidad tal como se manifiesta. Permite ordenar conglomerados complejos de datos difícilmente abarcables de otro modo. En este sentido puede decirse con toda propiedad que el enfoque sistémico "se nos presenta no sólo como una sistematización de la realidad sino también como una metodología para el estudio de ésta", (COLOM CANELLAS, 1982. Pág. 88). La idea es igualmente compartida por SANVISENS MARFULL (1983) quien afirma que la "Teoría General de Sistemas nos permite abordar sistemáticamente a la educación en su doble vertiente técnico-científica y práctico-operatoria"(P.4).

La noción de sistema comienza a utilizarse originariamente en el campo de las ciencias naturales. Pero, como nos recuerda BERTALANFFY la "física ordinaria" tan sólo desarrolla los sistemas cerrados, o sea, "sistemas que se consideran aislados del medio circundante", (Pág.39). Es obvio que tales sistemas no son los únicos existentes en la naturaleza. Los seres vivientes y las organizaciones sociales son ante todo sistemas abiertos y como tales deben ser estudiados. Su característica fundamental es la de mantener un proceso continuo de incorporación y eliminación de materia, sin alcanzar en vida un estado de equilibrio químico y termodinámico, sino manteniéndose en un estado uniforme. Los sistemas cerrados tienden a la entropía positiva que es la tendencia al máximo desorden de sus componentes, mientras que los sistemas abiertos tienden a la entropía negativa gracias a la importación de

energía. En consecuencia, los sistemas cerrados tienden a la diferenciación, y los abiertos a la elaboración. El tipo de sistema que a nosotros nos interesa es el abierto, pues es el que más se ajusta a la realidad del aula que es nuestro objeto de estudio. No obstante, M. MARTINEZ (1983) matiza que, en efecto, la educación se sitúa entre los sistemas abiertos debido a que goza de "relaciones extrasistémicas fuertes", pero además la educación posee una estructura y funcionalidad propia que regula y controla autocorrigiéndose y autorregulándose en función de la información que recibe. En función de estas "relaciones intrasistémicas fuertes", la educación comparte características de los sistemas cerrados, según el autor mencionado, (Pág. 9).

Los sistemas abiertos tampoco son todos idénticos, tienen rasgos diferenciadores entre sí. Pero hay una serie de características comunes a todos ellos que siguiendo a KATZ y KAHN (1977), podríamos resumir en los siguientes puntos:

1./ Importancia de la energía.- necesitan tomar del ambiente externo alguna forma de energía, estos sistemas no son autosuficientes.

2./ El procesamiento.- la energía que reciben la someten a un tratamiento de transformación de forma que le sea útil, por ejemplo la información, en pautas de pensamiento.

3./ El resultado.- los sistemas abiertos aportan algún



producto al ambiente.

4./ Los sistemas como ciclos de acontecimientos.- la pauta de actividades del intercambio de energía tiene carácter cíclico. El producto exportado al ambiente proporciona fuentes de energía para que se repita el ciclo de actividades.

5./ Entropía negativa.- estos sistemas deben estar activos para detener el proceso entrópico, o lo que es igual, mantener entropía negativa a fin de sobrevivir.

6./ Insumo de información, retroalimentación negativa y el proceso de codificación.- los insumos, aparte de los materiales energéticos, también pueden ser de información que proporcionan señales a la estructura respecto del ambiente y respecto a su propio funcionamiento en relación a dicho medio. La retroalimentación negativa informa sobre el funcionamiento del sistema, permitiéndole a éste corregir desviaciones y ponerse en curso, siendo este mecanismo el que le permite al sistema mantenerse operativo.

No todos los insumos energéticos pueden ser absorbidos por cada sistema, estos actúan selectivamente. A esos mecanismos de selección se les llama codificación. "La naturaleza de las funciones ejecutadas por el sistema determina los mecanismos de codificación que, a su vez, perpetúan este tipo de funcionamiento".

7./ El estado estable y la homeostasis dinámica.- con la importación de energía se mantiene cierta constancia en el intercambio energético, siendo un estado estable

lo que caracteriza a los sistemas abiertos. Tal estabilidad no significa inmovilidad, sino más bien un verdadero equilibrio. Son los procesos homeostáticos que regulan y controlan la actividad de los organismos vivos. El estado estable preserva el carácter del sistema mismo mediante el crecimiento y la expansión, pero sin cambiar la estructura básica del sistema. Así el tipo de crecimiento más común es una multiplicación del mismo tipo de ciclos o subsistemas, lo cual supone un cambio de cantidad antes que de calidad.

8./ Diferenciación.- los sistemas abiertos se encaminan hacia la diferenciación y la elaboración. Las pautas globales difusas quedan reemplazadas por funciones más especializadas.

9./ Equifinalidad.- un sistema puede alcanzar el mismo estado final a partir de condiciones iniciales diferentes y por caminos distintos. Es así porque los resultados no están determinados tanto por las condiciones iniciales como por la naturaleza del proceso generado por el sistema, (Págs. 28 y ss.).

El paradigma sistémico ofrece un enfoque totalmente nuevo para estudiar las organizaciones sociales. Parece que los sistemas abiertos son los que más se ajustan a esa realidad social compleja y siempre cambiante. Nosotros trataremos aquí de aplicar esta noción en el análisis del aula que funciona como una organización social en pequeñas dimensiones y por tanto como un sistema abierto. El centro,

en su conjunto, es igualmente equiparable a los sistemas abiertos. Como institución mantiene una relación con su entorno y reproduce en pequeña escala la correlación de fuerzas culturales, económicas, políticas, etc., que están presentes en el contexto social en el que se inserta dicho centro.

Pero no quisieramos dar paso al siguiente punto sin antes dejar constancia de la polémica que existe ante la aplicación de la teoría de sistemas a las ciencias sociales, y como se indica en el párrafo anterior, nosotros nos movemos en este campo. Las principales críticas a la teoría de sistemas cuando se lleva al terreno de lo social, se centran en estos tres puntos:

a) Relación que se establece entre cambio social y la estabilidad del sistema, supeditando el primero a esta segunda, el cambio es asumido mecánicamente para adaptarse al medio.

b) Imposibilidad de establecer con nitidez los límites, en el campo social, entre el sistema y su medio.

c) Basar la comprensión de la realidad en modelos formados con información insuficiente y que además se instrumentalizan para intervenir en esa realidad.

La crítica más contundente podría formularse en estos términos:

... en el campo más estricto de la acción social, de la vida política es donde la teoría de

sistemas hace quiebra de modo completo, al no poder dar explicaciones de carácter causal en las que esté involucrada la categoría del significado, (GARCIA COTARELO, 1979. Pág.84)

Según este mismo autor "la teoría de sistemas parece un intento de formalización de la dialéctica con eliminación de la componente materialista por la vía de la construcción lógica" (Pág.99). Con lo cual la significación simbólica y la complejidad inherente a toda acción social no es explicable desde la teoría de sistemas.

De todos modos, pensamos que esta teoría, aunque limitada por no ser una teoría acabada, es un instrumento metodológico importante para conocer los hechos sociales. Introduce una dimensión nueva en ese conocimiento, dando una interpretación y concepción más general y, en consecuencia, más completa de lo social.

#### Aportación crítica de la ecología.

La ecología como disciplina científica surge a finales del siglo pasado y la primera definición del concepto la formula el biólogo alemán E. HAECKEL en 1870, quien afirma:

Entendemos por ecología el conjunto de conocimientos referentes a la economía de la naturaleza, la investigación de todas las relaciones del animal tanto con su medio inorgánico como orgánico,

incluyendo sobre todo su relación amistosa y hostil con aquellos animales y plantas con los que se relaciona directamente, (Citado por E. KORMONDY 1978. Pág. 12).

El posterior desarrollo de la ecología es tributaria de la teoría de sistemas, adquiriendo el rigor y la seriedad de una disciplina científica de rango universitario. La ecología y la teoría de sistemas participan del enfoque multidireccional e interdisciplinar de los problemas objeto de su estudio. Como aproximación más reciente al concepto de ecología sírvanos la siguiente definición:

... la esencia de la ecología se encuentra en la infinidad de mecanismos abióticos y bióticos e interrelaciones implicadas en el movimiento de energía y nutrientes, que regulan la estructura y la dinámica de la población y de la comunidad. (...). La ecología es multidisciplinaria y su campo es casi ilimitado" (KORMONDY, E. 1978. P. 13).

La ecología como disciplina científica, se ocupará del estudio de las interrelaciones que existen entre los organismos vivos y sus ambientes, al objeto de descubrir los principios que regulan tales relaciones. El campo de investigación abarca todos los aspectos vitales de las plantas y animales que están bajo observación, su posición sistemática, sus reacciones frente al ambiente y entre sí y la naturaleza física y química de su entorno más próximo.

Para comprender en mayor profundidad este concepto se hace imprescindible la inclusión de otros, tales como biocenosis y biotopo de cuya relación surge la noción de ecosistema que es básica en todo planteamiento ecológico, para lo cual nos serviremos de la obra de KORMONDY anteriormente citada, (Pág. 17 y ss.).

a) La biocenosis se definiría como una agrupación de seres vivientes reunidos por la atracción no recíproca que ejercen sobre ellos los diversos componentes del entorno. Esta agrupación tiene una composición específicamente determinada y en ella se producen una serie de fenómenos de interdependencia.

b) El biotopo es la denominación que se le da al espacio ocupado por la biocenosis sirviéndole de sustrato a ésta. Se caracteriza por ser un medio cualitativamente uniforme, donde los factores ecológicos son idénticos unos a otros e invariables de un lugar a otro. Además se trata de un ámbito relativamente cerrado e independiente en el espacio.

c/ El ecosistema se forma de la conjunción de la biocenosis y su biotopo, en el cual se desarrollan procesos de transformación, de circulación y de acumulación de energía y de materia. Los ecosistemas, pues, no sólo son entes tangibles como las lagunas, los bosques, etc., sino también entes abstractos dado que son esquemas conceptuales elaborados a partir del conocimiento de sistemas reales. Las interacciones mantenidas entre los diversos constitu

yentes ecológicos, y entre éstos y el medio, son fundamentalmente de tipo energético. Tales interacciones generan una estructura y en consecuencia un funcionamiento particulares se pueden elaborar los constructos conceptuales antes mencionados.

No se nos escapa el notable riesgo que afrontamos al tratar de resumir de modo tan breve una problemática conceptual tan compleja como es la que subyace a la noción de ecología. A pesar de ello consideramos que es suficiente para afrontar la empresa que nos ocupa. En el siguiente epígrafe trataremos de ver en qué medida el modelo ecológico tiene algo que decir en el análisis de las situalciones pedagógicas dentro del aula. Pero antes puntualicemos una serie de cuestiones.

La ecología surge y adquiere su estatus científico en el campo de las ciencias naturales. Sin embargo, pronlto este concepto se va a trasladar a otros campos como el social, el político, el económico, etc. desde los que adquiere un marcado carácter ideológico y a la vez una gran difusión de esta rama del saber. Entre las razones que explicarían esta explosión de la ecología en el mundo actual proviene del "carácter particularmente anárquico y particularmente poderoso del crecimiento de las economías capitalistas en el transcurso de los años 60" (ACOT, 1978. Pág. 20). Lo cual ha conllevado la destrucción, contaminación y grave alateración del equilibrio ecológico

de los ecosistemas en zonas industriales. Ante la alarmante degradación del medio natural, el ecologismo ha sido capaz de convertirse en una "conciencia planetaria" encaminada a salvaguardar de la destrucción los espacios naturales cambiando "la visión y la práctica del conocimiento" y sobre todo ha aportado cosas interesantes en el campo tecnológico a fin de disminuir los riesgos ecológicos. En este sentido se piensa desde el ecologismo que "no se cambiará la sociedad si no se cambian las herramientas. Mediante las nuevas tecnologías se debe "recluir el trabajo del hombre y de permitir la equidad y el desarrollo individual", (SIMONNET, D. 1980. Págs.124 y ss.).

Para otros autores la ideología "ecologista" esconde ciertos complejos de culpabilidad derivados de algunos postulados de la doctrina judeo-cristiana. Es la pérdida del paraíso que es algo otorgado por la "Naturaleza original", y las leyes que la rigen son algo trascendente que el hombre no puede ni debe alterar, porque en ella ha de residir el ser humano. Sea o no así, el hecho incuestionable es que vivimos un momento de verdadero "boom" para la ecología.

A raíz de la vertiente social que ha tomado esta rama del saber, con frecuencia se ha caído en el uso del término con fines demagógicos, políticos e ideológicos, tanto por parte de políticos, de grupos sociales como de los tecnócratas. Comentan al respecto CAÑAL y otros (1981)



que es necesaria "una crítica de este uso de lo científico por parte de lo ideológico, ya que sirve para justificar un cierto dogmatismo que convierte la opción ideológica ecologista en 'verdad natural'", (Pág.53). Por tanto, es imprescindible diferenciar conceptualmente la ecología del ecologismo.

Como ya hemos mencionado más arriba, la ecología es la ciencia de la naturaleza cuyo objeto de estudio son los ecosistemas. Mientras que el ecologismo hace referencia a los movimientos sociales y políticos que pretenden transformar el orden social existente, pues está basado en una complejidad que significa alta jerarquización, especialización y fuertes sistemas reguladores. El ecologismo, pues, estaría relacionado con principios morales e ideológicos que habrán de jugar un papel decisivo en las decisiones tecnológicas, y no tanto en la construcción de la ciencia ecológica.

#### Estructura ecológica del medio pedagógico.

Después de lo comentado anteriormente será difícil discriminar con nitidez si lo que sigue es ciencia o ideología, o sea, si hacemos ecología o ecologismo. En cualquier caso, nuestro propósito es introducir en el análisis de la situación de clase los avances epistemológicos que ofrece el paradigma ecológico. COLOM y SUREDA (1981) plantean el problema con claridad meridiana; según ellos para

estudiar la interacción entre la realidad ambiental y la educativa habrá que tomar el modelo científico más propio que es el ofrecido por la ecología, (Págs. 48 y ss.). Hacen, además, una retraducción del modelo ecológico al campo de la Pedagogía (ver APENDICE IV), operación, por lo demás de cuestionable rigor y oportunidad científica.

Habrá ocasiones en las que nos sumerjamos en los terrenos farragosos del ecologismo ambientalista, pero aun en este caso merece la pena por lo que supone de innovación con respecto al modelo de investigación más clásico y excesivamente circunscrito a las cuatro paredes del aula. Su teoría y su práctica demandan arriesgar en favor de planteamientos más comprensivos que hagan justicia a la realidad del aula. En este sentido, pues, se encardina nuestro intento en este punto.

Como decíamos anteriormente el "boom" de la ecología ha llevado a que sus esquemas conceptuales superen el ámbito de las ciencias naturales del que surgieron, para aplicarse a otras áreas de investigación muy diversas. Hoy a nadie le resulta descabellada la consideración ecológica de la moderna sociedad urbana y técnica. Puede decirse, con toda propiedad, que estamos ante una nueva concepción de la ecología social un tanto distanciada de las formulaciones originarias de los naturistas. Esta nueva perspectiva, en palabras de E. MORIN (1981), supone "una concepción en la que los objetos-artefactos de la civilización (técnica), e (implícitamente) el conjunto de los fenómenos de

la sociedad moderna, constituyen un medio para los individuos, los grupos, las instituciones", (Pág. 3).

La relación que mantienen esos organismos vivos con su medio, se caracteriza por el establecimiento de una dialéctica dependencia/independencia entre ambas partes. La supervivencia de los seres vivos no es posible sin las condiciones correctas que el medio logra gracias a un difícil equilibrio que mantiene con el conjunto de sus componentes (sol, aire, agua, temperatura, luz, etc.). Pero éste tampoco se mantendría si no es gracias a la aportación que hacen los organismos vivos que en él habitan. Para algunos autores, precisamente el estudio de las relaciones entre los grupos vivientes y su entorno constituyen el objeto de la ecología humana. El hombre es capaz de mantener una cierta "distancia" en esa relación, pues crea, mantiene y distribuye los recursos humanos y materiales que constituyen el entorno.

El hábitat "natural" de los seres humanos viene determinado por un amplio espectro de instituciones entre las que desarrolla su vida. Algunas de éstas serían: viviendas, fábricas, oficinas, cines, iglesias, escuelas, instituciones deportivas, etc. Lo cual supone que la relación del hombre con su entorno, en la inmensa mayoría de los casos, viene mediada por alguna de esas instituciones. Diferencia radical con respecto al resto de los seres vivos que en muchos casos comparten el medio con el hombre. ,

Una de las instituciones que juega un papel crucial y decisivo en la mediación relacional hombre-entorno, es la escuela. EGGLESTON (1977) no duda en considerar la escuela como el "componente más importante del hábitat humano", (Pág. 16). Va a constituir para todos los individuos parte inexcusable de su entorno durante los años de vida en que permanece abierto, casi indefenso, a la influencia exterior. Es a través del proceso educativo como la escuela impone sus corolarios de diferentes modos, uno es la respuesta exigida a los alumnos, otros sería la posibilidad de escolarización diferente que ofrece el sistema educativo. Tampoco debe olvidarse el tipo y calidad de recursos disponibles por los alumnos, en lo cual, según el autor citado anteriormente, existen dramáticas diferencias entre ellos, extremo que es igualmente confirmado por otros muchos autores como A. MONCADA (1983).

Las diferencias en la disponibilidad de recursos a que se somete al alumno, constituye uno de los sofisticados mecanismos que la escuela tiene para reproducir la desigualdad de clases que hay en su entorno social. De ahí que algunos autores como O'RIORDAN (1971) consideren la administración de recursos el instrumento clave de la visión radicalmente nueva de la sociedad que ofrece la ecología humana. El cual viene definido como "un proceso de toma de decisiones sobre la ubicación de los recursos en el espacio y tiempo acorde a las necesidades, aspiraciones y deseos del hombre dentro del sistema de su inventiva

tecnológica, su política e institución social, y su situación legal y administrativa". Además comprende estrategias de acción que incluyen el cálculo de tácticas, métodos y los objetivos correspondientes. Recordemos que para THURLOW (1983) la igualdad de oportunidades no vendría de la mano de la educación, sino de la redistribución de los recursos y del ataque frontal contra las diferencias salariales, (Pág.171).

Desde esta óptica el análisis del ambiente educativo, según BRONFENBRENNER (1981), es susceptible de ser dividido en las siguientes cuatro estructuras:

a) Micro-sistema.- es el medio inmediato en el cual se desenvuelve el alumno, como el hogar familiar, la guardería, la clase, etc. El medio vendría determinado por elementos como el lugar, el tiempo, la actividad, el rol..

b) Meso-sistema.- se constituye con las interrelaciones entre los medios en que vive el alumno en un momento determinado de su vida (familia, escuela, grupos de amigos, TV, campamentos, etc.).

c) Exo-sistema.- abarca las estructuras sociales concretas, formales e informales, que encierra el medio inmediato en el que vive el alumno y, en consecuencia, ejerce una influencia determinante de lo que en él pasa. Estas estructuras comprenden a las grandes constituciones de la sociedad como el mundo laboral, comunidad de vecinos, los medios de comunicación de masas, órganos administrati

vos, distribución de bienes y servicios, sistemas de transporte, etc.

d) Macro-sistema.- serían las instituciones que sostienen la cultura y también la subcultura, aquí se incluirían los sistemas económicos, sociales, educativos, jurídicos y políticos cuya concreción se objetiva en las tres estructuras mencionadas más arriba. Pero a propósito del macro-sistema puntualiza nuestro autor que "debe ser concebido y examinado, no solamente en términos estructurales, sino también en tanto que vehículos de una información y de una ideología que facilite explícita e implícitamente un sentido y una motivación a los organismos particulares, a las redes sociales, a los roles, a las actividades y a sus interrelaciones", (Págs. 22 y ss.).

De la imbricación de estas cuatro estructuras, cada una contenida en el interior de la siguiente, formarían una superestructura a la que el autor citado llama ambiente. Nosotros utilizaremos indistintamente este concepto con el mismo significado al de entorno o ecosistema. Mientras que al concepto de medio le daremos una acepción más restringida, referido al lugar de desenvolvimiento de cada una de las estructuras antes mencionadas. No obstante somos plenamente conscientes del riesgo de caricaturizar una polémica teórica de los especialistas en el tema sobre la definición de esos conceptos. El ambiente (environment) es una categoría amplia que hace referencia al espacio próximo y lejano al hombre, es una totalidad compleja y

abstracta, una estructura en el sentido moderno del térmi  
no. En este concepto se incluiría tanto el patrimonio natura  
l como los fenómenos sociales en su relación con el me  
dio, es decir, lo biológico camina parejo a lo histórico,  
cultural, socio-económico, tecnológico, etc. En medio de  
este ambiente o hábitat, el individuo se desarrolla como  
ser humano mediante los estímulos positivos y negativos  
que recibe, (MOOS, R. 1976. Págs.29 y ss.). Mientras que  
el medio es una categoría más restringida que la anterior,  
haciendo referencia a la realidad objetiva. El medio com  
prende una red de interrelaciones entre la naturaleza físi  
ca y biológica que condicionan en parte al individuo y  
al medio humano, es decir, el medio engloba al conjunto  
de realidades psicosociales ligadas al hombre, donde se  
conservan las creaciones intelectuales y artísticas de  
la humanidad, (GIOLITTO, P. 1982. Pág.10). Sobre esta dis  
cusión E. MORIN (1983) afirma taxativamente que la idea  
fundamental es la de ecosistema porque "integra y supera  
las nociones de medio, entorno, Umvelt" (Pág. 34). Noso  
tros nos ratificamos en la matización de significados plan  
teados al comienzo de este apartado.

Con el ánimo de aportar una síntesis de todos estos  
planteamientos reseñados y que a la vez sea más ilustrati  
va de la realidad que abordamos en este trabajo, realiza  
mos el esquema que aparece en la FIGURA 3. En él se trata  
de reflejar la naturaleza ecosistémica del proceso educati  
vo, con los elementos que componen cada estructura. No

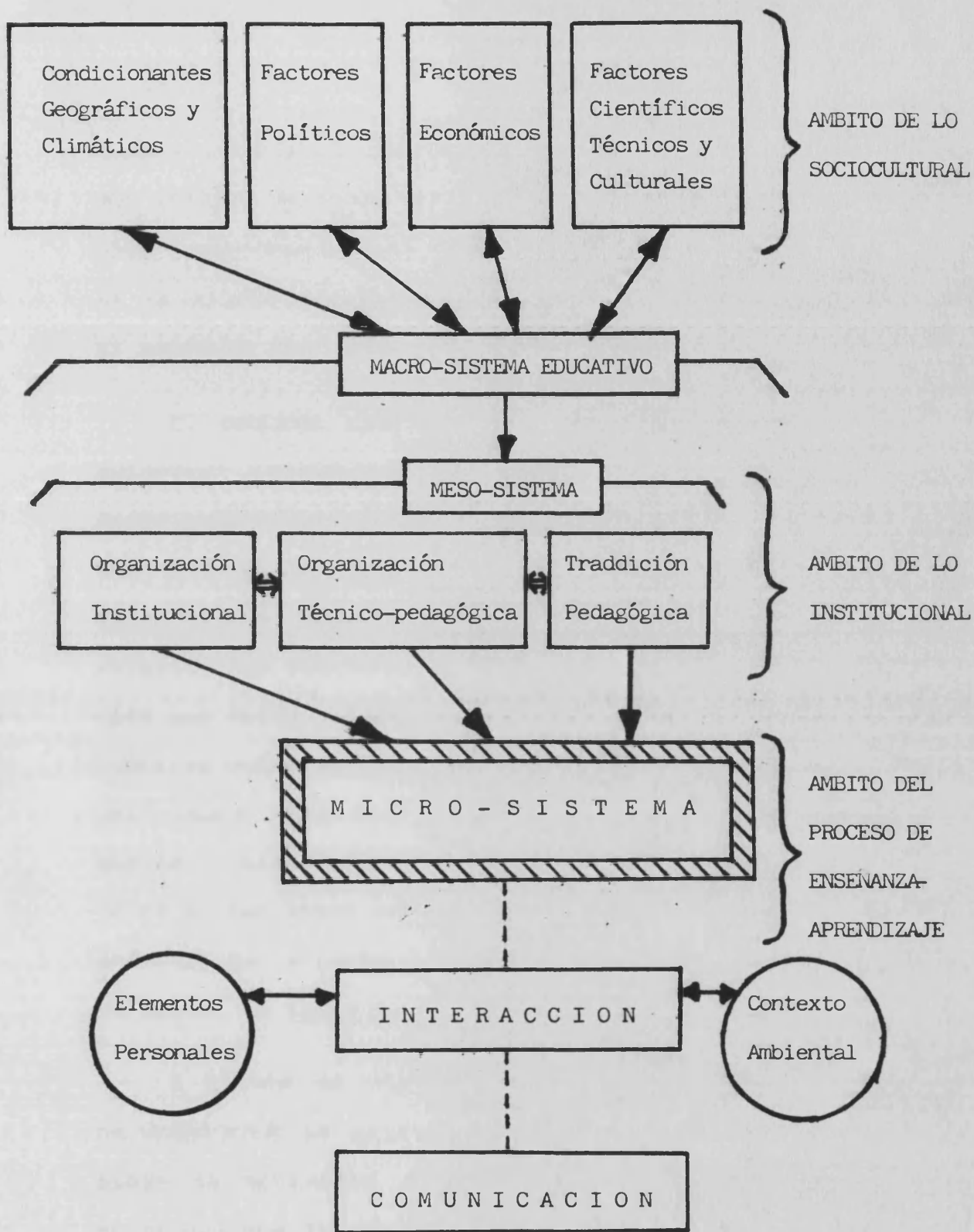


FIGURA 3. Modelo de la estructura ecosistémica del proceso educativo.



queremos darle el carácter de definitivo, ni tampoco de ser reflejo de todos los componentes de esa realidad. Tan sólo pretendemos facilitar el conocimiento y comprensión de la visión ecológica que hemos dado en este apartado al análisis del aula.

El esquema está montado sobre los tres niveles siguientes: macrosistema, mesosistema y microsistema. Su definición es perfectamente válida la que se ha recogido más arriba. Nosotros tratamos de descomponerlos en los factores más significativos, a la vez que se indica la relación que mantienen unos con otros. Llamamos la atención que dicha relación nunca es en un solo sentido y con idéntico valor en todas las situaciones. La simplificación del cuadro está más en función de hacerlo comprensible que de fidelidad al contexto del que se extracta. Sin duda en el microsistema procedemos más analíticamente por estar ahí situada la parte central de la presente investigación, es decir, la interacción en el aula.

A través de numerosas investigaciones recientes se ha demostrado la gran influencia que ejerce el contexto sobre la actividad y resultados educativos, de ahí que en el esquema de la FIGURA 3 se traten de recoger gran parte de esos componentes. Pues no cabe la menor duda que al profesor se le ha de formar en el conocimiento de la variedad de factores y sus implicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje. Ahora bien, tal conocimiento no puede quedarse en lo meramente descriptivo, sino que

el profesor ha de entenderlos como parte implicada en dicho proceso. Por más que esos factores tienen unas características peculiares en cada situación pedagógica. De ahí la relevancia de la "competencia epistemológica" que hemos considerado fundamental en el pensamiento del profesor. Esto es, ha de investigarse en cada situación pedagógica la originalidad con la que se presentan esos factores. Sólo así el profesor podrá tomar las decisiones más adecuadas y, en consecuencia, más eficaces para el proceso pedagógico.

Para el objetivo que nos hemos marcado en este capítulo, la estructura que más nos interesa es la del micro-sistema, o micro-ecología como la llama EGGLESTON (1977), pero sin olvidarnos de las otras. Pues aunque la escuela tiene poder manifiesto y/o latente, lo cierto es que muchas de las decisiones que le afectan, como nos recuerda el autor antes citado, son tomadas fuera de sus paredes por comités, asociaciones, autoridades políticas que tienen "una visión sobre la naturaleza peculiar de la escuela en las condiciones sociales en las aulas existentes", (Pág. 92). Esas relaciones que mantienen conectados al micro-sistema y al macro-sistema las ilustran perfectamente en un cuadro sinóptico LEWIN, RADZIEWICZ et FRANJACZ (1981) y nosotros lo recogemos en el APENDICE V . Tal relación, obviamente, es transformadora, en el sentido que el micro-sistema no es una copia miniaturizada de ciertos elementos del macro-sistema. Ello hace que los siste

mas tengan un cierto dinamismo y en su análisis haya que tener en cuenta los elementos que pertenecen al pasado, los que son del presente y los que se proyectan para el futuro.

El micro-sistema constituido por el aula y que para todos los efectos funcionará como un ecosistema, está com puesto por una serie de elementos y funciones estructura les con repercusión dentro y fuera del micro-sistema. La complejidad sistémica que entraña la realidad del aula tratamos de reflejarla en la ilustración de la FIGURA 4.

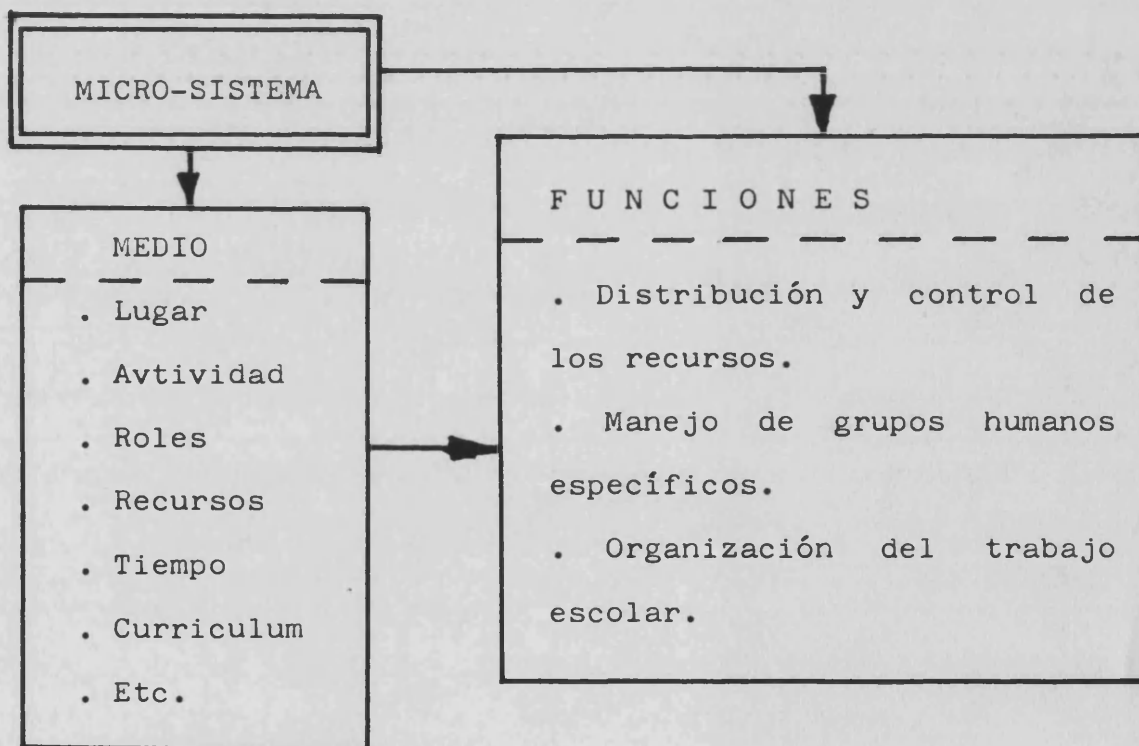


FIGURA 4. Elementos y funciones del micro-sistema educativo: el aula.

El medio con todos sus elementos, en nuestro caso sería el salón de clase, constituye la base de apoyo sobre

la cual opera el micro-sistema. Mientras que las funciones de éste hacen referencia a las "producciones", manifiestas o latentes, generadas por el dinamismo operativo que supone todo sistema. De alguna manera serían las salidas (output) del sistema en cuestión. Aunque nosotros las resumimos en tres, comprendemos que en ellas no se agota la riqueza de la realidad estudiada. Para su desarrollo seguimos, en parte, el atinado artículo de LEWIN y otros, citado anteriormente.

Con respecto a la distribución y control de los recursos pedagógicos disponibles en cada punto del sistema, ya comentamos más arriba que es donde la institución escolar manifiesta más claramente su complicidad ideológica con la realidad social en la que se inserta, (MONCADA, A. 1983). Los recursos pueden ser de naturaleza diversa, así tenemos los elementos materiales (libros, laboratorios, materiales fungibles, etc.), elementos humanos (profesor, alumnos, administrativos, etc.), científicos (plasmados en el currículo). Es claro que no todos los alumnos disponen de ellos en el mismo grado y cantidad con lo que los alumnos tendrán también una experiencia diferenciada del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho en pocas palabras: "La disponibilidad o no de enseñanza u otros recursos por el estudiante puede determinar críticamente sus oportunidades de ejercer poder como adulto", (EGGLESTON, 1977. Pág. 96).

El segundo componente funcional recoge el tratamiento

que la escuela da a los grupos sociales con los que trabaja. Aquí se incluiría todo lo relacionado con los criterios de selección y clase social a la que favorece el acceso, criterios para formar los grupo-clase y dentro de la clase la formación de grupos de contacto, grupos de trabajo, relación con otras clases. Mención especial merece los mecanismos, no siempre manifiestos, que en el aula imponen al alumno un modo determinado de vivir su rol social. Vivencias que van a proyectar en las relaciones sociales mantenidas en su entorno. Consideración semejante nos merece la permeabilidad del aula a las influencias del entorno a través de diferentes medios, asociación de padres, asociaciones culturales, visitas a fábricas, museos, etc.

En tercer lugar tenemos la organización del trabajo académico que es de alguna manera lo que da sentido al sistema educativo. Las características de tal organización son fundamentales para comprender el impacto didáctico ejercido en el aula. Puede afirmarse, generalizando un tanto, que cada sistema educativo y casi cada escuela tiene su modelo didáctico peculiar, es decir, organiza su sistema de trabajo de acuerdo con las peculiaridades del entorno en el que se ubica. No obstante, hay una serie de elementos que estarían presentes, aunque de diferente modo, en la organización de la actividad pedagógica que serían:

- a) Los estrictamente relacionados con su misión, tales

como programas, objetivos, normas metodológicas, etc.

b) Los relacionados con la situación pedagógica (características físicas del aula, disposición de los alumnos dentro de la clase, disciplina, supervisión del aula, etc)

c) Los referentes a los atributos exteriores al proceso didáctico, tales como la ubicación y estilo arquitectónico del centro, uniformes, escudos, etc., (LEWIN, RADZIEWICZ et FRANJACZ, 1981. Págs. 88 y ss.).

El conjunto de elementos y funciones en interacción recíproca, detectados en el aula conforman un complejo sistema con una estructura reguladora subyacente. Pues al analizar la escuela como un sistema de comportamientos se le está definiendo "como un sistema que genera y mantiene una cierta forma persistente de acción humana, que, observada, muestra una estructura que se repite día tras día", (BATES y MURRAY, 1981. Pág. 61).

Desde la ecología de la educación es, precisamente, ese conjunto de relaciones y su entorno físico lo que influye sobre los sujetos que forman parte de ello. Dicho de otro modo, es la estructura ecosistémica del aula la que deviene significativa para profesores y alumnos. De modo que, según ZAY (1983), "es el conjunto de interacciones lo que es portador de significaciones y no el maestro" (Pág. 21). En consecuencia, ha de desplazarse la atención del maestro a la situación pedagógica en la que transcurre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Máxime cuando a través de numerosas investigaciones se pone de manifiesto

que tales influencias son con frecuencia decisivas en los resultados finales del aprendizaje. Alguno de los autores que comparten este parecer serían: E. BREDO 1980, D. CANTER y K. CRAIK 1981, C. WEINSTEIN 1982, B. FRASER y D. FISHER 1982 y 1983. Para J. REYKOWSKI y Z. SMOLENSKA (1982) el sistema cognitivo del sujeto funciona como un espacio psicológico multidimensional, y en este espacio las distancias entre los sujetos y su representación influyen en el proceso de aplicación de juicios a esos objetos, siendo la visión que se tenga de éstos los que determinan los comportamientos específicos.

Otros autores van más lejos aún y hablan de "ecología conceptual", es decir la historia y la filosofía son fundamentales para comprender los conocimientos científicos. Lo cual supone que aprender la ciencia no es acumular hechos científicos, sino comprender cómo han cambiado las concepciones científicas en los diferentes contextos y en cada momento histórico determinado, (STRIKE, K. y POSNER, G. 1982). Según estos autores la concepción ecológica de la ciencia exige un cambio radical en las estrategias de enseñanza para que los alumnos sigan en su aprendizaje la misma evolución que la historia de la ciencia, (Págs. 235 y ss.). Pero si como ya hemos apuntado, el contexto social de procedencia de los alumnos les proporciona un bagaje diferenciador tanto en los contenidos asimilados como en el desarrollo de las capacidades formales e instrumentos subjetivos de análisis de la realidad, y si además

el contexto institucional de la escuela es igualmente discriminatorio entonces tenemos que las estrategias pedagógicas no podrán abstraerse de estos dos ámbitos de referencia. La práctica educativa no puede partir de una igualdad entre los alumnos que no existe. Más bien deberá partir del conocimiento de esas desigualdades y la génesis de las mismas, a partir de lo cual "elaborará sus programas de forma individualizada para producir el desarrollo del conocimiento, desde la fase concreta en la que realmente se encuentra el niño y no desde la que supuestamente le corresponde en función de su edad", (PEREZ GOMEZ, A. 1979. Pág. 64). Vemos, pues, la enorme importancia del análisis ecológico para comprender la configuración de las estructuras cognoscitivas y en la definición de las mismas.

Implicaciones psicopedagógicas del planteamiento ecológico.

El micro-sistema pedagógico aparece como una concreción de gran riqueza simbólica, susceptible de ser interpretada de muy diferentes modos, no sólo entre el profesor y los alumnos, sino que también habrá diferencias de interpretación entre los alumnos. Mediante ese mecanismo de decodificación, por ejemplo, pueden inferir de su situación en la clase cuál ha de ser su actitud hacia el profesor, cómo valora el profesor la participación de ellos en la clase, el grado de interacción permitido, etc. El alumno, por continuar refiriéndonos a él dado que lo mismo



podría decirse del profesor, recibe una serie de "mensajes" que interfieren, positiva o negativamente según los casos, su actividad de aprendizaje. Y si esta hipótesis es correcta, entonces valdría decir que la "configuración física de la clase puede ser considerada como una fuente de información sobre la personalidad del profesor, y expectativas para los estudiantes", (WEINSTEIN, C. and WOOLFOLK A. 1981. Pág. 117).

A la luz de los resultados obtenidos en numerosas investigaciones (nos remitimos a las anunciadas anteriormente), tal hipótesis parece estar ya validada. Pero con el objetivo de estudiar los muchos problemas que subyacen en la relación cognitiva que el sujeto mantiene con su entorno, ha surgido una nueva disciplina científica, se trata de la Psicología Ambiental. Como indica JIMENEZ BURILLO (1981) esta disciplina que adquirió gran auge a comienzo de los años setenta, está aún muy lejos de consolidarse como tal disciplina científica. Las posturas que mantienen los diferentes autores tienen pocos puntos comunes, de ahí que no haya surgido una definición aceptada por todos los especialistas. A pesar de lo cual PROSHANSKY se arriesga en tal sentido y propone que la Psicología Ambiental trata de establecer "relaciones empíricas y teóricas entre la experiencia y conducta del individuo, y su Medio Construido", (Citado por JIMENEZ BURILLO, Pág. 180). Definición que no es compartida por todos los especialistas, pues la consideran excesivamente restrictiva. Por su parte

T. LEE (1981) prefiere no entrar en tanta disquisición y plantea que "la psicología ambiental estudia la relación entre el hombre y su medio ambiente" (Pág.), aunque reconoce la necesidad de especificar esta definición.

Podemos afirmar, pues, que el objeto de la Psicología Ambiental es el análisis, tal como indica CANTER y CRAIK (1981), de las transacciones e interrelaciones de las experiencias y acciones humanas con aspectos pertinentes del entorno socio-físico circundante. T. LEE especifica que esta disciplina se ocupa básicamente de los condicionantes ambientales físicos, mientras que los de tipo social se estudian sólo en lo relacionado con los anteriores, si bien en muchas circunstancias ambos van íntimamente unidos. JIMENEZ BURILLO es más riguroso y afirma que "esta disciplina científica manipula el ambiente a través de dos modos fundamentales: como variable independiente y como variable dependiente" y en cada una de ellas se incluían los siguientes aspectos:

- Variable Independiente.- el ambiente es concebido desde una triple consideración : Ambiente Natural, Construido o Fabricado, y Ambiente Social y Conductual;

- Variable Dependiente.- en la que se estudian los efectos de la conducta sobre la calidad del ambiente: conservación de la energía, comportamiento no contaminante, hacinamiento, espacio personal, planificación familiar, etc.

Al hilo de estas cuestiones queremos traer a colación

brevemente, una de las orientaciones teóricas que se incluyen dentro de la Psicología Ambiental, se trata de la Psicología Ecológica. Esta línea de trabajo es definida por WICKER como "el estudio de las relaciones interdependientes entre las acciones de la persona dirigidas a una meta y los escenarios de conducta en que tales acciones acontecen", (Citado por JIMENEZ BURILLO, Pág. 185). Las características que diferencian a la Psicología Ecológica de los otros modelos teóricos de la psicología, es que la Psicología Ecológica cree que es posible hacer predicciones a partir de un ambiente estable y ordenado, selecciona unidades ambientales, más o menos amplias, que funcionan como unidades de análisis. El postulado básico de la Psicología Ecológica es que ambiente y conducta son interdependientes, formando lo que se denomina un escenario de conducta. El escenario de conducta es el concepto clave de esta línea teórica y se refiere a las pautas de actividad que se repiten de modo similar, aunque cambien las personas, en una unidad ambiental, (LEE, 1981. Pág. 29).

Por su parte R. MOOS (1976) habla de la ecología social "como el estudio multidisciplinar de los impactos del entorno físico y social sobre los seres humanos", encaminado a mejorar la calidad de la vida humana, pues el hombre ha de satisfacer sus necesidades básicas en su entorno. Desde esta perspectiva MOOS considera que la unidad de análisis no puede ser el entorno, ni el medio, ni la civilización, sino el individuo. Ha de ser éste puesto

que es en tanto que individuo como ha de responder a las influencias del entorno, esto es, deberá reaccionar a las vicisitudes de la suerte, adaptarse a la disposición física de las ciudades, enfrentarse a la estructura burocrática de las grandes organizaciones, es influenciado por las recompensas morales del sistema social, etc. (Págs. 28 y ss.).

La complejidad de los problemas estudiados requiere inevitablemente la concurrencia de conceptos, métodos y personas provenientes de disciplinas científicas que tengan algo que aportar a un objeto de estudio tan difuminado como el que aquí está en cuestión. La interdisciplinariedad vuelve a surgir como condición imprescindible de los nuevos planteamientos epistemológicos. Aparte de la interdisciplinariedad que debe caracterizar al método de investigación, hay otras características muy importantes a tener en cuenta, tales como la estrecha unión entre teoría y práctica, perspectiva ecológica en el estudio de la conducta, conceptualizando el ambiente en términos morales y también físicos como el ruido, temperatura, altitud, etc. En cualquier caso se ha de tener siempre presente que se trata de una disciplina con muchas implicaciones sociales, el método ha de asumir problemas axiológicos y normativos, superar el determinismo ambientalista y preocuparse metodológicamente por la validez ecológica de las investigaciones planteadas desde esta perspectiva. Lógico es reconocer que nos movemos en un área de conocimientos que está

empezando a aplicarse ahora en el campo educativo, cuyos resultados van a ser muy importantes para comprender mejor los múltiples aprendizajes que el alumno adquiere en la situación pedagógica. La escuela tiene un enclave urbanístico y socioeconómico, lo cual determina la configuración material y psicológica de los diferentes espacios que forman el centro escolar, (LEE, T. 1981. Págs. 80 y ss.).

Uno de los temas centrales de la psicología ambiental es la percepción que, en definitiva, es el mecanismo psicológico subyacente a la hipótesis arriba mencionada. En palabras de LEVY-LEBOYER (1980), la percepción "es un proceso activo en el cual el individuo en su totalidad está implicado: percibiendo el ambiente, construyéndolo; y el resultado de esta elaboración perceptiva es peculiar de cada uno", (Pág.59). No es posible, por tanto, separar la percepción del sujeto que percibe. Pues en la percepción ambiental no sólo se recogen los contenidos informativos de ese entorno convertidos en estímulos sensoriales, sino que también están implicados en el proceso perceptivo la personalidad del individuo y su relación con el entorno. Para BARBER y LEGGE (1980) la percepción comprende "la operación de los sentidos y se efectúa a la sombra de las expectativas, esperanzas, temores, necesidades y memorias que forman nuestro mundo interior", (Pág. 57). Se trata de un proceso psicológico de naturaleza "existencial", en el sentido que implica a todo el individuo y a su entorno vital de desenvolvimiento.

En el proceso perceptivo diríamos, resumiendo mucho la situación, que se realizan tres operaciones por parte del sujeto: elección, mediación y descifrado. Es decir, a través de la actividad perceptiva el individuo filtra y resuelve los posibles conflictos entre informaciones contradictorias, y además conlleva una identificación de formas y objetos que dan un significado a su mundo exterior en lo cual existe un componente afectivo importante. A través de los procesos perceptivos los individuos es traen información del medio que posteriormente procesan, como ya se ha dicho. De ahí que POL I URRUTIA (1981), de la estrecha relación que hay entre percepción del medio y proceso cognoscitivo pero son de naturaleza distinta, es decir, "son procesos complementarios que actúan a dis tinto nivel o a diferente escala". Pues cognoscitivamente podemos "entender el medio, en cambio su riqueza la perci bimos sensorialmente" (Pág.55). Por eso en toda situación perceptiva se han de considerar simultáneamente sus tres componentes principales: el ambiente, el objeto de la per cepción y el sujeto que percibe. Cabría decir que el medio actúa como marco de referencia y punto de conexión entre el objeto y el sujeto;<sup>05</sup> en él donde se da la interacción entre los tres componentes y esa interacción tiene un co rrelato psicológico que no puede escapar al análisis más riguroso de este área del conocimiento, (MIALARET, G. 1968 Págs. 25 y ss.).

De este nuevo planteamiento se deriva, pues, una crí

tica radical al análisis clásico de la interacción en clase, por cuanto suponía una percepción del profesor aislada de su contexto habitual de actuación. Además, pone en evidencia la excesiva simplificación a que sometían la situación pedagógica de la clase. Sin embargo, no se nos escapa la dificultad que se deriva del nuevo enfoque a fin de controlar las variables intervinientes. A pesar de todo, nuestro empeño se va a encaminar en esa dirección. Los resultados finales nos dirán si el empeño ha estado bien enfocado o no, pero en cualquier caso los análisis desde esta perspectiva siempre serán mucho más ricos que desde la clásica según ha sido formulada más arriba.

### 3.2. El aula como ámbito de la interacción.

Ahora nos proponemos desarrollar más ampliamente el apartado anterior, relativo a las implicaciones psicopedagógicas. Con ello pretendemos ordenar de alguna manera, todos esos componentes que el enfoque ecológico nos pone de manifiesto y resaltar el concepto clave que desde esta perspectiva es el de interacción. Por otro lado debemos reconocer con G-B. REINERT (1984) que el tema de la "interacción" se ha puesto de moda en los análisis sociológicos. El riesgo de semejante situación es el utilizar el concepto en frases hechas, aplicándose en la mayoría de los casos al estudio de las causas de las relaciones interhumanas perturbadas como consecuencia del alto nivel de tecnologización en que vivimos. Es decir, se emplea la expre

sión "falta de comunicación" o "mala interacción" para señalar un problema y luego no se hace nada encaminado a su solución. De esta manera lo que se consigue más bien, es ocultar el conflicto real. Nosotros intentaremos superar este estado de cosas, para sacar las máximas consecuencias psicopedagógicas del estudio de los conceptos de interacción y comunicación que van íntimamente unidos.

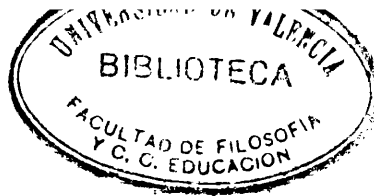
La dinámica de la clase involucra en un proceso único e irrepetible a una multiplicidad de factores, tanto personales como materiales e institucionales. Su identificación no es tarea difícil, pero sí el determinar en qué grado intervienen en dicho proceso. Toda vez que éste ha de ser ubicado en sus circunstancias particulares, entre las que adquiere su verdadero sentido social y pedagógico. Tanto los elementos materiales y personales como los institucionales contribuyen a la configuración del "clima de clase". Esta interacción multidireccional no siempre se ha tenido en cuenta en las investigaciones psicopedagógicas del aula. Máxime cuando este clima de clase actúa de modo decisivo en el rendimiento académico, tanto de alumnos como de profesores. En su seno se generan actitudes de aceptación o rechazo hacia múltiples facetas de la vida. Todo ello y desde diferentes enfoques, parece estar confirmado por numerosas investigaciones, tal es la conclusión a la que llega DUPONT (1982) y BANKS (1983), tras revisar los resultados de esas investigaciones. De todos modos y dada la relevancia psicopedagógica del clima de clase, más ade



lante entraremos en mayores detalles en ello.

Por todo lo visto hasta aquí, entendemos que se ha abordado el fenómeno de la interacción desde perspectivas excesivamente restrictivas y simplificadoras del problema. Creemos, pues, estar ante un caso más en el que la deficiencia de los modelos epistemológicos imposibilitan la comprensión "de<sup>que</sup> aquello que se está realizando es correcto y sustentable", (BELTH, M. 1971. Pág. 3). El subdesarrollo de la investigación pedagógica en este área es incuestionable, por lo que sus resultados son difícilmente integrables a la práctica escolar.

Antes de continuar consideramos importante hacer explícitos una serie de supuestos que vertebran nuestra propuesta en este apartado. En primer lugar mencionaremos el carácter intencional del proceso de enseñanza-aprendizaje; explícita o implícitamente todas las decisiones se toman en función de un objetivo a cubrir. De fondo la institución tiene un modelo educativo centro del cual adquieren su verdadero sentido esas decisiones. Lo preocupante de la situación es que las partes afectadas como los alumnos y padres, incluso los profesores participen en grado mínimo, en la configuración de ese modelo. Se trata, más bien, de algo con lo que estas partes implicadas se encuentran ya dado y que se les impone como "incuestionable" en muchos casos. El correlato de este fenómeno en el ámbito didáctico, es la concepción del aprendizaje como proceso



so pasivo, esto es, como "algo que te hacen, en vez de algo que haces por ti mismo", (HOLT, J. 1980. Pág.23).

Esa intencionalidad institucional, en segundo lugar, tiene su concreción en el currículum, puesto que en él se explicitan todos aquellos conocimientos y comportamientos que el alumno ha de adquirir para asegurarse el éxito escolar. Una definición nos la da J. EGGLESTON (1980) que plantea en estos términos:

El currículo implica un cierto número de componentes entre los que se cuentan propósitos, contenidos, tecnología (metodología), distribución temporal (orden) y evaluación que surgen, como el currículo mismo, de los sistemas normativos y de poder de la sociedad, (Pág. 25).

Es evidente que a la vez que se vehiculan estos mensajes principales se hace también con otros de rango secundario que son captados y aprendidos por los alumnos. Es decir, el modo de enseñar conlleva toda una serie de aprendizajes concomitantes que con frecuencia tiene en los alumnos mayor impacto que los aprendizajes directos. Todas estas adquisiciones concomitantes se incluyen en el currículum oculto y que tal como señala JACKSON (1975), el alumno debe dominar si aspira a desenvolverse satisfactoriamente dentro del entramado institucional.

El tercer supuesto hace referencia al carácter social del proceso didáctico, de lo que ya hemos dado suficiente

justificación en apartados anteriores. En el ámbito escolar los alumnos pasan muchos años. Así el aula se convierte no sólo en lugar de aprendizaje, sino también en un medio de vida donde se interiorizan muchas de las normas de comportamiento social que luego van a utilizar en su desenvolvimiento vital. De este modo la escuela se presenta como "un agente fundamental de la socialización que filtra en forma peculiar los contenidos de la cultura que le corresponde transmitir", (GIMENO, J. 1976. Pág.41). Los análisis de las interacciones producidas en clase no pueden, como de alguna manera se ha venido haciendo, efectuarse de espaldas a la aportación de recientes estudios sociológicos. Habrán de encuadrarse en un marco más general que englobe las relaciones sociales en la clase, las relaciones entre la clase, la escuela y la sociedad, las relaciones de los sujetos con el saber y la cultura, etc. A este respecto POSTIC (1982) afirma que "el mecanismo de poder de la acción educativa es inseparable del poder social, y que el poder social rige el poder pedagógico, sirviéndose de éste para afirmarse y para consolidarse", (Pág. 26). Así, pues, la relación profesor-alumnos no puede ser descontextualizada del entorno social en el que se enclavan ni del condicionamiento que sufren por parte de los otros componentes del espacio escolar.

Ya mencionábamos más arriba la dificultad de identificar todos y cada uno de esos elementos que determinan un "nicho ecológico" tan peculiar como el aula. Sin embargo,

intentaremos a continuación enumerar algunas categorías en torno a las cuales se aglutinarían todos esos elementos que condicionan la relación profesor-alumnos. El marco de referencia no puede ser otro que el definido por el subsistema didáctico, o sea, el aula o micro-sistema como aparece en la Fig. 1. El desarrollo de las categorías no va a ser muy detallado, puesto que ello ya se ha hecho en el apartado anterior y para no reiterar reseñaremos únicamente aquellas notas más sobresalientes de cada caso y que no hayan sido abordadas.

1./ Componentes didácticos.- Aquí se incluirían todos aquellos elementos sobre los que el profesor ha de tomar alguna determinación al afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos de esos elementos ya han sido enunciados, sin ánimo de agotar el problema proponemos estos: Evaluación, Organización, Objetivos, Contenidos, Medios y Relaciones de comunicación. Es obvio que no todos ellos reciben la misma intensidad en el tratamiento por parte del profesor. La institución controla con especial atención, sobre todo, la evaluación y los contenidos a través de los cuestionarios oficiales que de algún modo determinan la configuración del currículum oficial . La evaluación es pieza clave en el actual modelo educativo, por mediación de ella se controla y clasifica el producto final que sale del subsistema educativo. Esto es, la evaluación, operativizada en los exámenes, cubre "esa clásica función social de selección pero, al mismo tiempo, inevita

blemente, "marcan" como función que es realizada por un sistema llamado educativo, al sistema mismo, dotándole de características y rasgos", (FERNANDEZ PEREZ, M. 1974. Pág. 13), Intrínseco a esa función que el autor antes mencionado considera "evaluativa-judicial-seleccionadora" va la "obligatoriedad" de determinar quienes han superado los conocimientos mínimos señalados y quienes no. Así, tomando como único criterio el dominio de unos ciertos contenidos, la institución selecciona a los alumnos que pueden seguir el itinerario académico y los que han de abandonarlo. Esta capacidad judicial se personifica en el profesor y los alumnos lo identifican así desde sus primeros años de escolaridad, circunstancia ésta que no puede obviarse al tratar de analizar las relaciones profesor-alumno.

Las relaciones de comunicación son, sin duda, uno de los elementos más importantes del modelo didáctico. La comunicación se convierte en el catalizador de los fenómenos que acontecen en la acción pedagógica. Sumerge en diferentes grados de interacción a las estructuras didácticas y condiciona de modo determinante las relaciones dentro de clase. Los principales artífices en la generación de las relaciones comunicativas son, obviamente, el profesor y los alumnos. El sentido y profundidad de esas relaciones depende de la situación concreta que se dé en cada aula, pues cada una de éstas es un fenómeno peculiar. Por eso en cada aula los binomios autoridad/sumisión, juez/encausa

do, sabio/ignorante, etc. tendrán un valor específico, el cual catalizará la relación pedagógica entre el profesor y sus alumnos.

2./ Componentes psicológicos.- La necesidad se hace patente tras la simple constatación de la importancia que tiene el elemento humano en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La acción didáctica por su carácter necesita adecuarse a las exigencias de los sujetos participantes. Pues en esa acción no sólo está en juego su capacidad cognoscitiva y de aprendizaje, sino también la estructura afectiva de su personalidad, su sistema de comportamiento social, juego de roles y estatus dentro de la clase, etc. De gran importancia para el éxito de la acción didáctica es el análisis de la percepción que el enseñante posee "de los alumnos en general, de cada alumno en particular, la percepción que el alumno tiene de sus compañeros y del enseñante en la situación educativa, determinan su manera de actuar y de reaccionar", (POSTIC, M. 1982. Pág.55). Igualmente importante en vista a racionalizar la intervención didáctica es descubrir cómo los juicios del profesor a través de esas percepciones abocan al alumno al éxito o fracaso escolar. Aunque sólo mencionemos el caso del juicio, lo mismo vale decir de todos los mecanismos cognitivos que profesor y alumnos ponen en práctica tal como se desarrolló en el apartado correspondiente a la Psicología Cognitiva. Se trata, pues, en muchos casos de mecanismos inconscientes que tanto en profesores como en alumnos condi

cionan, a veces de modo decisivo, su participación en la acción didáctica.

3./ Componentes socioculturales.- El ámbito sociocultural se convierte en marco de referencia inexcusable para entender muchos de los fenómenos que acontecen en el aula. La intervención didáctica mantiene íntimas conexiones con el proceso de socialización de los alumnos. De hecho, como apuntábamos más arriba, los aprendizajes escolares van a marcar el desenvolvimiento social de los sujetos. En cuanto institución puede afirmarse que la escuela tiene elaborados y almacenados los contenidos culturales de su entorno social. Esto es, la escuela funciona como mediadora entre el entorno y los sujetos que tratan de incorporarse a él. Máxime cuando el saber y las estrategias de obtención de información han devenido en importante palanca de poder y estatus social, suplantando los privilegios de casta y de sangre. Derivándose de tal situación el correlato económico, en el sentido que "estar más o menos 'educado' es estar en mejores o peores condiciones de insertarse en ese sistema económico", (GIMENO SACRISTAN, 1976, Pág. 15). La obviedad de esta serie de constataciones lleva a WALKER a afirmar que "toda descripción de las actividades en las aulas que no pueda entroncarse a la estructura y cultura social de la sociedad, es una descripción conservadora", (Citado por STUBBS y DELAMONT, 1978. Pág. 29).

La escuela aparte de los contenidos científicos y

culturales a transmitir, vehicula otra serie de mensajes más o menos ocultos relacionados con los sistemas de valores imperantes, pautas de comportamiento social, etc. Para cumplir esta misión utiliza el lenguaje como instrumento mediador, de tal modo que el éxito o fracaso en la escuela depende del dominio que el alumno tenga del mismo. Y tal como han demostrado entre otros autores B. BERNSTEIN, P. BOURDIEU, J.C. PASSERON, aunque bajo concepciones distintas respecto al primero, el desarrollo de la destreza lingüística está en relación al nivel socioeconómico de la clase social a la que pertenezca el alumno. De donde se deduce la necesaria conexión que ha de existir entre la escuela y el entorno sociocultural. Sin embargo, dada la función clasista de la escuela tradicional este paso, en apariencia tan sencillo, lleva importantes consecuencias políticas e ideológicas, (LERENA, C. 1976).

4./ Componentes institucionales.- Este punto está íntimamente relacionado con el anterior, pero dada su relevancia en el caso que nos ocupa preferimos dedicarle unas líneas ex profeso. De entrada y a modo de hipótesis, puede afirmarse que la institución escolar funciona como una unidad de procesamiento social del conocimiento, (SEOANE, J. 1982. Pág. 37). A través de sus diversas subestructuras elabora y almacena los contenidos culturales de su entorno social. Desde su posición de privilegio ejerce la escuela su función mediadora de gran importancia tanto cualitativa como cuantitativamente.



Para realizar dicha función la institución dispone en su interior de una serie de mecanismos, materiales y funcionales, que le permiten la consecución de los objetivos propuestos. Cuestiones como los criterios de ingreso, normas de comportamiento, sistemas de evaluación, diseño curricular, disponibilidad de recursos didácticos, etc., vienen altamente delimitados por las normas institucionales. Las decisiones más substanciales al modelo imperante se escapan a la competencia de profesores y alumnos. En este sentido podría decirse que el ámbito del aula está constituido por "diversas formas, procedimientos, estrategias de acceso y producción del significado, del saber", (ESCUADERO MUÑOZ, J.M. 1981. Pág.44). Todo ello es susceptible de un tratamiento decisonal tanto por profesores como por alumnos, salvo, como decíamos, las que deben asumir como miembros de la institución. El autor citado le da mucha importancia a la dimensión instituyente por ser la que le confiere a las diversas mediaciones didácticas su personalidad y funcionamiento propio, a partir de las decisiones adoptadas por los implicados. Por tanto, la institución educativa proyecta en su interior las consecuencias derivadas de su relación con el entorno sociocultural.

Según nuestro criterio, en las cuatro estructuras sistémicas antes mencionadas, se podrían incluir todas las variables condicionantes de la relación interactiva que se vive en las aulas. No obstante hay algunos autores como S. DELAMONT (1984) que sólo hablan de tres catego

rías: a) marco temporal dado que las clases están insertas en un momento histórico concreto en el cual se encuentran las claves para comprender los significados que genera la escuela; b) marco físico en el que se sitúa el aula y que comprendería: localización de la escuela dentro de la geografía urbana, las relaciones particulares entre la clase y el resto de la escuela, y la disposición y decorado de la clase en sí; c) el marco institucional puesto que el entorno de la clase es el conjunto de la escuela en tanto que estructura organizada, (Págs.40 y ss.). La diferencia de estas categorías con respecto a las que hemos propuesto nosotros es meramente de matices, por eso no vamos a entrar en mayores detalles, pero sí queremos dejar constancia de tales estudios contextuales. Pues, la afirmación de DELAMONT es taxativa a este respecto cuando dice que "los procesos de la clase sólo pueden ser comprendidos si se entiende su contexto", (Pág. 55).

Es obvio que en el contexto de la clase se mueve un grupo reducido de personas en unas condiciones y con unos objetivos muy particulares. Es decir, lo realmente importante de esa situación son las personas que entran en interacción. Y personas con roles formales que vienen definidos por las instancias institucionales. Por todo ello no cabe la menor duda que la interacción en clase es un fenómeno psicosociológico. Pues el grupo de clase no deja de ser un pequeño grupo social, con una serie de condicionantes, conforme a los cuales instrumenta su comporta

miento dentro del aula. A este respecto nos parece interesante traer a colación la siguiente definición:

Una interacción es ante todo un cambio entre los miembros del grupo, o entre un miembro y el grupo entero. Supone una comunicación con acción en los dos sentidos: inidicativa de intervención-respuesta, o iniciativa de acción y reacción-respuesta, (MUCHIELLI, R. 1977. Pág. 119).

Se trata, pues, de un proceso social básico y vital para el funcionamiento de los grupos. La intensidad de este libre juego de acción-reacción denota el grado de participación de los miembros en el desempeño de los objetivos perseguidos por el grupo. En definitiva, no denota otra cosa que la vitalidad del grupo. La calidad de la interacción depende, obviamente, de la madurez de los miembros y de los objetivos perseguidos por el grupo.

Es a través de la relación interactiva con otras personas, como el sujeto humano va modelando su específico modo de ser y de comportarse ante los demás, configura y contrasta sus creencias y actitudes, desarrolla sus estructuras cognitivas para conocer e intervenir en el entorno, etc. Mediante la interacción social el ser humano modela su propio yo, como veremos en lo que sigue. P. WOODS (1983) habla de dos dimensiones en el yo (Self), un yo subjetivo (I) que es el que inicia la acción, el que percibe y construye; un yo objetivo (Me) formado a partir de

cómo los otros lo ven y de cómo el yo subjetivo se sitúa en la posición de los otros. Admite que entre los dos hay una estrecha relación, pues los dos se construyen y modifican a la vez, dado que el individuo desarrolla plenamente su personalidad, su yo, sin que exista otra posibilidad, en la medida que asume las actitudes y participa de las actividades del grupo social del cual es miembro. A la vez que el grupo social sólo puede existir como tal en la medida que sus miembros puedan asumir el rol de los otros miembros respecto a las actividades propuestas por el grupo, y puedan construir sus propias acciones en relación al grupo. Así al individuo le queda un ámbito a la recreación de los significados culturales del grupo y no a la reproducción mecánica de los mismos. La interacción juega en ese proceso una función muy importante como reconoce WOODS, (Págs. 3 y ss.). Para REINERT (1984) habría igualmente tres categorías en las que se recogería el juego de roles que se establecen en la comunicación humana. Tales categorías son: relación del yo consigo mismo, relación del yo con los otros y relación del yo con el mundo. En este mismo sentido J.L. SANGRADOR (1982) afirma:

A través de la interacción con otras personas, el ser humano va modelando su específico modo de ser y de comportarse, sus creencias y actitudes, en definitiva, su propio yo. En consecuencia, lo que somos, pensamos y sentimos es, en realidad, producto de la interacción social, (Pág. 4).

Tras esos procesos de interacción, como vemos, se esconden complicados mecanismos psicológicos que mediatizan la relación con otras personas. Lo primero es la percepción del otro, a través de ella se procurará descubrir sus características, sus intenciones y sus probables reacciones a nuestras acciones. Con esa "composición de lugar" se adoptará el comportamiento que se estime más pertinente. Así las interacciones mantenidas con otras personas están condicionadas por esas primeras impresiones.

Una vez recogidos esos datos perceptivos el sujeto va a elaborar una opinión/juicio del otro/s. Conforme a lo cual desarrolla una "miniteoría" explicativa de lo observado. Esto es lo que Psicología Social se conoce como teoría atribucional y que ya estudiamos en el segundo capítulo, es decir, se atribuyen causas explicativas del comportamiento del otro. Las causas pueden ser internas o externas al sujeto. De forma que la naturaleza de la relación interactiva depende de si la atribución es interna o externa. Mediante el juego de atribución causal, tal como nos recuerda POSTIC en la obra ya citada, "cada uno busca situar al otro" y a sí mismo en la dinámica del grupo, (Pág. 85). Se trata de definir la posición de cada miembro y la propia dentro del funcionamiento del grupo, para desde ahí efectuar la relación con los otros.

En esta tarea socializadora la escuela cumple una función primordial y primigenia, dada la temprana edad en que se ingresa y el mucho tiempo que el alumno pasa

en la institución escolar. En ella interioriza las principales pautas de comportamiento social relativas a todos los órdenes de la vida, de aquí que diversos sociólogos de la educación acusen a la escuela de reproductora social. Aspecto importante éste que preferimos no tocar ahora, aunque sí dejaremos constancia de la actitud crítica que autores como GIROUX (1983) mantienen ante esta tesis sociológica por su marcado mecanicismo en la transmisión cultural y la escasa capacidad que tiene para explicar el juego ideológico y de poder entablado en la escuela. Abordando la dimensión más académica de la interacción, puesto que ésta funciona en el grupo de clase como un condicionante de los resultados académicos obtenidos por los alumnos. N. WEBB (1984a y b) constata que las pocas investigaciones que se han hecho sobre el tema confirman que la interacción en los pequeños grupos funciona como predictor de los logros académicos de los alumnos. Estas investigaciones se han realizado básicamente sobre las tres categorías de interacción verbal siguientes: explicaciones dadas, explicaciones recibidas y explicaciones que no se dieron cuando se necesitaban. En fin, quede así ratificada la importancia psicosocial y pedagógica de la interacción en clase.

En una situación tan peculiar como la del aula los mecanismos que alteran las relaciones sociales, esto es, la interacción dentro del aula son muchas y variadas, tal como se ha intentado reflejar en los puntos anteriores.

Pero POSTIC (1982) ve así el problema:

La relación educativa es el conjunto de relaciones sociales que se establece entre el educador y los que él educa, para ir hacia objetivos educativos, en una estructura institucional dada relaciones que poseen características cognitivas y afectivas identificables y que tienen un desarrollo y viven una historia, (Pág. 15).

Subyaciendo a las relaciones interactivas entre profesores y alumnos hay todo un flujo de juicios y atribuciones dándole a dicha relación un tinte especial, no falto de cierto dramatismo en ocasiones. Se produce de modo furtivo un juego de ratificación de los juicios iniciales y de afianzamiento de las expectativas. De ahí que el profesor, de acuerdo con su percepción del grupo de clase, desarrolle una relación diferencial con cada alumno, con cada subgrupo dentro de la clase y con cada clase en general. Por su parte los alumnos hacen lo propio con respecto a cada uno de sus profesores. Romper con estos juicios iniciales es muy difícil, la percepción se encargará de recoger aquello que los ratifique, por ello el proceso de enseñanza-aprendizaje va a estar determinado en gran medida por los mecanismos inconscientes de los sujetos que participan en el proceso.

En el planteamiento precedente hemos tratado de reflejar el verdadero alcance y profundidad del proceso de in

teracción, así como el decisivo papel que juega en el desarrollo de la acción didáctica. A la vista de todo ello nos reafirmamos en la consideración de que los mensajes verbales son, nada más, uno de los múltiples modos de exteriorización de la relación profesor-alumnos. Fijarse sólo en lo verbal es caer en un reduccionismo que desdibuja substancialmente el fenómeno de la interacción. Por otro lado, tal como aparece en el planteamiento de POSTIC, la configuración definitiva de las relaciones interactivas depende del contexto sociocultural e histórico. Ni que decir tiene que hoy perciben los alumnos al profesor de modo radicalmente distinto a como se veía hace una década, por ello la relación también ha de ser distinta. Abogamos, para terminar, que en los análisis de la interacción en clase se han de contemplar todas esas variables, muchas no directamente observables, que de alguna manera están dando especificidad propia al fenómeno estudiado. Y que la interacción en clase, como veremos en el siguiente apartado, debe considerarse como un proceso de comunicación, como un trasiego de significaciones.

#### La comunicación en la relación interactiva.

Aquí abordaremos el problema de la comunicación desde la perspectiva de la interacción, dado que la relación entre los seres humanos se materializa en el intercambio de significados. Pues partimos del hecho que "toda conducta en una situación de interacción tiene un valor de mensa



je", (WATZLAWICK, 1981. Pág.118). Y mediante el intercambio se genera un proceso de comunicación, siendo esta la perspectiva que desarrollaremos brevemente en lo que sigue. Insistimos en el hecho por considerarlo muy importante, de no identificar totalmente el proceso didáctico con el de comunicación o, por si se prefiere, el "acto didáctico" con el "acto sémico", (RODRIGUEZ DIEGUEZ, 1977). En el sentido de presentar unos mensajes perfectamente codificados para asegurar la transmisión fiel y objetiva de los contenidos curriculares. Con lo cual, la comunicación sería fundamentalmente de carácter unidireccional, esto es, del profesor al alumnado. El lema podría ser algo así como "la educación eficaz depende de la comunicación eficaz" cual es la ofrecida por la instrucción programada, (LUMSDAINE, 1980. Pág.167).

La comunicación en tanto que permite a los sujetos intercambiar significados, es el proceso básico que permite la interacción humana, (REINERT, G-B. 1984). Desde esta perspectiva no sólo el lenguaje, sino todo el comportamiento constituye comunicación, a la vez que toda comunicación, incluidos los aspectos comunicativos del contexto, influyen sobre el comportamiento del individuo. Por comunicación se entiende "el proceso vital mediante el cual los individuos y las organizaciones se relacionan entre sí, a través de las cuales afectan e influyen la dirección de sus vidas individuales, sus esfuerzos y sus acciones conjuntas", (THAYER, L. 1975. Pág.37). Esencial á la condici

ción del ser humano, como ser social, es comunicar y recibir comunicación. De hecho la vitalidad del grupo depende de la fluidez y riqueza de la comunicación entre los miembros de dicho grupo. No obstante, SANABRIA MARTIN, (1975) mantiene que la comunicación no puede concebirse como un fenómeno totalizante de los procesos culturales, pues no todo se puede reducir a la comunicación. Es una condición necesaria pero puede no ser suficiente y añade:

Que la comunicación sea algo tan imprescindible a la cultura -y a la sociedad, en consecuencia- al punto que sin ella no serían posibles, no parecen autorizar a confundir las tres cosas, por muy estrecha y necesaria que su relación sea, (Pág.31).

No cabe duda que la comunicación se inserta necesariamente en la cultura, porque lo cultural impregna lo social y le da sentido, es más, la cultura contiene las pautas y las reglas que rigen la comunicación. Es en el marco cultural en el que los símbolos adquieren todo su significado y por tanto tienen un valor comunicativo. Pero en la comunicación se le reconoce también una gran importancia en lo personal, puesto que es el mecanismo a través del cual las relaciones humanas existen y se desarrollan. Cuando el individuo entra en relación comunicativa con los otros pone en funcionamiento toda su estructura personal, su yo. Mediante la comunicación verbal/no verbal, el individuo vuelca su mundo afectivo, intelectual, cultu

ral dándole a sus mensajes múltiples significaciones, de ahí la importancia de la metacomunicación. Por las respuestas que los otros le dan y cómo percibe tales respuestas, el individuo elabora una imagen de sí mismo y en función de ésta se organiza y reorganiza un concepto de sí para hacerlo más congruente con la realidad que le rodea y las experiencias que le deparan. Se trata de un proceso permanente del individuo analizando sus experiencias y reorganizando su personalidad.

Cabe aclarar aunque ya se ha hecho con anterioridad, que las personas mantienen una postura selectiva con respecto a la comunicación, en el sentido que se tiende hacia los "puntos de vista con los cuales sienten afinidad o simpatía y tienden a evitar comunicaciones de carácter diferente". Es decir, la percepción somete a un tratamiento selectivo a la información que recibe del exterior. Lo mismo valdría decir en relación al recuerdo, dado que el individuo recuerda con mayor facilidad aquellas informaciones que refuerzan sus propios puntos de vista que si los combate o contradice, (KLAPPER, J. 1980. Págs. 82 y ss.).

La comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje adquiere una especial configuración. No sólo sirve para que los alumnos comprendan los mensajes del profesor y viceversa, aunque menos, sino que constituye "la trama, el origen y el reflejo de la estructura interna del grupo, ligando y determinando las relaciones interpersonales,

las amistades o enemistades, los acuerdos o los desacuerdos, la cooperación o la competencia", (FLAMENT, C1.1977. Pág.13). La comunicación en el proceso didáctico, como nos recuerda ESCUDERO YERENA (1978), exige el "ponerse en contacto emisores y receptores, lograr la interacción de unos sobre otros en un contexto dado", (Pág.11).

Por múltiples razones cabe argumentar que la situación del aula le confiere al proceso comunicativo especiales características. Desde esta perspectiva podría considerarse que en la escuela se elabora una serie de símbolos integrando un conjunto estructurado que constituye el sistema simbólico. Este sistema es el que reglamenta y da sentido a la relación de intercambio comunicativo, dentro del contexto de la escuela y será en tal situación donde se encuentran las claves de significación de los símbolos. Pues el "símbolo opera siempre por contigüidad adquirida, instituida entre el significante y el significado; la conexión constituye aquí una regla. Se trata de una convención reconocida por un grupo social que no depende de una similitud", (AMADO, G. y GUITTET, A. 1978. Pág.37). De aquí la importancia del contexto pedagógico para comprender los procesos comunicativos que se desarrollan en él. Otra característica importante del proceso comunicativo en la educación es que ejerce sobre los educandos una "violencia simbólica". Es decir, la escuela ejerciendo un poder arbitrario impone un contenido cultural también arbitrario a los sujetos que reciben la educación, o sea, que "es

arbitraria la imposición y es arbitrario el contenido im puesto", (ARIEL DEL VAL, F. 1977. Pág.85). Entendemos que esta cuestión no se ha de olvidar en el análisis de la comunicación en el aula, puesto que en este caso la comuni cación tiene otras funciones aparte de la interactiva y pedagógica.

Generalizando un tanto sobre estas cuestiones, puede afirmarse que la comunicación es el nexo que conecta a profesores y alumnos en la tarea de alcanzar los objetivos didácticos dentro de un contexto institucional. Los mensajes emitidos en esta situación vienen matizados por gran cantidad de variables que determinan su significado. La comunicación en clase es un fenómeno muy complejo del que M. MORALEDA (1978) señala los siguientes elementos: las personas que se comunican (profesor y alumnos), el mensaje transmitido que es la información, más todo el juego conno tativo y de significaciones, la situación común en que se encuentran comprometidos profesor y alumnos, los instrumentos de la comunicación, el sentido direccional de la comunicación, las áreas de la comunicación y los signos de la comunicación, (Págs.141 y ss.). Por otro lado vemos en el esquema de la FIGURA 5. propuesto por D. HENNINGS (1978) en el que establece cuatro bloques en torno a los cuales se aglutinarían las variables que condicionan la comunicación didáctica.

Cualquier mensaje dentro del aula vendrá determinado

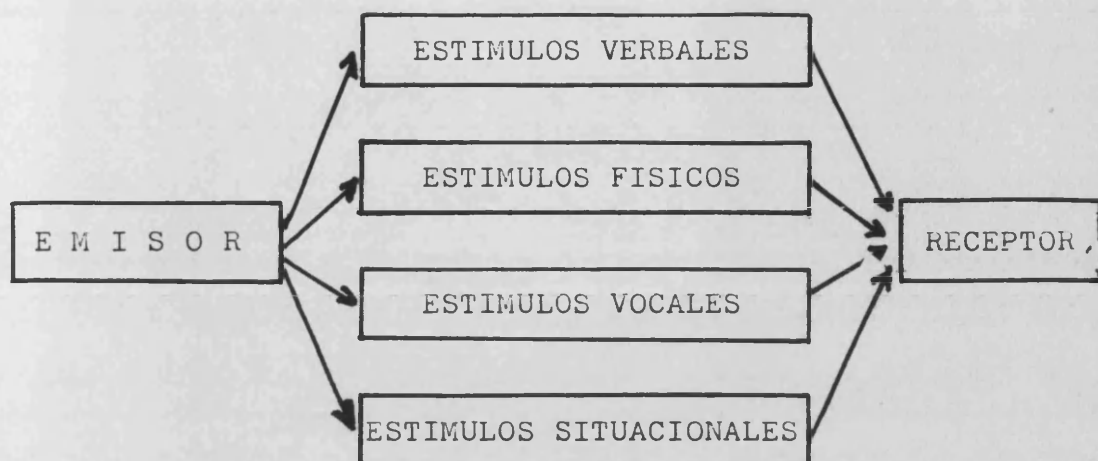


FIGURA 5. Esquema de la comunicación didáctica.

por todas estas variables. Para nuestra autora la amplitud del concepto de comunicación no hace sino reflejar el "grado de dificultad que se encontrará en la comunicación didáctica", (Pág.17). Máxime cuando los participantes se someten al trasiego de mensajes de modo simultáneo. Ello exige tanto de profesores como de alumnos un máximo de atención para controlar la multitud de estímulos que se emiten en cada momento y en ambas direcciones. Para ser un codificador o decodificador efectivo, se ha de estar sensibilizado para dominar los mensajes a través de las palabras, efectos vocales, expresiones físicas y los elementos situacionales influyentes. Tal dominio es importante porque de la no captación de determinados mensajes pueden derivarse situaciones de incomunicación que alteran gravemente el clima de clase.

Insistimos, una vez más, que siempre tras la comunicación hay interacción, hay una "influencia", de diversa

naturaleza según los casos, entre las partes implicadas. En este sentido BERLO (1976) afirma taxativamente que los sujetos humanos "nos comunicamos para influir y para afectar intencionalmente" (Pág.13) y consideramos que esta intencionalidad no está ausente en el aula. Ahora bien, para que exista esa comunicación los símbolos transmitidos han de tener un significado compartido, de manera que el comportamiento de uno sea la respuesta al comportamiento del otro.

Desde esta perspectiva puede aceptarse que la "interacción es un proceso de influencia recíproca y de mutua dependencia", (HARGREAVES; D. 1977. Pág.100). Siendo la comunicación la base que desarrolla y mantiene la estructura interactiva de los grupos. Si esta estructura está poco definida la inseguridad y confusión dificultarán el logro de los objetivos del grupo. De ahí que compartamos la afirmación de que "la comunicación es aquello sin lo cual la sociedad humana no es real", (SANABRIA MARTIN,F. 1976. Pág. 28). Otros autores van aún más lejos cuando parten "de un concepto de comunicación como proceso determinante del cambio social", (LUCAS MARIN,A. 1976. Pág.67).

### 3.3. El interaccionismo simbólico.

Dada la perspectiva que hemos adoptado en el estudio de la clase y más en concreto, la relación entre profesor y alumnos dentro del marco institucional de la escuela, nos vemos abocados a tratar el tema del interaccionismo

simbólico. Estamos ante un fenómeno en todo contexto social en el que participan seres humanos, no obstante nosotros abordaremos su peculiaridad en el ámbito de la escuela. No vamos a desarrollar aquí este tema en toda su profundidad, nos conformaremos con aportar sus enunciados fundamentales y analizar la enorme relevancia pedagógica que tiene. Una síntesis de lo que supone y significa el interaccionismo simbólico en la escuela se encuentra en el APENDICE VI que es la unidad temática con la que hemos trabajado en la experimentación. En consecuencia, sobra cualquier argumento en favor de su inclusión en la formación del profesorado.

El interaccionismo simbólico se presenta como una perspectiva sociológica, aunque claramente interdisciplinar, que representa un planteamiento fecundo para la captación tanto del proceso de la individuación como de la socialización. La interacción se produce en esa continua relación que los seres humanos mantienen entre sí en el afán de crear espacios sociales para la acción, así lograrán colmar su aspiración encaminada hacia la emancipación común y una autorrealización personal. Dicho con palabras de G-B. REINERT (1984) podría formularse como sigue:

La identidad balanceada del yo constituye el fundamento de la interacción social, que gracias a una relación equilibrada de anticipación y autoconfiguración posibilita la participación en la interacción con los mismos derechos, (Pág.64).



Desde la perspectiva interaccionista se concibe al individuo no sólo como reaccionando frente a un entorno social determinado, sino también como produciendo su realidad. Lo cual es una de las aportaciones más importantes de esta perspectiva, superando otras posturas teóricas de corte estructuralista, funcionalista y las psicologicistas. De acuerdo con su planteamiento los seres humanos viven y se comportan en el mundo conforme a la producción e intercambio de significados que son fruto de la interacción social. Esto quiere decir que al producirse la interacción humana en términos de símbolos, el sujeto reacciona mediante procesos de interpretación. Cuando dos personas entran en interacción cada una de ellas está interpretando constantemente sus propios actos y los de la otra, y reaccionando en consecuencia, y reinterpretando y así continuamente.

El aspecto fundamental, por tanto, de la interacción humana es que se produce a través del intercambio de signos. Esto es, de símbolos a los que el individuo les da un significado particular, pero siempre en relación con el contexto en el que se producen. Ese significado que surge como producto de la compleja relación entre las personas y las situaciones, es lo que determina la conducta del sujeto, (ENDLER y MAGNUSSON, 1976). A tenor de lo cual M. APPLE y N. KING (1983) señalan que para comprender la dimensión social de la escuela hay que estudiarlo de acuerdo con su configuración en las aulas, tras lo cual añá

den:

Cada concepto, papel u objeto es como una creación social vinculada a la situación en la que se produce. Los significados de la interacción en la clase no se dan ya hechos, se deben descubrir, (Pág. 45).

Es el proceso de comunicación el que funciona como nexo de unión entre los sujetos y de éstos con su entorno, sea el aula o cualquier otro. En este proceso se están utilizando señales y signos, emanados unos de los sujetos y otros del entorno, pero todos funcionan con un significado específico. Y a este fenómeno psicosocial es lo que denominan los estudiosos del tema interaccionismo simbólico. El principio teórico sobre el que se apoya es que los componentes del entorno tienen un valor y un significado para los sujetos. Es decir, éstos funcionan como constructores de sus propias acciones y significaciones. En palabras de H. BLUMER (1982) el interaccionismo simbólico parte de aceptar el hecho que el ser humano "interpreta los gestos recíprocos y actúa basándose en el significado que extrae de dicha interpretación", (Pág.48). Los dos procesos psicológicos implícitos en esta definición serían:

a) Interpretación o descubrimiento del significado de las acciones o comentarios ajenos;

b) Definición o transmisión de indicaciones a otros sujetos humanos de cómo deben actuar.

Para BLUMER el interaccionismo simbólico se basa en las tres premisas siguientes:

1º/ ... el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él.

2º/ ... el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social.

3º/ ... los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso, (Pág. 2).

Aunque todas ellas nos parecen importantes y significativas para explicar el interaccionismo simbólico, no queremos perder la oportunidad de señalar con SOLOMON y KENDALL (1977) otras premisas igualmente relevantes para comprender el fenómeno que nos ocupa. Según estos autores tales premisas podrían resumirse en cuatro:

1º/ La conducta actual del sujeto es el resultado de un proceso continuo de interacción entre el individuo y su entorno.

2º/ El individuo es el agente intencional en el proceso de interacción.

3º/ Los factores cognitivos, emocionales y conductuales juegan un papel esencial como determinantes de la conducta interactiva.

4º/ La significación que para el sujeto tienen los diversos componentes de la situación actúa como condicionante del comportamiento. Y el significado, aspecto al que BLUMER también dedica un minucioso análisis, no está escrito en las cosas, sino que se lo atribuyen los sujetos a partir de su aprendizaje social previo, (Pág.16).

Para dejar más explícitamente formulada esta última cuestión, consideramos muy ilustrativas las palabras de BLUMER cuando afirma que el significado no es intrínseco a los objetos que lo poseen, ni que surja de una fusión de elementos psicológicos en la persona, más bien es el resultado del proceso de interacción entre los sujetos humanos y añade:

En suma, el interaccionismo simbólico considera que el significado es un producto social, una creación que emana de y a través de las actividades definitivas de los individuos a medida que éstos interactúan, (Pág.4).

En términos muy similares se expresa P. WOODS (1983) al defender como punto central del interaccionismo simbólico el que es la gente quien construye sus propias acciones y universo de significados en la relación que mantiene con el entorno. En otras palabras: "La gente vive en un mundo físico, pero los objetos en ese mundo tienen un significado para ellos", (Pág.1). Lo cual supone poner ahora el énfasis en el sentido que las personas les dan a las

características objetivas de las situaciones, pero sin despreciar la influencia interactiva de esas características. Por tanto el interaccionismo simbólico parte de que la interacción humana se realiza siempre a través de símbolos y éstos, como indica ROSE, son "un estímulo que tiene un sentido aprendido y un valor para la gente, y la respuesta del hombre a un símbolo es en términos de su significado y valor más que en función de su estímulo físico", (Citado por WOODS, 1983. Pág.1).

Dado un objeto de estudio tan sutil como el de los significados que manejan los sujetos, el método no lo ha de ser menos y desde luego, las investigaciones se abordan superando el enfoque "individualista-experimentalista" tradicional. Según S. DELAMONT (1984) el interaccionismo simbólico exige "investigar por medio de la observación y la participación y no mediante pruebas, medidas y experimentos", (Pág.19). La "observación participativa" es su estrategia metodológica fundamental y alguno de sus instrumentos más preciados son la entrevista, el cuestionario, etc., y todo ello aplicado siempre sobre situaciones reales. En función del objeto y del método de investigación que propicia, el interaccionismo simbólico no forma un bloque teórico compacto, sino que está integrado por diversas corrientes que aportan matizaciones específicas. Algunas de éstas serían la "teoría del rol", la etnometodología, el enfoque propuesto por la Escuela de Iowa, la Escuela de Chicago, etc., (JIMENEZ BURRILLO, 1981. Pág.108).

Planteadas así las cosas no es de extrañar que los puntos débiles, tanto conceptuales como metodológicos, sean numerosos y las críticas también sean bastante abundantes, formuladas incluso por autores que comparten el enfoque interaccionista. En este sentido JIMENEZ BURILLO resume en cuatro los principales problemas desde el punto de vista teórico: a) la escasa atención que el interaccionismo simbólico presta a la estructura social, b) ambigüedad e imprecisión en la definición de los conceptos fundamentales de la teoría; los diversos autores no se ponen de acuerdo en plantear formulaciones compartidas por todos, c) la evidencia empírica que apoya la teoría y d) la marginación del tema de la "afectividad" ante la imagen eminentemente racional del hombre que transmite el interaccionismo simbólico. Otras objeciones dirigidas más a lo metodológico aluden a la excesiva importancia que se le da a la situación concreta y a la autoconsciencia, imposibilidad de tratar con formas amplias de organización social, es una teoría idealista y carece de metodología formalizada, etc. (Págs.112 y ss.). No obstante nosotros consideramos que puede ser una línea importante para analizar la dinámica que se entabla en el aula y como tal vamos a utilizar aquí este concepto.

Así pues, llevando el interaccionismo simbólico al terreno que nos ocupa, afirmaremos que el centro escolar es la institución encargada de la socialización de los bienes culturales y científicos de la comunidad. Hay algu

nos autores que lo consideran como un centro social de procesamiento de información e imposición de la misma. Según nuestro criterio dicho procesamiento lo realiza la comunidad escolar a través de la relación interactiva que vive dentro de las aulas y las estructuras organizativas que lo posibilitan. La interacción, como señala BERBAUM (1982), es el reflejo de las influencias, de los poderes que un componente dado puede ejercer sobre otros, esto es, la influencia de profesores y alumnos entre sí en el marco de una institución que también ejerce un poder, (Pág. 171). Pero antes de avanzar, sin duda, es importante una puntualización, en el sentido que la interacción, como concepto, es un constructo mediante el cual elaboramos un modelo para explicitar el funcionamiento que el observador capta de la realidad. Y el funcionamiento particular del sistema en el momento concreto en el que se sitúa el observador, porque en otro momento, ese sistema se habrá modificado y consecuentemente las observaciones precedentes ya no servirán.

Debemos admitir que el interaccionismo simbólico en el aula adquiere especiales características. Pues se trata de un proceso interactivo que se produce bajo el aspecto de la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, que apunta a la adquisición o al cambio de posturas relativamente duraderas o de actitudes, capacidades, conocimientos y noticias bajo representaciones de metas formalmente definidas con respecto a los destinatarios. Por otro lado, la

interacción pedagógica reposa sobre las posiciones diferentes que asumen el adulto-niño/el maestro-alumno/educador-educando. Se trata, pues, de una relación claramente asimétrica, inclinada casi siempre hacia uno de los extremos favorecido por el poder que tiene posibilidad de ejercer sobre la otra parte, (REINERT, G-B. 1984. Págs. 63 y ss.).

La clase es el ámbito de la interacción y por tal ha de entenderse el marco institucionalizado de la enseñanza, siendo su composición arbitraria ya que ni las motivaciones ni las necesidades de los participantes determinan el tipo de encuentro. Normalmente la clase está formada por un grupo pequeño de personas entre las que se da la interdependencia y la interacción, puesto que perceptivamente existen los uno para los otros, (LOPEZ RODRIGUEZ, N. 1984. Pág. 97). Así es posible que se establezca entre ellos un rico proceso de comunicación abierto, mediante el cual se realizan una serie de "transacciones (no solo académicas) plurales, simbólicas y simultáneas que tienen lugar en el escenario psicosocial que de forma singular compone cada grupo de clase", (PEREZ GOMEZ, 1984, Pág.3). La situación interactiva de clase hay que afrontarla como un continuum espacio-temporal, en el que las experiencias de los alumnos ocurren aquí y ahora. Tal situación abarca, encierra y captura a los participantes, de ahí que surjan de esas situaciones propiedades y dimensiones imprevisibles. Precisamente en ese clima tan particular es donde tiene lugar la interacción pedagógica que S. DELAMONT plan



tea en estos términos:

La interacción es entendida como el "toma-y-dame" diario entre el profesor y los alumnos. Es un proceso de negociación, un proceso sobre la marcha por medio del cual las realidades diarias de la clase son constantemente definidas y redefinidas, (Pág. 34).

Profesores y alumnos se implican en el proceso de negociación de sus experiencias de clase y las formas y contenidos del currículum, así como la metodología a seguir. De esta manera la interacción pedagógica tiende a crear espacios de juego para la acción social de la que cada uno es al mismo tiempo objeto y sujeto. Es decir, la interacción incluye la comunicación verbal y no verbal, pero también la acción y capacidad de tratar consigo mismo y la acción orientada al prójimo, (REINERT, 1984. Pág.66). Por tanto, podemos volver a recordar aquí que la escuela en realidad no reproduce sino que deja un espacio para la creación individual de acciones y significaciones.

La práctica educativa podemos, pues, analizarla a partir del interaccionismo simbólico, desde el momento en que produce unos significados socialmente determinados. Para APPLE y KING (1983), los modos y formas de interacción en las aulas se comportan como "mecanismos para comunicar los significados normativos y las disposiciones a los estudiantes", (Pág. 49). Estamos, sin lugar a duda,

ante la explicación de lo que hemos mencionado en otro lugar, relativo a que en educación no importan tanto los contenidos como la forma de impartirlos. Es decir, ésta es función de la práctica social interactiva que se establece entre los miembros de la clase. A todo ello es lo que muchos denominan "currículum oculto", para referirse a esas significaciones impartidas por la escuela de modo no explícito y nunca evaluadas en términos de aprendizaje.

De todos modos lo que la escuela se propone transmitir son una serie de conocimientos socialmente legitimados y concebidos como algo constituido y elaborado previamente, por lo que los alumnos tan sólo habrán de memorizarlos. Sin embargo, y a la luz del concepto de interacción simbólica, esa práctica pedagógica ha de leerse necesariamente desde otro punto de vista. Pues el conocimiento no es algo dado, sino que "se constituye y se forma a través de las prácticas sociales que llevan a cabo alumnos y profesores en el proceso de interacción que tiene lugar en la escuela", (DE PABLO, A. 1983. Pág.132). Desde esta óptica es más fácil comprender el planteamiento de la institución educativa como procesadora de información. Pues dentro de la escuela un grupo de personas, incluido el profesor, tratan colectivamente de ordenar su mundo, y a través de este proceso están produciendo y asimilando el conocimiento. De ahí la necesidad de centrar el análisis en los procesos de interacción entre los sujetos implicados en

la práctica educativa.

Los profesores como parte implicada en esa interacción, también extraen diversas significaciones que van a afectar a su conocimiento y actuación en clase. Para STENHOUSE (1980) el currículum funciona como medium a través del cual el profesor aprende el arte de enseñar, pero también aprende y reestructura su conocimiento científico, igualmente le permite avanzar en una mejor comprensión de la naturaleza y sentido de la educación, (Pág.160). De modo que el profesor también participa e interioriza las significaciones producidas dentro del aula. Si bien, es preciso reconocer que será el profesor quien condicione de modo decisivo el sentido y riqueza de esa interacción, en función de lo consciente o no que sea de dicho proceso y su importancia pedagógica. Pues pautas de interacción en el aula dependen de modo decisivo de la clase social de pertenencia del alumnado, si son extranjeros o pertenecen a otra raza o grupo étnico, (JOHNSON, D. y JOHNSON, R. 1981). Habrá sujetos más dispuestos al intercambio comunicacional y otros que no lo estarán tanto. De ahí la necesidad para el profesor de estar atento para favorecer a los alumnos menos favorecidos o marginados a participar en la dinámica de toda la clase.

En este sentido CROLL (1981) apunta que el grado de participación en el proceso de interacción puede actuar como selectivo para los alumnos, puesto que si no partici

pan van a sentirse marginados y, en consecuencia, abocados al fracaso. Para CROLL un alto porcentaje de alumnos provenientes de las clases sociales menos favorecidas, dependen de la iniciativa del profesor para entrar en la relación comunicativa del aula, (Pág.125). De ahí la importancia de hacer consciente al profesor de este hecho, pues él tiene la posibilidad de intervenir para mejorar tales situaciones. De lo contrario estaríamos, sin lugar a duda, ante un ejemplo más de la "violencia simbólica" que se ejerce en la escuela, máxime cuando ésta se concibe como reproductora. Pero pensamos que no se puede simplificar excesivamente el problema, puesto que es bastante más sutil como ya hemos visto. En tal sentido cabe afirmar que el clima de clase que se genera a través de la interacción no es algo dado a priori, sino que surge como resultado de la aportación de todas las partes implicadas. Sin que esto suponga que ignoremos la función legitimadora de una determinada cultura por parte de la escuela.

El clima de clase lo entendemos aquí como el resultado del proceso de comunicación/interacción entre las partes implicadas en el aula. Las definiciones que se han formulado de este concepto son más intuitivas que empíricas, se han propuesto analogías como: "Personalidad es a individuo lo que 'clima' es a la organización", (ANDERSON, C. 1982. Pág.369). Para D. HARGREAVES (1977), la expresión "clima de clase va dirigida a caracterizar la calidad dominante y penetrante de las relaciones interpersona

les en el aula", (Pág.131).

La clase escolar que está formada por un grupo reducido de iguales crean rápidamente unas normas y niveles de conducta a los que sus miembros deben adaptarse, quedando un margen a la individualidad, con lo cual se asegura la unidad del grupo. Es decir, las actitudes, creencias, valores y normas que caracterizan el sistema social del aula es a lo que se le llama clima de clase. Una vez definidas todas las variables, permanecen bastante estables en la dinámica del grupo dándole una personalidad que lo identifica. ANDERSON tras revisar más de doscientos trabajos sobre el tema, concluye que hay aún muchas lagunas sobre la comprensión del clima de clase, no hay constatación empírica de qué tipo de variables son las que crean un clima en el que los alumnos puedan obtener buenos resultados académicos por los cuales el individuo y el grupo son influenciados, (Pág.411). Lo que sí parece incuestionable es que el profesor no debe olvidar que forma parte de un grupo de iguales con personalidad propia, lo cual configura de por sí una situación eminentemente formativa para el alumno. Puesto que "en el seno de un grupo de este tipo, el proceso educativo no por inconsciente deja de ser real", (MUSGRAVE, P. 1972. Pág. 328).

Si al carácter selectivo instrumentalizado en la interacción, y del que no siempre es consciente el profesor, le añadimos la productividad de significaciones dentro

del aula entre los sujetos humanos implicados, tenemos que sobra todo argumento justificativo del por qué abordar aquí el interaccionismo simbólico. Entendemos que al profesor se le ha de preparar científicamente para reconocer y actitudinalmente para favorecer los procesos de interacción que ocurren dentro de su clase. Todo ello teniendo muy presentes las palabras de REINERT cuando afirma: "únicamente puede capacitar a otros para la competencia comunicativa e interactiva quien puede él mismo ejercitar estas capacidades", (Pág.63). Al profesor se le ha de hacer consciente que la práctica pedagógica llevada a cabo en su aula es una verdadera fuente de significados que van a impactar más a sus alumnos que lo explícitamente propuesto. Es más, con la asimilación de esos significados es con lo que se van a enfrentar e interpretar el mundo que les rodea. Si todo esto es tal como nosotros lo describimos aquí, entonces está clara la necesidad de introducir un módulo sobre la interacción en clase en la formación inicial del profesorado, tal como lo hemos hecho en la experimentación metodológica.

#### 4. Necesidad de un nuevo enfoque en la investigación.

Si como hemos podido comprobar, el centro de atención se pone ahora en el pensamiento del profesor como puente - entre la teoría y la práctica, entre lo mental y lo comportamental en un contexto particular, el método para acceder a esa nueva realidad menos tangible también ha de ser radi

calmente innovador. Así en los últimos años se ha configurado un nuevo paradigma de investigación educativa más acorde con las exigencias del objeto de estudio. Es decir, se pretende adecuar los métodos y técnicas de investigación a la naturaleza de la situación y del fenómeno educativo. Con respecto al profesor uno de los puntos de estudio son los procesos internos de pensamiento que activa cuando planifica o interviene en el aula. Ahora bien, no todos los autores están de acuerdo en aceptar que esta perspectiva suponga un cambio de paradigma. Prefieren hablar de distintos enfoques en la investigación de una realidad muy compleja y enfoques no excluyentes, sino complementarios. Nosotros utilizaremos una u otra denominación indistintamente.

Este nuevo paradigma o enfoque va a renunciar en sus análisis a lo cualitativo, para centrarse en la cualidad del fenómeno en cuestión. Las técnicas que mejor se adecúan a este objeto son las utilizadas en la etnometodología como la observación participativa, la descripción, el estudio de casos, etc. que tan buenos resultados dieron en la investigación antropológica de autores como BENEDIT, MALINOWSKI, MEAD, etc. La etnografía es, en palabras de K. WILCOX (1982), ante todo el empeño descriptivo del investigador, mediante la cual trata de reflejar fielmente e interpretar la naturaleza del discurso social de una colectividad humana, (Pág. 458). Para C. MARIENAU (1982) lo específico de la etnografía es analizar en ese discurso

social las pautas (patterns) o regularidades que se dan en ese discurso, (Pág. 39).

Se abandona, pues, el experimentalismo para centrarse en el estudio de la naturaleza y sentido del flujo de acontecimientos que se producen en el aula. Dicho con otras palabras: el juicio no es la meta de este tipo de investigación, sino que su meta es conocer el mundo subjetivo y determinar cómo y con qué criterios se juzga en determinadas situaciones sociales, (BOGDAN, R., KNOPP, S. 1982. Pág. 210). Estamos ante un enfoque que se ha calificado de ecológico, pues lo importante no es el rigor del método, sino respetar la fluidez de los acontecimientos en su propio contexto. A los resultados así obtenidos también se les dará un nuevo sentido, lejos del afán de generalización con validez para toda una población. Ahora se asume que la validez de los resultados en las ciencias sociales es puntual, porque cada situación es peculiar de ahí que se rechace la investigación de laboratorio. Por tanto, los resultados científicos siempre funcionarán como hipótesis que se han de ir contrastando continuamente.

En otros campos de las llamadas Ciencias Humanas la reacción a los planteamientos empírico-positivistas surgió ya hace algunos años. De manera que en la Sociología fué a finales de los sesenta cuando autores como GARFINKEL, CICOUREL, SACKS, DOUGLAS, etc., estadounidenses en su mayoría, proponen la etnometodología y los métodos cualitativos.



vos en la investigación sociológica. A tal empresa contribuyó de modo fundamental la filosofía fenomenológica, sobre todo a través de la lectura de GARFINKEL. El énfasis se pone en el estudio desde dentro de la sociedad, adoptando el punto de vista del actor como rechazo a la aséptica descontaminación del objeto de investigación que otros modelos defendían como garante de su cientificidad. J.F. MARSAL lo plantea en estos términos:

La mediación, dada por descontado en el empirismo dominante al comienzo de la década de los sesenta, se convierte en un problema de sociología del conocimiento y hay un reescubrimiento del case me thod, la lingüística y los métodos de análisis cualitativo en una vuelta implícita al tipo de investigación naturalista que practicó la Escuela de Chicago, (Citado por J.M. VAZQUEZ, 1979. Pág.38).

De esta manera se pretendía analizar las acciones práctica, el conocimiento de sentido común de las estructuras sociales y el razonamiento social práctico, tratándo de descubrir sus propiedades formales desde "el interior" del entorno real que los genera. Para lo cual se propone estudiar el lenguaje y los significados culturales, basándose en la propia experiencia cotidiana de los seres humanos. Y en tal empresa, los etnometodólogos piensan que la propia cuantificación de los fenómenos sociales distorsiona la realidad social. Ya que los resultados expresados cuantitativamente llevan a reificar los acontecimientos

que se estudian, en vez de interpretarlos, cual es el obje  
tivo de la investigación en las ciencias sociales. Previo  
a los datos estadísticos, el sociólogo debe explorar los  
principios básicos con los que el ser humano organiza sus  
experiencias en la vida cotidiana. Es decir, los datos  
sólo tienen sentido una vez que el investigador se ha cons  
truido su modelo teórico, (GARCIA FERRANDO, M. 1976).

Esta preocupación en la metodología de la investiga  
ción sociológica, con cierto retraso llegó a otras áreas  
de las ciencias humanas. Por lo que respecta a la Psicolo  
gía, M. MARTINEZ (1982) afirma que se estaba cayendo en  
"una progresiva trivialización de la investigación con  
la aplicación de los métodos cuantitativos, pues se pensa  
ba que estos garantizaban la verdad. Muy al contrario,  
este autor mantiene que en las ciencias humanas el rigor  
no está en la "exactitud de una matemática de realidades  
estáticas y atomísticas", más bien el rigor procede de  
su fidelidad al objeto que estudian para no caer en una  
simplificación idealizante. Porque a las cualidades se  
llega a través de la experiencia directa, (Págs. 119 y ss.).

Con respecto a la investigación en el campo de las  
Ciencias de la Educación, puede una evolución semejante  
a la experimentada en las disciplinas de las que es subsi  
daria, aunque con cierto retraso. J. NISBET (1983) recono  
ce que durante muchos años también en la investigación  
educativa se aspiraba a una precisión científica en la

"concepción de la investigación y en la construcción de hipótesis, y se preocupaba por la medición y el análisis estadístico", (Pág.10). Si bien, este mismo autor reconoce que en la actualidad los planteamientos se están alejando considerablemente de ese modelo cuantitativo. Entre otras cosas porque el método hipotético-deductivo es a menudo un medio de reforzar los propios supuestos del investigador. Se abandona, pues, la perspectiva de resolver los problemas pedagógicos desde una investigación positiva y alejada de la acción. En su revisión de diez años de investigación sobre la clase, I. WESTBURY (1978) afirma que la reconsideración y el surgimiento de los nuevos enfoques eran obligados ante la frustración producida por los resultados de la investigación anterior, (Pág. 284).

La investigación se constituye en guía para la acción y los resultados de ésta representan una guía para ella, a partir de una indagación que tenga en cuenta las contingencias situacionales. Para lo cual el estudio de casos, la observación participativa, entres otras técnicas, son su fundamento para llegar a formular una teoría, dado que ésta no es impuesta a priori. NISBET considera que este estilo de investigación incrementa la capacidad de resolución de problemas más que proporcionar respuestas definitivas a los interrogantes planteados por la práctica pedagógica, proque incide sobre la actitud de quienes enseñan. En definitiva, esta concepción de la "investigación educacional es una manera de pensar más que un atajo para lle

gar a las respuestas", (Pág.18).

Por las implicaciones ideológicas y actitudinales que conlleva este nuevo estilo de investigación educativa cabe señalar que no está ni muy extendido ni es defendido por muchos especialistas en el tema. También es cierto que dada su reciente configuración no está perfectamente perfilado el paradigma, ni siquiera su denominación ya que para algunos se trata de un modelo etnometodológico, otros prefieren calificar esta investigación de cualitativa, naturalista o ecológica. Pero valdría la pena terminar esta reflexión con la idea defendida por muchos autores que la investigación cuantitativa y la cualitativa no son modelos excluyentes, sino complementarios. De ahí que NIS BET afirme que la "investigación más eficaz recurre a una variedad de estrategias a través del espectro", (Pág.15).

Para REICHARDT y COOK (1979) es un error asumir como incompatibles los diferentes tipos de métodos, consideran igualmente falaz la conexión entre paradigma y método, y la forzada disyuntiva entre paradigma cualitativo y cuantitativo. Tras una revisión de estos paradigmas, los autores concluyen que algunos de los atributos de cada uno de ellos no son inherentes al método cualitativo o cuantitativo. Por tanto, tales métodos no son incompatibles entre sí y su elección debe depender no del paradigma sino de las exigencias del objeto de la investigación. Tanto un método como otro, pueden participar en un mismo proyecto, si bien van a acceder a aspectos distintos de la reali

dad investigada, (Pág.11 y ss.), y concluyen: "Que el para  
digma y el método hayan sido relacionados en el pasado  
no significa que sea necesario o juicioso mantenerlo así  
en el futuro", (Pág.17). HAMILTON (1980) afirma en este  
sentido que "los fenómenos educativos determinan el méto  
do, y no viceversa", (Pág.141).

Parece, pues, evidente que ambos métodos son igualmente  
válidos y pertinentes en la investigación de la realidad  
social. Sin embargo, en este punto nos centraremos  
específicamente sobre el método cualitativo por su relevancia  
en la formación del profesorado. La investigación cualitativa  
no parte de esquemas explicativos previos, sino  
que trata de extraer el significado que emerge de los da  
tos en sí mismos. En un segundo paso se tratará de elaborar  
conceptos y teorías de más alto nivel de abstracción  
que traten de explicar los fenómenos bajo estudio. Ahora  
bien, el significado de esos datos sólo puede ser examinado  
en el contexto donde se generan, de ahí la importancia  
de la observación participativa del investigador. Se flexibilizan  
las técnicas de recogida de datos para "capturar"  
mejor el significado de los eventos. Tarea en la que se  
usa la descripción de tales eventos con el ánimo de clarificar  
las múltiples manifestaciones del concepto en estudio.  
De manera que surjan nuevas cuestiones y la necesidad  
de recoger información en otras direcciones. Según W. FILSTEAD  
(1979) la investigación cualitativa "es un intercambio  
dinámico entre la teoría, los conceptos y los datos

en constante feedback y modificación de la teoría y los -- conceptos basándose en los datos recogidos". Pues este tipo de investigación se dirige más a descubrir teorías que a revificarlas, (Pág.38). P. REEVES SANDAY (1983) puntualiza que los estudios etnometodológicos se dirigen al diagnóstico o explicación de los fenómenos culturales, (Pág. 20).

La investigación cualitativa tiene una serie de características básicas que según M. PITMAN (1982) son las siguientes: el investigador se sumerge con la gente en la misma situación que trata de estudiar, la personalidad entera del investigador es utilizada como instrumento primario en la investigación, en la investigación se utiliza el método de historia natural basado en la cuidadosa y detallada observación guiada y siguiendo la generalización de acuerdo con los hechos observados, la investigación se centra en un entramado cultural que sirva como marco de referencia, el investigador, guiado por el concepto de cultura, debe establecer parámetros que orienten la recogida de datos a través de opiniones, iterrelaciones y objetos materiales, (Pág. 8 y ss.). Es claro que el enfoque cualitativo en la investigación se centra fundamentalmente en cualquiera de las que componen las ciencias sociales. Los fenómenos que ellas tratan de estudiar no tienen una causa única ni un mismo significado en todas sus manifestaciones, aparte que el hombre participa en la génesis de ese fenómeno de modos muy diversos.

El instrumento fundamental en la recogida de los datos es la observación participativa, pero ésta por sí sola no es suficiente. Por tanto, de acuerdo con el enfoque teórico que el investigador le dé al problema en estudio, así podrá utilizar otras estrategias para acceder a esos datos. Algunos de los recursos más frecuentes son la entrevista encaminada a obtener una información clave concreta que el investigador necesita confirmar, es la entrevista estructurada, la entrevista abierta, la recogida de historiales y testimonios, la administración de cuestionarios, fotografías, grabaciones, etc. Como no podemos entrar aquí en el análisis pormenorizado de cada uno de estos instrumentos, nos remitimos a las obras de E. HENDERSON (1978) y la más reciente de SCHWARTZ y JACOBS (1984).

Uno de los problemas más importantes en este estilo de investigación es el análisis de la información recogida en los datos. Dicho con otras palabras, cómo estar seguros de la validez científica de los descubrimientos y conclusiones de la investigación, cuándo son irrefutables y aplicables tales conclusiones. En el caso del método cuantitativo, existen pautas formalizadas que orientan el sentido y calidad del análisis de esos datos, así como determinar el grado de su generalización. M. MILES (1983) afirma que ante la ausencia de esas guías orientadoras del análisis de datos, esta tarea exige un mayor esfuerzo por parte de los investigadores convirtiéndose en un "arte". Por tanto, los riesgos que conlleva este tipo de investigación

son bastante altos, dado que los métodos de análisis no están aún suficientemente formalizados. Si bien para este autor, es mucho mayor la riqueza informativa del dato cualitativo que la del cuantitativo. De ahí que abogue por los métodos cualitativos en las investigaciones sociales.

Respecto a los instrumentos de análisis, éstos se han de construir al hilo del proceso de investigación, de acuerdo con la naturaleza del fenómeno estudiado. MILES señala cuatro pasos en la realización de un buen análisis: establecer una estrategia de procedimiento y recogida de datos, formular la clasificación de fenómenos en progresión creciente en la abstracción de los conceptos, identificación de los temas fundamentales relativos a la relación entre conceptos, regularidades, dilemas, etc. y, por último, la evaluación provisional de las hipótesis para llegar a unas primeras conclusiones, (Pág.126). Según REEVES SANDAY (1983) los pasos a dar con los datos etnográficos son los siguientes: observación, selección, coordinación e interpretación.

Tal como reconoce REEVES SANDAY no existe un único estilo de realizar la etnografía, dejando aparte la efectuada por los misioneros y oficiales del colonialismo, sino la que hacen los investigadores expertos que dominan la etnografía paradigmática. Los estilos señalados por nuestro autor son: el holístico, el semiótico y el conductista, (Págs.23 y ss.). Por su parte PEREZ GOMEZ (1983b) en relación a los enfoques cualitativos de investigación



habla de los paradigmas mediacionales ya sean centrados en el alumno o en el profesor, el paradigma ecológico referido al modelo propuesto por DOYLE y al modelo semántico contextual de TIKUNOFF, entre otros, (Págs.115 y ss.). Para no retenernos demasiado en cada uno de estos modelos mencionados tenemos que remitirnos a las obras mencionadas.

De acuerdo con lo expuesto hasta aquí es, sin duda, suficiente para darse cuenta de la enorme carga de riesgos que el modelo cualitativo le impone al investigador, como ya se dijo. E. GUBA (1981) considera que son causados, entre otras cosas, por "el carácter abierto, sin diseño inicial, de la investigación naturalista", no permitiendo garantizar con anterioridad los resultados de la misma, (Pág.163). Quizá por ello las principales preocupaciones sobre la credibilidad del método cualitativo se centren en los siguientes cuatro puntos: valor de la verdad de los resultados, aplicabilidad, consistencia y neutralidad. Pero mientras no surjan los "criterios perfectos" que quizá ni existen, GUBA recomienda prudencia y juicio crítico en los investigadores, así como tener en cuenta los siguientes puntos en sus elaboraciones científicas:

- a) Observación persistente,
- b) Juicio crítico de los compañeros,
- c) Triangulación,
- d) Recogida de material de adecuación referencial,
- e) Comprobaciones con los participantes, (Pág. 158).

Y es que en la investigación naturalista no se preten

de nunca aislar el problema a estudiar de su entorno. Antes bien, se toma en consideración el variado conjunto de factores interrelacionados en las muestras y estudiar el fenómeno en toda su complejidad. De esta manera pretenden no ejercer ninguna violencia sobre el fenómeno estudiado, pues los resultados así obtenidos tendrán una validez ecológica. Esta hace referencia a la necesidad de "equivalencia entre las condiciones experimentales y las de la vida real si se quiere que las teorías formuladas en base a los datos experimentales puedan aplicarse -servir de modelo- a las acciones o conductas que se dan en ambientes naturales", (VALLE ARROYO, 1984. Pág.16). Según el criterio de los autores BABAD, INBAR y ROSENTHAL (1982), es imprescindible salvaguardar la validez ecológica de todos aquellos estudios dirigidos sobre los procesos de cognición social, puesto que la investigación de laboratorio no respeta muchas variables contextuales que son decisivas en tales procesos. En idénticos términos se expresa M. MARTINEZ (1982), que defiende una ciencia psicológica realizada desde la perspectiva de la persona actor, porque el dato matemático no refleja la cualidad que hay tras los fenómenos humanos.

En el caso de las ciencias sociales y en la educación en particular, es especialmente significativo por la enorme distancia que existe entre las situaciones de laboratorio y las reales del aula. De ahí la necesidad de orientar la investigación hacia enfoques que tengan en cuenta la

multiplicidad de variables que interactúan en la vida real  
D. HAMILTON (1980) es muy claro sobre el particular:

... si los fenómenos educativos son considerados diferentes de los fenómenos físicos o químicos es bastante legítimo que se les aplique procedimientos diferentes, (Pág. 141).

A nosotros nos interesa de modo especial la investigación cualitativa, no sólo porque la utilicemos en parte en nuestro trabajo, sino porque además consideramos que se debe convertir en instrumento de formación del profesorado. Es el único modo de racionalizar su práctica cotidiana y a la vez estar continuamente depurando sus métodos pedagógicos. H. WOLCOTT (1982) mantiene que la investigación etnográfica puede contribuir por sí misma decisivamente la innovación educativa mediante el análisis de la situación cultural y antropológica en la que ésta trata de implantarse, (Pág. 88).

Esta actitud investigadora en el profesor les permitirá llegar a comprender perfectamente la situación en la que intervienen y actuar como verdaderos etnógrafos educativos, sin necesidad que desde fuera tengan que decirles lo que deben hacer. La abundante investigación etnográfica de la escuela se ha centrado, según señala K. WILCOX (1982) en dos aspectos: el estudio de la escuela como instrumento de transmisión cultural y el análisis del conflicto cultural que se genera en las aulas, (Pág. 463).

Pero nosotros aquí queremos referirnos a la necesidad de formar al profesor en los métodos etnográficos para que los aplique a su práctica pedagógica, sin necesidad de que produzcan grandes resultados teóricos en alguno de los dos ámbitos señalados por WILCOX. La pretensión en mucha más humilde: racionalizar su práctica pedagógica mediante la teorización de la realidad educativa.

Entendemos que, por otro lado, esta concepción del profesor como investigador lleva inherente los métodos cualitativos de investigación, (ELLIOTT, J. 1984). Lo cual, a su vez, está en íntima relación con la definición de la situación pedagógica desde la perspectiva interaccionista y más en concreto desde el interaccionismo simbólico. Uno de los primeros autores en definir la metodología para investigar esta nueva dimensión que se le da a la interacción social es H. BLUMER (1976), al cual no podemos más que remitirnos para no extendernos demasiado.

Lo que la investigación cualitativa pretende es "saber lo que saben los actores, ver lo que ellos ven, comprender lo que ellos comprenden". Los resultados de esa investigación intentan descubrir el vocabulario de los actores, sus formas de ver, su sentido de lo que es importante y de lo que no lo es, etc. El investigador necesita descubrir la "definición de la situación" del actor, esto es, su percepción e interpretación de la realidad y la forma en que éstas se relacionan con su comportamiento.

Los significados sociales que dirigen el comportamiento del actor son producto de la interacción de éste con los otros en una situación concreta, utilizando unos símbolos y un lenguaje particular, (SCHWARTZ, H., JACOBS, J. 1984. Págs. 24 y ss.). Al profesor le es imprescindible comprender este mundo subterráneo que configura la dinámica de su clase para poder intervenir en ella con menor riesgo de fracaso. En tal empresa el profesor debe convertirse en investigador de la realidad que tiene ante sí.

R. BOGDAN y S. KNOPP BIKLEN (1982) afirman que la investigación cualitativa debe estar presente en los programas de formación del profesorado. Pues así el profesor tendrá la oportunidad de explorar la complejidad del medio escolar y a la vez autoconscienciarse de su sistema de valores y cómo éste determina su actitud hacia los estudiantes, la enseñanza, los padres, etc. (Pág. 210). Esta actitud investigadora del profesor le permitirá profundizar en el tipo de verdad educativa que imparte la escuela. Esto es lo que en otro punto hemos llamado investigación en la acción, esto es, un tipo de investigación aplicada en la cual el investigador -el profesor en nuestro caso- participa activamente en la situación que investiga y sobre la que revierte los resultados obtenidos. Esta actitud puede inducir a que el profesor introduzca innovaciones en el currículum a desarrollar en el aula. En este sentido V. JANESICK (1978) afirma que los estudios etnográficos del aula llevan a comprender los procesos interpretativos

del profesor, su toma de decisiones y su actuación concreta. Mediante este tipo de investigación el autor descubre cómo el profesor no introduce en su práctica curricular de la clase las innovaciones sugeridas por la administración o los gabinetes de asesoramiento, sino que tienen mayor impacto persuasivo las indicaciones que emanan del grupo de profesores compañeros. En última instancia, toda investigación educativa ha de ir encaminada a mejorar la práctica curricular del aula que tan reacia es a incorporar las innovaciones y mucho mejor si esa tarea investigadora la realiza el mismo profesor.

\* \* \* 0 \* \* \*



50000470651

Biblioteca Depòsit

BID.T 1051(II)

UNIVERSIDAD DE VALENCIA

FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

ESTUDIO DE LOS PROCESOS DE PENSAMIENTO DEL

PROFESOR EN FORMACION.



Doctorando:

I. Angel SAN MARTIN ALONSO

Director:

D. José GIMENO SACRISTAN

VALENCIA, Mayo de 1985



UNIVERSIDAD DE VALENCIA  
FACULTAD DE FILOSOFIA  
Y CC. DD. Y EDUCACION  
BIBLIOTECA  
Reg. de Entrada n° 8872  
Fecha: 27-6-81  
Signatura Fests 127 (11)

b 11759313  
c 23692785

D. 470643  
L 470651



Yo sufrí a manos de mis profesores un tratamiento similar; me detestaban por mi independencia y me excluían cuando querían ayudante...

Albert EINSTEIN

Una tarde parda y fría de invierno. Los colegiales estudian. Monotonía de lluvia tras los cristales.

Es la clase. En un cartel se representa a Caín fugitivo, y muerto Abel junto a una mancha carmín.

Con timbre sonoro y hueco truena el maestro, un anciano mal vestido, enjuto y seco, que lleva un libro en la mano.

Y todo un coro infantil va cantando la lección: mil veces ciento, cien mil, mil veces mil, un millón.

Antonio MACHADO



## INDICE GENERAL

### TOMO I

<u>INTRODUCCION</u>	<u>Pgs.</u>
- Supuestos .....	1
- Problema .....	9
- Descripción del trabajo .....	16
- Después de... ..	18

### CAPITULO I

#### APROXIMACION AL CONTEXTO DE LA FORMACION DEL PROFESORADO

1.- El profesor ante la encrucijada de nuestro tiempo ...	21
1.1.- El profesor como centro de un modelo pedagógico .....	22
1.2.- Algunos datos para la reflexión .....	25
2.- La función docente .....	37
2.1.- Percepción social de la función docente .....	38
2.2.- Reconceptualización de la función docente ....	47
- Enfoque descriptivo de la función docente ...	49
- Enfoque conceptualizador de la función docente .....	54
3.- Concepto de formación inicial del profesorado .....	61
3.1.- Qué se entiende por formación inicial .....	67

3.2.- Orientaciones metodológicas en la formación del profesorado .....	76
A.- Perspectiva centrada en los contenidos ....	83
B.- Perspectiva centrada en los procesos psicológicos .....	90
C.- Perspectiva centrada en los aspectos sociológicos .....	100
- Recapitulando algunas cuestiones .....	105
4.- La formación inicial del profesorado en España .....	109
4.1.- Formación del profesorado de E.G.B. ....	110
4.2.- Formación del profesorado de Enseñanzas Medias .	116

## CAPITULO II

### LA CONDUCTA COMO BASE DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

1.- Fundamento psicológico de este paradigma .....	122
2.- Concepción metodológica de formación .....	133
2.1.- La microenseñanza como método de formación ...	137
- Definición del concepto .....	140
- Evolución de los planteamientos iniciales ..	145
- Principios de aprendizaje de la micro-enseñanza .....	148
2.2.- Concepto de interacción en la microenseñanza ..	152
3.- Comentario epistemológico del paradigma .....	165
4.- Reflexión final sobre la microenseñanza .....	155

## CAPITULO III

### APORTACION DE LA PSICOLOGIA COGNITIVA A LA FUNCION Y FORMACION DEL PROFESORADO

1.- Hacia un nuevo paradigma psicológico .....	182
------------------------------------------------	-----

2.- En busca de una definición .....	189
3.- Algunas controversias en el cognitivismo .....	196
3.1.- Procesamiento de la información o psicología cognitiva .....	197
3.2.- Psicología cognitiva versus psicología del conocimiento .....	212
4.- Psicología cognitiva y pensamiento del profesor ...	218
4.1.- Introducción al pensamiento docente .....	220
4.2.- Qué es el "Teacher Thinking" .....	222
4.3.- Enfoques en el estudio del pensamiento docente .....	228
A.- Toma de decisiones .....	230
B.- Resolución del problemas .....	235
C.- Los juicios del profesor .....	242
D.- El proceso atribucional en el profesor ..	247
E.- El diagnóstico en el pensamiento docente .....	262
F.- Teorías implícitas del profesor .....	272
G.- La disonancia cognoscitiva .....	275
4.4.- Hacia una síntesis final .....	281

#### CAPITULO IV

##### EL PROFESOR COMO INVESTIGADOR DEL CURRICULUM

1.- Aproximación a un nuevo concepto de profesor .....	290
2.- La interacción teoría-práctica en el pensamiento docente .....	293
2.1.- La acción docente como investigación .....	310
2.2.- Coordenadas metodológicas de formación .....	325
3.- La interacción en clase y el profesor como inves- tigador .....	349
- El proceso de socialización y la interacción en el aula .....	355

3.1.- Desarrollo del concepto de interacción .....	359
- Concepción ecosistémica del aula .....	361
- Aportación crítica de la ecología .....	370
- Estructura ecológica del medio pedagógico ...	375
- Implicaciones psicopedagógicas del plantea- miento ecológico .....	390
3.2.- El aula como ámbito de la interacción .....	397
- La comunicación en la relación interactiva ....	414
3.3.- El interaccionismo simbólico .....	421
4.- Necesidad de un nuevo enfoque en la investigación ...	436

## TOMO II

### CAPITULO V

#### PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

1.- Hacia un modelo alternativo de formación .....	453
1.1.- Algunas consideraciones sobre la metodología ..	458
1.2.- El vídeo en la metodología didáctica .....	466
- Modalidades de palicación del vídeo .....	472
- La imagen en el mensaje televisivo .....	468
- El vídeo y las elaboraciones cognitivas ....	425
- El vídeo como reflejo de la realidad .....	501
1.3.- Proyección en la formación del profesorado ...	509
2.- El pensamiento del profesor como fuente de proble- mas de investigación .....	519
3.- Definición del problema de estudio .....	524
- Relevancia del problema planteado .....	528
4.- Objetivos de la investigación .....	530
5.- Planteamiento de hipótesis .....	532

6.- Descripción del tratamiento .....	533
6.1.- Secuencia del tratamiento .....	537
6.2.- Descripción de los instrumentos utilizados ..	542
- Presentación de la información .....	543
- Instrumentos de recogida de datos .....	555

## CAPITULO VI

### EXPOSICION Y COMENTARIO DE LOS RESULTADOS

1.- Algunas consideraciones previas .....	563
2.- Resultados de la prueba objetiva .....	564
3.- Pensamiento ideológico del profesor .....	575
4.- Resultados de la prueba atribucional .....	596
4.1.- Resultados de los casos presentados por escrito .....	597
4.2.- Resultados de los casos presentados en imagen..	626
- Reflexión final sobre el pensamiento atribucional..	652

## CAPITULO VII

### DISCUSION DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

1.- Algunas consideraciones previas .....	658
2.- Sobre la retención de información .....	660
3.- Filtro ideológico de nuestros sujetos .....	670
4.- El juicio atribucional en el pensamiento del profesor .....	677
5.- Hacia una síntesis final .....	687
6.- A modo de conclusiones generales .....	700
7.- Puntos a revisar y profundizar .....	707



<u>APENDICE I</u>	.....	712
<u>APENDICE II</u>	.....	713
<u>APENDICE III</u>	.....	724
<u>APENDICE IV</u>	.....	725
<u>APENDICE V</u>	.....	726
<u>APENDICE VI</u>	.....	727
<u>APENDICE VII</u>	.....	746
<u>APENDICE VIII</u>	.....	748
<u>APENDICE IX</u>	.....	759
<u>APENDICE X</u>	.....	761
<u>APENDICE XI</u>	.....	763
<u>APENDICE XII</u>	.....	764
<u>BIBLIOGRAFIA</u>	.....	766

T O M O   I I

C A P I T U L O   V

## CAPITULO V

### PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION.

#### 1. Hacia un modelo alternativo de formación.

Tras la revisión efectuada en los capítulos anteriores, parece imprescindible abordar la formación del profesorado superando las deficiencias de los modelos precedentes. A la vez que se incorporan los hallazgos de las orientaciones más recientes en los trabajos sobre el pensamiento del profesor, la investigación curricular o el interaccionismo simbólico. Todo ello lleva a concebir la figura del profesor dominando una serie de macrodestrezas referidas a su competencia epistemológica y ya no sólo las relativas a su comportamiento externo. El profesor necesita una formación interdisciplinar que afecte tanto al dominio del área científica como a la comprensión de los múltiples problemas derivados del hecho pedagógico. Así el profesor va a tener que afrontar las dificultades derivadas del desarrollo curricular, aplicar a la práctica sus conocimientos teóricos, aproximar la escuela a la realidad de nuestro tiempo, definir el papel de la escuela en su entorno social, etc. Sólo de esta manera el profesorado podrá reivindicar el estatus profesional que ahora no tienen.

En este punto es inevitable hacer alusión otra vez a las aportaciones de la Psicología Cognitiva para argu

9

mentar con fundamento la necesidad de disciplinar el pensamiento del profesor, su capacidad de analizar críticamente las variables que configuran la complejidad de la realidad sobre la que interviene y, en consecuencia, tomar las decisiones más oportunas en cada caso. El énfasis, pues, se pone ahora en el pensamiento pedagógico del profesor, así como en el itinerario mental cuando toma las decisiones pedagógicas. Se enfatiza igualmente su capacidad investigadora de la realidad sobre la que interviene y la validez de sus acciones. Inherente a tal proceso hay pensamiento, decisión, acción y evaluación que en el profesor está mediatizado todo ello por su contexto personal, cognitivo, social, afectivo, etc. Nótese cómo esa pretendida cientificidad y objetividad no se utilizarán ya como descalificadoras de los productos intelectuales del profesor, dada la "contaminación" ideológica a que éste los somete. Estamos ante lo que KROMAN (1977) denomina competencia epistemológica, entendida como la capacidad que el profesor tiene para aplicar los resultados de investigación, suya o de otros, en el fundamento racional de su práctica, así como el análisis y observación que efectúa sobre su práctica en el aula.

Dada la peculiaridad de cada situación pedagógica, se concibe la eficacia del profesor como su capacidad para dar una respuesta original a cada situación que también es original. Ahora se le exige al enseñante una reflexión teórico-crítica antes y durante su intervención didáctica.

0

En definitiva, el profesor se convierte en un investigador de su propia acción pedagógica en el aula. El modelo de formación que prepara al profesorado en este tipo de destrezas epistemológicas es definido por GIMENO SACRISTAN (1982a) como técnico-crítico que por su concepción es capaz de superar muchos de los puntos débiles presentes en los modelos comentados en capítulos anteriores.

Entendemos que de alguna manera el profesor actúa como mediador entre el diseño curricular y el aprendizaje real del alumno. Porque una cosa son los propósitos explícitos de enseñanza que lleva el currículo y otra cosa bastante distinta es lo que los alumnos aprenden en el aula. T. POPKEWITZ (1977) plantea esta idea en los siguientes términos: "el significado de las ideas es parcialmente derivado del contexto social y de las 'estrategias' de enseñanza", (Pág.316). Pero va aún más lejos cuando afirma que las estrategias curriculares definen el control y la autoridad social, y el rol de los individuos en los asuntos públicos. Dentro del aula es el profesor quién elige y define las estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje, por tanto, responsable del currículum escolar. De ahí la importancia de formar al profesor en un marco flexible y no como un tecnólogo preciso, exacto que dirige su acción hacia un objetivo único e incuestionable. Entre otras cosas, según expone POPKEWITZ (1981), porque las teorías científicas son también un producto social, histórico y cultural que no pueden traducirse en leyes inmuta

bles. Mantiene que uno de los criterios de validación de la teoría educativa debe ser su relevancia respecto a los problemas y conflictos sociales que han de tener su reflejo en el currículum, (Págs. 306 y ss.). Y es que la representación simbólica del conocimiento es una invención humana de cada momento histórico, por tanto, tales representaciones no pueden presentarse nunca como exhaustivas e inquestionables, (EISNER, E. 1982. Pág.36). El método, tanto de investigación como pedagógico, no es ajeno a las opiniones, valores, actitudes, prejuicios, etc. que tiene la persona que los aplica.

Al profesor se le exige ahora un cambio fundamental de actitud hacia su función docente. Debe convencérsele de que "informar no constituye un acto pedagógico de transmisión del conocimiento", (ROQUEPLO, 1983. Pág. 32). El razonamiento es de una obviedad contundente: la información científica no hace más sabio al alumno transmitiéndole el saber. Por otro lado, tras las aportaciones psicopedagógicas de WALLON, BRUNER, PIAGET, AUSUBEL, y otros, aunque con diferencias a veces substanciales entre ellos, todos defienden los métodos basados en la investigación, descubrimiento, resolución de problemas, etc. En suma, se aboga por métodos que exijan del alumno una elaboración activa de los contenidos científicos que estarán en íntima relación con su estructura cognitiva. El pensamiento subyacente es formulado como sigue por T. POPKEWITZ (1977):

Si las ideas son tratadas como tentativas, y

capaces de ser comprobadas a partir de los datos de la vida en comunidad, entonces, podemos afirmar que la instrucción está diseñada para facilitar la autonomía y la responsabilidad de los individuos, (Pág. 317).

La cuestión puesta a debate en el enfoque técnico-crítico, es una nueva concepción de la racionalidad en la planificación y ejecución de la práctica pedagógica. Pues la acción en el aula debe transcurrir en términos de coherencia cognitiva con el procesamiento que el profesor hace de la información pedagógica que maneja. Sólo así el profesor podrá mantener sus opiniones y acciones pedagógicas, sirviéndose como instrumentos de apoyo de la indagación y el análisis de los resultados de la investigación educativa. Los profesores se comportan como auténticos investigadores en el aula, (STENHOUSE, ELLIOTT...), que juegan "el papel de activos definidores de la calidad de la enseñanza y no el de meros ejecutores y 'consumidores' del planteamiento que ellos no elaboran", GIMENO SA CRISTAN, 1983a. Pág. 51).

Se entiende ahora que la racionalidad del binomio científico-técnico no es algo que venga dado exclusivamente por la objetividad de la ciencia o el éxito de las reglas tecnológicas. Ciencia y técnica se retroalimentan en un desarrollo estrechamente vinculado al del sistema social que los ampara, o sea, están condicionadas por la "visión del mundo" que predomine en cada momento. En pala

bras de M.A. QUINTANILLA (1981) se diría:

... el desarrollo científico-técnico es un componente más de la vida social total, la racionalidad del mismo debe coincidir con la racionalidad social, y ésta sólo puede tener una forma, la autodeterminación que implica la actuación consciente de todos sus componentes en la fijación de los objetivos de su vida, y por tanto, de las direcciones y objetivos de su conocimiento y de su acción, (Pág. 104).

Entendemos que el profesor no debe ser un ejecutor aséptico de principios científicos, sino el creador de situaciones de aprendizaje a la luz de los principios teóricos y prácticos que maneja. Sus esquemas de racionalidad técnico-crítica deben contemplar también la potencialidad pedagógica de los diversos recursos e instrumentos de aprendizaje a su disposición, para que los incorpore al proceso de enseñanza-aprendizaje del modo más adecuado. A continuación abordaremos la reconceptualización de una serie de puntos que, a la luz de lo precedente, consideramos decisivos en una aproximación al concepto de formación y de la metodología a seguir.

#### 1.1. Algunas consideraciones sobre la metodología.

Es preciso aclarar que nuestro trabajo no se centra en poner a prueba una determinada metodología de formación



4

del profesorado, pero tampoco es falso lo contrario. Más bien se trata de analizar los procesos cognitivos que genera en el profesor en formación una intervención formadora puntual. A pesar de tener esa intervención un carácter puntual, nosotros queremos exponer aquí unos apuntes de la concepción metodológica que subyace a nuestro planteamiento. Lo cual se deriva directamente de lo expuesto en los capítulos tercero y cuarto que es el modelo teórico adoptado por nosotros. Estas consideraciones se encaminan a centrar el sentido y alcance que en nuestra intervención tiene un instrumento audiovisual tan en boga como es el video.

Nadie se atrevería en la actualidad a cuestionar la utilidad didáctica de numerosos instrumentos tecnológicos. Pero esta constatación no debe llevar al planteamiento ingenuo de creer que la renovación pedagógica pasa por incorporar al sistema educativo tales instrumentos únicamente. La realidad no es esa, pues se pueden hacer las mismas cosas de siempre sólo que con aparatos nuevos. Consideramos que también la aportación de los instrumentos de aprendizaje necesitan reconsiderarse, a fin de buscar su máxima coherencia con la concepción de metodología asumida en este trabajo.

Nosotros defendemos aquí la postura que considera los recursos o medios de aprendizaje cumpliendo una función no sólo de apoyo, sino que también han de constituir

4/2

materia de aprendizaje. Es decir, los instrumentos de aprendizaje no han de verse como algo excepcional, puesto que han de estar totalmente integrados en el proceso de formación. Pues a partir de esta integración el futuro profesor, tras haber comprobado directamente su efectividad didáctica, los incorporará en su práctica docente. Pero estando alerta de no confundir, como con frecuencia se ha hecho en los últimos tiempos, según señala COLVIN BOVY (1981), "el medio que transmite la instrucción (por ejemplo la televisión, libros, profesores) con las estrategias que favorecen el aprendizaje y memoria (por ejemplo la acumulación de estructuras en la lección)", (Pág.203). O sea, la relevancia pedagógica de los medios no es una característica intrínseca a ellos, sino que emerge de la confluencia de variables que interaccionan en la situación pedagógica, dentro de las cuales los medios son unos más. Idea que es asumida por D. ZAY (1983) cuando dice:

El entusiasmo del principio ha sido sin embargo moderado y el audiovisual aparece menos ahora como factor en sí de innovación que como catalizador, facilitador o amplificador de modificaciones operadas a partir de un proyecto de formación, pues los objetivos darán su lugar a cada uno de los medios pedagógicos utilizados...(Pág.13).

La inserción de los recursos de aprendizaje en el proyecto pedagógico del profesor, exige que se utilicen de acuerdo con los procesos cognitivos que generan y la

5

situación educativa en la que se hace. Pues el contexto metodológico del que forman parte los recursos le añade nuevas peculiaridades significativas que es necesario considerar y a la vez ayudar al alumno a que les atribuya su justo valor simbólico en lo ideológico y en lo científico. Como señala K. ALESANDRINI (1984), las imágenes utilizadas en el aulas pueden ser clasificadas como representativas, analógicas y arbitrarias, jugando cada una de ellas una función específica en los procesos de aprendizaje. De ahí la necesidad de analizarlas insertas en el todo curricular y éste a su vez como parte integrante de un modelo pedagógico que favorece unos procesos de aprendizaje más que otros. Tarea, sin lugar a duda, que es competencia exclusiva del mismo profesor, sin necesidad de introducir otros "especialistas" en audiovisuales en la materia dentro de dicho proceso.

ESCUADERO MUÑOZ (1983) ha dejado muy clara la necesidad de contextualizar los medios tanto en la teoría como en la práctica pedagógica. El autor afirma que los fenómenos y los objetos "no son lo que son por sí mismos, sino lo que devienen en los procesos de redefinición en que entran en sus transacciones simbólicas, cognitivas, actitudinales y práxicas con los sujetos" que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, (Pág.31). Y esto es igualmente válido cuando se refiere al estudio y análisis de las imágenes en los libros de texto. Sobre todo si tenemos presente que tales imágenes "no se representan en for

ma directa por medio de objetos sino por medio de operaciones materiales, perceptivas y reglas gráficas y tecnológicas. Pero la materialidad ha de tenerse en cuenta en su relación directa con la representación", (VILCHES, L. 1983 Pág. 28). Pues en esos procesos de elaboración se infiltran determinadas aberraciones conceptuales e ideológicas que nosotros creemos deben también formar parte del currículum explícito.

Ahora debemos introducir el concepto de medios, referido al ámbito de la didáctica, donde se habla de "medios audiovisuales", "medios de enseñanza", etc. Como definición representativa del concepto puede tomarse la siguiente: "podemos entender por medio cualquier recurso tecnológico que articula en un determinado sistema de símbolos ciertos mensajes con propósitos instructivos", (ESCUADERO MUNOZ, J.M 1982). Tal concepto es tomado del paradigma de comunicación de masas, en el cual tiene verdadero sentido, pues las masas son meras receptoras de un mensaje "mediado" y filtrado por diferentes estratos: ideológico, económico, el propiamente técnico debido al canal utilizado, etc. (MARTIN SERRANO, 1977; MATTELART, 1974). En nuestro caso, la verdadera mediación la produce la situación pedagógica en su globalidad, con todos sus componentes y condicionantes ambientales. Desde esa perspectiva los "medios" no pasan de ser un componente más de esa totalidad. Es precisamente en ese marco mediacional donde el alumno reconstruye el conjunto de significaciones y forma su estructura

2

cognitiva. De todos modos, aunque en lo sucesivo utilice mos la expresión medios, para nosotros tendrá ese otro sentido más dinámico de instrumento de elaboración de sig nificaciones, de elaboración curricular.

Con frecuencia se ha caído en el error de proyectar conceptos e instrumentos del campo de los medios de comuni cación de masas al de la educación. Insistamos una vez más, se trata de contextos radicalmente distintos, por lo que tales transvases han de hacerse con mucho cuidado y atentos a las disfunciones que puedan surgir. Lo cual no quiere decir que estemos en desacuerdo con la hipótesis de J. PERRIAULT (1981) cuando dice que "la irrupción masi va de las industrias de la comunicación desplazará, al menos parcialmente, el rol de la escuela", (Pág. 7). Propo ne que la función mediacional que cumple la escuela lo haga con sus propios medios, sin necesidad de pedir presta do nada. Ahora bien, dentro de esa función de la escuela está el presentar a los alumnos los componentes tecnológi cos de su entorno y darles estrategias de recogida y trata miento de la información que ese entorno le facilita.

Entendemos, pues, que el concepto de medios es tan sólo compatible en un modelo didáctico basado en la trans misión, esto es, un modelo receptivo o bancario como lla man algunos autores, (FREIRE, P. 1978), pero no en ese otro de carácter eminentemente participativo al que se aspira. En función de lo cual preferimos hablar de instru mentos didácticos, sean o no audiovisuales. Sólo a partir

de esa actitud reflexiva y crítica del enseñante hacia los instrumentos de aprendizaje, podrá darles a éstos su lugar justo en el proyecto pedagógico que trata de desarrollar en su práctica docente. Bajo esta perspectiva es como G. MOTTEZ (1983) argumenta a modo de hipótesis que "la integración de la tecnología de la educación implica la transformación de la organización y las prácticas educativas", (Pág.7). Es más, supone que de esa integración se sigue como condición necesaria la transformación del orden educativo en la clase.

Condición imprescindible, sin lugar a duda, es la formación del profesorado en y con tales instrumentos. De ahí que abogemos por la pertinencia de introducir durante el período de formación los instrumentos de aprendizaje ya aludido, pues de esta manera podrá someter a valoración crítica la utilidad didáctica de los mismos. Según H. HANNOUN (1974) la mejor manera de familiarizar al futuro profesor con los diferentes aparatos tecnológicos es "haciéndoselos utilizar en el cuadro mismo de su formación" y analizando cómo se insertan en la planificación pedagógica global, (Págs. 76-77). El profesor debe conocer la potencialidad didáctica de los medios y poderlos así utilizar adecuadamente en su proyecto curricular, único lugar en el que tales recursos tienen sentido.

La necesidad de formar al profesor en las nuevas tecnologías, es porque éstas van a modificar substancialmente la concepción y funciones de la profesión del enseñante,

9

(MOTTET, G. 1983). Como indica S. DRUMHELLER (1973), la tecnología educativa transformará decisivamente el rol del profesor en la clase, pues le libera de operaciones mecánicas, para convertirse en un especialista en temas de aprendizaje, un consultor, capaz de diagnosticar, prescribir y guiar la instrucción de su grupo de estudiantes. Esta misma opinión es ratificada por N. KURLAND (1973), quien afirma que el rol del profesor ha de cambiar y ellos deben asumirlo, pues es la condición esencial e imprescindible para que los hallazgos de la tecnología entren en la escuela e innoven la práctica curricular. Pero MOTTET va más lejos y exige que los métodos de formación del profesorado ofrezca lo que él llama formación plenamente tecnológica, la cual ha de ir más allá del aprendizaje de unas nociones y por otro lado, del manejo de unos instrumentos. Es necesario que el docente aprenda a diseñar y a desarrollar situaciones educativas complejas, en las que los recursos audiovisuales participan de múltiples maneras. Para lo cual es imprescindible que el profesor conozca los recursos y su lenguaje, dominio de la comunicación, capacidad para construir situaciones de aprendizaje, una formación para analizar los mecanismos y componentes del aprendizaje, conocer técnicas de evaluación y metodologías de investigación, etc. (Pág. 11).

Esta formación en lo audiovisual debe asegurar la integración dinámica de los contenidos teóricos en la práctica pedagógica. Es decir, que sirvan como apoyo a esa

0

formación integral que se le pretende dar al profesor en lo teórico y en lo práctico. Su plena integración en la metodología debe facilitarle al profesor la tarea de construcción de su estructura semántica, así como ayudarle a elucidar las teorías y pensamientos implícitos que generan determinados comportamientos en su práctica docente. La tecnología audiovisual no es innovadora en sí misma, tan solo lo será cuando se integra como tal tecnología en el método pedagógico. Bajo esta concepción es como nosotros pretendemos abordar en el siguiente apartado el tema del video. Entendemos que las posibilidades tecnológicas del video lo convierten en un instrumento de gran potencial pedagógico en la formación inicial del profesorado y como tal lo traeremos a colación.

### 1.2. El video en la metodología didáctica.

Sin menosprecio hacia otros muchos recursos de aprendizaje que podrían traerse a colación por su rica aportación pedagógica, nosotros vamos a centrarnos en el video. Somos plenamente conscientes que en la actualidad se vive un verdadero "boom" del video en sus diferentes versiones, si bien la utilización social que se le está dando es bastante pobre. No ha pasado de ser un artículo más de consumo. En reciente conferencia R. GUBERN decía que según una encuesta aplicada en la zona de Barcelona, resultó que al "video-familiar" se le daba este uso por orden de importancia: video-porno, video-juego y en tercer lugar con



cierta distancia, estaba el video como almacenamiento de películas y otros programas emitidos por TVE. El video, pues, no ha salido de la órbita consumista de la televisión convencional, de la que A. PRIETO (1981) dice que se trata de un fenómeno que incide en la sociedad de modo totalizoante, y añade: "es el lugar donde se fabrica una historia para las masas sin que las masas participen en su elaboración si no es como consumidores", (Pág.27).

Existe también lo que podríamos llamar riesgo funcional o desvío en la utilización que se le vaya a dar en la escuela. Por lo pronto, en muchas comunidades autónomas sus responsables están repartiendo equipos de video a los centros, aunque éstos luego no sepan qué hacer con ellos o los utilicen únicamente para reproducir determinados programas. De esta manera no se logra ni rentabilizar económicamente la inversión en los equipos. La cuestión está en que las instituciones participan de la euforia que se refleja en el siguiente texto de L. BALTRA MONTANER(1982):

Con el desarrollo de la inteligencia de video grabación en colores, la docencia cuenta hoy con el más amplio y eficiente apoyo que jamás pudo soñar. A través de una imagen en video, el alumno se enfrenta a un sinnúmero de experiencias trascendentes, que despertarán en él una ilimitada creatividad e imaginación, (Pág. 16).

A la popularización del video ha seguido una verdade

ra degeneración en la significación de los conceptos relativos a este medio. Fenómeno que se detecta igualmente en gran parte de la literatura didáctica al tema. La imprecisión terminológica es tal que no se sabe exactamente cuando se utiliza la palabra video si se alude al magnetoscopio, al videocassetet o a todo el equipo. Con el ánimo de ser precisos, aclaramos que cuando hablamos de video estamos haciendo referencia a ese equipo audiovisual magnético compuesto de los cuatro elementos ya mencionados, o sea: cámara, magnetoscopio, cinta de video y monitor. Mientras que al soporte de la señal de video le llamaremos video-tape, videocassetet o cinta simplemente. Nos referiremos al video-tape-recorder con la denominación de magnetoscopio o con la abreviatura VTR. De este modo cumplimos nuestra preocupación de dar a cada término su justo significado. Y antes de pasar a otra cuestión resumamos las características que según G. AZEMARD (1980) destacan lo más sobresaliente del video, que serían:

- Medios flexibles, fáciles de utilización y relativamente poco costosos.
- Audiencia limitada.
- Comunicación en doble sentido.
- Favorece la participación, lo producen no especialistas.
- Provocan la descentralización.
- Autonomía completa: el video ligero es a la vez circuito de producción y difusión.
- Sincronización total e inmediata entre la imagen y

3

el sonido sobre una misma banda magnética.

- Posibilidad de registrar, borrar y de regrabar sobre la misma cinta o conservar la grabación, (Pág.23).

Debido a estas posibilidades del video hay autores que consideran que dicho medio está sufriendo un proceso de mitologización en nuestra sociedad de consumo. Pues estos nuevos hallazgos se consideran como el remedio a la incomunicación humana, facilitadores de un nuevo humanismo pero que, como los anteriores, imponen su propia lógica como algo inexorable, (PIEMME, J.M. 1980. Pág.21). Sin embargo, otros autores, como BERGER (1976), mantienen la tesis contraria. Esto es, la micro-televisión o video, contribuyen decisivamente a la desmitificación de la retórica de la macro-televisión. Con lo cual se produce un fenómeno de descentración en el control de la elaboración y emisión de mensajes televisivos. De manera que la cultura ya no es algo recibido, sino una acción en la que se participa, algo que se crea colectivamente. Según esta línea de pensamiento, esa participación creativa genera nuevos significados en la educación, la cultura, la información. Se rompe la relación emisor-receptor, en favor de otras más dinámica y que BERGER considera estos dos polos como interoperadores. Las técnicas de comunicación de masas dejan de ser "sagradas" y restringidas para democratizarse. Lo cual implica modificar determinadas condiciones sociales, económicas y políticas subyacentes a los mass-media. O sea, el video, según apunta nuestro autor,

4)

por el hecho de poder estar al alcance de todos, "rompe con los esquemas establecidos y puede instaurar estructuras enteramente nuevas", (Pág.199). Estas posibilidades presentan una situación de ruptura y de innovación, lo cual "constituye un fenómeno tan nuevo que se ha escapado y se escapa al control de la industria", (Pág.200). Sencillamente no, ya lo apuntamos más arriba. El video, en realidad, no ha cambiado en nada el orden comunicacional, como no lo cambió la llamada "televisión alternativa" que funcionaba en barrios y otros colectivos, (MATTELART y PIEMME, 1981), ni tampoco se hiciera con las "radios libres", (PRADO, E. 1983). Estos autores califican de "posturas románticas" a las que defienden como revolución, hecha o pendiente, lo alcanzado por los medios audiovisuales de pequeño formato.

Se observa, no obstante, una cierta convergencia de los estudiosos del video al cantar las excelencias de este sistema en campos como el educativo, la formación permanente, la información, la creación artística, etc. No faltan tampoco quienes mantienen sus reticencias ante el alcance y sentido de la aportación real del video a la educación, aunque por motivos radicalmente distintos a los apuntados por los autores anteriormente citados. En este sentido MALLAS CASAS (1983), por citar alguno, reconoce que la clase a base de tiza es la más fácil de impartir, siguiéndole en orden de dificultad la diapositiva, el cine y el video, afirma a continuación que la función asumible por

5

un equipo videográfico "en enseñanza es tan elemental que, por el momento, se vislumbra más que dudosa su amortización en términos de calidad pedagógica" (Pág.32).

En una línea de análisis más rigurosa que la anterior y centrándose en la ideología que subyace a la actitud de convertir en utopía las posibilidades de cada nuevo medio que aparece, PIEMME (1980) señaló, como vimos, cuatro pasos en el proceso de mitologización de los medios. Pues bien, parafraseando esta propuesta crítica desde la perspectiva pedagógica, tendríamos lo siguiente:

a) El video no puede ser considerado una etapa decisiva de la comunicación en general y de la pedagogía en particular;

b) Los efectos que pone en acción el video no pueden ser considerados independientemente del contexto comunicativo pedagógico en el que el medio es utilizado;

c) El video no es un remedio maravilloso contra la incomunicabilidad o contra las deficiencias del sistema educativo;

d) El video no es "per se" el instrumento de un nuevo humanismo y de una nueva educación, (ALSIUS, BASSETS y GUBERN, 1981. Pág.60).

Fuera del fetichismo en que se puede caer ante los sofisticados engendros de la tecnología, nosotros creemos que el video no representa ninguna panacea para los males

6

profundos que aquejan al sistema educativo actual. Sencil-  
llamente, el video es un instrumento más al servicio del  
proyecto pedagógico. Eso sí, entendemos que debido a la  
ductilidad del equipo video su aportación al proceso didác-  
tico en ocasiones será decisivo. Afectará no sólo a la  
presentación de contenidos sino también a aspectos que  
consideramos de mayor valor pedagógico, tales como la rela-  
ción profesor-alumno o la relación que éstos mantienen  
con las fuentes de conocimientos o acceso a las claves  
del lenguaje audiovisual.

#### Modalidades de aplicación del video.

Con independencia de los planteamientos teóricos que  
se tengan sobre el medio, lo cierto es que socialmente  
se le conoce a través de una serie de manifestaciones,  
unas más restringidas que otras como veremos. De esta mane-  
ra abordar el espectro de posibilidades de uso del video  
estableceremos una serie de categorías globales. Dentro  
de ellas se incluirán una amplia multiplicidad de manifes-  
taciones distintas y a veces contradictorias. De las cate-  
gorías enunciadas, como es obvio, tan sólo nos detendremos  
con mayor detalle en la que hace referencia a lo educati-  
vo, de las otras presentaremos una breve descripción.

1./ Video-arte (Video-Art).- Hace referencia a la pro-  
ducción de mensajes artísticos mediante la tecnología vi-  
deo, aprovechando todos aquellos principios y materiales  
de creación que permita el medio, tanto internos como ex

7

ternos al mismo. Esta expresión artística, comunicación artística al decir de otros, se ha tenido que someter a la disciplina de las galerías y al rigor de los catálogos de arte. Con ello se están legitimando unas técnicas de producción artística, a la vez que el video-arte se convierte en un cajón de sastre en el que cabe de todo, sin importar demasiado la calidad y el interés de las obras, contribuyendo así al confucionismo y desinformación generalizados. Un clima en esas condiciones hace que "los trabajos sólo llegan finalmente a una minoría 'conversa' a la vez que dispersa, fuera de la cual son ignorados o rechazados", (BONET, 1980, Págs.106 y ss.). Dado el alto costo de los equipos que requiere el video-arte y la complicación de los montajes, hacen que esta expresión artística quede restringida a un sector social muy pequeño de entendidos en el tema.

2./ Video-comunitario.- Bajo este epígrafe se incluirían aquellas producciones con tecnología video cuyo objetivo es presentar una información que en la mayoría de los casos es elaborada por los propios interesados, pues se ubican y manipulan desde el mismo entorno que es también el receptor del mensaje. Algunos autores consideran que su función prioritaria es la contra-información, es la oposición a los mass media convencionales. El video actúa como un catalizador de actividades comunicacionales al incidir en la dinámica interna de una determinada comunidad social o grupo de base. Quienes además de protagonis

tas se vuelven en breve lapso de tiempo en espectadores del discurso de video. Esta actividad suele ir acompañada de debates y nuevas acciones, hasta agotar los principales motivos que aconsejaron elaborar ese mensaje audiovisual. Los temas abordados frecuentemente están relacionados con problemas y reivindicaciones de la comunidad, así como con la promoción cultural.

Con gran euforia se ha enjuiciado frecuentemente, por determinados grupos ideológicos, esta posibilidad de acceder al control y elaboración de mensajes audiovisuales. Sin embargo, tras ello se esconde una pobre visión del problema. En tal sentido MATTELART y PIEMME (1981) son contundentes en su valoración: "Jugar al juego de los self-media-instrumento-ideal-de-autogestión frente a la televisión-centralizadora-imagen-del-poder-concéntrico, es hacer el juego a todos los que quieren una televisión en su poder". Pues según estos autores "las utilizaciones sociales de los media no obedecen obligatoriamente a la lógica devastadora de sus rasgos estructurales", (Págs. 90-91). Es preciso profundizar en la naturaleza de los medios y su relación con el entramado político-social, para aprovechar sus posibilidades y no supeditar la aceptación de las mismas a la novedad de mercado. Quizá por esta confusión el llamado "video-comunitario" no ha tenido la implantación deseada. El "espejo" se ha roto porque la audiencia era pequeña, pero la participación de ésta en la administración y realización de las emisiones era aún



menor si cabe.

3./ Video-educativo.- Aquí recogeremos la utilización que se le ha venido dando al equipo de video en el campo de la enseñanza, entendido éste en su sentido más amplio, desde la educación de adultos hasta la formación y perfeccionamiento de profesores. Las experiencias en este terreno son múltiples y diversas, con muy diferentes enfoques en la metodología, objetivos a cubrir, niveles de participación, etc. Nosotros trataremos de enunciarlas descriptivamente a fin de tener una visión panorámica de ellas, posteriormente profundizaremos en las cuestiones psicopedagógicas y las relativas a la formación del profesorado. Como nota común a todas estas experiencias resaltaríamos la pretensión de explotar al máximo las posibilidades técnicas y pedagógicas que ofrece el video, pero dentro del marco institucional tradicional. El problema de fondo en este campo, es la falta de investigaciones básicas que orienten las aplicaciones, pues en muchas ocasiones las "mejoras" detectadas con la aplicación del video u otros medios audiovisuales, son debidas al azar o al impacto de la novedad del medio y no al conjunto metodológico que se pretende con la innovación.

De acuerdo con lo apuntado anteriormente, vamos a dejar constancia aquí, aunque sea brevemente, de las principales áreas pedagógicas en las que se ha utilizado el video. Si bien, cabe hacer una aclaración previa en el sentido que no concedemos demasiada validez a este tipo

de taxonomía. Entendemos que las posibilidades educativas de cualquier recurso surgen en la misma situación en la que se aplican y de acuerdo con las exigencias y necesidades de los propios implicados en la tarea educativa. Sin embargo, a la hora de dar una visión de la totalidad del fenómeno, tales taxonomías sí que pueden revelarnos el estado del mismo. Una importante aportación en tal sentido es el cuadro resumen que sobre las posibilidades educativas del video realiza ROCA (1981). Pero aquí comentaremos el esquema de ALVAREZ (1981) que, coincidiendo con otros autores, señala los siguientes aspectos de este reciente fenómeno pedagógico.

3.A) El video como medio pedagógico. - Su función sería actuar como apoyo al proceso didáctico, contribuir, en definitiva, al logro de los objetivos pedagógicos. Las modalidades adoptadas son:

a) En tanto que medio de comunicación, el video contribuye a la transmisión de contenidos didácticos de diferente naturaleza, pudiendo adecuar su presentación a los temas abordados y a las exigencias didácticas. Las variantes pueden ser muchas, desde la sustitución del profesor por el video (postura que hoy pocos mantienen), hasta la presentación a través del video de aquella información de difícil acceso para los alumnos. El video, pues, jugaría un papel secundario de apoyo a la tarea docente programada por el profesor. Para lo cual cuenta con la posibilidad

dad de utilizar en clase muchos programas de la TV conven  
cional que, además, tienen una gran calidad técnica y cier  
tas garantías científicas.

b) Como medio de expresión el video permite acceder a una de las dimensiones más importantes de la pedagogía audiovisual. La versatilidad del medio hace de él un ins  
trumento de comunicación eficaz y de fácil manejo para los alumnos de cualquier edad, aunque por miedo a que se estropeen no se les deje utilizar. Consideramos que la implicación en la elaboración de mensajes, contribuye deci  
sivamente a la desmitificación del medio, tanto sea con adultos como con alumnos más jóvenes. Aquí se incluirían experiencias como la producción de video-revistas en la que se recogen los acontecimientos más interesantes del curso para luego facilitarlos a otros escolares, experien  
cias de este tipo ya se están realizando en diversos pun  
tos de nuestra geografía. En esta misma línea están encla  
vados algunos métodos de aprendizaje creativo, de composi  
ción y de narración de mensajes audiovisuales. Los alumnos convertidos en protagonistas del programa, como actores, cámaras, realizadores, van a desarrollar su expresividad gestual y verbal. A la vez que van a tener que aprender a trabajar en equipo con todo lo positivo que ello conlle  
va, (TREFFEL, 1981. Pág.162).

c) Como medio de investigación el video también tiene algo que aportar, aunque consideramos que es difícil dis

52

criminar cuándo se está investigando y cuándo se está formando, más bien se trata de dos objetivos de diferente rango pero que se dan en la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. De todos modos, bajo este epígrafe se incluirían las diferentes modalidades de uso que el video ha adoptado en la formación del profesorado, así como la formación de especialistas de otras profesiones. El análisis de la interacción en clase, estudio de las normas de comportamiento en el aula, la presentación de modelos docentes, etc., constituyen algunas de las modalidades de lo que comentamos. Dentro de esta línea de investigación-formación estarían las prácticas de heteroscopia y las que aun parecen ser más efectivas, la autoscopia. Es la investigación sobre la propia imagen a través de los demás o mediante el visionado de la propia actuación ante las cámaras. Es AZEMARD (1980) uno de los autores que estudia en profundidad la autoscopia como proceso de formación-investigación y aporta numerosos ejemplos ilustrativos de la eficacia pedagógica de esta técnica. Otra interesante línea de investigación es utilizar el video-casset como objetivadora de situaciones dinámicas, para luego poderlas analizar pausadamente, incluso imagen a imagen. Estarían incluidos también en este apartado la presentación en video de determinados fenómenos físico-químicos de laboratorio, intervenciones quirúrgicas, ciertas técnicas psiquiátricas, análisis de acontecimientos sociales y, por qué no, para el estudio del ambiente creado en las situaciones pedagógicas, (ADAMS y BIDDLE, 1970).

3

3.B) El video como materia de enseñanza.- Este medio no sólo ha de utilizarse para enseñar otras cosas, sino que ha de enseñarse él mismo, esto es, el video como medio y sus recursos expresivos se convierten en materia de enseñanza para quienes lo utilizan en el aula.

a) El video como lenguaje audiovisual ofrece la posibilidad de profundizar en las claves del lenguaje audiovisual propio y del que utilizan otros medios. En los últimos años muchas son las voces que se alzan a favor de introducir el "lenguaje de la imagen" en el curriculum escolar. Esta nueva disciplina no habría de servir para "torturar a los alumnos, sino una disciplina a través de la cual se les capacite para reaccionar espontánea y críticamente frente a los estímulos visuales que les rodean y que al mismo tiempo desemboque en una actividad creadora", (ALVAREZ, 1981, Pág.12). Entendemos que así se podría empezar a romper el alto nivel de dependencia expresiva observada en las generaciones que han nacido en pleno apogeo de los mass-media. En este sentido se está trabajando en muchos centros aunque, paradójicamente, tienen muy poco que ver con la escuela, es una actividad que se realiza en el tiempo libre de los alumnos. Así tenemos la Escuela Municipal de Cine de Salamanca, de Gijón, de Vigo, de Barcelona, etc. En su metodología el video juega una baza decisiva para analizar minuciosamente desde un "telediario", hasta una película de SAURA o de O. WELLES pasando, cómo no, por el análisis de la publicidad.

4

El video ha de estudiarse en tanto que medio capaz de articular un mensaje audiovisual, y no ya cómo servir de soporte para el estudio del lenguaje de otros medios. Pero en la medida que participa de algunas de las características de esos otros medios audiovisuales, se está utilizando el video para iniciar a los alumnos al estudio y aplicación de los elementos formales del lenguaje cinematográfico.

b) El video como base de datos, es decir, para cumplir el objetivo anterior, es necesario disponer de una serie de documentos, de material audiovisual: films, programas de TV, spots publicitarios, etc. a partir de estos documentos se montarán las sesiones de lectura y análisis del lenguaje. Pero también pueden almacenarse otras informaciones de naturaleza muy diversa que pueden ser de gran utilidad en determinados momentos para el proceso didáctico.

Llamamos la atención sobre el hecho de la existencia de algo común en los tres tipos de utilización del video. Generalizando un tanto, valdría decir que las tres comparten una clara función pedagógica, tal vez en unos casos sea más evidente que en otros, pero en todos ellos se pretende llevar al espectador a través del video un mensaje de tipo estético, concienciador o didáctico-educativo propiamente dicho. Dadas las características tecnológicas del medio, a éste siempre se le ha concedido una funcionalidad educativa en los diferentes sectores de la vida cul

5

tural. La educación no se produce únicamente bajo el contexto institucional, sino en todos los momentos de la vida del sujeto. Por esta razón obvia, las experiencias en el campo del video-arte o del video-comunitario deben ser aprovechadas, en unos casos, y potenciadas en otros, cuando se habla del video educativo y su aplicación en la escuela. En la medida que esas experiencias pueden ser recuperables pedagógicamente, es por lo que nosotros hemos hecho este breve repaso de la utilización que socialmente se le ha dado al video.

Dentro o fuera de la institución escolar, lo cierto es que la TV ha sido y es objeto de un tratamiento sistemático pedagógicamente. Pues es obvio que la TV ha hecho acto de presencia hasta en los hogares más humildes porque se ha convertido en algo imprescindible en el "modus vivendi" actual y actualizado. En la escuela digamos que la televisión o el video, aún no tienen excesiva implantación, como tampoco la tienen los medios audiovisuales en términos generales. Y ello a pesar que, como señalan G. GORDON y I. FALK (1973), la versatilidad del video lo convierte en un instrumento esencial en la educación y en la superación del momento crítico que vive la escuela en la actualidad, (Pág.38). Nosotros no creemos que se vaya a llegar tan lejos, entre otras cosas, como ya hemos señalado, tal vez la crisis de la escuela exija antes una discusión de fines que de la incorporación de los nuevos medios tecnológicos. Pero la cuestión más relevante para nosotros aquí

es qué aporta la TV o el video a los sujetos que la contemplan, en otras palabras, ¿se aprende algo a través de la pequeña pantalla?, ¿sobre qué aspectos de nuestro comportamiento incide más?, etc.

Evidentemente se trata de cuestiones aún nada claras y entre otras cosas, a nuestro modo de ver, es porque todavía no se han encontrado modelos de investigación capaces de afrontar la complejidad del fenómeno. De ahí que las conclusiones manejadas en la literatura especializada no sólo no son concurrentes, sino que a menudo se contradicen totalmente. Las líneas de investigación existentes hasta el momento en este terreno de acuerdo con la revisión que hace A. BIAGGIO (1983), serían las siguientes: a) estudios descriptivos de variables relacionadas con los teleespectadores; b) estudios en el terreno y en el laboratorio sobre la influencia de la agresión televisiva sobre la conducta agresiva en los niños; c) la televisión como medio de aprender, que representó el auge de la televisión educativa; d) investigación de los efectos sobre la conducta infantil de unos modelos televisivos socialmente positivos, en la que se consideran las variables cognoscitivas, campos de interés que generan, etc.

Tampoco está del todo claro si en realidad la TV, debido a la relación que mantiene con el espectador, genera verdaderos aprendizajes o sencillamente estimula al individuo y le ayuda a abrir nuevos campos de interés.



7

De esta manera facilita ostensiblemente, los procesos de aprendizaje de aquellos temas curriculares que vayan a ser desarrollados en la escuela. Sin embargo, para A. RUBIN (1982), no hay lugar a duda, la televisión genera en el espectador procesos de aprendizaje de acuerdo con su estilo cognitivo, puesto que los espectadores no son "recipients" pasivos, sino que interaccionan dentro de su medio ambiente con los programas de TV. Aunque reconoce que la oferta televisiva potencia un tipo de aprendizaje notablemente especializado y desarrolla sus contenidos de manera muy fragmentada. En el mismo sentido se expresa J. DONNAY (1981) afirmando que la televisión "permite aprendizajes particulares tanto a nivel de contenidos como de procesos". Pero las imágenes y las señales no verbales vehiculadas por la televisión requiere aprendizajes en los que se implica la percepción y todos los procesos mentales que están asociados a ella. Las imágenes en movimiento y el texto que las acompaña suscitan "conceptos visuales" que estimulan el aprendizaje en los espectadores, (Págs. 36 y ss.).

La misma postura es mantenida a partir de la experiencia de programas como Sesame Street, The Electric Company o 3-2-1 Contact, pues parecen haber demostrado que la TV en emisión convencional es capaz de producir en los espectadores más jóvenes verdaderos aprendizajes, postura que es mantenida por autores como K. MIELKE, (1983); J. BRYANT, A. ALEXANDER y D. BROWN, (1983); W. HOLTZMAN, (1983); I.

REYES-LAGUNES, 1983. Aunque de modo más reticente compartiría esta postura M. WINN (1978) pues cree que la infancia es mucho más susceptible de ser influenciada por los estímulos ambientales que en cualquier otra edad más adulta. Mantiene que estos programas de televisión estimulan a los niños y ello sí va a favorecer determinados aprendizajes posteriores. Si bien G. NOBLE (1983) considera la postura de esta autora como ejemplo típico del enfoque "bien intencionado y puritanamente neurótico", ante las muchas horas que el niño dedica a la televisión. Con respecto al tema que nos ocupa NOBLE mantiene que la "televisión siempre enseña". Abundando en esta cuestión SZABO y LAMIPELL-LANDY (1981) tras revisar numerosas investigaciones concluye que la "televisión educativa" no es más efectiva que la convencional, aunque los programas anteriormente citados reconoce que son la excepción a esta tendencia. Estos autores reconocen la influencia de la TV en la motivación y creación de centros de interés para los niños. A propósito de Sesame Street, M. WINN afirma que muchos éxitos se le han atribuido al programa pero sin tener en cuenta el bagaje cultural de los niños que ven este programa y aprenden a través de él. En el caso de los adultos la prolongada experiencia de la Open University parece confirmar la utilidad pedagógica de la televisión, (BATES, A. 1983).

Hasta ahora nos hemos estado refiriendo a lo que se ha llamado Televisión Educativa, la cual se incluiría en

9

la categoría de macrotelevisión cuyos esquemas de producción son los mismos que los de la TV comercial, tal es el caso del Sesame Street o del The Electric Company. Estos programas explícitamente se proponían impartir conocimientos. Y a propósito de ellos A. BIAGGIO (1983) dice que además de los conocimientos se debe prestar atención "a los valores sociales positivos o antisociales y al comportamiento que pueda resultar del aprendizaje social", (Pág.23). Pues con frecuencia estos mensajes secundarios tienen mayor nivel de inculcación que los propuestos directamente.

Sobre este particular los análisis que A. MATTELART (1975) ha hecho en sus numerosas publicaciones de las producciones de la Children`s Television Workshop estadounidense no son tan ingenuos como los apuntados por BIAGGIO. En tal sentido señala que lo fundamental de esos programas no son los contenidos explícitos, sino la "cosmovisión" que se inculca a través de ellos. Estas series educativas fueron concebidas pedagógicamente y producidas de acuerdo con las técnicas desarrolladas por los anunciantes publicitarios. El éxito alcanzado por estos programas, ratificado en los más de 90 países en que se han pasado, se convierten en fuente de renovación del lenguaje publicitario propiamente dicho, incluso de sus estrategias de penetración en los mercados. Así es como las multinacionales se dan cuenta que deben prestar especial atención a los programas de teleeducación con el objetivo de informar y entre

tener a los más jóvenes, luego vendrá la promoción de los productos, (Págs.111 y ss.). MATTELART mantiene que "la industria electrónica o aeroespacial norteamericana lucha por imponer sus nuevos modelos de televisión escolar que reemplazarán las series comerciales de la cultura del ocio", con lo que pretenden crear las situaciones superestructurales que les permitan asegurarse la reproducción y el prosperar en nuevos mercados, (Pág.81).

Pero volvamos a la postura de BIAGGIO, aunque sin ignorar lo reseñado anteriormente, quien hace esa afirmación basándose en la teoría del aprendizaje social de BANDURA y WALTERS (1980). Estos autores proponen que al "observar la conducta de los demás y las consecuencias de sus respuestas, el observador puede aprender respuestas nuevas o variar" las previas y todo ello sin necesidad de experimentar las respuestas, (Pág.57). DE acuerdo con esta concepción se afirma que los espectadores por imitación pueden asimilar los modelos de comportamiento que aparecen en la TV.

A tenor de esta teoría del aprendizaje social, se proponía que en los programas de TV no sólo se debía atender a los conocimientos, sino también a los patrones de comportamiento social emitidos, eliminando los de agresividad, violencia y competitividad en favor de los de cooperación, compartir afectos, gustos, colaboración, participación en juegos, etc. El que podíamos llamar modelo de tele

visión educativa se ha apoyado en un tipo de aprendizaje que MATTELART y PIEMME (1981) definen en estos términos: "tiende bien a la transmisión de un saber técnico considerado como neutro, lo que equivale a ocultar la relación que existe entre escritura e intereses de clase, bien a desarrollar unos esquemas de aprendizaje que nada tienen que envidiar a las técnicas del marketing", (Pág.56). Recordemos que estos programas son producidos por televisiones comerciales y han de llegar al máximo número de personas, para lo cual tienen que jugar a la "neutralidad" y el "equilibrio" aséptico.

De todos modos lo que a nosotros nos interesa es la micro-televisión, o sea, el video que aunque puede estar totalmente sometido a la otra televisión, nosotros aquí queremos darle un sentido metodológicamente nuevo. Lo principal y más importante de todo es que trata de un medio que el sujeto puede manejar directamente, dejando aparte el tema de la producción de determinados programas que entrañen cierta dificultad técnica. La cuestión a resaltar es que dadas las características técnicas del equipo de video, permiten que éste se inserte plenamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sus "emisiones" no están preestablecidas de antemano sino que se deciden al hilo de las necesidades en la marcha de la clase. Y estas posibilidades sólo las ofrece un medio tan dúctil como éste. Ahora bien, ¿qué aporta el video al proceso didáctico?.

Para tratar de dar respuesta a la cuestión planteada,

debemos aceptar varias cuestiones. De ellas resaltaríamos las siguientes: la naturaleza audiovisual del mensaje de video, el que los alumnos pueden ser tanto emisores como receptores y el que las decisiones sobre la utilización y cómo se hayan de organizar éstas, se hace de acuerdo con las exigencias intrínsecas al proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero también se ha de destacar que la variedad del aprendizaje no está tanto en el proceso cognitivo que sigue unas pautas, como en la situación pedagógica que lo genera. Esto quiere decir que el video potencia un tipo de aprendizaje que no es muy distinto al que se favorece a través de cualquier otro método o medio didáctico. Es el sujeto quien extrae de las distintas fuentes de información lo que estima más significativo de acuerdo con su estructura cognoscitiva. En este sentido coincidimos con A. BATES (1983) al considerar impropio la pregunta siguiente: "¿La televisión es tan efectiva educativamente como los libros?", (Pág.57). La respuesta no ha surgido de este contraste, sino de la pertinente contextualización en lo teórico y en lo práctico. El video se convierte así en un instrumento de aprendizaje más dentro de la situación del aula, eliminando al máximo el "efecto de halo" que pueda tener sobre los alumnos.

#### La imagen en el mensaje televisivo.

Uno de los elementos fundamentales del mensaje de video es la imagen, lo cual contrasta con el carácter ver

3

balista que tradicionalmente ha predominado en la escuela. Pero, ¿qué es la imagen?. La pregunta surge con facilidad, su respuesta, si es que la hay, es algo bastante más complicado que entraña una fuerte polémica. Según SANTOS GUERRA (1984) que hace un minucioso análisis de la cuestión, admite que la "polisemis del término 'imagen' es prácticamente incontrolable desde una perspectiva sincrónica. Cuanto más si abrimos el ángulo de visión para alcanzar todo su recorrido en la historia de la filosofía", (Pág.101). No es nuestro propósito entrar en tales profundidades, nos es suficiente con una definición del concepto que sea lo suficientemente precisa como para limitar el significado del término imagen. Pues bien, según A. MOLES (1975) "la imagen es un soporte de la comunicación visual, que materializa un fragmento del universo perceptivo (contorno visual)", (Pág.180).

La imagen, en tanto que soporte de los procesos de comunicación humana, implica un contenido abstracto que se apoya sobre una dimensión concreta de la imagen al ser ésta la materialización de un fragmento del universo perceptivo. Abundando en esta línea YERRO BELMONTE (1974) mantiene que la imagen no "extracta" ni "significa" compponentes de lo real, sino que toda ella es circunstancia y, por tanto, "tiene que ser siempre concreta y entera, sea el que se el encuadramiento de lo 'visto' en ella", (Pág.86). Por tanto la imagen ha de tener tres aspecto básicos, aparte del proceso de elaboración de la misma,

que serían: soporte material, referente y manifestación perceptiva "en el instante mínimo de visión". SANTOS GUERRA resume así las características más sobresalientes de la imagen:

- La imagen es a la vez presencia y ausencia.
  - La imagen es a la vez sueño y realidad.
  - En la imagen se encierra una carga racional y otra afectiva.
  - En la imagen hay algo visible y algo oculto.
  - La imagen es un fenómeno individual y social,
- (Pág. 106).

La imagen es, pues, la representación de un referente perceptivo, aunque hay situaciones tanto en la mente del sujeto como en la tecnología electrónica actual que pueden formar imágenes sin datos externos. La configuración de las representaciones que se hace el individuo, como las reglas que rigen la "lectura" de esas imágenes, están fuertemente enraizadas en la civilización de cada momento histórico. De ahí que SANTOS GUERRA afirme: "Lo esencial de la representación se sostiene sobre dos grandes pivotes: el 'yo profundo' por una parte y el 'yo cultural', el 'yo colectivo'", (Pág.107). Esta concepción de la imagen supone que en ella se entrecruzan aspectos objetivos y subjetivos, concretos y abstractos. Podría decirse que la imagen es una encrucijada temporal puesto que en ella se insertan a la vez el pasado, presente y futuro. El sistema de representación genera un efecto de realidad al contem



3

plar las imágenes, lo cual supone producir un sistema figurativo que está determinado histórica, ideológica y socialmente, (OUDART, J-P. 1971). Este problema teórico lo consideramos de gran importancia para dilucidar cómo se manejan los hilos que mueven los sistemas de representación. Pero además, porque este problema tiene incidencia directa sobre la pedagogía, en tanto que ésta podría iniciar la desconstrucción práctica de las operaciones de producción del "efecto de realidad", dado que en la imagen no aparece la realidad, sino una representación de la misma.

Descendiendo en nuestros niveles de análisis, diremos que no nos interesa la imagen en general, sino lo que el video es capaz de generar como mensaje audiovisual. De acuerdo con la división de N. TADDEI (1979), habrá imágenes interiores al cognoscente y exteriores, dentro de éstas tendríamos las naturales y las expresivas a través de las que el hombre trata de expresar, de transmitir algo. Dentro de las expresivas tendríamos las técnicas, es decir, aquellas imágenes que el hombre hace sirviéndose de determinadas máquinas. Y esta es la categoría que a nosotros nos interesa. TADDEI define las imágenes técnicas como aquellas que son realizadas mediante un instrumento técnico capaz, en tanto que instrumento, de realizar por sí solo la representación visual y/o auditiva de los contornos de la cosa representada, esto es, capaz de realizar imágenes, (Págs.25 y ss.). Las imágenes serán siempre representación y expresión de algo, de ahí su capacidad comuni

cativa. Ahora bien, la imagen técnica debido a su naturaleza entraña unos riesgos que P. NAVILLE los plantea así:

La imagen visual grabada, artificial no tiene la misma propiedad de permanencia o de invariación en la transposición (del directo a la grabación). Su reproducción a partir del campo óptico natural es inevitablemente una deformación, una transformación, una metamorfosis... Esta diferencia establece la especificación de la imagen visual respecto a las imágenes sonoras y respecto al discurso icónico, (Citado por THIBAUT-LAULAN, 1973. Pág.21).

Creemos que a partir de este texto ya se hacen más comprensibles las palabras de OUDART sobre el carácter social en la configuración de los sistemas de representación. Con ello el marco de referencia cognoscitiva del sujeto ha variado, pues ya no sólo cuenta con los datos perceptivos que es capaz de recoger directamente, sino también con todos los ofrecidos a través de los mensajes audiovisuales. Con frecuencia a estos mensajes se les concede mayor credibilidad, mayor realismo que a las propias constataciones empíricas, es el "efecto de realidad" antes aludido. Sobre este particular THIBAUT-LAULAN (1973) afirma: "La nueva proliferación de las imágenes lleva consigo un retorno, por no decir una regresión, de lo lógico a lo mítico", (Pág.29). En esta línea crítica de la utilización que se hace de la imagen J.A. RAMIREZ (1981) va mucho más lejos. Así tras afirmar que nunca la imagen ha sido

tan imprescindible como en la actualidad para mantener un sistema político-económico, añade: "La imagen, que es instrumento de conocimiento y de placer, ha devenido en nuestro mundo arma para la ocultación, instrumento que propicia la opresión y la aceptación sumisa de la explotación", (Pág. 152).

La función comunicativa que antes le hemos atribuido a la imagen, podrá cumplirla si es capaz de transmitir algún significado, información en suma. Esta es otra cuestión conflictiva sobre la que no existe unanimidad de criterios, no obstante la postura más consolidada defiende que la imagen tiene capacidad para transmitir significados. Lo cual es así porque la retórica icónica, a diferencia de la verbal, incide sobre el significado, sobre lo que se dice y no sobre el decir mismo. Uno de los que comparte esta postura es YERRO BELMONTE (1974) quien afirma:

Las imágenes son constitutivamente una disponibilidad de signos como fuente de información (...). La imagen es siempre información en origen. Cada una y la conexión de todas pueden segnificar muchas cosas, pero no es posible introducir un sistema de signos previos con que controlar las posibilidades de los significados, (Pág.147).

La información es captada por el individuo y sometida al lógico procesamiento cognitivo. Ahora bien, esa información cómo se codifica para ser procesada y posteriormente

5

almacenada. Se trata de un problema sobre el que tampoco hay nada definitivo. De todos modos, parece estar clara la enorme importancia de las imágenes cognoscitivas en el procesamiento. Probablemente el primer autor y casi el único, que ha abordado estas cuestiones es J. MITRY (1978), para quien "la idea siempre cristaliza en una imagen". Estas imágenes nunca podrían ser una representación de lo abstracto, pues sólo se podrá representar el triángulo, nunca la "triangularidad". Lo cual quiere decir que las imágenes se forman únicamente a partir de lo concreto. El proceso de su formación es peculiar de cada individuo, es algo subjetivo pero siempre inserto en un contexto social, (Págs.69 y ss.).

La imagen, según J. MITRY, no aparece como "objeto" sino como "ausencia de realidad". No es portadora de contenido sensible ni tampoco en la expresión de un contenido sensible. La imagen tiene entidad propia, es en sí misma un todo que "representa un espacio, un conjunto de cosas y de relaciones simultáneamente percibidas", (Pág.159). De esta manera "la imagen es la forma misma bajo la que el pensamiento aparece a la conciencia y se conoce como tal", (Pág.125). Pero la imagen al ser "representación" no significa por sí misma nada, tan sólo muestra, su significado deriva del conjunto de imágenes y de lo que el sujeto sabe de la realidad representada. Según nuestro autor "la significación es una 'forma' mental; es el resultado de la implicación del objeto en un contexto elegido y que

4

hace que este objeto signifique esto y no aquello", (Pág. 141).

Una vez definido el concepto de imagen y sus implicaciones cognoscitivas, nosotros partimos aquí del siguiente supuesto: el discurso audiovisual a través del video, siempre y cuando las imágenes sean minuciosamente seleccionadas y ordenadas rigurosamente, pueden generar procesos de aprendizaje de suma pertinencia en la formación del profesorado. A. BATES (1983) ante esta cuestión crucial plantea este interrogante: "¿Hay alguna diferencia entre la información audiovisual presentada a través de la televisión, de la presentada personalmente por el profesor o a través de la imprenta o de otros medios? -y se sigue preguntando- ¿Si es así, qué implicaciones tiene para el aprendizaje?", (Pág.63). A nosotros también nos interesa esta cuestión, pues, la argumentación epistemológica que aquí se pretende abordar es fundamentalmente para aportar una justificación más de la utilidad didáctica del video.

#### El video y las elaboraciones cognitivas.

Para facilitar la explicación de la compleja cuestión planteada más arriba, vamos a servirnos del esquema que aparece en la FIGURA 1. Se trata de un esquema muy parecido al propuesto por J. RICHMOND (1983) en una reciente conferencia en la que explicó cómo se insertan los programas de televisión en las Unidades Didácticas de la Open

University. El conferenciante defendió que cuando se trata de transmitir contenidos de alta elaboración, la televisión por sí sola no sirve para generar esos aprendizajes, necesita el apoyo de otros medios, además a la televisión ha de dársele un cometido pedagógico de acuerdo con las posibilidades del medio y con la naturaleza epistemológica de la materia que se transmite. Intentaremos en lo que sigue de aclarar más detalladamente estas cuestiones ahora sólo apuntadas.

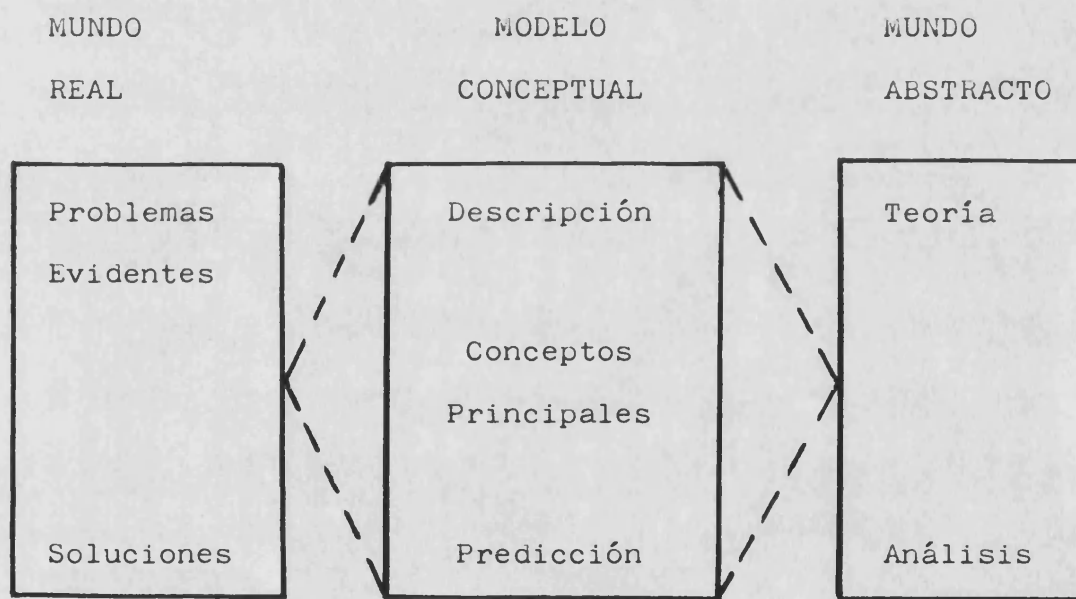


FIGURA 1. Aplicación metodológica de la TV.

Lo primero a resaltar del esquema es que los tres ámbitos señalados no tienen nada que ver con los tres mundos propuestos por el teórico de la ciencia K. POPPER (1973). Más bien se pretende reflejar de una manera comprendible la aportación de los programas de televisión

a la elaboración de las estructuras cognoscitivas por parte del individuo que participa en un proceso de aprendizaje. Por una parte tenemos el mundo abstracto, que es el ámbito de las teorías en tanto que formulaciones científicas desarrolladas intersubjetivamente y que el individuo ha de conocer. Según M. BUNGE (1976) la teoría científica "es un sistema de hipótesis que se supone da una explicación aproximada de un sector de la realidad" y se construyen a base de conceptos, hipótesis y relaciones lógicas, (Pág.425). Estas teorías abstractas permiten elaborar estrategias de análisis del mundo empírico, cuyos resultados obligarán a la continua redefinición de las teorías. La investigación no arranca de visiones sintéticas y especulativamente sobre la realidad, sino que a la formulación de teorías se llega mediante el análisis racional y empírico, como indica BUNGE.

La parte complementaria del mundo de las abstracciones está formado por el mundo real, es el ámbito de lo empírico donde el individuo se desenvuelve y sobre el que interviene. La característica fundamental que destacaríamos aquí es la enorme complejidad de los fenómenos y eventos que acontecen en él. Fenómenos que, por lo demás, no se dan en solitario, sino en estrecha relación con el resto de componentes del entorno. El individuo que trata de integrarse en ese entorno percibe en los fenómenos y eventos problemas que ha de resolver teórica y/o prácticamente. Ya vimos en el capítulo segundo que el individuo da

explicaciones de todo cuanto sucede a su alrededor, otra cosa es que tales explicaciones puedan considerarse o no como científicas. Las formulaciones teóricas más abstractas le servirán al individuo para reconocer y analizar los problemas que se le presentan, a la vez que intenta darles la solución más adecuada. Pues en el ámbito de lo que hemos denominado mundo real lo que realmente preocupa e interesa es la resolución de los problemas que surgen al hilo de la práctica diaria. La característica más destacable de esos problemas es que por su proximidad al individuo, éste los percibe como evidentes, o sea, estamos ante una evidencia que más fenoménica que lógica.

El tercer componente de nuestro esquema es el denominado modelo conceptual, que sirve de puente, de conexión entre el mundo de lo real y el abstracto. Por modelo entendemos la representación ideal, "de modo más o menos simbólico y con alguna aproximación, ciertos aspectos de los sistemas reales, y jamás todos sus aspectos", (BUNGE, M. 1976. Pág.419). Estas esquematizaciones teóricas o sistemas conceptuales que intentan representar algunos aspectos interrelacionados de sistemas reales y que a la vez actúan como mediadores en la intervención sobre esa realidad. En la configuración de ese modelo está claro que no sólo intervienen las teorías científicamente establecidas, sino también todo el universo de significaciones que maneja el individuo. Significaciones que no siempre están contrastadas y, con frecuencia, ni siquiera asumidas consciente



3

mente por el individuo. Lo cierto es que todo ello influye de modo que cada sujeto tiene su propio modelo explicativo de cuanto acontece en el entorno, y ello con independencia de la cantidad y calidad de los conceptos principales so  
bre los que se apoya el modelo. Es el recurso que tiene el individuo para comprender y sobre todo descubrir el mundo que le rodea. Una de las funciones básicas del mode  
lo, en base a su construcción conceptual, es la de prede  
cir el curso de la acción, esto es, anticipar soluciones alternativas a los problemas que se le presenten. El indi  
viduo no se conforma con la mera descripción, necesita pasar a la acción racional y consecuente sobre el curso de esos hechos.

Y a continuación la inevitable pregunta: ¿qué tiene que ver la televisión con todo esto?. Intentaremos dar respuesta a tan substantiva pregunta en lo que sigue, pero no muy convencidos de aportar la explicación más convincen  
te. En tado caso, nuestra propuesta no se plantea como una cuestión cerrada, sino algo sobre lo que habrá que volver en repetidas ocasiones, a medida que la investiga  
ción vaya aportando nuevos resultados que confirmen o re  
chacen alguna de las muchas cuestiones que están de fondo en semejante propuestas. De entrada diremos que la TV por sí sola no es aplicable didácticamente para generar apren  
dizajes en el ámbito del mundo abstracto, aunque siempre incida en el modelo conceptual del sujeto. Para afrontar el aprendizaje de teorías la televisión tendrá que ocupar



su justo lugar en el diseño metodológico conforme a sus características como medio y junto a otros recursos como los libros, las explicaciones o la experimentación directa. En este sentido C. DOUHOUREQ (1983) mantiene que es preciso reconocer la relativa superficialidad del mensaje televisivo y la televisión comercial se presenta como un espectáculo a contemplar pasivamente y, en consecuencia, defiende taxativamente que "en una acción realmente eficaz, hay que emplear también otros medios y recursos", (Pág. 166).

La necesidad de utilizar la televisión junto a otros medios, es debido a que los conceptos pueden ser representados de maneras muy distintas, tales como la verbal, numérica, física, icónica, simbólica, etc. Por ejemplo, pensemos en la noción de calor con cuántas expresiones se podría representar. Veámos algunas: la expresión !Qué calor! o con la de hay 40° C., la definición "forma de energía que se genera del movimiento al azar de las moléculas de un cuerpo", un rostro humano sudoroso en medio del desierto, etc. Son sentido diferentes de una misma noción que el estudiante ha de conocer y en la enseñanza se le debe facilitar esta tarea. Pero lo que aquí nos interesa resaltar es que todos estos sentidos no pueden ser transmitidos por un mismo medio, sino que cada uno de éstos será más idóneo para transmitir determinados significados de los conceptos. La televisión, pues, estará capacitada para ofrecer un significado particular, y esta posibilidad

3

pedagógica de la televisión es incuestionable como indica A. BATES (1983).

El video como reflejo de la realidad.

Por su naturaleza tecnológica, una de las características que siempre se ha destacado de la televisión es la de ser una "ventana abierta al mundo", la de reflejar la realidad tal cual es y en el mismo instante en que se produce. Otro atractivo importante del medio reside en su propiedad de revelar un mundo que está más allá de nuestro horizonte inmediato, más allá del alcance de nuestros sentidos pues el objetivo de la cámara puede llegar a puntos y en circunstancias inaccesibles para los sentidos humanos. Para M. GIACOMANTONIO (1979) "la televisión nace como medio de participación en los acontecimientos durante la dinámica de éstos", se trata de un medio que técnicamente puede incluso implicarse en la dinámica peculiar de los acontecimientos que retransmite y esta sería la TV que califica de "aquí y ahora". Precisamente gracias a esta posibilidad, según nuestro autor, "el nacimiento de la TV marca un viraje radical en la historia de las comunicaciones", (Pág.136). La verdad es que la evolución y aplicaciones que le dan a la televisión tienen muy poco que ver con el planteamiento de GIACOMANTONIO, más bien habría que hablar de todo lo contrario como veremos. No obstante, en vistas a buscar la relación con nuestro esquema, debemos destacar que, en efecto, la TV puede como ningún otro

26

medio ofrecer una versión bastante veraz del mundo de la realidad.

Ahora bien, esta pretensión nuestra no debe ocultar nos el hecho que la TV al elaborar un mensaje acorde con sus características técnicas como medio, está distorsionando la versión que ofrece de la realidad. Es decir, la TV recrea en sus mensajes la realidad que le sirve como referente. Hecho que no valoramos ni positiva ni negativamente, lo único es que el receptor de esos mensajes debe ser plenamente consciente de esas limitaciones, máxime si se utiliza en un ámbito didáctico como nos proponemos. Sin duda hoy esto es un dato evidente, al menos entre los iniciados en el tema, pero creo que merece la pena insistir en ello, y nada mejor que la opinión sobre el particular de BAGGALEY y DUCK (1979) que afirman:

El grado en que la televisión da un reflejo verdaderamente deshonesto del material transmitido queda así relacionado, por lo menos en parte, con las intenciones que subyacen al proceso de construcción de la imagen. Pero también ocurren distorsiones cuando cualquier aspecto de la presentación está interpretado erróneamente o suscita suposiciones carentes de base, (Pág.21).

Este hecho plantea una serie de cuestiones que desde la óptica educativa no se deben olvidar. Como señala F. COLOMBO (1976) una primera cuestión a afrontar es "si,

2

y de qué modo, cambia la relación de los usuarios con lo real y con la experiencia de los hechos", cuando se está en contacto continuo con la representación; la segunda cuestión es "si y de qué modo, esta representación asume características particulares cuando se recurre al uso del registro del acontecimiento como testimonio sucesivo de otros contextos televisivos", (Pág.13). Los alumnos van a proyectar sobre sus actividades pedagógicas los aprendizajes adquiridos en torno a la función y sentido de la TV. Estas concepciones previas hay que romperlas ayudando al alumno a utilizar la TV de modo distinto a como ha venido haciéndose. Para lo cual el estudiante ha de aceptar que el mensaje televisivo no es la realidad, sino una versión recreada de la misma, es decir, reconocer la existencia de un proceso de mediación instrumentado a través de un "medium" tan peculiar como en la TV. La actividad pedagógica a partir de la televisión debe impedir que ésta se convierta en garantía y testimonio de sí misma. La televisión de ha de convertir en un instrumento más de elaboración de significaciones al servicio de la formación de los alumnos.

Entendemos que los programas televisivos preparados para ser utilizados en el terreno educativo, no deben renunciar a los hallazgos estéticos, narrativos, dramáticos, etc. de la TV comercial. Ejemplo claro de ello son los recientes programas emitidos por RTVE, Cosmos sería un caso representativo de lo que comentamos, también entra

rían aquí las producciones de la última época realizadas por la Open University. Los programas pedagógicos, a la vez que rigurosos en el plano científico, deben resultar atractivos para quienes los han de recibir. El precio de cobertura de tal necesidad es la reconstrucción de la realidad referida por parte del realizador del programa. En palabras de BAGGALEY y DUCK (1979) todo mensaje, para que pueda ser comunicado eficazmente por la televisión u otro medio, "debe ser volcado en términos que susciten interés" y para lograr tal objetivo la imagen, lo verbal y no-verbal ha de ser tratado técnicamente. Tratamiento que inevitablemente va a generar un distanciamiento respecto al punto de partida, de ahí que al espectador se le exija una atención especial a la hora de construir sus propios significados a partir de esos mensajes. Sobre esta cuestión J-M. PIEMME (1980) es taxativo sobre el particular:

Es en la relación de lo dicho y lo no-dicho donde hay que encontrar la significación. Así pues, frente a las producciones de los media, no se trata de preguntarse si lo real está bien representado, sino de determinar la relación de lo implícito y lo explícito, y, sobre todo, de determinar lo que produce esa relación bajo su forma específica, (Pág. 121).

De todo esto ya podemos concluir una primera cuestión, y es que la TV no puede ser concebida como una fuente

te de información elaborada, objetiva y neutra. Sino que más bien ofrece una información que ha de ser igualmente sometido a reconsideración y análisis crítico por parte del sujeto que los recibe. Por tanto, si la TV como se ha dicho no puede abordar por sí sola la presentación de las formulaciones teóricas pertenecientes al mundo de lo abstracto, y si tampoco puede ofrecer modelos conceptuales elaborados porque esto es tarea exclusiva del sujeto, en tonces: ¿qué le queda a la TV?. De acuerdo con nuestro esquema de la FIGURA 1, la televisión se desenvolvería en el ámbito del mundo de lo real, ofreciendo par ticulares de éste. Pero no sirve cualquier toma de realidad, ha de ser aquella que esté relacionada con el problema que se esté planteando y que a su vez tiene su correlato específico con los otros dos apartados del esquema, es decir, el modelo conceptual y el mundo abstracto. La confluencia de los tres ámbitos permitirá una más amplia y profunda comprensión del tema que se trate, como vimos en el caso del concepto de calor, cada término tiene muchos sentidos a los que el alumno ha de acceder.

De acuerdo con la puntualización de J. RICHMOND, la televisión sólo puede mostrar las evidencias del mundo real, luego el individuo tratará de analizar tal evidencia a la luz de los otros dos ámbitos. Dicho con otras palabras, una vez que el alumno tiene las teorías explicativas de la formación del sistema alpino, se le ofrece uno o varios programas mostrando aspectos particulares de tal

sistema, en los que se basa la teoría, de esta manera se ofrecerá una explicación más completa del fenómeno en cuestión. El modelo conceptual que se forma el sujeto será fruto de la reflexión sobre los constructos teóricos y los retazos de realidad mostrados en los programas de televisión. Por lo cual éstos no serán objeto de mera contemplación, sino de análisis y reflexión en vistas a la mejor comprensión de los fenómenos que trata.

En relación con esto último diremos que a través de la enseñanza no sólo se han de transmitir conocimientos (ideas, principios, opiniones, relaciones, etc) en todos sus significados sobre el mundo circundante, sino también destrezas cognitivas para utilizar esos conocimientos, tales como la observación, análisis, resolución de problemas, etc. La potencialidad de la televisión para generar este tipo de destrezas, es igualmente reconocida por autores como HUSTON y WRIGHT (1983) tras algunas comprobaciones experimentales. Por otro lado tenemos que las teorías cuentan con una fuerte base empírica, de donde se deduce lo importante que sería identificar con toda claridad las destrezas que se adecúan mejor a cada medio y en especial a la televisión por ser el caso que nos interesa. En este sentido A. BATES (1983) concluye que tras la prolongada experiencia de la Open University en todas las áreas de contenidos, la televisión se muestra eficaz con programas de estudio de casos y en los que se refuerzan conocimientos ya difundidos en el curso por otros medios. Son, por



tanto, programas elaborados a partir de la base empírica de las teorías, esto es, tomados del mundo de lo real. En ellos se presentaban situaciones concretas, con imágenes reflejando su complejidad, tal como se presentan en el mundo real, abiertas a la interpretación, nunca se presentaban de modo analítico. A los estudiantes se les exigía analizar los programas televisivos usando las construcciones teóricas y analíticas proporcionadas a través de los textos, (Pág.66).

G. NOBLE (1983) defiende que no sólo se ha de conocer el mundo a través del pensamiento racional, sino que es igualmente legítimo el conocimiento logrado mediante las sensaciones, éstas nos ofrecen otra visión del entorno. De este modo NOBLE defiende la utilización de la TV, en tanto que ofrece una amplia panorámica sensitiva de nuestro mundo. Para aprender mediante la televisión, sus programas necesitan ser complementados con los aprendizajes cognoscitivos realizados en la escuela, (Pág.122). Esta misma postura aunque planteada más genéricamente, es mantenida por W. COLLINS (1983), quien a partir de los resultados de la psicología social en el sentido que los conocimientos y expectativas previas que tiene el espectador afectan decisivamente a la percepción y memorización de los contenidos ofrecidos por los programas de televisión. Es, pues, en base al universo semántico que posee el espectador como éste establece una "relación intelectual" con el programa. Es decir, a propósito del contenido de la

emisión el espectador, sobre todo cuando se trata de adultos, comienza a definir relaciones, esquemas causales, predicciones, procesando los contenidos tanto explícitos como implícitos, etc.

Antes de pasar a otras cuestiones consideramos realmente interesante dejar aquí constancia de un fenómeno muy complejo, se trata de la credibilidad o relevancia que los programas de televisión tienen para los espectadores. Su relevancia pedagógica, y así lo constata A. BIA GGIO (1983), es muy grande pues se trata de un fenómeno cognitivo que actúa como mediador en la "lectura" que el espectador hace de los programas. Por eso nuestra autora señala que los educadores deben asegurarse "que el conten ido que desean enseñarse se presenta de manera que realce su credibilidad", (Pág.26). En el caso de la Open Universi ty, la razón principal por la que los alumnos no seguían los programas o no los estudiaban seriamente, era porque los consideraban poco o nada relevantes para su aprendiza je. Según A. BATES (1983) los alumnos no los percibían como relevantes por dos razones: a) porque los estudiantes no tenían la suficiente información para comprender los programas y b) porque el programa era realmente irrelevan te en base a su mala inserción cronológica o conceptual en la marcha del curso, o porque el programa no había sido bien concebido y no se podían establecer relaciones entre el programa y los contenidos del curso. De todos modos este autor detecta que los estudiantes sólo juzgaban como

relevantes aquellos programas de televisión que añadían nuevos conocimientos o explicaban lo que no estaba claro en los textos. Mientras que juzgaban como no relevantes los programas que potenciaban el uso y aplicación de los contenidos adquiridos en el texto, (Pág.67). En cualquier caso, se trata de una cuestión aún no resuelta y como indica BIAGGIO existen muy pocas investigaciones sobre un tema tan crucial como es el de la credibilidad de la televisión. Finalicemos este asunto con un texto de BAGGALEY y DUCK (1979) en el que se dice:

El poder de los signos visuales para conseguir la credibilidad en televisión, (...), no es todavía del todo conocido, y el valor persuasivo de los signos estáticos que apuntan hacia la sabiduría y la autoridad (como la biblioteca, la mesa de despacho, la lámpara, los decorados costosos) aún no se ha agotado. Cuando se agote, otros signos habrán de tomar seguramente el relevo, (Pág. 159).

### 1.3. Proyección en la formación del profesorado.

Una vez que hemos aclarado algunas de las múltiples cuestiones suscitadas por nuestro planteamiento metodológico y epistemológico del video, veamos ahora qué relación tiene el esquema de la Fig. 3 con la formación del profesorado. Sobre este particular mantenemos como supuesto funda

mental que el video se ha de utilizar en la formación cog  
noscitiva del profesor, para ayudarle a comprender mejor  
la situación pedagógica, dejando a un lado el video o CCTV  
como reflejo de la conducta del profesor que ha de corre  
gir y perfeccionar. En el capítulo segundo ya vimos algu  
nos detalles más de este segundo enfoque. A la vez que  
se va cubriendo ese objetivo profundo de formación, el  
profesor analiza y descubre las posibilidades didácticas  
del medio en cuestión. No es comprensible que según una  
encuesta aplicada en las Escuela de Magisterio de Barcelona,  
el 79,1 por 100 de los estudiantes "no haya recibido  
todavía ningún tipo de información respecto al tema. Y  
menos aún, de formación, ni a nivel de manipulación de  
aparatos, de posibilidades y prestaciones" en cuanto a  
los objetivos didácticos, (MARTINEZ TAULE, M. 1983. P.45).

Según LOWY (1982) la utilización del video en la enseñ  
anza no debe estar mediatizado por un modelo excesivamen  
te riguroso. Más éste ha de ser la cristalización del  
saber de los formadores sobre la formación producido por  
la práctica dentro de su contexto específico. Sólo en este  
caso el modelo resultará operativo, ya que de lo contrario  
su función es meramente reproductiva y en educación las  
situaciones son siempre originales, (Pág.47-48). Cabría,  
no obstante, matizar que lo importante no es tanto la for  
mulación concreta de ese modelo, cuanto los principios  
teóricos que lo fundamentan. El dominio de tales princi  
pios asegurarían el éxito a las modificaciones introduci

das en la aplicación de dicho modelo. En este sentido hemos desarrollado todo lo precedente con la intención de encontrar ese fundamento del video como instrumento de formación.

La reflexión teórica ha de centrarse, pues, con mayor prioridad sobre cuestiones como el sistema de comunicación, el conjunto de relaciones mantenidas entre las diferentes partes implicadas en la enseñanza, los cambios y modificaciones de estructuras, en las modalidades cognoscitivas por las que aprenden los alumnos, etc. Toda una serie de principios a través de los cuales poder confeccionar un modelo que sirva de base a la utilización pedagógica del video. Esto, como ya quedó dicho, es algo que aún está por hacer o existe muy poco y deslavazado. Nuestra explicación a tal laguna, quizá un tanto sencilla, es que los nuevos medios se han incorporado al modelo de pedagogía tradicional, por lo que no se percibía como necesidad remover los principios teóricos que lo sustentaban.

Ahora bien, de acuerdo con nuestro planteamiento esquematizado en la Fig. 1, el video en la formación del profesorado deberá aportar aquel referente de las situaciones educativas, como complemento necesario a la formación teórica que se le da en el curso normal. Las tomas de video estarán referidas al mundo real de la clase, y de ésta se extraerán los fenómenos más evidentes para que el profesor en formación analice y establezca relaciones con su

bagaje teórico. Se pretende que de esta manera el alumno construya un sólido modelo conceptual que le permita comprender e intervenir con éxito en las situaciones pedagógicas cuando ejerza la profesión. Vale la pena recordar que a través del video se puede incidir en el uso de los conocimientos y no sólo en su adquisición. En el caso del profesorado esas destrezas de aplicación (solución de problemas, toma de decisiones, pautas de observación de variables, etc.) le son de suma utilidad. E. WRIGHT (1978) ha comprobado experimentalmente que algunas de esas destrezas se pueden aprender a través del lenguaje audiovisual.

Entendemos que si, por ejemplo, tras la explicación teórica de las relaciones comunicativas que establecen los alumnos entre sí, y las redes que se forman dentro de la clase, pueden comprobar mediante un programa de video este fenómeno tomado de una situación real, entonces la conceptualización que haga el alumno será mucho más completa y estructurada. Entre otras cosas porque a ese concepto inicial se le están añadiendo, como ya se dijo con anterioridad, las diversas significaciones que acompañan socialmente al concepto en cuestión. El problema ahora es cómo seleccionar los eventos mas evidentes y significativos del aula y cómo llevarlos al lenguaje audiovisual. Tampoco debemos ignorar la dificultad derivada de la naturaleza del proceso que se vive en la clase, pues la conducta y el contexto forman un conjunto interactivo continuum significativo en su totalidad y no tanto los eventos aisla

dos que componen el conjunto y que es lo que puede ofrecer el video. En tal sentido E. POL I URRUTIA (1981) afirma que "la 'conducta-en-el-contexto' a menudo no se refiere únicamente al momento ni al área que puede captar una cámara", (Pág.49). Otra dificultad no menor que las anteriores es cómo establecer relaciones entre las formulaciones teóricas y los programas de modo que el alumno saque el máximo provecho de ambos.

Nos encontramos, pues, que la dificultad se plantea a la hora de determinar cómo se han de presentar los programas para que les resulten no sólo atractivos y motivantes, sino también creíble y relevante lo que en ellos se les propone. Sobre este particular bien vale la pena introducir una aclaración entre formación inicial y perfeccionamiento. Pues los problemas señalados se aminoran ostensiblemente cuando se trata con profesores en ejercicio y los video versan sobre cuestiones concretas que le ayudan a resolver situaciones de su práctica diaria. Resultados en este sentido son confirmados por MCCONKEY y O'CONNOR (1983), quienes evalúan una experiencia en la que el video junto a la documentación y la correspondencia, trataba de formar a un profesorado disperso que trabajaba con niños deficientes. Sin embargo, cuando se hace con alumnos en formación inicial su motivación es menor y por tanto hay mayores riesgos de ineficacia en los programas. Aparte, como reconoce BATES (1983), es preciso instruir a los alumnos en el manejo del video dentro de esta nueva concep

ción metodológica para que resulte eficaz dicho medio.

Pero aparte de la instrucción que pueda proporcionárseles para aprovechar al máximo los programas, hay otras cuestiones que no pueden ser resueltas de esta manera. Así tenemos que el formato de presentación del programa es condicionante decisivo de la lectura que hagan de él los espectadores. En el caso de la televisión convencional se estandariza la oferta programática: contenidos, tiempo de emisión, tipo de personajes, tratamiento de las imágenes, etc., para así facilitar la identificación de la audiencia, (GITLIN, T. 1982. Págs.215 y ss.). Pero en el caso de los programas televisivos con fines pedagógicos no existen ideas tan claras al respecto. WHITLEY y MOORE (1979) que investigan las orientaciones perceptivas de los espectadores cuando se les presentan las imágenes secuenciadas o en multi-imagen, concluyen que el proceso perceptivo está en íntima relación con el estilo cognitivo de los sujetos. De manera que unos se fijan más en los sonidos y otros en las imágenes, dentro de éstos están los que sacan mayor partido en la formación de conceptos, de la multi-imagen porque pueden comparar mientras que otros consiguen mejores logros en términos de aprendizaje de la secuencia de imágenes.

Para N. METALLINOS (1979) lo crucial en este problema es la comprensión de las fuerzas que se dan en el campo visual de la pantalla de TV. En este sentido habla de la



teoría de fuerzas de campo (Field Forces Theory) que se ocuparía de cuestiones como las siguientes: asimetría de la pantalla, dirección principal, magnetismo de la trama, atracción de masas, relación figura/fondo, fin psicológico, etc. A su vez, tales fuerzas pueden ser latentes o activas y según esto ejercerán su influencia. En todo caso y tratando de globalizar, parece que guiados por su estructura cognitiva los sujetos sólo retienen detalles específicos de la información visual. A la luz de los resultados de las investigaciones empíricas, cabe concluir que la forma de presentar la información audiovisual en los programas de televisión determina la adquisición de conceptos de acuerdo con los estilos cognitivos. Esto es confirmado, entre otros, por D. JONASSEN (1979) y por G. NUGENT, T. TIPTON y BROOKS (1980) que trabajan con los cuatro formatos siguientes: dramatización, "busto parlante", autoridad testimonial y visionado con narración.

La inserción metodológica del video entendemos que es igualmente útil en la formación inicial y la permanente, si bien aquí nosotros enfatizaremos el primer caso. Puesto que es durante esos primeros momentos de formación del profesor cuando hay que ayudarle a construir una sólida estructura cognoscitiva, antes que su pensamiento sea "contaminado" por los prejuicios y las rutinas. Para lo cual se han de crear las situaciones pedagógicas óptimas en las que el alumno pueda establecer ricas conexiones entre la teoría y la realidad sobre la que se teoriza. Función

en la que el video puede prestar un importante servicio, dada su ductilidad tecnológica y fácil manejo. Pero es que además, por la naturaleza audiovisual de su mensaje, va a suscitar una auténtica actividad mental en los alumnos al tratar de relacionar la teoría con la realidad. De esta manera se superaría el carácter subsidiario de los medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, además, se rompería esa referencia más o menos implícita que los documentos audiovisuales hacen al modo de expresión lingüística predominante en la tradición didáctica. Con lo cual entraríamos en el proceso cognitivo que JACQUINOT (1977) denomina diégesis (diégèse). Se trata de la operación por la cual la imagen estructura la realidad y a la cual remite, pues a partir del programa, en tanto que reconstrucción de la realidad, el espectador elabora mentalmente la realidad referida, (Pág.60).

Entendemos que para lograr ese objetivo cognitivo, la clave está en cómo se incorpore el video en la trama metodológica, aparte de la atención que se ha de prestar al formato en que se presenta el programa. Por un lado tenemos que NUGENT, TIPTON y BROOKS (1980) confirman la importancia de las interacciones que se establecen entre el método de presentación, tipos de aprendizaje y tipo de contenido, en la formación de conceptos. En otro sentido P. MARTON (1979) habla de la participación activa de los alumnos como medio de integración pedagógica de la televisión. Los estudiantes se han de implicar en el análi

sis técnico y psicológico del mensaje televisivo para que la "diégesis" pueda realizarse en su totalidad. Sólo en una metodología bien concebida puede el video cumplir su función formadora, permitiendo al alumno encontrar la base empírica de los conceptos que maneja. Está, pues, en el método y no en el medio en sí, la posibilidad de superar el razonamiento por analogía y el de inferencia inmediata, para acceder al razonamiento hipotético-deductivo que como se construye el saber. Tal como reconoce Cl. MEYER (1982) este tipo de razonamiento no es posible con el lenguaje audiovisual por sí solo.

Las imágenes que el video puede ofrecer de los acontecimientos y circunstancias del aula se acomodan mejor y refuerzan hasta el máximo la auténtica percepción de la realidad, que la refleja desde distintos puntos de vista. De esta manera podemos decir con YERRO BELMONTE (1974) que la imagen de la realidad no es un pensamiento sobre ésta, sino que se trata de sistemas de referencia o perspectivas de la realidad misma, (Pág.21). Este mismo autor añade más adelante que "con las menciones y términos lingüísticos podemos formar conceptos (...) pero las imágenes me dan el originario fondo perceptivo de esos conceptos: la descripción de su escena vital", (Pág.44). Así se le permitirá al profesor identificar, discutir y contrastar las representaciones que el video les aporte de los acontecimientos más representativos del aula, a la luz de los planteamientos teóricos. Esta utilización metodológica

2

permitirá superar la queja que los alumnos hacen con tanta frecuencia, en el sentido que la teoría recibida no tiene nada que ver con la realidad de las aulas en las que aspiran ejercer.

El video encuentra en este planteamiento un espacio propio e insustituible en la formación del profesorado, antes que éstos inicien las prácticas. A través de sus programas y del manejo que los alumnos pueden hacer del video, podrán identificar y reflexionar sobre los problemas y fenómenos más relevantes de las aulas, de manera que les facilite su posterior ejercicio profesional a la vez que participan en la acción de su propia formación. D. ZAY (1983), reconoce como constante la petición de los formados en su formación, tras lo cual añade:

Se puede pensar que el hábito que toman los futuros enseñantes de feedback, de su necesidad para la regulación de la acción de enseñar, especialmente en su práctica de la video formación, puede llevar una transformación de su comportamiento con sus propios alumnos, generadora de cambios en el sistema escolar al cual ellos pertenecen, (Pág. 20).

Desde esta concepción teórica es como consideramos debe abordarse la formación inicial del profesorado. Concepción que hemos tratado de respetar, en la medida de lo posible, en el diseño de nuestro tratamiento que, insisu

3

timos, se encamina no tanto a proponer un método como al análisis de los procesos cognitivos generados en un grupo de profesores en formación mediante un tratamiento puntual. En los apartados sucesivos iremos exponiendo los diferentes aspectos de la experimentación.

2. El pensamiento del profesor como fuente de problemas de investigación.

Aceptamos sin reparos que es el pensamiento del profesor sobre los distintos componentes que intervienen en la situación pedagógica, el determinante del comportamiento adoptado en dicha situación. Asumimos, igualmente, que para comprender esos procesos cognitivos es imprescindible abordarlos desde el enfoque cualitativo de investigación. Nuestro trabajo, pues, se sitúa no sólo por el tema, sino también por el método en el enfoque del pensamiento del profesor recogido en el capítulo tercero. Debido a nuestra ubicación institucional nos hemos visto obligados a desarrollar la investigación en la fase inicial de su formación, pero desde "fuera" de su programa. Los sujetos tuvieron que aceptar su condición de ser experimentados por alguien que pertenecía a un ámbito educativo distinto al suyo y que nunca iban a conocer los resultados finales de esa experimentación. Mucho menos van a poderlos aprovechar para el mejoramiento de su práctica profesional. Somos conscientes que esta "ruptura" entre resultados de investigación y su aplicación a la práctica, así como la sensa

4

ción de "experimentación de laboratorio", repercuten decisivamente en los resultados finales. Riesgo que, como ya se ha dicho, se hubiera obviado adoptando la perspectiva interactiva auspiciada por autores como L. STENHOUSE, J. ELLIOTT y otros. Si bien, hemos dispuesto de un programa de video para suplir el contacto con la práctica y mediante él, contrastar las formulaciones teóricas con la práctica. Aunque aparte de esto, con la presentación del video se pretendían lograr otros objetivos de formación que ya explicitaremos más adelante.

Ahora bien, el mundo cognitivo del profesor es muy amplio, por lo cual es necesario centrarse en algún aspecto concreto. En primer lugar mencionaremos la ideología o constelación ideológica, inherente al pensamiento de todo individuo y desde la cual analiza e interpreta cuanto le rodea. Y el profesor, sin lugar a duda, no es una excepción. Quizá por lo sutil y vidrioso del concepto de ideología no haya acuerdo entre los muchísimos autores que han abordado el tema desde diferentes perspectivas, como han sido MARX, ALTHUSSER, POPPER, MANNHEIM, TRIAS, etc. Para comprender la dimensión ideológica en el pensamiento del profesor, nos es suficiente con la aproximación al concepto venida de la mano de M.A. QUINTANILLA (1976), quien afirma:

... la deformación ideológica es una característica semántica (idealista) y pragmática (dogmatismo) sólo realizable en formas de pensamiento "reflexi

vo", es decir, que va acompañado de una interpretación, pero dentro de ellas es realizable lo mismo en el pensamiento científico-empírico que en el ético, político, religioso, etc. (Pág.54).

Por tanto, la ideología es consustancial a la estructura de pensamiento del individuo, de un modo u otro está presente en todas sus acciones. Según M. BUNGE (1982) la ideología vendría determinada por los siguientes componentes:

- a) afirmaciones ontológicas acerca de la naturaleza de la persona y de la sociedad,
- b) afirmaciones acerca de los problemas económicos, culturales y políticos de las comunidades,
- c) juicios de valor acerca de las personas y de sus actos, de las organizaciones, sus metas, etc.,
- d) programas de acción (o de inacción) para la solución (o la conservación) de los problemas sociales, (Pág. 102).

Estas características están presentes o pueden estarlo, en lo que BUNGE denomina ideologías clásicas, referidas fundamentalmente al ámbito sociopolítico del individuo que abarca creencias tan dispares como las indicadas más arriba. En función de la configuración que ellas adopten en el pensamiento de un individuo, a éste se le puede calificar de conservador, progresista, liberal, dogmático, utópico, etc. Pero la ideología no es ajena a la ciencia,

de ahí que BUNGE y otros autores hablen de una ideología científica que no puede ser estática ni dogmática, o al menos no tanta como la clásica. La ideología científica evoluciona junto con la ciencia social, por lo que será tan reformista o aun revolucionaria como la ciencia misma. (Pág. 106).

la diferenciación de estos dos tipos de ideología tiene una clara proyección al campo del profesorado. La ideología científica se encontraría en la pretensión que algunas líneas del pensamiento pedagógico mantienen respecto a diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje con una racionalidad tecnocrática, apoyándose en el desarrollo científico y técnico en el campo de las ciencias sociales. Como señala HABERMAS (1984) la conciencia tecnocrática no es una ideología tan opaca y ofuscante como las clásicas, sin embargo es más vidriosa y dominante en el cumplimiento de su función legitimadora. Los análisis han de ser mucho más finos y sutiles para detectar el impacto de la ideología de nuevo cuño, pues se enmascara tras la omnipotencia y el progreso ilimitado del binomio ciencia-técnica.

A pesar del enorme interés de esta línea de reflexión y que habría de llevarnos inexorablemente a dar con eso de las Ciencias de la Educación, lo cual está fuera de las pretensiones del presente trabajo. Sin embargo, sí está relacionado con nuestra preocupación la ideología en su acepción clásica, lo cual no supone que esté clara



mente diferenciada de la llamada ideología científica, al menos en el pensamiento del profesor. Desde esta perspectiva lo que nos interesa es saber en qué medida el perfil ideológico del profesor media en la recepción de información y en el análisis de determinadas situaciones pretendidamente reales. Debemos recordar que por las múltiples implicaciones de la actividad docente, la constatación ideológica del profesor juega una baza decisiva como determinante del pensamiento y acción dentro del aula.

Aparte de la ideología, estudiaremos también los juicios atribucionales, las teorías implícitas y los dilemas. Aspectos del pensamiento sobre los que no hace falta insistir en su importancia. Cuando hablamos de la psicología cognitiva ya se dejó constancia de cómo estos componentes del pensamiento docente, determinan la práctica en el aula. Es claro que el profesor dispone de una estructura teórica, aunque escasamente ajustada a las teorías formales, a partir de la cual trata de explicar parte de los acontecimientos que reclaman su atención de cuantos ocurren en la clase. Los que no puede explicar, pero siendo consciente de ellos, son los que caen fuera de la cobertura teórica que maneja el profesor, provocándole dilemas o conflictos cognitivos. Y éstos, en el desarrollo práctico del currículum, pueden ser de naturaleza muy distinta como reconoce y analiza en detalle G. BANTOCK (1980). La dificultad en esta línea de trabajo surge a la hora de determinar cuándo se produce y cómo se exteriorizan estas variables

cognitivas en una situación preactiva. No obstante, vamos a abordar semejante tarea siendo muy conscientes de las limitaciones con las que nos encontramos ya de partida.

### 3. Definición del problema de estudio.

Por expresarlo de alguna manera, valdría decir que se trata de abordar una propuesta metodológica de formación del profesorado. Partiendo de este enunciado global nosotros vamos a referirnos en concreto a una metodología basada en módulos o paquetes de información diversa sobre un tema concreto, en el que profesor y alumnos trabajan conjuntamente. Se trata de ofrecerle al profesor en formación una información rica en contenido y matices para que la discutan y asimilen, de manera que pueda servirles en su actividad práctica, enfoque que es para nosotros un supuesto básico de partida. Y esto es así, al menos para la formación del profesor, puesto que la realidad a la que ha de hacer frente es muy compleja y cualquier cuestión de ésta tiene múltiples implicaciones que afectan a muy distintas áreas del conocimiento. De todos modos, este supuesto podrá ratificarse a la luz de los resultados obtenidos en la comprobación experimental que hemos desarrollado.

Tratando de centrar más la cuestión cabe afirmar que nos proponemos abordar una opción metodológica coherente con la naturaleza de la actividad que se le exige al profesor en su quehacer docente. Es decir, enriquecer la estruc

9

tura cognoscitiva y semántica del profesor, para aumentar el grado de racionalidad en sus acciones prácticas. Hemos mencionado en numerosas ocasiones que el comportamiento docente del profesor está dirigido, en gran medida, por lo que piensa sobre lo que hace, cómo lo hace, dónde y a quién. Por tanto, las sugerencias y observaciones desde esta perspectiva han de ser finas y sutiles para acceder a lo que subyace al comportamiento manifiesto del profesor. Nosotros no descenderemos hasta la práctica de los profesores con los que tragajamos. Nos limitaremos al análisis de sus manifestaciones explícitas de las cuestiones que se le plantean al final de su formación inicial.

Pretendemos, pues, diseñar un tratamiento metodológico que incida en alguno de los diversos componentes de la estructura cognoscitiva del profesor, bajo el supuesto que luego estos conocimientos los aplicará en su práctica. Aunque sea fundamental, estimamos que no es suficiente con describir cómo estructura su pensamiento el profesor en formación o cómo procede ante determinadas situaciones representadas con cierto grado de realismo. Descendemos al estudio de si a través de un tratamiento metodológico se produce alguna modificación en la estructura cognoscitiva. Si se observa algún efecto en tal sentido, habrá que analizar en qué dirección se producen y qué dimensiones del pensamiento son más susceptibles de ser influenciadas metodológicamente. De modo que también el futuro profesorado sea formado de manera racional y coherente, implicando a

todos los aspectos que intervienen en su quehacer profesional en el aula.

El tratamiento metodológico versa sobre un contenido concreto que es el de la interacción en clase. Este concepto, tan importante en la vida de las aulas, se plantea desde una doble perspectiva: la conceptual y la referencial empírica. La primera se desarrolla a través de una información escrita altamente elaborada en la que se recoge lo fundamental del concepto de interacción tal como se plantea en la línea de investigación más reciente de la interacción en clase. La referencia empírica de este concepto se trata de recoger en información audiovisual, para lo cual se toman en video dos clases distintas de 6º y 8º de EGB, llevadas con métodos bien distintos, con lo cual se ofrecen elementos interactivos de naturaleza diferente. La función de este documento no es ilustrar o complementar la información escrita, sino ofrecer un referente real sobre el que contrastar y enriquecer el concepto de interacción.

De esta manera, entendemos, se presentan algunos de los signos a partir de los cuales se identifica este fenómeno en la actividad práctica, de manera que el profesor pueda acceder a la dimensión perceptiva de la interacción. Además, de acuerdo con la indicación de J. ELLIOTT (1984), el conocimiento profesional también se logra mediante el estudio de casos, (Pág.57). Y dos casos distintos son los que se les ofrecen en el programa de video. En definitiva,

se pretende elaborar un módulo en el que se recojan diver  
sos sentidos o manifestaciones de un mismo concepto, no  
sólo su acepción cognoscitiva sino también los signos con  
que se manifiesta en la realidad. A tal efecto entendemos  
que la información escrita y audiovisual pueden ofrecer  
estas "versiones" distintas de la interacción en el aula,  
lo cual exige al alumno un esfuerzo de síntesis final para  
comprender el concepto en toda su profundidad.

No se nos escapa la tremenda dificultad del problema  
que abordamos y las muchas implicaciones que eso tiene.  
Entendemos que la clase es un grupo social formado por  
profesor y alumnos, y para su funcionamiento es de vital  
importancia la fluidez comunicativa entre sus miembros.  
Pues de esta comunicación depende la relación interactiva  
que mantengan en el aula. La comunicación depende, fundamen  
talmente, de factores como la personalidad de los sujeto  
s implicados, juego de poder dentro de la clase, peculiari  
dades del entorno, metodología pedagógica, etc. En el  
fondo de cualquier diseño metodológico hay una valoración,  
más o menos explícita, de las relaciones comunicativas  
entre profesor y alumnos. Es decir, a través de la metodo  
logía se instrumenta un peculiar flujo comunicativo y el  
profesor ha de conocer este hecho.

A estas alturas podemos afirmar que ni la interacci  
ón, ni la comunicación en el aula y mucho menos la metodo  
logía didáctica, pueden abordarse desde una postura meramen  
te técnica, entre otras cosas porque en la clase está

implicada la personalidad del profesor y de los alumnos. Pues aquél transmite, de modo más o menos intencionado, un sistema de valores y apreciaciones que no escapan al alumno. De todos modos se ha de reconocer que la parte más ventajosa es para el profesor por el apoyo institucional que tiene. Dispone del poder para imponer en la clase el "orden" que considere más oportuno que, en todo caso, siempre supone una valoración de la relación interactiva. Se trata, pues, de un problema en el cual es decisivo saber lo que el profesor piensa al respecto y si estas convicciones son modificables a través de un tratamiento normal durante su período de formación inicial. El aspecto ideológico juega una baza fundamental que lleva al profesor a ver y sentir de una manera peculiar los problemas relacionados con la interacción en clase.

#### Relevancia del problema planteado.

A fin de no caer en excesivas reiteraciones y teniendo en cuenta lo difícil que sería señalar puntualmente por qué es relevante lo que nosotros tratamos de investigar, vamos a abordar esta cuestión desde dos perspectivas, dentro de las cuales se incluyen muchos de esos elementos puntuales antes aludidos.

a) Relevancia extrínseca.- El primer dato a constatar es la novedad que esta línea de trabajo representa en nuestro contexto pedagógico. Hasta fechas muy recientes no han empezado a aparecer las primeras publicaciones desde esta perspectiva epistemológica y temática. Por otro lado,

tiene el aliciente de situarse metodológicamente en un lugar que supone una ruptura total con la línea de investigación que hasta el momento ha predominado con absoluto dominio en la investigación pedagógica. Tal empresa entraña notables riesgos, pero también el valor incuestionable de plantear nuevos y más sugerentes problemas en la investigación educativa respecto a la función y formación del profesorado. El riesgo está en no encontrar el método adecuado para tratar el problema y extraer de él los máximos resultados positivos. No obstante, las hipótesis que al final surjan para orientar nuevas investigaciones, sin duda serán más finas y ajustadas que las planteadas hasta ahora. En definitiva, el problema que tratamos de investigar, con independencia del rigor y profundidad de los términos en que se plantea, tiene un valor añadido en función de la proyección que pueda encontrar en un contexto en el que se inicia esta línea de trabajo. Aunque la generalización de resultados hay que entenderla en un sentido restringido y siempre adecuando los resultados a los nuevos contextos de aplicación.

b) Relevancia intrínseca.- Lo más significativo es lo osado que se puede ser en el planteamiento del problema, es decir, tratar de profundizar en aquellas cuestiones del comportamiento docente que no son de naturaleza manifiesta o directamente observables. Sin embargo, son altamente significativos para comprender lo que ocurre en el aula, aunque hasta ahora habían sido desestimados por el

método cuantitativo al transgredir tales fenómenos sus normas más elementales. Dicho de otro modo, ahora lo importante es el problema a estudiar y sus manifestaciones en un contexto determinado. La opción que se hace es flexibilizar el método para estar atentos al máximo número de datos, sean de la naturaleza que sean, y así comprender mejor el fenómeno estudiado. En nuestro caso, comprender no sólo cómo precisan unos profesores en formación inicial la información que se les da sobre un tema concreto, sino también cómo la elaboran y proyectan sobre la práctica. Todo esto teniendo en cuenta que el profesor ya dispone de una matriz conceptual con unos contenidos, unas vivencias y, sobre todo, vertebrada en torno a una constelación ideológica que también trataremos de descubrir. Por otro lado, intentaremos conjugar en la formulación del problema las dos líneas de trabajo reseñadas en los capítulos tercero y cuarto. Por motivos que se expondrán más adelante, debemos especificar que esta investigación se desenvuelve en situación preactiva.

#### 4. Objetivos de la investigación.

Con este trabajo de comprobación práctica se pretende, fundamentalmente, cubrir los siguientes objetivos:

a) Fundamentar en lo teórico y comprobar empíricamente una concepción metodológica basada en los procesos de pensamiento del profesor ante casos concretos.



b) Apoyándonos en el supuesto según el cual el ambiente de clase tiene una función simbólica que tanto profesores como alumnos perciben e interpretan, incorporamos el video para que el profesor en formación aprenda a identificar y descodificar el conjunto de signos que aparecen en la vida real de las aulas.

c) Analizar cómo la estructura cognoscitiva del profesor cambia, cuando se le somete a un tratamiento metodológico de naturaleza modular como es el dispuesto por nosotros.

d) Descubrir las claves cognoscitivas sobre las que se vertebra el pensamiento del profesor en formación inicial cuando se le plantean problemas relacionados con su quehacer docente.

e) Conocer el grado de conocimiento y sensibilización que el profesor tiene ante un fenómeno tan importante en la marcha de la clase como es el de la interacción.

f) Familiarizar al profesorado con una corriente actual e importante de la investigación educativa, pues este es el calificativo que consideramos se le puede dar al interaccionismo simbólico, a la vez que se les facilita la comprensión de la realidad del aula y por tanto la posibilidad de intervenir en ella con mayor seguridad.

g) Comprobar empíricamente el rendimiento de una concepción teórica y metodológica radicalmente distinta al enfo

que clásico de la interacción en el aula.

## 5. Planteamiento de hipótesis.

### Hipótesis general.

La hipótesis que orienta toda nuestra investigación puede formularse en los términos siguientes:

Cuando al profesor en formación inicial se le ofrece información altamente elaborada en lo conceptual y en lo perceptivo, aquélla es capaz de modificar la estructura cognoscitiva del profesor, tanto en lo manifiesto (dimensión técnica), como en lo latente (dimensión de las teorías implícitas), cuando se le solicita que proyecte su conceptualización sobre determinados casos-problemas tomados del aula y que funcionarían como reactivos. Generando, además, un proceso diferenciador en la configuración del pensamiento de cada profesor. Esta diferenciación no se observa en los grupos que no reciben ningún tipo de información en nuestra experiencia.

### Hipótesis específicas.

1) En la retención de información no hay diferencias significativas entre los distintos grupos de tratamiento debido, fundamentalmente, a la especificidad del tema.

2) El pensamiento del profesor tiende a estar mediatizado por un filtro ideológico de características conservadoras.

3) Los juicios atribucionales se hacen en función de los elementos manifiestos, directamente observables sin que sean interferidos por las teorías formales que manejan.

4) El esquema de análisis de los profesores ante problemas de enseñanza, aparece definido y actúa como guía orientador en la justificación teórica de los juicios atribucionales, dando unidad a su estructura cognoscitiva.

5) Ante un caso-problema y cuando se le solicita a posteriori, el profesor dará una explicación al mismo. De esta manera trata de evitar los conflictos cognitivos que puedan surgirle en lo teórico y/o en lo práctico.

6) La formación inicial configura esquemas de pensamiento claramente diferenciados, conforme a los cuales organizan sus respuestas. De ahí que éstas sean distintas en magisterio y en pedagogía.

#### 6. Descripción del tratamiento.

Una vez efectuada la opción teórica y formulado el problema de investigación, debíamos decidir en qué ámbito institucional aplicábamos el diseño. Como desde el principio nuestro interés era trabajar en la formación inicial y en una situación lo más natural posible, la disyuntiva se nos presentaba entre el profesorado de medias y el de EGB. El dilema lo resolvimos a favor de la última opción, desechando al profesorado de BUP por estas razones:

a) En el CAP impartido por el ICE de la Universidad Literaria de Valencia, la formación psicopedagógica ocupa un lugar ínfimo, casi insignificante.

b) Las pocas horas teóricas que se imparten se dedican casi exclusivamente a la didáctica especial de la asignatura en cuestión. La práctica docente real de estos futuros profesores es puntual, reducida a una o dos horas de clase que plantean y desarrollan sin casi orientaciones ni evaluación posterior.

c) Como nos indica nuestra ya prolongada experiencia en la participación en el CAP, son cursos muy conflictivos, con escaso interés por parte de los alumnos de lo que allí se les ofrece.

En función de todo lo cual decidimos que quizá lo mejor fuera centrarnos en el profesorado de EGB que, de entrada, deberían estar más interesados por el tipo de problemas que nosotros les íbamos a plantear, puesto que incidían directamente en su formación profesional. Realizada la opción entramos en contacto con el Director de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB (EM: Escuela de Magisterio), a finales de octubre de 1983. A partir de ese momento comenzó para nosotros una de las etapas más difíciles y penosas, incomprensiblemente absurda. Después de la primera entrevista que transcurrió en tono amable y de interés por nuestra investigación, vinieron los problemas, dificultades, solicitudes por escrito y muchas visitas al Director para ir salvando los escollos que se nos presentaban. Al final, cuando ya estábamos hartos de este asunto y el curso se aproximaba a su tercer trimestre surgió una posibilidad de salida al problema

9

que casi a la desesperada aceptamos. Una profesora de la EM, como favor personal, nos ofreció sus clases para poder desarrollar la experiencia que nos proponíamos.

La verdad es que esta situación tan inverosímil, tiene su explicación en una serie de factores, unos coyunturales, como el inicio del período constituyente de la Universidad. Otros, en cambio, son más de fondo, como la ruptura que existe entre la Sección de CC. de la EE. y la EM. Esta "distancia" institucional se concreta en aspectos tales como los siguientes: a) los alumnos de pedagogía reciben una formación eminentemente teórica, con dos años más de duración que en magisterio; b) las prácticas son parte del currículum de la EM, dando a su formación un cariz práctico; c) la Facultad está mucho más distanciada, si cabe, de la vida real de las aulas que la EM.; d) la expectativa profesional en magisterio es muy concreta, mientras que en pedagogía es bastante más difusa e incierta.

Tenemos, pues, a dos instituciones centradas en el educativo, pero desde perspectivas diferentes. Instrumentando, en consecuencia, enfoques de formación también muy distintos. Hecho que nos llevó a decidir aplicar nuestra experiencia a los dos colectivos. De esta manera nos era posible contrastar los resultados, en términos de modelo cognoscitivo, que se generaban en cada una de esas instituciones que abordan el fenómeno de la educación formal.

De esta manera quedan aclaradas algunas de las deficienci

cias que estamos seguros se encontrarán en la realización del presente trabajo. Concretando diremos que los dos bloques de alumnos con los que hemos trabajado corresponden, por una parte, a tercero de magisterio de las diferentes especialidades, pertenecientes todos ellos a grupos de tarde. Por otros lado, están los de quinto de Ciencias de la Educación que asistían a grupos de mañana. A continuación daremos algunos datos más sobre la muestra.

FIGURA 2. Datos de identificación de la muestra.

Grupo de Ciencias de la Educación.

Sexo	Media de edad	Experiencia docente	Distribución
V: 2	25.7	SI: 13	GC: 10
M: 19		NO: 8	GE: <u>11</u>
			N: 21

Grupo de Magisterio.

Sexo	Media de edad	Experiencia docente	Distribución
V: 25	22.4	SI: 17	GC: 36
M: 51		NO: 59	GE: <u>40</u>
			N: 76

Tras la exposición de los datos una breve explicación de los mismos. Lo primero a resaltar es el predominio absoluto de las mujeres (M) respecto a los varones (V). Este hecho no constituye ninguna novedad, sino que viene a confirmar el proceso de "feminización" de la profesión docente ya puesto de relieve por numerosas investigaciones. Los grupos experimentales (GE) se nos quedaron más reduci

dos de lo previsto, pues en ellos sólo incluimos a los sujetos que nos devolvieron todos los protocolos. Respecto a la experiencia práctica, hemos preferido hacer dos categorías: Prácticas y Experiencia Docente. En el primer capítulo se recogían las prácticas incluidas en el currículum de formación, (todos en magisterio y cinco de pedagogía). La experiencia docente comprendía cualquier práctica educativa realizada fuera del control de la institución. En pedagogía predominaba la colaboración en "gabinetes" y en "educación especial", mientras que en magisterio son "clases particulares", alguna "sustitución" y no falta quien menciona su condición de "monitor de grupo scout".

#### 6.1. Secuenciación del tratamiento.

Los pasos seguidos en el tratamiento fueron los mismos en los grupos experimentales y aplicados en idéntico orden. Pasos que describimos aquí y se resumen en la FIG.3.

1º) Presentación al grupo del proyecto de investigación que se estaba desarrollando, para el cual se les pedía la colaboración voluntaria. De hecho, al terminar esta primera sesión hubo algunos alumnos que en privado nos anunciaron su renuncia a participar. Los motivos que aducían eran la coincidencia de horarios, el tener que preparar un examen y alguno porque no le gustaba "sentirse conejillo de indias". Aparte de éstos, hubo otros que fueron descolgándose de sus respectivos grupos en las sucesivas sesiones. La información que se les dio en ese primer encuentro estaba planteada en los siguientes términos:

Se trata de una investigación que se está haciendo en el Dpto. de Metodología Educativa de la Ftad. de Filosofión y Ciencias de la Educación. Con ella se pretende estudiar cómo una información sobre un tema particular, presentada en un módulo con una parte escrita y otra audiovisual, facilita la comprensión de la teoría desarrollada y ayuda a entender el funcionamiento de dos casos prácticos que se ofrecen en el módulo.

Pensamos que lo mejor para no alterar excesivamente las expectativas de los alumnos, era no mencionarles que se trataba de un trabajo de tesis. Según indicación de su profesora, los alumnos se mostrarían reacios a participar en investigaciones de este tipo, pues estaban cansados de rellenar encuestas y tests cuyos resultados nunca iban a conocerlos ni saber para qué los utilizarían. De ahí que nosotros insistiéramos en la presentación que lo fundamental no serían los resultados finales, sino la asimilación y discusión de los conceptos y problemas que se le presentaban, tanto en la información escrita como en el video. Con ello se buscaba resaltar el valor que para su formación tenía la información que se les daba y así lograr un motivación intrínseca y que se sintieran cómodos durante las sesiones.

Una vez dada esta información previa y comentados algunos pormenores de la investigación, como respuesta



a preguntas de los alumnos, se procedió a repartir el cuadernillo (Ver APENDICE VI) a los sujetos que decidieron participar en la experiencia. Se les comentó, asimismo, que sobre el cuadernillo podían hacer todo tipo de anotaciones, subrayados, etc. de acuerdo con su método de trabajo. Eso sí, se les recordó que deberían entregarlo al terminar estas sesiones, aunque podían fotocopiarlo si les interesaba. Operación que algunos hicieron, según nos consta por propio testimonio, pero también nos consta que otros sencillamente no lo devolvieron. Hechas estas aclaraciones y para terminar la primera sesión, se procedió a establecer un calendario provisional para las sesiones posteriores. Habría que buscar las fechas y horas que conviniesen a todos de acuerdo con la disponibilidad de aula. Tarea, por lo demás, nada sencilla, pues al tener que conjugar tantas variables era muy difícil encontrar el momento y lugar oportunos.

Con el grupo de alumnos que nos servía de referencia, es decir, de control, se procedió de modo muy semejante. En un primer momento se les explicó el tema y objetivos de la investigación para la cual se les solicitaba su colaboración. La información se les dió siguiendo las mismas pautas de cautela que se indicaron más arriba. Como en el caso anterior, aquí también se respetaba el carácter voluntario de su participación. Una vez hecha la presentación y respondido a las preguntas que se nos hicieron, se inició la aplicación de las pruebas. En primer lugar,

se pasó la Prueba Objetiva sobre los conocimientos que poseían de la interacción en el aula y después la de Pensamiento Ideológico. Dado que eran muy largas y exigían mucho esfuerzo, decidimos que las atribucionales se pasasen en una segunda sesión, para la cual acordamos conjuntamente fecha y hora.

2º) A partir de la segunda sesión, éstas fueron exclusivas para el grupo, tanto de pedagogía como de magisterio, que participaban en la experiencia, (GE). Se realizó a la semana de haber entregado el cuadernillo, tiempo que ellos consideraron suficiente para estudiarse lo que en él se les planteaba. La sesión se inició, tal como se había convenido, con una discusión sobre los puntos conflictivos y dudosos del módulo. Esta sesión fue corta, pues el debate, como se explicará más adelante, no resultó todo lo animado que se esperaba.

3º) La tercera sesión se realizó a los dos días de la anterior y en ella se presentó el video, cuyo contenido resumiremos en el siguiente apartado. Después del visionado se abrió otro período de discusión a fin de analizar la posible relación que había entre el escrito y las dos situaciones de aula presentadas en el video. Antes de seguir debemos puntualizar que con los alumnos de magisterio se demoró el visionado varios días, pues a pesar de tener solicitado la sala del circuito derrado de TV, al llegar allí nos impidieron pasar por estar ocupada en otros menesteres ajenos a lo nuestro. Una vez visto y debatido el

PUNTO DE PARTIDA

DIMENSIONES DEL  
PENSAMIENTO  
DOCENTE

INSTRUMENTOS

ANALISIS

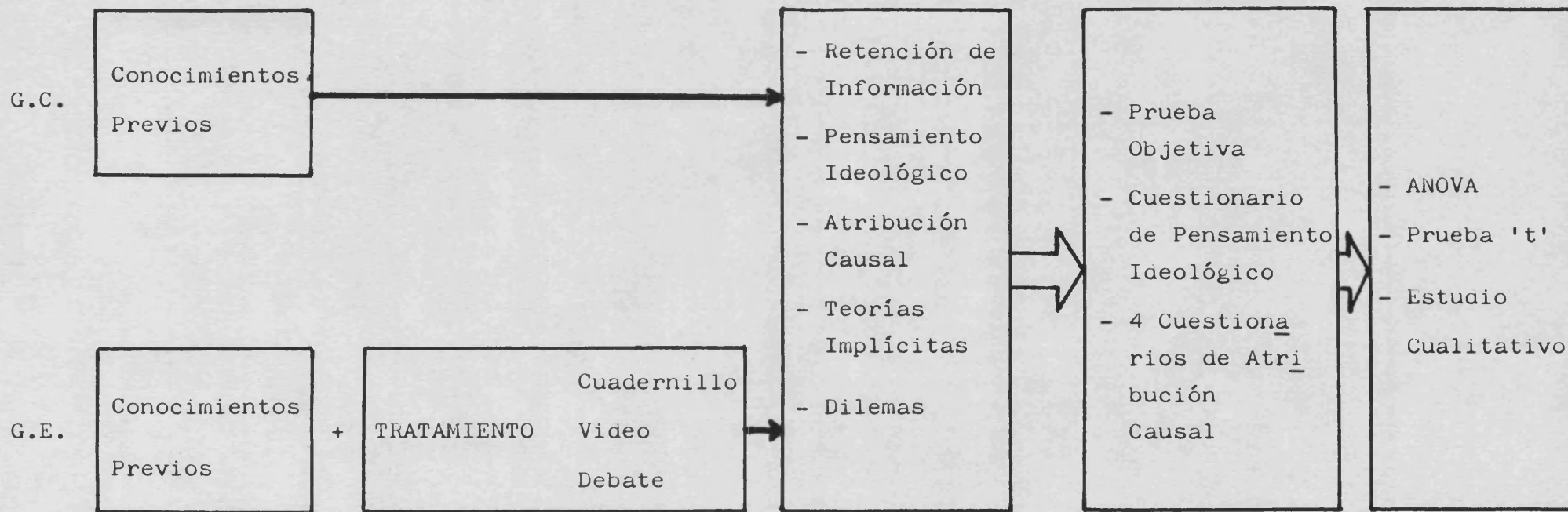


FIGURA 3. Cuadro resumen de los pasos dados en nuestra aplicación experimental.

video, se dejaron diez minutos de descanso. En la segunda parte, se procedió a aplicar las dos primeras pruebas. Como en el grupo de control, se comenzó con la Prueba Objetiva y en segundo lugar la de Pensamiento Ideológico.

4º) La última sesión se dedicó por completo a pasar las otras cuatro pruebas atribucionales. Los dos primeros casos a resolver fueron los planteados por escrito y posteriormente, sin tiempo de descanso, se procedió a presentar las diapositivas que conformaban la segunda parte de las pruebas atribucionales. Cabe señalar que tanto con los grupos de control como con los que calificaremos de experimentales, se les concedía todo el tiempo que precisaban para contestar a cada prueba. Una vez que terminaban todos se procedía a entregarles el siguiente protocolo.

## 6.2. Descripción de los instrumentos utilizados.

Por lo que respecta a los instrumentos utilizados en nuestra investigación, se han de dividir en dos grandes bloques, en función de cómo son utilizados y el objetivo que cubren. Así tenemos los encaminados a ofrecer a los alumnos la información sobre el tópico seleccionado. En segundo lugar, los encaminados a evaluar el efecto producido por el tratamiento y a descubrir las estrategias de procesamiento cognoscitivo que han seguido los alumnos. De acuerdo con esta doble naturaleza vamos a exponerlos separadamente, pero advirtiéndolo que entre unos y otros hay una clara conexión en su concepción.

### Presentación de la información.

En este apartado incluimos el cuadernillo y el video, que son la principal fuente de información del tratamiento. Entendemos que en las sesiones de discusión de estos documentos no se aportaron nuevos datos, sino que el objetivo era hacerles comprender la información que ya tenían.

El cuadernillo (APENDICE V), como ya se ha dicho, estaba centrado en el concepto de interacción en el aula. Las razones que nos llevaron a elegir este tema fueron: a) la literatura más reciente coincide en afirmar que la interacción es una de las claves para comprender lo que ocurre en el aula; b) la interacción impregana o mediatiza en proceso didáctico; c) es el referente imprescindible del pensamiento y la conducta del profesor y, d) tenemos, además, que este mismo concepto ha sido desarrollado desde otros enfoques teóricos y que nosotros ya hemos analizado en el capítulo segundo. La concepción conductista de la interacción ha llevado al diseño de la microenseñanza como técnica de formación y perfeccionamiento del profesorado, y en ella el video o la TV han jugado una baza decisiva. Pues bien, nosotros proponemos otra orientación en el tratamiento de ese tema, así como en la forma de presentarse lo al profesor en formación. El video debe ayudar a conceptualizar y no sólo a modificar la conducta del actuante en situación de laboratorio.

Si estos argumentos nos sirven para fundamentar el sentido de haber elegido este tema, pasaremos a describir,



Pues los materiales pedagógicos pueden ser presentados en lenguaje escrito, icónico, sonoro o todos ellos mezclados. Las cualidades específicas del mensaje influyen y determinan el proceso de aprendizaje, tanto si se refiere a lo cognitivo como a lo afectivo, (Pág.170). SALOMON, (1979) es más concreto y mantiene que lo fundamental, lo esencial de la naturaleza de los medios es su "lenguaje", o sea, su sistema simbólico. Será teniendo en cuenta este sistema como habrá de analizarse el proceso de aprendizaje que los diferentes medios son capaces de generar en los alumnos. Sostiene que los medios en sí mismos no tienen capacidad para proporcionar efectos en el aprendizaje substancialmente diferentes. Admite con rotundidad que el sistema simbólico juega un papel decisivo en los procesos cognitivos y de aprendizaje, pues no sólo interviene en las representaciones internas, sino que también sirve como recurso exploratorio e instrumento cognoscitivo, (Pág.144). Esto quiere decir que la información curricular se procesa a través de un complejo sistema de símbolos. En este procesamiento hay un filtrado de los datos, de éstos sólo retienen aquéllos que el individuo considera más relevantes y, en segundo lugar, una transformación de esa información para reorganizarla según los esquemas conceptuales del individuo, dándole la forma que estime más útil para manejar en otras situaciones, (SIMKINS, T. 1983. Pág.48).

Bástenos con lo expuesto para indicar que hay una línea de investigación del material curricular que se basa

en la teoría de la comunicación. En consecuencia, cualquier medio que se utilice pedagógicamente, ha de elaborar sus mensajes de acuerdo con unas exigencias mínimas tanto comunicativas como informativas, para que surtan en el alumno el efecto de aprendizaje deseado. Para que esto suceda, es decir, para que el alumno procese la información presentada es imprescindible que maneje el sistema simbólico en el cual está codificada la información.

Otro enfoque reciente en el diseño de la instrucción, es el representado por la Teoría de la Elaboración que no es incompatible ni alternativo al anterior. En el trasfondo del modelo que ahora se presenta están las nociones de "aprendizaje significativo" de AUSUBEL o la del "currículum en espiral" de BRUNER. Por otro lado, se toma como asunción básica la caracterización del aprendizaje en términos de un específico procesamiento de información que consta de componentes tales como la codificación, almacenamiento y recuperación. En este procesamiento están implicadas diversas estructuras representacionales y componentes meta-cognitivos, (MERRILL, M. KELETY, J. 1981. Pág.218).

La teoría de la elaboración pretende formular un modelo a través del cual hacer aflorar el significado óptimo de las materias instruccionales, mediante la estructuración y organización de los contenidos. Es decir, prescribe estrategias de instrucción en el tratamiento de las estructuras de contenido, a fin de facilitarle al alumno la comprensión de los conceptos abordados y que los pueda inser



tar en su estructura de conocimiento. Un concepto fundamental en este enfoque es el de estructura del contenido que hace referencia al diagrama en el cual se muestra el tipo de relaciones profundas existentes entre las nociones de un área de conocimiento concreto, expuestos "antes" o "despues". Pero la estructura no debe confundirse con la representación que en forma de diagrama se haga de la estructura de un contenido. En la práctica, un mismo tipo de diagrama puede ser utilizado por representar estructuras muy distintas, (REIGELUTH,C., MERRILL,M., BUNDERSON,C. 1978. Pág.109). Estos autores señalan que las estructuras de contenido más frecuentes para el diseño de estrategias instruccionales, serían las siguientes: estructuras de aprendizaje, de proceso, taxonómicas y teóricas o modelos.

En apretada síntesis podríamos decir que la teoría de la elaboración propone que todos los contenidos instruccionales pueden ser clasificados conforme a tres grandes dimensiones estructurales: conceptos, principios y procedimientos. Es necesario conocer la relación subyacente entre esos componentes puesto que es específica para cada área de conocimientos, por ello exige para ser aprendida un procesamiento específico por parte del estudiante, (ME RRRILL,M., KELETY,J. 1981. Pág.220). Esa estructuración requiere seleccionar aquellos conceptos fundamentales del contenido, los cuales son denominados epítome por la teoría de la elaboración. En la secuencia instruccional el epítome ocupa el primer lugar y se desarrolla mediante

0

estos tres pasos: síntesis, análisis y resumen. Al ser lo fundamental se ha de presentar lo primero y posteriormente los diferentes niveles de elaboración del contenido. El epítome que sin duda es pieza clave en el modelo propuesto por la teoría de la elaboración, esencializa en sí el contenido disciplinar a impartir, a la vez que enfatiza el tipo de estructura elegido para la presentación, o sea, si es conceptual, teórica o procesual.

La teoría de la elaboración constituye, pues, "una teoría parcial de la instrucción puesto que no se ocupa de todos los aspectos de la instrucción", (PEREZ GOMEZ, A. 1983. Pág.337). Es parcial porque de las fases que componen el desarrollo de la instrucción sólo se ocupa de la primera, esto es, del diseño sin abordar las dos restantes de producción y validación del diseño. Para este autor aún tiene la teoría de la elaboración alguna limitación más, entre las que resaltaríamos el exclusivo hincapié que se hace en los contenidos y en su estructuración lógica y conviene recordar lo que comentaba al respecto POPKE WITZ. De esta manera se le facilita al alumno la comprensión gradual y de forma significativa, lo cual es importante pero no suficiente. Se centra en los contenidos ya elaborados por los investigadores y además con una orientación que no permite la interdisciplinariedad y como señala la PEREZ GOMEZ el desarrollo del diseño se hace mediante la exposición verbal o escrita. De este modo el alumno queda relegado a una función meramente receptiva, con lo

cual su motivación hacia las tareas de aprendizaje no parece vaya a aumentar notablemente. El estudiante recibe una información bien elaborada y perfectamente presentada favoreciendo su asimilación cognoscitiva, en cambio la teoría de la elaboración no tiene en cuenta otras destrezas importantes para el alumno, tales como la de búsqueda, indagación, dominio de formas y modos activos de hacer, pensamientos creativos y divergentes, estrategias de aplicar la información a situaciones nuevas, etc. La teoría de la elaboración aporta, sin lugar a dudas, aspectos importantísimos en el diseño de la instrucción, pero desde luego, en ella no se agotan todas las posibilidades de éste.

En la confección de nuestro módulo tuvimos presente la aportación de los dos enfoques del diseño de material instructivo anteriormente esbozados. Puntualmente no seguimos ninguno de ellos. Así, del primero, es decir, del fundamentado en la teoría de la comunicación, hemos tomado la exigencia de presentar la información en un lenguaje fácilmente accesible a los estudiantes para quienes se elaboraba. El sistema simbólico utilizado en nuestro mensaje tiene que ser lo suficientemente sencillo como para que se comprendan todos los significados vertidos en dicho documento. Pero a la vez, con precisión suficiente para evitar en lo posible las desviaciones semánticas. En tal sentido, hemos de admitir, que el aporte de la teoría de la elaboración nos ha sido de suma utilidad. Esto ha sido así, no sólo en la selección de los conceptos fundamenta

22

les implicados en el fenómeno de la interacción, sino también para confeccionar su estructura y desarrollo secuenciado. Toda vez que en éste se iban indicando las relaciones significativas entre nociones e ilustrando con ejemplos intuitivos. Se procuraba que las definiciones fuesen precedidas de una aproximación global y seguidas de una explicación más minuciosa en la que hemos introducido algún ejemplo.

Pero pensando que no sólo esto sería suficiente, utilizamos determinados recursos formales en la presentación de los contenidos en el cuadernillo. Al comienzo de éste se ofrecía un diagrama en el que se sintetizan los conceptos más relevantes que van a desarrollarse posteriormente, con la intención que el lector se haga una idea global de lo que allí se trata. Se utilizará también el subrayado de aquellas palabras o párrafos que por su relevancia consideramos el lector ha de dedicar una atención especial. En párrafo aparte y con mayúsculas se presentan las definiciones de los conceptos que funcionarían como epítomes en nuestro módulo.

La versión definitiva del cuadernillo fué, además, el resultado de tres elaboraciones previas. Eramos plenamente conscientes que desde nuestra posición de investigador, sin ninguna relación con el contexto en el que aplicamos el tratamiento, resultaba realmente difícil aceptar en la presentación de la información con el sólo apoyo

de las teorías sobre el diseño de material instructivo. Así que decidimos someter el cuadernillo a diferentes lectores para que nos aportasen sugerencias y críticas sobre su presentación y desarrollo. Para confeccionar el primer cuadernillo como modelo el módulo que sobre el trabajo en grupos dentro de la clase elaboraron T. KERRY y M. SANDS (1980) con fines muy parecidos a los nuestros. Nos fue igualmente muy útil en esta primera fase, la descripción y experimentación de un documento semejante por parte de R. COTE (1982). Pero tampoco consideramos que esto fuera suficiente.

Las dos primeras versiones fueron corregidas por profesores de la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación. El segundo se entregó también a alumnos de 5º de Ciencias de la Educación. Una vez recogida toda esta información que incidía tanto en la precisión conceptual como en la forma de presentar los contenidos, se elaboró la tercera versión del cuadernillo. Este fue pasado en una clase de 3º de Ciencias de la Educación durante los primeros días del segundo trimestre, en la clase la mayoría de los alumnos correspondían al "curso puente". Con las observaciones hechas por estos estudiantes se confeccionó la versión definitiva que se utilizó en la experiencia. Ni que decir tiene la profunda transformación experimentada de la primera versión a la última en la que la aportación de los enfoques teóricos sobre el diseño de material quedan bastante desdibujados. Nosotros dábamos prioridad

4

a lo que los "jueces" exteriorizaban como facilitador de la comprensión del contenido presentado.

El segundo instrumento utilizado para ofrecer información en el tratamiento fué el video. La elaboración de este documento aunque nos llevó bastante más tiempo que el cuadernillo, en realidad tuvimos menos oportunidades de elaborarlo tan minuciosamente como el documento escrito. Dos razones pueden aducirse para explicar este hecho:

a) En un principio se pensó hacer la grabación con los equipos de video de la EM, dado que ofrecían un mínimo de calidad en la realización del documento. El lugar de grabación sería en la Escuela Aneja, donde contactamos con los profesores que se prestaron a colaborar y sobre todo aceptación la entrada de las cámaras en sus aulas. Pues bien, cuando todo estaba preparado el equipo de video no se podía utilizar porque estaba "ocupado" y el director de la Escuela Aneja nos puso todos los impedimentos que la legalidad le permitían. No obstante el fundamental y decisivo fue el que deberíamos realizar la grabación fuera de las horas lectivas y con alumnos voluntarios, así como con los profesores que él designase, entre los que no estaría ninguno de los que nosotros habíamos contactado. Tras emplear casi cuatro meses en todo este trámite, nos vimos obligados a realizar la grabación con un "video doméstico" sin una calidad óptima. Valiéndonos de la amistad con el director de un colegio público, nos permitió entrar a gra

bar aquellas clases cuyos profesores voluntariamente se prestaran.

b) El segundo impedimento es de tipo técnico, pues como ya se ha indicado, el equipo de video era el más elemental posible. Lo cual impedía tomar imágenes con una mínima calidad. Pero el mayor problema se presentaba a la hora de hacer el editaje del programa, ya que al ser un formato no profesional, no existen máquinas para montar con corte "límpio" entre las secuencias. Ello hace que el documento resulte aún menos vistoso, menos cuidado de lo que cabría esperar de haberse hecho con mejores equipos, como se plneo al principio.

El programa de video fue concebido no para ofrecer más información sobre el concepto de interacción, sino para presentar a los estudiantes un retazo de la realidad en la cual ese concepto recobra vida en toda su complejidad. De ahí que nuestra mayor preocupación fuera el reflejar lo más fielmente posible el contexto de la interacción en estas dos aulas concretas. Se trataba de mostrar en un documento audiovisual, cómo métodos pedagógicos distintos, generan en el aula procesos interactivos de naturaleza bien diferentes. Desde la teoría de la elaboración podría considerarse el programa como un ejemplo práctico de la realidad sobre el que proyectar y contrastar la teoría ofrecida en el documento escrito.

Se pretendía dar una visión "real" del contexto en

2

el que se produce la interacción. Pero ésta depende de la modalidad metodológica de cada profesor. Por eso en el video recogimos dos estilos docentes que podríamos calificar de extremos, aunque presentes en las aulas. Eso sí, ninguna de las dos clases se preparó con antelación, más bien fue un "asalto" al aula con el equipo de video. Resumiendo, el programa consta de dos partes. En la primera, se ofrece el fragmento de una clase de las consideradas como "tradicional". Los alumnos están en filas, con mesas individuales y, en el momento de la grabación, están trabajando un texto de J.R. Jiménez a partir del libro de texto y su cuaderno de notas o deberes. La profesora es quien dirige la clase preguntando o censurando a los alumnos. Estos sólo hablarán cuando se les pregunte y no pueden moverse de su sitio.

En la segunda parte del video se presenta un retazo de otra clase llevada a base de grupos de trabajo. Cuando entramos a grabar estaban con Ciencias Sociales y abordaban la Revolución Industrial del S. XIX. Los alumnos tenían libertad total para moverse por la clase, utilizaban varios libros de consulta, las elaboraciones individuales, los murales, etc. Los grupos debían responder a unas cuestiones planteadas el día anterior y, como se ve en el video, cada grupo expone sus conclusiones para debatir luego toda la clase. Se intenta recoger en el video aquellos detalles más significativos del comportamiento interactivo de profesores y alumnos, en estilos docentes distintos.

Tal como se mencionó al hablar de la inserción del



video en el desarrollo curricular, este medio ofrece lo que podemos llamar un significado empírico del concepto de interacción. El cual ha de ser comparado y contrastado con el significado teórico presentado en el cuadernillo. Dicho con otras palabras, a través del video se presentan las evidencias, en toda su complejidad, de la práctica pedagógica realizada en las aulas. De esta manera se intenta que el estudiante capte y reconozca las manifestaciones externas de la interacción. Así el dominio de este fenómeno tan importante en las aulas, se domina no sólo en su dimensión teórica, sino también en su comportamiento en la práctica.

#### Instrumentos de recogida de datos.

A fin de recoger todos aquellos datos que en función de nuestro planteamiento consideramos significativos, se elaboraron una serie de instrumentos adecuados a nuestras exigencias. Al menos una se diseñó explícitamente para evaluar el rendimiento del tratamiento a que habíamos sometido al grupo experimental. El resto de las pruebas sólo indirectamente pretendían descubrir las ganancias del tratamiento, se encaminaban más bien a descubrir cómo procesan la información que se le ofreció, como la proyectan ante unos casos prácticos. Todos estos instrumentos son, expresado genéricamente, de lápiz y papel. A continuación describiremos brevemente cada una de estas pruebas:

- Prueba Objetiva: Esta fue elaborada íntegramente por

7

nosotros, teniendo en cuenta los conceptos y nociones más importantes que se ofrecieron en el cuadernillo. Con ella se pretendía describir si los sujetos experimentales ha bían comprendido el concepto de interacción y la informa ción que fueron capaces de retener. La prueba se elaboró a partir de la tercera versión del cuadernillo y se pasó también a los mismos alumnos de 3º de Ciencias de la Educa ción y a otro grupo del mismo curso que no había leído el cuadernillo. Con la información recogida de este pase piloto y las indicaciones de un experto en la confección de este tipo de pruebas, elaboramos la segunda versión que con ciertos retoques de redacción y reordenación de algún ítem, corresponde a la versión definitiva que se aplicó, (APENDICE VII).

- Prueba de Pensamiento Ideológico del Profesor: Desde la perspectiva de la psicología cognitiva ya vimos en su momento la importancia que tenían las teorías implícitas, las creencias y valoraciones que el profesor manejaba como determinantes de su práctica en el aula. A tenor de este supuesto nosotros pensamos que quizá fuera importante cono cer el perfil ideológico del profesor proque ello puede ofrecer alguna clave para comprender el procesamiento a que el profesor somete la información científica que se le da. La dificultad de este apartado estuvo en la locali zación de alguna prueba encaminada a determinar la ideolo gía del profesor. En España no hemos encontrado ninguna, al menos publicada, y fuera de aquí tampoco sobre el aspec

to que a nosotros nos interesa. Lo más aproximado que llegó a nuestras manos ha sido el Educational Ideologies Inventory, (O'NEILL, W. 1981) que aunque no está pensado para el profesor sí trata de aproximarse a las ideologías en las que se sustenta la concepción de la educación. Nosotros no hemos hecho más que traducirlo de un modo bastante flexible para hacerlo legible a nuestros estudiantes. En cualquier caso, somos muy conscientes de los notables riesgos que esto entraña, por ello a los resultados queremos darles una validez puramente indicativa, como veremos en el apartado dedicado al comentario de esta dimensión del pensamiento del profesor, (APENDICE VIII).

- Pruebas Atribucionales: Mediante estas pruebas nos proponemos descubrir cómo traslada el estudiante los conocimientos adquiridos sobre un tema concreto a un caso práctico en situación preactiva, qué tipo de formulaciones teóricas utiliza para explicarlo y qué problemas se le plantean en este proceso de enjuiciamiento. A cada uno de estos interrogantes corresponde un apartado en los impresos que se les daba para contestar. Entendemos con la teoría de la atribución que al señalar las causas de un acontecimiento se está explicando lo que el sujeto piensa sobre ese hecho y la estrategia cognitiva en la que se fundamenta. De todos modos esto será desarrollado más minuciosamente al comentar los resultados obtenidos.

Con respecto a la confección de la prueba cabe señalar que los casos fueron definidos en sus grandes rasgos,

29

por un grupo de profesores de EGB estudiantes de cuarto curso de Ciencias de la Educación. Los dos casos presentados en la prueba fueron considerados por ellos como un problema muy frecuente en los centros. Por tanto, corresponde a situaciones que preocupan teórica y prácticamente a los profesores y para los cuales no existe una solución consensuada, de ahí que entre los mismos profesores exista divergencias y con frecuencia animadas discusiones en el claustro o en las reuniones de ciclo. Para nosotros la dificultad está en si el problema planteado les induce a pensarlo o no en términos de interacción, aunque los profesores antes mencionados parecían coincidir en que por ahí se deberían buscar las vías de solución. De todos modos, hemos preferido presentar los casos en un tono de ambigüedad, a fin de permitirle al estudiante una mayor amplitud en el juicio atribucional. Pensamos que si se presentaba en términos muy concretos se podía condicionar excesivamente el tipo de respuestas.

La prueba atribucional consta del planteamiento de cuatro casos bien distintos, dos de ellos se presentaron por escrito y corresponden a la descripción hecha en el párrafo anterior, (APENDICE IX ). Otros dos casos se presentaron en foto fija de situaciones también muy frecuentes en el aula, no hizo falta acondicionar la clase para tomar la imagen que se pasó en la prueba. Por otro lado, el mismo grupo de profesores anteriormente aludido, calificaba estas imágenes como reflejo del estado en que

10

quedaba el aula al final de la jornada en muchos colegios. Con la imagen en pantalla, los sujetos iban rellenando el protocolo correspondiente, (APENDICE X). Ver FIG. 4.

Incorporamos la fotografía o diapositiva para ser más exactos, en nuestra investigación porque pensamos que ello exigía poner en funcionamiento estrategias cognitivas muy distintas a las que pudiesen emerger a partir de los casos planteados verbalmente. La razón fundamental de tal hecho, es porque la fotografía constituye una forma de comunicación visual que aporta información no-verbal y otros detalles profundos de las situaciones sociales que difícilmente pueden reflejarse a través de otros medios. En este sentido P. TEMPLIN (1982) afirma que la fotografía añade información complementaria al texto, la cual es im prescindible para la investigación. La descripción visual ayuda a desarrollar una mejor comprensión y más profunda en la apreciación no sólo del contexto sino también de las interacciones que en él se producen (Pág. 124). A pe sar de estas posibilidades de la fotografía en la investigación, TEMPLIN mantiene que ésta constituye una técnica más, a complementar con otras, para mejorar el conocimien to y comprensión de las complejas situaciones sociales. Una de estas situaciones es la interacción profesor-alum nos en el aula, para cuyo estudio, según la autora mencionada, la fotografía se presenta como un recurso sumamente enriquecedor.

Aparte de esta justificación teórica, encontramos

CASO 1: Al comienzo de curso, el 5º-A de EGB que es considerado como "difícil", le corresponde a un profesor que decide trabajar en pequeños grupos formados según sus criterios. Al observar después de cada evaluación que no mejoraban los resultados rehacía los grupos bajo los mismos criterios. Pero a partir de la tercera evaluación detecta una importante mejora en el rendimiento y en la participación de los alumnos en la clase.

CASO 2: El coordinador de ciclo ha detectado que en 6º de EGB hay un cierto número de alumnos que han experimentado en las evaluaciones parciales un notorio descenso en el rendimiento, respecto de su trayectoria académica anterior, al tiempo que manifestaban un progresivo rechazo a las asignaturas y a los profesores, planteando graves problemas de disciplina en el aula.

CASO 3.



CASO 4.



FIGURA 4: Casos para la  
Atribución  
Causal

numerosas publicaciones en las cuales se utilizaba la ima  
gen fija o móvil, para analizar los procesos cognitivos  
(juicios, atribuciones, diagnósticos, etc.), de profesores  
en formación o perfeccionamiento. En tal perspectiva po  
drían mencionarse investigaciones como las de YARKIN, HAR  
VEY y BLOXOM (1981); WORCHEL y BROWN (1984); ARCORI, L.  
(1982); LORD, Ch. (1980); GALE, J. (1982). Amparados en este  
bagaje de experiencias previas, optamos por incorporar  
en nuestra investigación fotos fijas como reactivos atribu  
cionales. Es decir, se les pedía a los estudiantes que  
tratasen de explicar lo que aparecía en la imagen, (APENDI  
CE XI). De esta manera explicitan su pensamiento sobre  
un mensaje audiovisual, en principio también muy ambiguo  
en su planteamiento pero, como ya se dijo más arriba, toma  
do de la vida real. En este punto no consideramos oportuno  
entrar en la discusión de hasta qué punto la fotografía  
puede reflejar realmente una situación cualquiera.

Consideramos, cerrando la cuestión, que la fotografía  
es una recreación de la realidad, mediada por variables  
como el punto de vista de la toma, ángulo, encuadre, luz,  
tipo de objetivo, etc. Todas estas variables es preciso  
tenerlas en cuenta, al utilizar la fotografía como recurso  
de investigación puesto que está determinando la informa  
ción visual ofrecida, (TEMPLIN, P. 1982). En suma, admiti  
mos con R. BARTHES (1982) que lo esencial de la fotografía  
es el ofrecer la certificación de una existencia y en nues  
tro caso, de la existencia en las aulas de un determinado

32

comportamiento. Por tanto, quede en ello justificada su introducción como recurso investigativo.

Por último debemos aclarar que se optó por utilizar la fotografía y no el video, dado que algunas de las inves tigaciones citadas más arriba utilizaban este medio, por que el video podía dar mayores ventajas al grupo que había visto el programa. Mientras que al utilizar la diapositiva todos los sujetos estaban igual, además, la clase recogida en las diapositivas no es la misma que sale en el programa de video. Por otro lado la imagen estática que ofrece la diapositiva es de mayor calidad que la del video y se pue de mantener todo el tiempo que se precise sin ningún ries go para el equipo o el soporte. Pensamos que al servirnos de diferente medio, se rompía más fácilmente la posible conexión que los sujetos pudieran establecer entre cuader nillo, video y diapositivas. Nuestro interés es que esas conexiones se hagan en función del dominio conceptual y no por la similitud de los medios en que se presenta la información. También nos influyó en la decisión el que la mayor simplicidad de la imagen fija, nos facilitaría la tarea de profundizar en las respuestas dadas. Pues las imágenes móviles que ofrece el video distraerían más tanto a ellos como a nosotros. Así el estudiante podía fijarse mucho más en los diferentes detalles que aparecían en la pantalla y dar una respuesta más reflexiva.

\* \* \* 0 \* \* \*



C A P I T U L O VI

## CAPITULO VI

### EXPOSICION Y COMENTARIO DE LOS RESULTADOS.

#### 1. Algunas consideraciones previas.

A lo largo del presente capítulo presentaremos resumidamente los resultados obtenidos en las diferentes pruebas. Luego esos datos serán comentados a la luz tanto de nuestras hipótesis como de la teoría desarrollada en los capítulos precedentes. En la exposición y comentario de tales resultados se irán aportando nuevas cuestiones y reflexiones que inexorablemente surgirán al hilo de nuestro discurso. Nos referiremos no sólo a cuestiones relativas al procesamiento que el profesor hace de la información presentada, sino también respecto a la metodología seguida en el tratamiento. Pues la comprensión de la dimensión cognitiva del profesor debe llevarnos a decidir sobre aspectos relacionados con su formación. En última instancia, es ésta la que, como indicábamos al principio del trabajo, preocupa sobremanera a profesionales, políticos y sociedad en general. Por tanto, aunque ese no sea el objetivo central de nuestra investigación, los resultados obtenidos deben tener una adecuada proyección sobre esa realidad que, en todo caso, siempre es mucho más tangible que la meramente cognitiva.

Dado que el tratamiento experimentado tuvo un carácter puntual y teniendo en cuenta los principales postula

dos del enfoque cualitativo de investigación, las generalizaciones han de hacerse con mucha cautela. El verdadero sentido de éstas ha de encontrarse en el contexto del cual surgen. Es decir, su validez queda restringida a lo indicativo, en lo orientativo de las pautas de actuación en otro contexto distinto. Quizá por ello, en vez de hablar de grandes conclusiones generalizables, prefiramos plantearlas como hipótesis a contrastar en tratamientos semejantes al realizado por nosotros. Esperando que a través de ellos puedan aceptarse o rechazarse tales hipótesis. En cualquier caso, siempre supondrá una profundización y mejor conocimiento de ese mundo tan complejo como es el pensamiento del profesor.

## 2. Resultados de la prueba objetiva.

En este apartado recogemos los datos respecto a la retención de información. Se trata de una prueba objetiva en la que se les preguntaba por los conceptos más importantes desarrollados en el módulo (cuadernillo y video) sobre la interacción. Por esto preferimos hablar de retención y no de elaboración cognoscitiva por parte de los sujetos. Parece estar claro que al responder a este tipo de pruebas las estrategias que se ponen en juego son tan sencillas, como la memoria o el reconocimiento de conceptos, pero nada más. No obstante, a nosotros nos interesan estos datos porque pueden mostrarnos las ganancias logradas por el grupo experimental respecto al de control.

5

En la exposición y comentario de los resultados, vamos a obviar lo engorroso de incluir la lista de datos directos, pasando directamente a los resultados estadísticos. Con esta simplificación pretendemos hacer más amena la exposición, centrándonos no tanto en el dato en sí, como en su significado dentro del contexto de nuestra investigación. Bajo esta misma perspectiva recurriremos a una serie de abreviaturas que serán las siguientes:

- MC: grupo de la Escuela de Magisterio que no recibió ningún tratamiento, funcionando como grupo de control;

- ME: grupo experimental de magisterio;

- PC: es el grupo de quinto de Ciencias de la Educación que nos sirvió de control y al que nos referiremos con la denominación de pedagogía;

- PE: para el grupo del mismo colectivo que pasó el tratamiento.

Comenzaremos comentando los datos menos elaborados y afinados, cuales son las puntuaciones medias obtenidas en la prueba objetiva. Pues cabe la posibilidad que no haya diferencia entre ellas, con lo cual este apartado se abreviaría notablemente. De hecho, nuestro punto de referencia debe ser la subhipótesis (a) planteada en el capítulo anterior. En ella se afirma que no hay diferencia significativa entre las puntuaciones obtenidas en los grupos de control y los experimentales. Esas puntuaciones medias se recogen en el CUADRO 1, que exponemos a continuación:

	Magisterio	Pedagogía
Grupo Control	14.6	15.3
Grupo Experimental	16.6	17.2

CUADRO 1. Puntuaciones medias de la Prueba Objetiva.

Es suficiente una simple observación de los datos que aparecen en este cuadro para descubrir, al menos, tres cuestiones a resaltar:

a) El punto de partida de los dos colectivos no es el mismo, los alumnos de 5º de Pedagogía obtienen una puntuación ligeramente superior en el grupo de control con respecto a sus homólogos de Magisterio.

b) El tratamiento que han recibido los grupos experimentales, produjo un efecto que puede cifrarse en 2 puntos, de acuerdo con la potencialidad discriminativa de la prueba aplicada.

c) La mejora observada en los dos grupos experimentales es muy parecida y casi paralela, puesto que en ambos casos puede cifrarse en dos puntos. A este respecto cabe señalar también que por lo menos en nuestro caso, no es muy determinante el punto de partida de los estudiantes, ni que pertenezcan a niveles universitarios distintos. Si bien hemos de reconocer que las diferencias existente en el punto de partida no han desaparecido, sino que permanecen idénticas.

Continuando con la subhipótesis que orienta este apar

tado, en ella se decía que no había diferencias debido fundamentalmente a la especificidad del tema que se les proponía a estudio. Con esta denominación nos estábamos refiriendo a una elaboración teórica muy concreta, sobre un fenómeno particular, y todo ello no iba a encajar en sus esquemas conceptuales. Pues muchos críticos del modelo vigente de formación del profesorado, tal como se recogió en el capítulo inicial, señalaban la inespecificidad en la formación teórica del profesorado de EGB. Nosotros hemos descubierto a través de las reuniones con los grupos de la EM que al menos les habían hablado alguna vez de la interacción en el aula. Estos alumnos identificaban tal fenómeno con FLANDERS y no con la reconceptualización que sobre el tema les proponíamos nosotros. Los grupos de pedagogía, en cambio, reconocían haber abordado el tema con más o menos profundidad. Podemos concluir que el tema se acepta sin problemas, mientras que hay mayores reticencias ante el enfoque dado al tema. Hecho que puede ser debido, suponemos, a la impregnancia de los aprendizajes anteriores.

A partir de los resultados de la prueba se desprende que los sujetos tienen un conocimiento "por aproximación" al fenómeno bastante considerable, dadas las puntuaciones que obtienen los GC. Pero si analizamos las respuestas dadas por el GE, nos damos cuenta que los items contestados erróneamente con mayor frecuencia (4,2,16,20 en orden de más a menos), son los que requieren un dominio cognosciti

vo claro de algunos de los puntos desarrollados en el cuadernillo. Lo cual quiere decir, en primer lugar, que el contenido presentado en el módulo, no ha sido asimilado en toda su profundidad. Respecto a la prueba, como segunda observación, pone de manifiesto que hay determinados items (algunos de los acertados con mayor frecuencia), requieren del alumno una destreza de mero reconocimiento y/o identificación. De ahí que por simple deducción puedan descartar la opción falsa de esos items. Siendo esta una de las razones que nos han llevado a darle a los resultados un valor muy restringido, aunque no por ello despreciable.

Una vez hechas esta serie de aclaraciones, continúemos haciéndoles preguntas a los datos obtenidos. Sin lugar a dudas, la más importante sería si esas diferencias entre las medias son significativa o no. Es decir, las mejoras de los grupos experimentales son explicables debido al azar o si se volviese a repetir el tratamiento se producirían también diferencias; o sea, ¿son significativas o no las diferencias encontradas?.

Para responder a esta pregunta decidimos aplicar un Análisis de Varianza a los datos obtenidos y así descubrir si había o no una diferencia significativa entre los distintos grupos. Con respecto a esta aplicación estadística debemos puntualizar que los datos fueron tratados por un ordenador HEWLETT PACKARD-85, con el programa denominado ANOVA-2. El margen de error con el que decidimos trabajar

fue del 5 %, si bien G. GLASS y J. STALEY (1980) mantienen que cuando se trata de investigaciones en ciencias sociales y sobre todo si se trabaja con pocos sujetos, el margen de error puede ser del 10 % o incluso del 15 % (Pág. 357). Dentro de ese abanico de posibilidades, nosotros optamos por el indicado, con el ánimo de disminuir al máximo el riesgo de aceptar o rechazar la hipótesis nula equivocadamente. A continuación, iremos exponiendo los resultados del contraste entre grupos, a la vez que se comenta su significado más profundo.

Comenzaremos con los dos grupos de magisterio (MC y ME), sometiendo a un análisis de varianza las puntuaciones obtenidas en la prueba objetiva, tal como se expone en el siguiente cuadro:

CUADRO 2. ANOVA entre los grupos MC y ME.

gl.	SS	MS	F	F: 5 %
1	70.4	70.4	21	3.98
71	237.8	3.3		
Total: 72	308.2			

DIFERENCIA: 17.02

Como se puede observar, la diferencia entre la F obtenida por nosotros y la indicada en las tablas de distribución F de SNEDECOR, es altamente significativa a favor de la primera. Por tanto, parece razonable rechazar la hipótesis nula, pues en este caso es muy poco probable



que se produzcan diferencias notables entre el MC y el ME. Aunque la diferencia de 17 puntos en la F es muy grande, no queremos afirmar con rotundidad el éxito de nuestro tratamiento, sencillamente resaltamos que en el contexto del experimento que hemos realizado parece que ha surtido los efectos deseados. Esta afirmación al menos es válida respecto a la retención de la información que se les ofreció en el módulo. Lo cual viene a demostrar que los alumnos de magisterio del grupo fueron capaces de asimilar la información altamente estructurada y sobre un tema muy específico como el que les hemos presentado. Se puede afirmar, con carácter de provisionalidad, que los alumnos comprendieron el sentido y alcance del concepto de interacción. Este dato es importante porque, como ya se ha indicado, estos alumnos partían de un desconocimiento bastante generalizado de los planteamientos teóricos sobre la interacción en el aula.

En el cuadro siguiente se presentan los resultados correspondientes a los grupos de Ciencias de la Educación, obtenidos en la misma prueba:

CUADRO 3. ANOVA entre los grupo PC y PE.

gl.	SS	MS	F	F: 5 %
1	26.5	26.5	8.8	4.21
27	81.3	3		
Total:	28	107.8		

DIFERENCIA: 4.59

También en este caso se observa una substancial diferencia entre las F. En base a ello podemos rechazar con bastante seguridad la hipótesis nula, pues al menos en el caso que nos ocupa parece no ajustarse a la realidad. Es decir, las diferencias detectadas en las puntuaciones entre los grupos PC y PE, no pueden ser fruto exclusivo del azar. De ahí que podamos afirmar que el tratamiento recibido por el grupo PE ha surtido un efecto considerable en los alumnos. Sin embargo, debemos resaltar que la diferencia de 4.59 puntos entre las F, es substancialmente inferior a la obtenida con los estudiantes de magisterio. ¿A qué puede ser debido este hecho, máxime si se tiene en cuenta que el tratamiento ofrecido en ambos casos fue idéntico?. En lo que sigue intentamos dar una explicación a esta cuestión.

La primera hipótesis explicativa es que en el caso de los alumnos de pedagogía al ser un número pequeño de sujetos, el margen de error es mayor. Como consecuencia, hay bastantes riesgos de error del "tipo I", o sea, que rechazemos la hipótesis nula cuando, en realidad, tiene pocas posibilidades de ser falsa. Por eso se ha de ser cautos en la generalización de la validez del tratamiento. Este riesgo de error no es tan grande en los grupos de magisterio, puesto que el número de sujetos era mayor. De todos modos, cabe pensar que el tratamiento recibido por los grupos experimentales ha tenido efecto en esos grupos, tanto en magisterio como en pedagogía. Afirmación que matizaremos en lo sucesivo.

Otra hipótesis explicativa del interrogante planteado más arriba, puede formularse en términos contrarios a la anterior; esto es, que el tratamiento sea más efectivo con los alumnos de magisterio que con los de la Facultad. ¿Y esto por qué?. Un dato a considerar es que el punto de partida de ambos grupos es distinto, dado que los de pedagogía reconocen haber abordado en alguna ocasión el tema de la interacción. En este punto consideramos importante volver a los datos para ver si el dominio conceptual que los grupos de control tienen sobre el tema, es significativamente distinto o no. Observemos los datos siguientes:

CUADRO 4. ANOVA entre los grupos MC y PC.

gl.	SS	MS	F	F: 5 %
1	5	5	1.4	4.03
51	180.3			
Total: 52	185.3			

DIFERENCIA: -2.63

A tenor del resultado en el contraste de la F no se puede rechazar la hipótesis nula, es decir, no hay diferencias significativas entre los dos grupos de control (MC y PC). Tratando de precisar aún más nuestra afirmación, diríamos que al menos en lo que mide la prueba no hay diferencias significativas. Si esto es cierto, entonces la explicación que dábamos en el párrafo anterior al mayor rendimiento del grupo experimental de magisterio, no es correcta y habrá que buscar otras. Desde una perspectiva

13

puramente psicométrica, sí parece claro que el conocimiento de partida sobre la interacción no difiere demasiado de un grupo a otro. Vale, pues, afirmar que el tratamiento es, igualmente efectivo, con los dos grupos dadas las mejoras observadas.

Ahora cabe preguntarse si la mejora detectada en los grupos experimentales es equiparable, si la información retenida por ambos grupos es semejante o no. Los datos relativos a esta cuestión son los siguientes:

CUADRO 5. ANOVA entre los grupos ME y PE.

	gl.	SS	MS	F	F: 5 %
	1	4.3	4.3	1.4	4.04
	47	138.8	3		
Total:	48	143.1			

DIFERENCIA: -2.64

Tampoco en este caso es posible rechazar la hipótesis nula, no hay diferencias significativas entre los grupos experimentales. En términos globales puede afirmarse que ambos grupos retienen una cantidad de información muy semejante. Al menos la prueba no es capaz de detectar diferencias destacables. De donde se deduce que se ha producido una mejora en paralelo en ambos grupos, lo cual, por otro lado, resulta difícil de aceptar. En favor de esta reticencia puede argumentarse que la fenomenología de formación es "substancialmente" distinta, por tanto las experien

cias de aprendizaje también serán muy distintas. Quede, no obstante, abierto este interrogante sobre el que volvemos en lo sucesivo tratando de aportar alguna luz.

A partir de los datos recogidos de la prueba objetiva, sí podemos afirmar que el tratamiento del módulo ha producido una importante mejora en el conocimiento del tema presentado. Lo cual nos permite, a la vez, asegurarnos que los alumnos se estudiaron el módulo, lo trabajaron y en lo sucesivo trataremos de analizar cómo lo proyectan sobre los casos que se les presentaron. A través de esta "proyección" trataremos de descubrir el nivel de profundidad y comprensión logrado por los sujetos sobre el tema. Pero antes de pasar a ellos debemos aclarar, a modo de conclusión, que tanto los alumnos de magisterio como de pedagogía poseen un conocimiento sobre el fenómeno de la interacción que podría calificarse de vago e impreciso. En el caso de pedagogía está sesgado hacia el dominio teórico y en los de magisterio está teñido de intuicionismo, de referencia a su corta experiencia en el aula.

Otro hecho a resaltar es que el módulo facilita la retención de información, con independencia del conocimiento de partida que se posea. Aunque la prueba no lo recoja, nosotros mantenemos que cualitativamente ese conocimiento es distinto en ambos colectivos. Lo sorprendente es que los alumnos de pedagogía no obtengan resultados significativamente mejores que los de magisterio. En ello puede haber influido también el que las perspectivas y niveles

15

de motivación hacia el tema sean distintas en los dos colectivos. Pues, no olvidemos, que unos son concebidos como los "prácticos" y otros como los "teóricos". Diferencia que no se tuvo en cuenta en el diseño del módulo, así de éste cada grupo sacó lo que era más coherente con lo que ellos piensan que es su profesión. Mientras que la prueba objetiva no fue concebida para discriminar estos matices específicos de aprendizaje de los grupos. Si esto no es captado cuantitativamente por la prueba, ello no le quita relevancia al problema de formación que subyace.

### 3. Pensamiento ideológico del profesor.

No se nos escapa la enorme dificultad que entraña el intento de analizar el componente ideológico del pensamiento del profesor. Quizá por ello existan tan pocos instrumentos concebidos con ese fin. A tenor de lo cual, no vimos obligados a utilizar un cuestionario desarrollado y aplicado en otro contexto pedagógico muy distinto al nuestro, con el añadido de tenerlo que traducir con todo lo que esto significa (en el APENDICE VIII recogemos la versión traducida del cuestionario y la hoja de respuestas utilizada). A continuación expondremos el tratamiento estadístico seguido, así como los resultados obtenidos a través del mismo.

Dado que se trataba de una traducción, decidimos pasar lo previamente a modo de ensayo en una clase de pedagogía. Después de un somero análisis de los resultados y de ha

blar con dichos alumnos, parecía que la formulación de los items estaba bastante clara, se comprendía con facilidad su contenido. Ahora bien, tras la aplicación a todos los grupos y pasar a un análisis más detallado de los resultados obtenidos, nos dimos cuenta que el cuestionario necesitaba una depuración. Era evidente que la validación y matriz factorial de la versión original ya no nos servía. A pesar de la pequeña muestra con la que trabajamos, vimos necesario someter el cuestionario a un mínimo tratamiento psicométrico para dar mayor solidez a nuestras conclusiones.

Los datos de esta encuesta se procesaron en ordenador con el paquete estadístico SPSS. El primer paso fue hallar la correlación de cada item con el resto, operación que se efectuó en dos ocasiones, primero de modo intuitivo y luego según los resultados correlacionales. Con ello pretendíamos conseguir que todos los items tuvieran una direccionalidad positiva, para lo cual hubo que recodificar numerosos items. Una vez que todos los items tenían una misma direccionalidad, es decir, que estaban midiendo lo mismo y en 1 se situaba el conservadurismo y en 5 el progresismo, entonces se ordenaron los sujetos de menor a mayor puntuación. El paso siguiente fue hacer dos grupos: uno con el 25 % con los items de menor peso y otro grupo con el 25 % de items con mayor peso. Con ello se pretenden detectar los items que aportan alguna información, esto es, los que discriminan y definen la unidimen

sionalidad de la prueba. Para lo cual decidimos aplicar la prueba T de Student entre los dos grupos extremos a cada uno de los 104 items. Es un procedimiento aconsejado para el tratamiento de la escala de LIKERT que es la utilizada por nosotros, (MAYNTZ, R. et al., 1975. Págs. 72 y ss). De esta manera logramos identificar los items relevantes y que eran aquellos cuyo valor de T tenía una probabilidad inferior al 5 % de ser distinta, (MCIVER, J., CARMINES, E. 1981. Pág. 22 y ss.). Se trata, en definitiva, de los items que no se ajustan a la hipótesis nula y aportan una información estadísticamente relevante en el contexto del cuestionario. Los items que cumplían estas condiciones fueron los 39 siguientes: 1,4,7,12,15,18,19,22,23,26,29,34,40,42,51,54,57,65,67,70,71,72,77,78,81,83,84,87,90,91,92,93,96,97,98,99,101,102,103.

Una vez identificados los items más relevantes del cuestionario, fueron sometidos a un Análisis Factorial de Componentes Principales, según el paquete estadístico SPSS. Con los 14 primeros factores se hizo un factorial rotado VARIMAX. Esos 14 factores explican una varianza total del 73.1 %, (en el APENDICE XII se recoge la matriz correspondiente a la rotación de estos factores). Sobre la matriz rotada seleccionamos los items que definían cada factor, pero tomando ahora solamente los 6 primeros que explican una varianza relativa del 69.3 %. Consideramos que para los objetivos perseguidos en este trabajo no era pertinente ser exhaustivos. Bastaba con los seleccionados para definir los componentes fundamentales del pensamiento



ideológico de nuestros sujetos. Es más, aunque estadística-  
mente no sea del todo justificable, para la comprensión de  
ese componente del pensamiento, sería suficiente con los  
tres primeros factores. En cualquier caso, un primer nivel  
de análisis lo haremos tomando los 6 factores ya menciona-  
dos.

A la hora de determinar los items correspondientes  
a cada factor adoptamos el criterio siguiente: un mismo  
item no puede estar a la vez en dos o más factores. Esta-  
dísticamente, de acuerdo con el número de sujetos de la  
muestra, a partir de .20 ya eran relevantes. Sin embargo,  
nosotros tomamos como valor mínimo de la <sup>sat</sup> correlación el  
de .383 por se el que cumplía la condición antes menciona-  
da. Así que ahora vamos a ir comentando brevemente cada  
uno de los factores seleccionados, aportando los datos  
que los identifican. el orden de exposición respeta el  
de su aparición en la matriz factorial.

FACTOR I: Gran Conservadurismo.

	Valores Absolutos	Valores Relativos	
- Comunalidad	.67	.73	
- Valor propio	7.1	6.7	
- Varianza explicada	18.2	29.4	
Its.	Sat. Fact.	Contenido	
87	.78	Un objetivo central de la educación debería ser revivir y reafirmar un <u>com</u> promiso casi religioso hacia las <u>profun</u> das metas nacionales.	

Its. Sat. Fact. Contenido

- 72 .64 Los estudiantes deberían ser formados para se buenos ciudadanos conservando los puntos de vista dominantes sobre lo que es el ser buen ciudadano y sobre la conducta personal.
- 71 .59 El patriotismo debería ser fomentado poniendo en contacto a los niños con personajes, hechos, creencias, rituales y símbolos más o menos sagrados.
- 29 .53 La Democracia debe ser complementada por algún sistema más permanente de normas de comportamiento si esto es efectivo como medio para dirigir la educación.
- 78 .42 El niño está predispuesto a equivocarse y a conductas antisociales, salvo que reciba una guía firme y una sólida formación.

Comentario

El primer item en saturación marca claramente la tendencia del factor al hacer depender la educación de un orden superior relacionado con la religión y aquellos elementos que definen la tradición patriótica. Se entiende que la escuela ha de contribuir a mantener esas metas nacionales, nunca a cuestionarlos. La tradición aporta personajes, hechos, creencias o rituales que al adquirir la naturaleza de "sagrados", necesariamente son los que han de configurar el currículum escolar. Hay que formar en ellos a los estudiantes. La institución está legitimada para imponerlos, puesto que se admite la propensión del

alumno a equivocarse y a conductas antisociales. De ahí la importancia de educarlos en las metas y valores que han definido el pasado.

En términos generales, puede decirse que este primer factor se refiere a las metas y símbolos, fuertemente arraigados en la tradición, los que han de inspirar la tarea educativa. Toco ello, eso sí, marcado con un tinte religioso. Estos valores tradicionales son los que deben guiar la selección de contenidos curriculares y conforme a los cuales se habrá de dirigir el comportamiento de los alumnos. Estamos, pues, ante alguno de los elementos que definen la postura mas recalcitrante y dura del conservadurismo en educación. Para utilizar una expresión a la que podamos hacer referencia fácilmente, denominaremos este factor como gran conservadurismo.

FACTOR II: Progresismo Radical.

	Valores Absolutos	Valores Relativos
- Comunalidad:	.57	.55
- Valor propio:	3	2.6
- Varianza explicada:	7.7	11.6

Its.	Sat. Fact.	Contenido
99	.70	Las escuela deberían estimular a los <u>estudian</u> tes a reconocer y responder a la necesidad de reformas socialmente liberadoras.
91	.59	La capacidad de elegir libremente es más <u>impor</u> tante que el resultado de la elección realizada.

- 98 .55 El currículum debería adaptarse continuamente a las cambiantes necesidades de los estudiantes y de la comunidad.
- 15 .47 Los profesores de la escuela pública deberían tener libertad para criticar cualquier condicionamiento social que impida la realización más alta de las potencialidades individuales.
- 70 .45 El mejor gobierno consiste en gobernar lo mínimo.

#### Comentario

Estamos ante un factor de contenido ideológico en total oposición al anterior, representa el otro extremo del espectro. El item con mayor nivel de saturación plantea que a los estudiantes se les ha de educar conforme a la necesidad de reformar el orden social existente, la educación como liberadora. Para lo cual es imprescindible concebir el currículum de forma flexible, de manera que pueda adaptarse a las cambiantes necesidades de los alumnos y de la comunidad. En términos globales, puede decirse que el concepto de libertad, en su máxima expresión, es el que actúa como variable moduladora de este factor. Hasta el extremo de considerar más importante la capacidad de elegir libremente que el resultado de la elección.

Si tratamos de resumir el perfil que aparece en este factor, habría que hablar de una ideología claramente progresista, vertebrada en torno al concepto de libertad. La educación se vincula a la crítica y superación de aquel

llos aspectos que se consideren negativos del entorno social. Pero además, se remarca esta opción educativa con un matiz político de tendencia anarquista (items 70 y 91). Por eso consideramos que este factor puede ser denominado como progresismo radical.

FACTOR III: Conservadurismo Social.

	Valores Absolutos	Valores Relativos
- Comunalidad:	.57	.38
- Valor propio:	2.45	2
- Varianza explicada:	6.3	9

Its.	Sat. Fact.	Contenido
81	.69	La educación debería recalcar la acción prudente y responsable dirigida a conservar las instituciones sociales existentes.
22	.63	Un profundo respeto por la ley y el orden es la base fundamental para un cambio social constructivo.
83	.58	Las escuelas deberían conducirse de forma segura de acuerdo con las creencias convencionales de la sociedad en general.
96	.46	La educación debería estimular la individualidad creativa más que la conformidad de grupo.

Comentario

Los items que saturan en este factor hacen todos ellos clara referencia a una dimensión ideológica de corte conservador. La educación ha de ser respetuosa con las insti

3

tuciones, la ley y el orden existentes en el contexto so  
cial. Hasta el punto de proponer que la escuela debería  
conducirse de acuerdo con las "creencias convencionales".  
Se pone de manifiesto una mentalidad de gestión de la es  
cuela internamente y en su relación con el exterior, enca  
minada a mantener lo establecido. Al menos esto es lo que  
aparece con claridad meridiana en los tres primeros items,  
este hilo conductor se rompe cuando nos acercamos al cuar  
to. Resulta desconcertante que el item 96 quede recogido  
en el tercer factor, cuando en la matriz original inglesa  
está incluido en el factor denominado anarquista. El que  
a nosotros nos aparezca en una dimensión conservadora,  
puede ser debido a la defectuosa redacción del item. Pen  
sando que está al final del cuestionario y por tanto, la  
fatiga ya puede interferir la atención lectora, es proba  
ble que los sujetos hayan interpretado lo de "individuali  
dad creativa" como individualismo. En puntos precedentes  
ya hemos dicho que la deficitaria formación psicológica  
de los profesores, les lleva a anteponer el desarrollo  
de las "potencialidades individuales" a la integración  
social del alumno en los grupos. Es decir, en base a esa  
formación, el profesor es propenso a caer en el individua  
lismo a la hora de analizar los diferentes problemas que  
puedan aparecer en el aula.

Si el razonamiento que nosotros hacemos es correcto,  
entonces el item en cuestión propone una opción conservado  
ra. Opción que, por lo demás, sería muy coherente con el

resto de los items que saturan en este factor. Pues la mejor forma de respetar las instituciones y el orden social dominantes, sería favoreciendo desde la escuela una educación individualista. De manera que el individuo por sí solo sea incapaz de enfrentarse a esas estructuras. Por todo ello consideramos que a este tercer factor se le puede denominar conservadurismo social.

FACTOR IV: Tradicionalismo Metodológico.

	Valores Absolutos	Valores Relativos
- Comunalidad:	.56	.54
- Valor propio:	2.1	1.7
- Varianza explicada:	5.4	7.5

Its.	Sat.	Fact.	Contenido
1	.75		El profesor debería preocuparse más en estimular el interés por el aprendizaje y motivar al alumno, antes que transmitirle conocimientos.
4	.54		En último término, la felicidad humana deriva del autoadaptarse a las creencias y conductas establecidas.
26	.50		Las escuelas deberían promover un cierto tipo de consenso razonado, confiando en las soluciones mejores que han surgido del pasado como la guía más fiable para actuar efectivamente en el presente y en el futuro.

Comentario

A pesar de los pocos items que saturan en este factor, podemos hablar que en lo pedagógico se hace referente

cia a una dimensión metodológica y en lo ideológico a un conservadurismo tradicionalista. Se reconoce que el profesor ante todo ha de estimular y motivar al alumno, pero en base a la autoadaptación a lo establecido, puesto que de tal proceso se deriva la felicidad. El consenso con las soluciones del pasado no sólo han de dirigir la práctica educativa dentro de la escuela, sino también la relación de ésta con su entorno. Es decir, respetar la tradición en la tarea pedagógica, lleva a los alumnos a hacer lo propio con las tradiciones de su entorno social. Lo cual consideramos no entra en contradicción con la formulación del primer ítem que satura en este factor. En base a todo ello denominamos este cuarto factor como tradicionalismo metodológico en los procedimientos pedagógicos dentro del aula.

FACTOR V: Conservadurismo Curricular.

	Valores Absolutos	Valores Relativos
- Comunalidad:	.45	.32
- Valor propio:	2	1.5
- Varianza explicada:	4.9	6.5

Its.	Sat. Fact.	Contenido
90	.76	En la escuela habría que propiciar la vuelta a las simples y rectas virtudes más antiguas, a los más viejos y mejores caminos.
12	.40	La escuela debería estimular el aprecio por las instituciones culturales clásicas, tradiciones y procesos históricos.



18            .38            La ciencia debe complementarse con un sistema más seguro de conocimientos como la religión o la filosofía tradicional, si ello es una base satisfactoria de los valores humanos.

Comentario

En este caso los tres items muestran una tendencia conservadora respecto a los contenidos curriculares. Pues se propone que la escuela debe favorecer la vuelta a las virtudes, instituciones y tradiciones más antiguas. Se da a entender que ese pasado, siempre incuestionable, será la fuente de los conocimientos que conformen el currículum escolar. Con el añadido de situar la significatividad de ese conocimiento en la valoración positiva que se hace por venir del pasado, de la tradición, y no tanto por lo que pueda contribuir a comprender diversos aspectos del presente. Se pretende, pues, una actitud receptiva y acritica para el alumno ante el pasado. Por lo cual consideramos que este factor puede calificarse de conservadurismo curricular.

FACTOR VI: Progresismo Controlado.

	Valores Absolutos	Valores Relativos
- Comunalidad:	.66	.67
- Valor propio:	1.7	1.3
- Varianza explicada:	4.4	5.7

Its.	Sat. Fact.	Contenido
40	.68	Todo aprendizaje implica sentimiento, emociones.
84	.54	En las escuela se debería favorecer el análi <u>s</u>

sis crítico y la evaluación de las creencias y conductas sociales dominantes.

- 7 .50 Los alumnos de la enseñanza básica no tienen la suficiente madurez, en la mayoría de los casos, para tomar decisiones responsables sobre el desarrollo de su propia educación.

#### Comentario

En este factor los items son un tanto dispersos y el último, en evidente contradicción con los anteriores. Sin embargo, la tendencia que subyace al mismo es de carácter liberal, tanto en la concepción psicológica del aprendizaje, como en los contenidos curriculares. Obsérvese que ahora se propone el que la escuela potencie el análisis crítico de la situación social dominante. Se pretende que el currículum escolar les permita a los alumnos enfrentarse críticamente con el presente. Lo cual, en la mayoría de los casos, va a despertar en el alumno un aprendizaje lleno de sentimientos y emociones. La dificultad se centra ahora para encajar en esta dimensión ideológica el item siete en el que se hace un planteamiento claramente conservador. Pues mantiene que la capacidad decisoria sobre el proceso educativo la tiene el profesor y no el alumno. De manera que el razonamiento implícito a este factor es que puede haber todo tipo de flexibilidad en la concepción del currículum, siempre y cuando dependa de decisiones a tomar por el profesor. Puede decirse que estamos ante un factor que define una especie de progresismo controlado

en la concepción y la práctica pedagógica que habrá de estar siempre bajo los auspicios del profesor, que no ha de perder el control de la situación.

Hasta aquí el comentario de los factores que venían definidos por tres o más items. Esto quiere decir que el resto de los factores que aparecen en la matriz rotada los hemos despreciado por tener dos o menos items, de acuerdo con el nivel de saturación marcado. No obstante, posteriormente comentaremos algunos items que consideramos especialmente significativos para nuestro estudio. A propósito de los seis factores ya expuestos, se puede observar con claridad meridiana que, en realidad, todos ellos hacen referencia a dos dimensiones ideológicas fundamentales y que vienen definidas en los dos primeros factores: la dimensión conservadora y la progresista. Los factores III, IV y V no hacen más que aportar matices al primero y el VI al segundo factor. Matices que, como hemos visto, a veces son del todo coherentes con la dimensión predominante. Pero esta ha de entenderse dada la enorme complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje ante la cual parece constatado que el profesor no mantiene una posición ideológica coherente en su totalidad. De manera que un mismo profesor puede ser progresista ante determinadas facetas de ese proceso y conservador en otras. Aparte de esta bipolaridad, aparece un mayor número de factores (4 en total), relativos a la dimensión conservadora, mientras que sólo dos en la progresista. Lo cual puede ratificar la constata

ción hecha por numerosos autores en otros contextos educativos y en el nuestro. Esa coincidencia se da al comprobar que el profesorado se comporta, globalmente, con parámetros conservadores. Pero sometamos estos seis factores a un nuevo análisis comparativo.

#### Puntuación de los grupos en cada factor.

Una vez que hemos identificado y denominado los factores que se configuran en el pensamiento ideológico de nuestros sujetos, nos interesa detectar cómo se sitúan ante ellos cada uno de los dos colectivos con los que hemos trabajado, (magisterio -M- y pedagogía -P-). Para estudiar este hecho aplicamos una prueba T de Student a las puntuaciones obtenidas en los items que dan cuerpo a cada factor. De este modo pretendemos averiguar si hay algún grado de homogeneidad ideológica o no entre los dos grupos. Dato que estimamos de suma importancia para comprender mejor las tendencias manifiestas en los juicios atribucionales. Debemos advertir, en cualquier caso, que se debería aplicar un análisis de varianza, pero dadas las características de la muestra no la hacen especialmente indicada. Por eso nos decidimos por la prueba T al hacer la comparación intergrupos. Así pues, los datos resultantes de esta prueba, relativos a cada factor, son los que se recogen en el cuadro 6.

Lo primero que salta a la vista de dicho cuadro, es que la hipótesis nula tan sólo puede rechazarse en el FACTOR II. El resto de los factores presentan unas puntuacio

	F - I		F - II		F - III	
	M	P	M	P	M	P
Media	18	18.5	10.2	8.4	12.2	12.2
Desv. Típica	4.5	4.8	3.5	2.1	2.7	1.8
T =	.414		2.19		.094	
Probabilidad de T=	.34		.01		.46	

	F - IV		F - V		F - VI	
	M	P	M	P	M	P
Media	8.2	8.5	12.6	12.8	7.2	7.6
Desv. Típica	1.6	1.6	2.8	2.5	1.9	1.4
T =	.649		.386		.961	
Probabilidad de T=	.26		.350		.169	

CUADRO 6. Prueba T para cada factor.

nes medias y desviaciones típicas muy parecidas, lo que indica la falta de diferencias significativas entre los grupos. Sin embargo, en el segundo factor, se puede afirmar que a un nivel de confianza del 5 % sí hay diferencias significativas entre el grupo de magisterio y el de pedagogía. En función de lo cual puede mantenerse globalmente, que el comportamiento ideológico de los dos grupos ante estos factores es bastante homogéneo. Hecha esta constatación pasemos a un segundo análisis más cualitativo de los datos.

Si tenemos en cuenta las puntuaciones obtenidas por los dos grupos en el primer factor, descubriremos que los

sujetos no se identifican con él. Pues si se parte del contenido expuesto en los items, la puntuación media sería de 5 como expresión máxima del gran conservadurismo. Pero con la puntuación obtenida en los dos grupos lo que indica es que se sitúan, de acuerdo con las categorías utilizadas en la encuesta, entre la I (indiferente o neutral) con el valor 3 y la D (desacuerdo) de valor 4, con tendencia hacia ésta. No se nos escapa que la indiferencia o neutra lidad ante estos items, es igualmente indicativo de un conservadurismo no militante. Pues dados los temas que se plantean, entendemos que no cabe la neutralidad. Esta postura o la no contestación, tan sólo predomina en la respuesta al item 29. También es digno de ser destacado la falta de uniformidad en las respuestas, pues pueden reducirse a 7 los sujetos que dan una puntuación alta o baja, pero a todos los items del factor. La mayoría mues tran unas respuestas menos uniformizadas, lo cual es claro indicativo de una falta de coherencia en el pensamiento ideológico sobre ciertos temas educativos. Además, ésta una constante observada en el resto de los factores, como iremos viendo.

Respecto al segundo factor, lo primero a resaltar es que se han obtenido diferencias significativas entre los dos grupos. Lo segundo, es que esa diferencia se haya dado precisamente en el factor que define el progresismo por antonomasia. Teniendo en cuenta el contenido de los items y las puntuaciones medias obtenidas, el grupo de magisterio se sitúa exactamente en la categoría 2 (de a

cuerdo, A), mientras que el de pedagogía lo haría entre la 1 (muy de acuerdo, MA) y la 2. Ante lo cual cabe concluir que la ideología progresista aparece con mayor peso en el grupo de pedagogía que en el de magisterio. Aunque no sea un dato con demasiada validez estadística, sí creemos destacable que ante este factor se observa una postura más definida en pedagogía que en magisterio. Esto es, mientras en pedagogía las puntuaciones de los items oscilan entre 1 (MA) y 3 (I), en magisterio recorren todo el abanico que va del 1 al 5. Además, hay muchos sujetos que no contestan a alguno de estos items, pues de haberlo hecho hubiesen elevado aún más la media, lo cual a su vez habría aumentado las diferencias entre los dos grupos. Todo ello quiere decir no sólo que el grupo de pedagogía es más progresista que el de magisterio, sino además que esta posición ideológica está más consolidada en el grupo de pedagogía que en el de magisterio.

El factor que aparece en tercer lugar, obtiene unas puntuaciones medias que se prestan a cierto equívoco. Pues mientras en los tres primeros items se dan unas puntuaciones relativamente altas, giran en torno al "desacuerdo", en el cuarto item hay unas puntuaciones muy bajas, y de modo más notorio en el grupo de pedagogía. A tenor de lo cual se puede avanzar como definitoria, aunque con matices, que nuestros sujetos no aceptan la posición ideológica denominada conservadurismo sociológico. Respecto al item 96 no es muy acertada la explicación que dimos al

3

presentar el factor globalmente, pues los sujetos parecen estar "de acuerdo" con lo planteado en él. No obstante, siempre tendremos la duda si es con todo el ítem o sólo con su primera parte. En cualquier caso, debemos desconfiar de su formulación, puesto que en el grupo de magisterio hay por lo menos 10 sujetos que no lo contestan. Lo cual puede ser indicativo de que no ha sido formulado con la suficiente claridad.

Comentario muy parecido al anterior es el que debemos hacer a propósito del cuarto factor. Pues la puntuación media aparece sesgada por el ítem 1, con el que la inmensa mayoría de los sujetos manifiesta estar "muy de acuerdo". Sólo hay un sujeto que se expresa en sentido contrario. A pesar de ello, ante la dimensión ideológica recogida en este factor denominado tradicionalismo metodológico, no aparecen posturas tan claramente definidas como en el anterior. Hay muchos sujetos que en los otros dos ítems del factor se declaran "indiferentes". Entendemos que este hecho es muy significativo, puesto que es el ámbito de su profesión sobre el que estará obligado a tomar decisiones continuas en su ejercicio profesional. Por otro lado, esa indiferencia también puede ser interpretada como una falta de confianza de los sujetos en la validez de las nuevas técnicas metodológicas que, presumiblemente, les han explicado a lo largo de su formación.

El quinto factor que define una postura ideológica de conservadurismo, no parece gozar de especiales simpá



tías entre nuestros sujetos. La mayoría de ellos tiende a situarse en torno a la categoría denominada "desacuerdo". Esta postura aparece especialmente mantenida en el ítem 90 y por igual en los dos grupos. Sin embargo, en el resto de los ítems, se observa una mayor variabilidad, no hay posturas tan claramente definidas como en el ítem mencionado. Variabilidad que aparece de modo más notorio en el grupo de pedagogía. A pesar de todo, nuestros sujetos no parecen estar muy dispuestos a aceptar el pasado como fuente de los contenidos curriculares a impartir en la escuela.

El moderado progresismo que se recoge en el sexto factor, obtiene una puntuación que gira en torno al "de acuerdo". Sin embargo, ante el ítem 7 no se mantiene una clara posición de rechazo. Lo cual es válido para los dos grupos, aunque curiosamente sea mucho más evidente con los de magisterio, ya que es en este colectivo donde hay más sujetos que están "muy de acuerdo" con ese planteamiento. Es decir, ante un ítem con un trasfondo de claridad meridiana como éste, los sujetos recorren todo el abanico de posibilidades de respuesta. En el resto de los ítems que dan cuerpo al factor, hay una cierta estabilidad en las puntuaciones, predominando las más bajas de la escala, aunque tampoco falten las del otro extremo. Pero en este factor, la variabilidad está en los sujetos, no en los ítems. Es decir, el sujeto puntúa alto o bajo en cualquiera de los tres ítems del factor. De ahí se puede deducir que ante los diferentes aspectos tocados por esta dimensión, los sujetos se comportan ideológicamente de modo

bastante coherente. Lo cual, como ya hemos visto, no es la forma más frecuente de afrontar los temas ideológicos de la educación.

A modo de resumen final de este apartado y teniendo en cuenta los resultados obtenidos, es patente el substrato ideológico de nuestros sujetos. Pero con semejante afirmación no aclaramos nada del problema de fondo. En nuestro segundo supuesto hipotético manteníamos que esta ideología era de tendencia conservadora. Pues bien, los datos puestos de relieve por el cuestionario, no parecen confirmar semejante supuesto. Más bien indican que los sujetos se sitúan en una línea tímidamente marcada por el progresismo o, si vale la expresión, por una no aceptación de los postulados conservadores. Al menos en lo que se refiere a las formulaciones más globales sobre la filosofía de la educación. En todo caso, las posiciones ideológicas planteadas no son asumidas por los sujetos en su totalidad. Hay ante ellas una cierta variación en el posicionamiento de los sujetos, es decir, no manifiestan una postura ideológica claramente definida. Hecho que justifica el que haya numerosos casos de incoherencia de pensamiento. El que este universo de significaciones manejadas por el profesor, puedan influir en su modo de enjuiciar determinadas situaciones, aún nos parece una hipótesis plausible. En realidad, algo muy parecido es lo que están haciendo ante los items del cuestionario. Pero dejemos para más adelante la discusión de este punto, cuando dispongamos de datos al respecto.

#### 4. Resultados de la prueba atribucional.

El supuesto de partida para el análisis y comentario de los resultados obtenidos en estas pruebas, es que los juicios atribucionales emitidos por los profesores funcionarán como hipótesis explicativas de los casos presentados. Hipótesis que, a la vez, funcionarían como orientadoras de su acción práctica. Ahora bien, tales hipótesis no son formuladas únicamente de modo deductivo, en base a las teorías implícitas o explícitas que manejan, (BORRKO, H., SHAVELSON, R. 1978). Interviene también como factor determinante de esas hipótesis el proceso inductivo/perceptivo de la situación interactiva del aula, (WOOD, W., EAGLY A. 1981; FELSON, R.; BOHRNSTEDT, G. 1980). Aceptando este hecho, nosotros nos ocuparemos de la primera dimensión. Esto es, cuando el profesor hace juicios atribucionales siguiendo procesos inductivos. De ahí la precaución que se ha de tener con las conclusiones finales y su potencialidad explicativa de la dinámica cognitiva del profesor.

Nos interesa de modo especial analizar cómo estos profesores en formación procesan y aplican la información que se les ha presentado por escrito y en video. Ahora trataremos de ver si esa información ha tenido alguna influencia sobre la configuración de los juicios atribucionales de los sujetos. De partida ya sabemos que al menos en lo referente a la retención de la información ofrecida, el grupo experimental obtiene resultados significativamente mejores que los del grupo de control. Lo que hacer fal

7

ta saber es si esa información interiorizada influye o no en la formulación de juicios atribucionales. En caso afirmativo cabe el análisis del sentido en el que dicha influencia se produce.

#### 4.1. Resultados de los casos presentados por escrito.

##### CASO 1.

En este caso se plantea (ver APENDICE IX), que después de una serie de modificaciones introducidas por el profesor, los alumnos mejoran el rendimiento y aumenta su participación en la clase. Se trataba de señalar las causas hipotéticas que pudieran influir en dicha mejora. Las puntuaciones directas obtenidas se recogen en el CUADRO 7. Al igual que en el cuestionario, el 1 equivale a "Causas que han generado la situación final", el 2 a "Argumentos teóricos en los que te basas" y el 3 a "Qué otros datos necesitarías para enjuiciar el caso". La explicación de las abreviaturas utilizadas aparecen en el CUADRO 8.

La lectura y síntesis de cada uno de los apartados de que consta la prueba, lo hemos realizado clasificando las respuestas dadas dentro de unas categorías. Hemos procurado que éstas fueran lo más ajustadas posibles a la explicación ofrecida por los sujetos. De todos modos, somos conscientes que esta categorización introduce un cierto margen de arbitrariedad por nuestra parte, al incluir sus juicios en una u otra categoría. Esta reducción de los

	1									2					3				
	MC		ME		PC		PE		Tot.	MC	ME	PC	PE	Tot.	MC	ME	PC	PE	Tot.
	-	+	-	+	-	+	-	+											
RI.		9		27	1	5		9	50	5	8	3	3	19					
CLT.				5				5	10		15	3	4	22					
M.	20	1	8	20	14	20	5	14	98	5	5	10	1	21	21	22	33	8	74
P.		1		1	5	4	1		12	3	15	4	3	25	5	4	3	5	17
GT.	2	11		14		13	1	8	49		2	2	1	5					
TF.										3	2	8	5	18					
E.										2	1	3	2	8					
A.											2	2	1	5		10	16	5	31
OC.															8	5	4	1	17
SG.															7	7	5	2	21
ESF.															3	1	4	2	10
D.															8	4	6	3	21

CASO 1.

CUADRO 7. Frecuencias atribucionales, (el significado de las claves está en el cuadro siguiente).

865

27

- RI.: Relaciones interpersonales en la clase.
- M.: Metodología.
- P.: Profesor.
- A.: Alumno.
- GT.: Grupos de trabajo.
- CLT.: Clima de trabajo en la clase.
- GI.: Grupos informales.
- TF.: Teorías formales.
- E.: Experiencia.
- OC.: Observación de clase.
- SG.: Sociograma.
- ESF.: Entorno social y familiar.
- D.: Qué se entiende por "difícil".
- MD.: Medios didácticos.
- CC.: Cambio de ciclo.
- OD.: Orden y disciplina en el aula.
- I.: Identificación con la escuela.
- R.: Responsabilidad.
- SC.: Segregación en el aula.
- MC.: Momento del curso en el que se tomó la diapositiva.
- MD.: Material didáctico utilizado en la clase.

CUADRO 8. Significado de las abreviaturas utilizadas en los cuadros de las frecuencias atribucionales.



dato cualitativos es fundamental en este tipo de investigación y supone la organización del conjunto de datos. No hay una guía preestablecida para refinar, reagrupar y al final, extraer las estructuras subyacentes, (MILES, 1983).

Volviendo ahora a los datos que se recogen en el CUADRO 7, salta a la vista la causa del supuesto descrito es en primerísimo lugar el método y, en segundo lugar, aunque ya a mucha distancia, se encuentran las relaciones interpersonales y los grupos de trabajo. El clima de trabajo o el profesor, son causas poco probables de la mejora experimentada por la clase aludida en el supuesto. Con la misma claridad se observa que sobre la categoría de "grupos de trabajo" hay una mayor acumulación de frecuencias, por parte de los dos grupos experimentales. Si esta constatación no es tan evidente en pedagogía, puede ser debido al número tan pequeño de sujetos participantes. Pero aun éstos retifican la tendencia antes señalada.

Se constata que los dos grupos experimentales realizan unos juicios atribucionales más analíticos que los de control. Aunque sea de modo muy tímido, lo cierto es que los grupos experimentales se concentran en torno a otras causas distintas a las señaladas por los de control. A partir de esta constatación puede afirmarse que la información ofrecida influyó en su estrategia de análisis. Es decir, aparece un pensamiento ligeramente diferenciado y acrecentada su potencialidad de formulación de hipótesis explicativas. Ahora bien, ¿en qué sentido se produce esta

mejora?.

La categoría que hemos denominado clima de trabajo en clase, no la señalan como posible causa más que los grupos experimentales. Pues, precisamente, este asunto constituye uno de los mensajes centrales del cuadernillo y del video. De ahí que a pesar de esta constatación nos llame la atención las pocas frecuencias obtenidas en dicha categoría. Máxime cuando en el cuadernillo se daba a entender que el clima del aula era una consecuencia de las relaciones interpersonales. Recordemos, por otro lado, que en la prueba objetiva los items 3 y 14 referidos expresamente al clima de clase, fue contestado de modo erróneo por más sujetos de los que cabría esperar, sobre todo en pedagogía que fallaron el 20 % del grupo experimental. Sin embargo, las relaciones en el aula son señaladas como causa por todos los grupos, aunque las frecuencias sean mayores en los sujetos experimentales. En relación con esta cuestión, puede señalarse una cierta incoherencia en el pensamiento de los sujetos. O quizá sea porque la categoría clima tiene un nivel de abstracción mayor que la de relación. Resultándoles ésta más accesible y útil para explicar lo que ocurre en el aula que la primera. Lo que sí parece claro, es que los sujetos no parece que hayan elaborado demasiadas conexiones entre lo que se les ha dado teóricamente y el análisis de estos casos.

Curiosamente y a pesar de hacer referencia explícita a él, no consideran que el profesor pueda ser la causa



de cuanto se describe en el caso supuesto. El profesor es señalado como causa tan sólo por el grupo de control de pedagogía que además, se manifiestan de modo contradictorio. Pues por una parte atribuyen el hecho al conocimiento y dominio que el profesor tiene de la clase, mientras que para otros la clave está en la "firmeza del profesor en aplicar sus criterios", en imponer una metodología de terminada. Por el tono que se le daba a esta afirmación nosotros le hemos concedido una valoración negativa para diferenciarla de la anterior. Aunque en el contexto del pensamiento de quienes hacen tales afirmaciones es positivo, pues implícitamente están aceptando la actitud autoritaria del profesor como clave del éxito de la clase descrita. Lo sorprendente es que los grupos de la EM no se pronuncien al respecto y sí lo hagan los de pedagogía que, en principio, están menos identificados con la figura y función del profesor.

En relación a la categoría de grupos de trabajo, las frecuencias de atribución se mantienen muy parecidas en todos los grupos. Lo cual supone que la información ofrecida no les hace modificar la manera de pensar sobre el problema o que la formulación del caso induce a una determinada respuesta. Cabe señalar que tan sólo tres sujetos le han dado a esta categoría un valor negativo, bajo la denominación de "falta de homogeneidad en los grupos". Pero con ello no explican el caso planteado sino, todo lo más, justifican la actitud del profesor de ir modifican

los grupos. Mientras que el resto de sujetos lo hacen en sentido afirmativo, argumentando que los "alumnos han tomado conciencia de grupo" o bien que ha aumentado la "compenetración entre los miembros de los pequeños grupos". En cualquier caso, parece que para muchos alumnos una de las claves decisivas en la mejora descrita en el caso que analizan, está en la dinámica interna de los pequeños grupos formados.

Pasemos a la categoría que hemos denominado genéricamente como metodología y en la que se recogen aspectos muy diversos. Como se observa en el CUADRO 7, es la categoría sobre la se acumula mayor número de frecuencias. Las ganancias obtenidas por los grupos experimentales no son especialmente significativas, incluso en el grupo de pedagogía hay un ligero descenso, quizá por los pocos sujetos que hay en ese grupo. Lo que sí se produce es un cambio valorativo en la atribución. Es decir, los grupos de control insisten mayoritariamente en aspectos negativos, refiriéndose a ellos con formulaciones tales como: "Falta de hábito de trabajo en grupo" o "Acomodación de los alumnos al método del profesor". Mientras que los grupos experimentales insisten más en los aspectos positivos, con formulaciones como "Implicación de alumnos y profesor en la clase", "Se encontraron los criterios precisos de agrupación por eso los alumnos mejoraron su rendimiento". Los grupos de pedagogía insisten bastante en la siguiente afirmación: "Los alumnos se han acostumbrado al trabajo en grupos".

De esta categoría nos llama la atención el significado tan pobre que para la mayoría de los alumnos tiene el concepto de método. Salvo para unos 15 sujetos de la muestra, el método seguido por el profesor motiva e implica a los alumnos en las tareas de aprendizaje. Para el resto de estos futuros profesores, el método se define como algo rutinario, como algo que con la "fuerza de la costumbre" logra tener éxito. Para otra buena parte de los estudiantes, no pasa de ser un resultado del azar, esto es, que el profesor logre encontrar los "criterios" más pertinentes, después de una fase de "ensayo y error", como se indica en el caso primero. La casualidad le ha permitido encontrar al profesor unos criterios que acepta porque sus alumnos obtienen mejores resultados, aunque sea incapaz de explicar por qué se produce esa mejora o la racionalidad de los criterios. De esta manera, la figura del profesor como técnico, como especialista que domina conceptualmente la realidad sobre la que interviene, queda bastante desdibujada y distanciada del pensamiento de la mayoría de los aspirantes a esa profesión.

El segundo apartado del protocolo atribucional, estaba concebido para que los sujetos explicitaran los argumentos teóricos en los que basaban sus juicios atribucionales indicados en el apartado anterior. En definitiva, se trataba de analizar el fundamento teórico manejado en el análisis del caso y, como consecuencia de ello, la coherencia interna del pensamiento del profesor. Los resultados se

recogen en el apartado segundo del CUADRO 7.

La categoría sobre la que llamamos la atención, en primer lugar, es la denominada teorías formales que no es, ni mucho menos, sobre la que más frecuencias recaen. Es más, los grupos experimentales inciden menos en este tipo de teorías que los de control. Son los grupos de Ciencias de la Educación los que claramente más alusión hacen a teorías como "Dinámica de grupos" que ocupa el primer lugar con 7 frecuencias. Luego, con una o dos frecuencias, está la "Psicología Evolutiva", "Teoría del Currículum" y la "Sociología de la Educación". Los alumnos de magisterio sólo señalan la "Dinámica de grupos" y la "Psicología Evolutiva". Es claro, pues, que sobre este particular nuestro cuadernillo no tuvo especial impacto y, si se produjo, fue precisamente para centrar su atención en otro tipo de argumentos, sin lograr corregir formulaciones tan vagas e imprecisas como las recogidas en esta categoría. Por otro lado, cabe señalar que salvo la dinámica de grupos, las demás teorías tienen una relevancia muy marginal con el caso planteado. Ante los enunciados tan generales que hace, cabe significar que es porque no saben extraer de tales teorías lo que está en relación con el caso y argumentarlo como base de su atribución. De ahí que no sea sorprendente observar que las causas señaladas y los argumentos no son del todo coincidentes. Estamos, una vez más, ante la concepción por parte del profesor, de que las teorías psicopedagógicas son una cosa y la práctica otra to

talmente distinta, sin nada que ver entre sí. Sigamos, no obstante, analizando los datos de este apartado.

El resto de argumentos que se exponen pueden considerarse como Teorías Implícitas, su fuente es en la mayoría de los casos las opiniones y creencias, con menos frecuencia se explicita la experiencia como fuente. Recordemos que el contacto mantenido por estos alumnos con la enseñanza real en las aulas se reduce a las escasas prácticas que tienen en la EM y ningunas en la Facultad, aunque ellos señalen las "clases particulares", alguna sustitución o la colaboración puntual en algún gabinete psicopedagógico. La categoría en la que más se han basado es en la relativa al profesor. Las argumentaciones formuladas aquí, tienen un doble sentido: a) los que consideran que "el profesor llegó a conocer mejor a sus alumnos favoreciendo la interacción", explicación que se da mayoritariamente en los grupos experimentales; b) los que mantienen que al trabajar en pequeños grupos, "el profesor puede controlarlos mejor" y así exigirles más a los que se van retrasando; explicaciones de este tipo únicamente se dan en los grupos de control. Dado que esta última postura tiene tan pocos adeptos entre los sujetos de la experimentación, cabe afirmar que la información ofrecida les hizo pensar en nuevas fuentes de influencia del profesor sobre los alumnos.

Con respecto a las otras categorías sobre las que se concentraron las explicaciones, fueron las relaciones

interpersonales y el clima de trabajo. Aspectos sobre los que se insistía bastante en la información presentada en el cuadernillo, razón por la que éstos obtienen mejores puntuaciones los del grupo experimental que el resto. Ganancia que es mucho más evidente en los alumnos de magisterio que en los de pedagogía, pues sin duda estos alumnos están más familiarizados con información semejante a la ofrecida por nosotros. Las explicaciones que se explicitan son de esta naturaleza: "La relación entre alumnos crea en la clase armonía y cordialidad mejorando el rendimiento", "Se ha creado un 'clima de clase' favorable que posibilita el trabajo", algunos señalan a la interacción como facilitadora de ese "clima de clase". Es decir, consideran fundamentales estas dos categorías para explicar el caso que se les presentaba y, por tanto, claves como determinantes del rendimiento de los alumnos en el aula.

El método vuelve a ser una categoría en la que se concentran gran número de frecuencias, si bien el grupo experimental de magisterio no mejora y el de pedagogía desciende notablemente. Mantienen que toda "situación metodológica nueva requiere un tiempo de adaptación" o que las "nuevas metodologías desconciertan a los alumnos". Pero con este tipo de argumentación no queda claro si lo que tratan es de explicar el que sea a partir de la tercera evaluación cuando se inicia la mejora, o más bien lo que manifiestan es su leve pero evidente resistencia a que se introduzcan innovaciones metodológicas dentro del aula. De fondo pare

ce que se concibe el método como el instrumento que el profesor ha de manejar para mejorar el rendimiento de sus alumnos en el aula. Pero el método se presenta como algo indefinible, como algo impenetrable que se escapa al control del profesor, al menos así lo significan en el primer apartado de esta prueba y es ratificado en la segunda.

En la tercera parte de la prueba se invita a que soliciten la información complementaria que consideren pertinente para poder enjuiciar el caso presentado. El supuesto subyacente es que pedirán información de aquello que les resulte más conflictivo, más problemático. De esta manera lograremos detectar los aspectos del supuesto enjuiciado que genera dilemas cognitivos en el pensamiento de nuestros sujetos.

A la luz de los resultados observamos que la categoría sobre la que recae el mayor número de frecuencias es otra vez la relativa al método. En el caso de los alumnos de la EM se obtienen resultados muy semejantes en los dos grupos, mientras que con los de pedagogía hay un sustancial descenso en el grupo experimental, de 33 a 8. Pero los dos colectivos coinciden en la preocupación por conocer "el método y los criterios seguidos por el profesor" en la clase mencionada. Insistiendo mayoritariamente en los criterios de agrupación utilizados por el profesor para formar los grupos, siendo ésta su principal demanda de información. Hay algunos alumnos de pedagogía, tanto del grupo experimental como de control y en número no muy

relevante, que solicitan información sobre la "tarea realizada en clase" o el "tipo y resultados de la evaluación". Estos futuros profesores consideran el método como un componente importante del caso que se les presenta. Pero lo evidente es que de los múltiples aspectos implicados bajo la denominación de método, no son capaces de discriminar aquéllos más significativos para la situación que enjuician. También es claro que sobre este particular la información ofrecida ha contribuido en muy poco a diferenciar su conocimiento.

Relacionado con esto vemos la segunda categoría según las frecuencias que recoge, se trata de la genéricamente denominada alumnos. Sobre ésta solicitan información mayoritariamente los miembros del grupo experimental de magisterio y el de control de pedagogía y, en menor proporción, el experimental. Del alumno lo que se desea conocer es su "inteligencia, personalidad, etc.", siendo ésta la formulación más generalizada, "el historial académico de los alumnos de esa clase" o saber "si esos alumnos tenían o no experiencia en trabajo de grupos". Recordemos que de modo relevante esta categoría no había aparecido en los dos apartados anteriores. Ahora, al pedirle a los sujetos que se sitúen fuera y desde ahí soliciten información complementaria, resulta que el alumno deviene como elemento importante. Pero, curiosamente, en tanto que alumno, no como persona influenciada por un determinado contexto externo a la escuela. Esto lo olvida el profesor en forma



ción y se centra en aquellos aspectos del alumno que son más relevantes para tener éxito en la escuela, como son su inteligencia, su personalidad o su historial académico.

En tercer lugar está la categoría en la que se recogen las peticiones de información sobre qué se entiende por difíciles. Para nuestro código interno esta sería la categoría sobre la que deberían recaer muchas frecuencias, era una especie de "trampa". Pero como vemos, la mayoría de los alumnos que responden al protocolo, no consideran que la definición de una clase como "difícil" entre un colectivo de profesores, les resulte problemático. Quizá por ello tampoco consideren necesario recabar otros datos complementarios sobre este hecho. Lo cual tampoco ha de sorprendernos, pues ya nos hemos referido al fenómeno, constatado por numerosas investigaciones, de la alta credibilidad que para el profesor tiene la información facilitada por otros colegas. Fenómeno que en nuestro caso parece confirmarse a tenor de las pocas frecuencias recogidas. Dan por sentado que el grupo es difícil, sin mayores preocupaciones. Como se puede constatar en el cuadro correspondiente, los grupos experimentales son menos proclives a cuestionarse semejante definición de una clase. Probablemente, la información recibida ha podido llevarles a centrar su atención sobre otros aspectos que estimasen más importantes. El hecho puesto de manifiesto a través de esta categoría lo valoramos negativamente, puesto que consideramos fundamental tratar de desmontar esta especie

9

de prejuicios que "etiquetan" a un grupo. En la mayoría de los casos carecen de fundamento, pero que como se ha comprobado, interfieren el rendimiento académico de alumnos y profesores.

Con la misma puntuación que la anterior está el apartado donde se recogen las frecuencias que indican conocer el "sociograma de la clase" o "contrastar los resultados del sociograma con los grupos formados por el profesor". Da la impresión que consideran la técnica del sociograma como criterio ideal e infalible para hacer los grupos de trabajo en clase. Cuando en realidad esta técnica sólo indica las tendencias de agrupación de los alumnos. La cual puede variar en función de la tarea encomendada a realizar al grupo. Por más que quizá el profesor descrito en el caso, siguiera la técnica del sociograma para hacer los grupos. Todo parece indicar que quienes se han referido al sociograma no conocen bien esta técnica y lo que nos parece más grave, no lo relacionan con eso que tanto les preocupa, o sea, el método didáctico seguido por el profesor.

Son muy pocos sujetos los que desean obtener información sobre la "evolución y dinámica de la clase", fundamentalmente a través de la observación directa del aula. La mayoría de estos sujetos pertenecen al grupo de control, tanto de pedagogía como de magisterio. Algún sujeto considera pertinente conocer los expedientes académicos de los alumnos que están en esa clase, pero ésta, junto

a otras pocas son peticiones no muy significativas cuanti  
tativamente.

En coherencia con el planteamiento de análisis que nues  
tros sujetos han hecho del caso, no es de sorprender que  
la categoría con menos frecuencias sea aquella en la que  
se recogen las peticiones de información sobre el "entorno  
social y familiar del alumno" o la "situación social del  
centro". Contradiendo nuestras expectativas, tampoco  
aquí los grupos experimentales obtienen mejores resultados.  
Parece ser que el cuadernillo y el video no les ha  
ayudado a comprender que muchas de las claves de cuanto  
acontece en el aula están fuera de la misma. Ahora bien,  
en este caso el profesor no tendría demasiados recursos  
a su alcance para la solución. Con lo cual estarían ante  
un conflicto cognitivo de difícil solución. Sin embargo,  
si el problema se reduce a términos de aula, entonces sí  
que tienen posibilidades de abordarlo, aunque difícilmente  
podrán darle la solución más correcta. Pero al menos así  
evitarán la ansiedad de estar ante algo que se escapa a  
sus posibilidades.

Una visión global de este apartado nos muestra que  
la información complementaria recibida por los grupos expe  
rimentales no contribuye a generar en ellos nuevas perspec  
tivas para abordar el caso planteado. Es decir, no genera  
en su pensamiento dilemas cognitivos cuando enjuician el  
caso. La información solicitada, más bien, está en rela  
ción directa con las causas señaladas en el apartado prime

ro de la prueba. A lo más que se llega es a recordar variantes de aquéllas, pero sin llegar a cuestionarlas o poder descubrir otras. Lo cual implica que los profesores de nuestro estudio, utilizan una estrategia cognitiva de naturaleza convergente y cerrada. Esto es, cerrado al espacio en el cual se desarrolla su práctica pedagógica. De manera que el riesgo de circularidad en la relación pensamiento-acción es evidente, cuando abordan los problemas de la práctica. Máxime si su fundamento teórico es tan endeble como el que se refleja en el apartado segundo, sin una relación relevante clara con los otros dos apartados. De suerte que el riesgo de caer en la rutina, en la práctica por la práctica es la consecuencia lógica de tal estilo de pensamiento.

## CASO 2.

Como se puede observar en el CUADRO 9, hay una mayor dispersión en la atribución de causas explicativas que en el caso anterior. Sin embargo, se vuelve a repetir la mayor concentración de frecuencias en torno a la categoría denominada metodología. Esta tendencia atribucional aumenta en el grupo experimental de magisterio y decrece en pedagogía con respecto a los grupos de control. En lo que sí están de acuerdo todos estos grupos es en valorar negativamente la aportación del método, causa directa de los malos resultados obtenidos por una parte de alumnos de sexto de EGB. De todos modos, en la interpretación de esta

	1								Tot.	2				Tot.	3				Tot.
	MC		ME		PC		PE			MC	ME	PC	PE		MC	ME	PC	PE	
	-	+	-	+	-	+	-	+											
RI.	5		11		5		5		26	1	4	2	2	9		6		2	8
CLT.					1		2		3										
M.	18		34		24		13		89	6	21	12	10	49	11	15	4	6	36
P.										1	2	1	1	5	10	8	6	8	32
GT.				1		2			3										
TF.										3	2	2	2	9					
E.											1	2	2	5					
A.		6	9	8	2	3	4	4	36		2		1	3	5	10	10	8	33
OC.															10	9	3	3	25
ESF.	2		3		1		2		8						5	8	5	3	21
MD.																2			2
CC.	20		25		11		10		66							6	1	1	8

CASO 2. CUADRO 9. Frecuencias atribucionales.

causa ya no hay tanta coincidencia. Para los alumnos de la EM y sobre todo el grupo experimental, inciden mayoritariamente en que "el método utilizado es poco motivante", generando como consecuencia en los alumnos aburrimiento y, sobre todo, desinterés por la tarea escolar. Mientras que para los grupos de pedagogía y en menor grado para el experimental de magisterio, la causa fundamental es que se utilizan "métodos y programas mal planteados" que entrañan una gran dificultad para los alumnos de este curso. Los sujetos de pedagogía, fundamentalmente, los del grupo de control, señalan también la "Descoordinación entre el profesorado del ciclo superior". Es curioso que esta causa la señalen tan sólo dos sujetos de magisterio. El que el resto de alumnos de magisterio no insistan en este hecho tan frecuente en los centros, debe interpretarse como un mecanismo de defensa de sus expectativas profesionales, porque llamarle celo "corporativista" sería demasiado fuerte e inexacto.

Una vez más nos volvemos a encontrar que en el pensamiento del profesor el método es un todo muy poco diferenciado. Es como un "cajón de sastre" en el que cabe cualquier cosa, desde la motivación hasta la sobrecarga de contenidos en los programas, pasando por la desconexión con que trabajan los profesores. De ahí que el método en cuanto tal, actúe a modo de comodín para explicar cualquier situación de aula, con independencia de su naturaleza peculiar. Se mueve, pues, el profesorado con un conoci

miento bastante impreciso y general de un tema tan importante como es el metodológico. Quizá por eso analiza con tan pocos matices el caso planteado. Hecho que les obliga a buscar causas muy generales y a la vez poco comprometidas. Pues no es explicable de otro modo el consenso generalizado en valorar negativamente la contribución del método, ante un caso de resultados desfavorables. Máxime cuando tampoco se dan datos de la magnitud del problema. Bien puede tratarse de un reducido número de alumnos, cuya dificultad no esté en el método, sino en alguna disfunción de naturaleza muy diversa o porque el profesor mantenga una relación discriminatoria con determinados alumnos de la clase.

La segunda categoría, según la confluencia de frecuencias, es la que hemos llamado cambio de ciclo. Como en la anterior, es valorada negativamente por todos los grupos. La mayoría acepta que el cambio de ciclo, sobre todo del segundo al tercero, causa problemas a los alumnos. Al menos así lo entiende los grupos de magisterio, con cierto incremento en los sujetos experimentales. Quienes señalan que el paso de uno a varios profesores, genera en los alumnos un "rechazo al profesorado y a la escuela", con el consiguiente problema de indisciplina en el aula. Mientras que el grupo de control de magisterio y mayoritariamente los de pedagogía, señalan simplemente el "cambio de ciclo", sin entrar en otras especificaciones. Tan sólo algunos matizan que tal cambio es la base de muchos proble

mas de inadaptación que aparecen en el ciclo superior. El hecho que los alumnos de la Facultad no insistan tanto en esta categoría, valorada como problema real por los profesores que nos ayudaron a formular el caso, es claro indicativo del desconocimiento que estos alumnos tienen del sistema educativo. Muchos de ellos no han captado, o al menos no lo han explicitado, el problema que supone para el alumno del tercer ciclo de EGB pasar de profesor único a tener uno por área o asignatura.

A mucha distancia de las dos anteriores, está la categoría referida al alumno, a la que los grupos experimentales parecen ser más sensibles que los de control. Para éstos la causa puede ser la "edad crítica de los alumnos del curso" y, en menor grado, señalan una posible inadaptación de los alumnos con peores resultados. Mientras que los grupos experimentales señalan mayoritariamente causas como las siguientes: "Cambio de intereses en el alumnado al contactar con otros compañeros y profesores", "A los alumnos no se les permite participar en la clase". Al menos en estos grupos no se reduce el problema a términos de capacidades del alumnos o sus circunstancias psicoevolutivas, aspecto sobre el que los grupos de control cargan las tintas. En tal sentido puede apuntarse que los sujetos a quienes se les facilitó la información, su estudio les ha permitido realizar un juicio más analítico. El sentido que tiene en este caso las puntuaciones negativas, es cuando la atribución va en el sentido de "Son alumnos inadaptados" o "Falta de interés de los alumnos por la clase".



Es decir, no sólo hay una descripción, sino también una carga valorativa sobre esos alumnos que enjuician, de ahí que les hayamos dado ese valor, de manera que puedan diferenciarse de las meramente expositivas.

En cuarto lugar se encuentra la categoría denominada relaciones interpersonales dentro de la clase. Se trata de un aspecto tocado en la documentación que les presentamos, quizá por eso el grupo experimental de magisterio haya sido bastante repetitivo al mismo. En los grupos de pedagogía se han obtenido resultados muy parecidos. Lo cual obedece a que en este caso los alumnos estaban ya familiarizados con el tema, cosa que no sucedía en el mismo grado con los alumnos de la EM. No obstante, todos ellos coinciden también en darle a esta categoría una valoración negativa. Argumentan que hay una "mala comunicación con el profesor" o que no se desarrollan las "relaciones interpersonales en la clase" debido a que hay nuevos profesores y son varios cada día. Expresiones todas ellas que reflejan uno de los temas más importantes que subyacen al caso sometido a su consideración.

Mencionaremos, en último lugar, otras categorías sobre las que recaen alguna frecuencia pero en número casi insignificante. Entre éstas mencionaríamos la que hace referencia a un clima de trabajo desfavorable en esa clase o que un "subgrupo" de clase se ha "descolgado" del resto. Por último, mencionaremos la que alude al entorno social y familiar de los alumnos. Todos los grupos le dedican

alguna referencia, si bien coinciden en que dicho entorno es "conflictivo" o "desfavorable" al desarrollo personal y académico del alumno. Como en el caso anterior, también en este las claves socioculturales no parecen constituir un componente importante del pensamiento del profesor. La formulación de este segundo caso se prestaba precisamente a incidir en ese tipo de variables, pero por las pocas frecuencias obtenidas es evidente que eso no representa una preocupación para el profesor.

La primera nota a resaltar respecto al segundo apartado, es la escasez de argumentos explicitados. Las teorías formales aludidas se expresan en su formulación más general. Así para cinco alumnos de magisterio una de las bases teóricas de su atribución está en la "psicología evolutiva del niño" y, más en concreto, en el estudio de la adolescencia. Los alumnos de pedagogía se refieren explícitamente a la "sociología del currículum" y al "modelo curricular de los Programas Renovados", pero sin especificar nada más. Con lo cual resulta muy difícil establecer la posible relación de estos campos teóricos con las causas que ellos han señalado. En todo caso, pueden servir para descubrir que algunos alumnos de magisterio creen que la Psicología Evolutiva les dice que los adolescentes son inquietos, inadaptados por lo que son proclives a crear problemas de disciplina en el aula. Una vez más debemos resaltar la débil significación que para el profesor tienen muchas de las teorías psicológicas o pedagógicas impartidas durante

te su formación.

La categoría que vuelve a recibir la mayoría de las frecuencias, es la metodología. Pero ahora ya nos movemos en el terreno de las teorías informales, de las opiniones y creencias de estos futuros profesores. Se trata de argumentos de rango epistemológico menor, cuya función no es otra que la de justificar las causas señaladas en el apartado anterior. Con respecto a la metodología se apuntan diferentes aspectos relacionados entre sí. Los grupos de control se aglutinan en torno al siguiente argumento: "Se rompen los esquemas que el alumno había aprendido en cur so s anteriores". Por su parte, el grupo experimental de magisterio insiste más en que el "tercer ciclo es un salto cualitativo", lo cual exige un gran esfuerzo de adaptación al alumno. De ahí que alguno de estos mismos sujetos estime "normal" la caída de rendimiento dada la situación nue va que se da en el sexto curso. Mientras que los dos gru po s de pedagogía se conforman con una formulación tan glo ba l como que "la escuela tradicional margina, frustra y hace fracasar". Claro reflejo del desconocimiento de lo que supone en la EGB el pasar del segundo ciclo al tercero o superior. Los de magisterio, sin duda, tienen un conoci m ie nto más aproximado sobre el problema, aunque sean igual me n te muy generales los argumentos que esgrimen para justi fi ca r sus juicios atribucionales.

El resto de categorías obtienen muy pocas frecuencias, alguna de las cuales las mencionaremos a continuación.

58

Con respecto a las relaciones interpersonales, para los grupos de magisterio hablan de "mala interacción profesor-alumnos", mientras que los de pedagogía piensan que "la buena relación profesor-alumno genera mejoras" en los resultados de aprendizaje. El grupo experimental de magisterio sugiere que otra razón puede ser la "falta de experiencia en los profesores" cuando acceden a la docencia. Los de pedagogía, por su parte, creen que el "profesor no es consciente de lo que quieren enseñar y cómo", de ahí que al final pierda el control de la clase. Hay algunos alumnos de pedagogía que explicitan como argumento su experiencia, de magisterio tan sólo la menciona uno. Lo curioso de esta referencia es que suele ser única, o sea, su experiencia se convierte en marco exclusivo de referencia "teórico". El esquema de su pensamiento no puede ser más pobre, máxime cuando la experiencia que dicen tener es tan reducida como ya hemos visto. Por más que la práctica puntual que hayan podido realizar, tiene muy pocos elementos comparables con el aula de un centro con 30 ó 40 alumnos y un programa a desarrollar.

En el tercer apartado de la prueba nos encontramos que globalmente, su preocupación se centra en torno al método, más para los alumnos de magisterio, ya que los de pedagogía se centran más en el tipo de alumnado que hay en esa clase. Los diferentes grupos se muestran interesados por conocer el "tipo de metodología seguida por el profesorado de ese curso". En los grupo experimentales, sobre todo en el de pedagogía, se matiza esa formulación

preguntando sobre los "niveles de participación del alumno", en la metodología. Los dos grupos de magisterio también desean conocer las "diferencias concretas" que se han dado entre el curso quinto y el reflejado en el caso. De pedagogía sólo un sujeto explicita esta petición. El método, aunque planteado de forma muy confusa, vuelve a ser la fuente que en estos futuros profesores genera un mayor catidad de problemas. Pero, en todo caso, el método entendido como una realización interna del aula y que su modificación está a merced del profesor. Lo cual, volvemos a insistir en la idea, revela la pobreza semántica del término "método" en el pensamiento de estos sujetos.

La segunda categoría sobre la que desean obtener información es la relativa al alumnado. Los grupos de magisterio, especialmente el experimental, les interesa "conocer a los alumnos con peores resultados" o a los que "tienen problemas de aprendizaje", en este caso la diferencia entre las dos expresiones es fundamental. Aunque esta última es utilizada tan sólo por dos sujetos, todos los demás prefieren hablar en términos de resultados con el cúmulo de connotaciones subyacentes que no es necesario volver a repetir aquí. Sin embargo, los grupos de pedagogía se muestran más interesados por algo que definen como "características personales del alumnado" de ese curso, sin ningún tipo de precisión.

Entendemos que, en ambos casos, la información que se solicita del alumno, no va a permitir variar en nada

los juicios atribucionales. Da la impresión que tratan, a la luz de esos nuevos datos, de ratificarse en su postura inicial. Además, en este caso, por el número de incidencias recogidas, hay un consenso implícito en creer que cuando se producen malos resultados es porque hay algún "fallo" en el alumno. Y en estos casos, se enjuicia al alumno en términos de resultados obtenidos y no de los problemas psicológicos, sociales o instituciones que puedan estar interfiriendo los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Todos los grupos con los que hemos trabajado parecen interesarse por igual en lo referente al profesor, quizá se signifique más en tal preocupación el grupo experimental de pedagogía. Pero esto no es muy relevante. La información complementaria que solicitan se refiere mayoritariamente a la "actitud del profesor hacia los alumnos" y en menor grado, por la "coordinación entre profesores y departamentos" relacionados con el tercer ciclo. En este caso debemos reconocer que los dos problemas sobre los que solicitan información, tanto la actitud como la coordinación, son muy relevantes y decisivos para profundizar en la comprensión del caso referido. Lo que nos llama la atención es que en el primer apartado de la prueba, al profesor no se le menciona para nada. Es decir, no consideran a éste causa relevante del caso descrito. En el segundo apartado se alude al profesor, pero más bien en sentido negativo, aunque con escasa recepción de frecuencias. Entonces

no entendemos ahora por qué se solicita información tan mayoritariamente sobre algo que no se considera causa. Consideramos semejante hecho un síntoma evidente de la incoherencia en el pensamiento de nuestros sujetos, de un esquema definido de análisis del caso planteado. Aunque, insistimos, toda información sobre los temas que ellos han sacado es pertinente para comprender el caso.

La siguiente categoría es la referente a la observación de clase, si bien se refiere más a una técnica o instrumento que a una información precisa sobre algo. Mediante la observación lo que pretenden es "conocer la configuración de las clases" y para otros el obtener datos "directos del problema". Los dos grupos experimentales hacen especial énfasis en observar el "clima de la clase". Aquí debemos hacer la misma aclaración que en el párrafo anterior. Pues se solicita información sobre un aspecto que, salvo tres sujetos de pedagogía, los demás no consideran que el clima de trabajo en el aula, pudiera ser una causa determinante del problema descrito. Ante lo cual surge la pregunta: ¿En qué grado esta información complementaria puede ayudarles a un diagnóstico más preciso de la situación pedagógica?. Como es obvio, mediante este trabajo no es posible dar respuesta alguna a semejante cuestión. Es preciso dajarla de momento en el aire, aunque la consideramos de vital importancia para conocer cómo opera el pensamiento del profesor.

Resalta, pero en quinto lugar, la preocupación de

2

los diferentes grupos en conocer el "entorno social y/o familiar del alumnado". Unos hablan del entorno social y cultural de un modo bastante genérico, mientras que otros especifican el familiar. Hay sujetos que solicitan esta información de todos los alumnos referidos en el caso, para otros es suficiente con la de los alumnos con peores resultados. Muchos de los que se quedan con esta información restringida, en la disyuntiva anterior se pronuncian por el entorno familiar. En su esquema mental, parecen tener bastante claro y por ello lo asocian con frecuencia, que los niños con problemas en la escolaridad es porque viven un ambiente familiar conflictivo y poco acogedor. Es preciso dejar constancia que se hace uso de esta categoría en su formulación más global, sin concretar los aspectos que tengan mayor relevancia para el caso planteado. Resulta difícil saber los significados psicopedagógicos que se esconden detrás de dicha formulación.

Para terminar, haremos referencia a las categorías con menos frecuencias. Así tenemos que las relaciones interpersonales es mencionada en ocho ocasiones. A través de ella se interesan por conocer "la relación entre los alumnos y con el profesor". De estas relaciones lo que más parece preocuparles es la comunicación que se establece entre los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que sí merece la pena destacarse es que esta categoría únicamente la señalan los grupos experimentales. Otra serie de sujetos, fundamentalmente del grupo



experimental de magisterio, se interesan por conocer lo que ha pasado en el "cambio de ciclo", para identificar las variables personales e institucionales que han podido modificarse en tan breve espacio de tiempo. Por último, la categoría que ha sido mencionada únicamente por dos sujetos del grupo experimental de magisterio, se refieren a los "medios didácticos que disponen" en esa aula. Aunque esta categoría tienen que ver con nuestro cuadernillo, no le vemos su relevancia respecto al caso descrito.

#### 4.2. Resultados de los casos presentados en imagen.

La segunda parte de la prueba atribucional constaba de la presentación de otros dos casos. Sólo que en esta ocasión no se daban por escrito, sino en imagen. Recogemos en el APENDICE X el formulacio a rellenar por los sujetos y en el APENDICE XI las fotografías a enjuiciar. Se ha de aclarar que en la experiencia se utilizaron diapositivas, aunque aquí se recojan las fotografías correspondientes. Con las imágenes pretendemos descubrir cómo opera la estructura cognitiva del profesor. El supuesto subyacente es que lo hace conforme a claves distintas a cuando se le presentaron los casos por escrito. Nos interesa saber si el video les ha influido y, en este caso, cómo ha repercutido sobre su estructura cognitiva. Se trata de ver cómo proyectan la información audiovisual sobre las dos imágenes pasadas, en definitiva, cómo las relacionan. Pues entendemos que el video habrá podido ayudar a decodificar

4

ficar los múltiples signos que aparecen en la clase y que indudablemente generan en el profesor una actividad cognitiva. Actividad que puede ir dirigida a ignorar tales signos o bien para darles un significado de acuerdo con el universo cognoscitivo del sujeto.

### CASO 3.

Los resultados correspondientes a las respuestas dadas a este caso se recogen en el CUADRO 10. Tales resultados pasamos a comentarlos a continuación con mayor detalle, haciendo como dice H. BECKER (1978) "sociología visual". Sin lugar a duda, muchos de los sujetos identifican el motivo central de la diapositiva con los grupos de trabajo, o sea, dicen que se trata de una "clase con las mesas dispuestas para el trabajo en grupos". Lo cual no pasa de ser una formulación meramente descriptiva de la situación. Los dos grupos experimentales muestran una mayor inclinación a señalar esta causa que la explicitada por los de control. Esta constación no pasa de ser el reflejo del impacto que sobre aquéllos ha tenido el tratamiento recibido. La cuestión que no queda en absoluto clara es si ellos asocian esa disposición física de la clase con determinadas formas de procedimiento metodológico. Es decir, si en esta categoría únicamente se recoge una descripción o el enjuiciamiento de una situación de aula.

La duda se hace aún mucho más abrumadora cuando observamos que la categoría con mayor número de frecuencias

	1									2					3				
	MC		ME		PC		PE		Tot.	MC	ME	PC	PE	Tot.	MC	ME	PC	PE	Tot.
	-	+	-	+	-	+	-	+											
OD.	17		18	5	3	2	10	1	56	9	5			14					
GT.		11		22		8		9	50	7	13	6	5	31					
I.	4		6						10										
R.	2		2						4	2	7	2	3	14					
CLT.	2	4	2	6		5		5	24										
RI.	1		2		1			2	6	1		2	2	5			2		2
P.				2	2	3	2	1	10	1	2		1	4	6	9	1	5	21
A.															2		2		4
TF.											1		1	2					
E.											2		1	3					
M.						1			1					7	6	8	2		23
MC.															5	1			6
OC.														14	14	8	7		43
SC.	8		5		1				14										
ESF.														3	2		8		13

CASO 3.

CUADRO 10. Frecuencias atribucionales.

5

está relacionada con la valoración que los sujetos hacen de la situación reflejada en la diapositiva. Se trata de la categoría que hemos denominado orden y disciplina, a la cual son muy sensibles todos los grupos y en especial los experimentales. Consideran que esa clase está así, porque en ella ha faltado el orden y la disciplina, de ahí el sentido negativo que le hemos dado. La valoración positiva hace referencia a formulaciones como la siguiente: "Consecuencia del buen sentido del orden", por eso está la clase tan bien dispuesta. Sin embargo, lo llamativo es que la mayoría lo entienda al contrario, en el sentido negativo. La formulación global de esta categoría es matizada de modos muy diversos. Así el grupo experimental de pedagogía insiste en causas como el "autocontrol de los grupos lleva una autoridad solapada" o "se impone mediante los grupos una jerarquización de los valores sociales". En abstracto, el razonamiento no es del todo falso, pero creemos que aplicado a la diapositiva lo que pone de manifiesto es la carga ideológica de estos sujetos con las matizaciones que explicaremos más adelante.

Pero, sin duda, la formulación más genuina de esta categoría viene de la mano de los grupos de magisterio, con algún simpatizante también en pedagogía. Estos futuros profesores afirman que la "muchacha disciplina en clase hace que los alumnos tengan ganas de salir a toda velocidad". Siendo, precisamente, estas salidas precipitadas lo que hace que las aulas queden con el desorden recogido en la

diapositiva. Su razonamiento se podría esquematizar del siguiente modo: el exceso de disciplina en el aula genera en el alumnado un comportamiento desordenado.

Debemos dejar constancia aquí de nuestra sorpresa ante los resultados y contenido de esta categoría, dada la situación que se les presenta. Nuestros sujetos parecen pensar que las clases con demasiada disciplina genera tensión en los alumnos y por eso tienen ganas de salir lo más rápidamente posible del aula, sin preocuparse del desorden en que puede quedar el aula. Ahora bien, a la vista de estos resultados es obligado hacerse una pregunta: ¿qué está funcionando como referente cognitivo de tales razonamientos?. Su experiencia escolar o la segunda parte de nuestro video en el que aparece una clase en la que se trabaja en grupo y los alumnos se mueven libremente por el espacio del aula. De ser este segundo caso vale hacerse la pregunta sobre si los futuros profesores con los que trabajamos interpretan como desorden el movimiento de los alumnos por el espacio de la clase. Desde luego, esa no es la práctica más habitual en nuestros centros escolares, quizá por eso se sorprenden y la diapositiva les induce a señalar esa causa. De todos modos no está clara la asociación que ellos hacen, o sea, cuál es el referente con el que piensan cuando realizan un juicio atribucional de esa naturaleza.

Nuestra sorpresa es aún mayor al tratar de encontrar en la diapositiva los elementos que a ellos les lleva a

14

pensar en términos de orden. Pensamos que la diapositiva si da alguna sensación, ésta es la de ser una clase ordenada y aseada, aunque la estética no sea demasiado buena. Pero si a todo esto añadimos que las frecuencias más altas las ofrecen los grupos experimentales, la conclusión a la que llegamos es que tal respuesta es inducida por el visionado del video. Hecho que es posible por el sentido de orden inculcado en la escuela a sus alumnos y a sus futuros profesores. La concepción que manejan del "trabajo en grupos" dentro de la clase es bastante restringida, incluso diríamos que ideal. No reconocen la manifestación práctica de esa metodología. También puede ser que no acepten las consecuencias derivadas de la misma.

Según la incidencia de las frecuencias, la tercera categoría es el clima de trabajo en el aula. El valor negativo se refiere a las alusiones que hacen algunos miembros de los grupos de magisterio, respecto a la sensación de "agobio" que da esa clase o "demasiados alumnos en el aula" lo cual, según ellos, crea un clima de tensión. Para los que le dan un sentido positivo dirigen su atribución hacia aspectos como los siguientes: "En esa clase se da un clima de confianza y libertad", es la atribución de la mayoría, aunque hay algunos otros de pedagogía que señalan el "clima de experimentación y trabajo". Como se podrá observar en el cuadro correspondiente, los grupos experimentales, no obtienen puntuaciones substancialmente distintas a los de control, cuando en realidad sí deberían haber

se dado. Sin embargo, no resulta difícil comprender este hecho, para lo cual nos remitimos a los párrafos precedentes. Aquí tan sólo mencionaremos que quienes se incluyen en esta categoría no tienen nada que ver con la comentada anteriormente. Es decir, según nuestro criterio, han interpretado correctamente la fotografía, aunque no hayan profundizado lo suficiente en el concepto de clima, tal como se concebía en el cuadernillo.

Otras categorías con menor número de frecuencias, pero que merecen un cierto comentario, son la del profesor o la denominada segregación en clase. Respecto a la del profesor resaltar que sólo la menciona el grupo experimental de magisterio y los dos de pedagogía. Algunos de éstos comparten con aquéllos la formulación: "Así el profesor controla mejor la clase". Su elocuencia obvia cualquier comentario. Otros sujetos de pedagogía ven al profesor más positivamente, pues señalan como causa la "actitud de colaboración por parte del profesor". También se ha señalado como causa la identificación, aunque en su sentido negativo. Es decir, los alumnos "no se identifican con la escuela", por eso dejan desordenada la clase. Esta causa es señalada únicamente por los de magisterio y con mayor incremento en el grupo experimental.

No podemos dejar sin comentario la categoría denominada segregación en clase. Su relevancia no está en el número de frecuencias, sino en que haya aparecido. Nos ha llamado la atención porque se trata de un detalle casual que

9

se nos había escapado totalmente. No podíamos imaginarnos que los dos subgrupos con dos mesas cada uno de ellos y situados en el centro de la imagen, pudieran generar tales significados en los alumnos. De esta manera sacan a relucir un importante problema de la dinámica de más clases de las que fuera deseable. Resaltamos aquí el hecho de que sean precisamente los de magisterio quienes "caen en la cuenta del detalle". De suerte que ponen al descubierto una práctica bastante extendida, como es la de poner en un lugar notorio del aula a los alumnos con un comportamiento no deseado. Bien porque sean los que más molestan, los que peores notas sacan, etc. En definitiva, el profesor los coloca de ese modo para tenerlos mejor bajo su tutela y los alumnos, durante sus prácticas, se dan cuenta que esto aún se sigue haciendo. Por ello no dudan en exteriorizarlo ante el detalle de la diapositiva.

Las categorías con un número pequeño de frecuencias son, por ejemplo, la relativa a las relaciones interpersonales. Su valoración positiva corresponde al grupo experimental de pedagogía, quienes consideran que la clase está así porque se da "una buena interacción" en clase y hay comunicación entre los alumnos. Mientras que para los de magisterio es todo lo contrario, o sea, "ruptura de los procesos interactivos". Otra causa, a la que únicamente hacen referencia los de magisterio, es la de responsabilidad, si bien dándole un sentido negativo. Con otras palabras: "Falta de responsabilidad en profesores y alumnos".



00

Una vez más vuelve a salir el tema de interpretar la diapositiva como desorden en el aula, por lo cual nos remitimos a lo ya dicho.

Con respecto a los argumentos teóricos en los que se basan para hacer la atribución, se vuelve a repetir el mismo fenómeno que en los casos anteriormente comentados. Las teorías formales tan sólo son referidas por dos sujetos de los grupos experimentales. El de magisterio habla de la "Dinámica de grupos" y el de pedagogía dice tener en cuenta el "aprendizaje por descubrimiento". No puede ser más patente la escasa pregnancia que tienen en la mente del profesor las teorías memorizadas durante su período de formación inicial. Ante un caso particular, el profesor echa mano de todos los argumentos disponibles, pero que como se ve están muy poco relacionados con sus aprendizajes académicos. La experiencia, lógicamente, tampoco puede ser la fuente de referencia, puesto que aún no se han iniciado en la profesión. Quizá por ello tan sólo tres sujetos se remiten a ella en esta ocasión.

El resto de argumentos explicitados, se reducen a justificar o dar una explicación complementaria a la situación reflejada en la diapositiva. Y está claro que eso no es lo que se les pide. Semejante comportamiento cognitivo es nuevo, pues no se daba, al menos de modo tan evidente, en los casos presentados por escrito. Así tenemos que la categoría con mayor número de frecuencias es la denominada grupos de trabajo. En ella se recogen formulaciones

como la siguiente: "Las mesas indican que se ha trabajado en grupos", es la más generalizada en todos los grupos. Algunos sujetos de pedagogía mencionan que "la disposición de las mesas indica el tipo de metodología seguido en clase". Otros, pertenecientes al grupo experimental, aclaran que el material ha de estar "al servicio de las necesidades metodológicas". Con independencias de ciertas matizaciones, la mayoría de los sujetos no hablan de sus argumentos, sino de los que existen en la diapositiva. Por lo cual, más que explicar lo que hacen es describir y, en última instancia, justificar esa situación.

Continuemos el comentario con el tercer apartado de la prueba. Es el relativo a la información complementaria que desean tener para mejor enjuiciar el caso. La categoría con mayor número de frecuencias corresponde a la que hemos denominado observación de clase. Se da en proporciones muy semejantes en todos los grupos. Las matizaciones que cabe introducir a esta afirmación global son diversas y vamos a entrar en ellas. Para los grupos de magisterio el interés lo centran en obtener información en torno al "comportamiento en clase de profesores y alumnos". Otros se conforman con "observar la salida de los niños" de la clase, aunque en tal sentido sólo se manifiestan cuatro sujetos. Mientras que para los grupos de pedagogía prefieren "observar alguna clase", para así "conocer la situación normal de la clase".

En relación a este apartado debemos puntualizar que

las respuestas recogidas en este apartado, hacen referencia a una técnica de recogida de información. Nuestra petición no era ésta, sino los datos que necesitan para enjuciar el caso presentado. Entendemos que en una clase ocurren muchas cosas, por tanto, la observación ha de dirigirse hacia el tipo de fenómenos relacionados con la situación descrita. De suerte que puedan descubrir aquellos datos más relevantes que les ayuden a resolver el caso planteado. Por tanto, la observación en abstracto, como responde la mayoría, consideramos no hace más que denunciar la escasa capacidad de estos alumnos para extraer información complementaria a la que ya poseen. Con esa formulación probablemente estén haciendo referencia a los sistemas clásicos de observación de clase (algunas plantillas de este tipo recogemos en el APENDICE II), que en algún momento les habrán hecho estudiar, aunque sin llegar a comprender su significado y alcance.

La segunda categoría más aludida es la relativa al método, aunque no por el grupo experimental de pedagogía. El dato que les interesaría conocer a la mayoría de ellos es el "tipo de actividad realizada" en la clase anterior a la salida. Pues parecen reconocer que algunas actividades en las que es "normal" dejar la clase como aparece en la diapositiva. Estamos, una vez más, ante la solicitud de aquella información que confirme el juicio atribucional. Es evidente que se trata de un trabajo en grupo, como muchos de ellos señalaron en el apartado primero. Ahora

bien, quizá se estén refiriendo, de acuerdo con la indica  
ción de algunos, a la asignatura impartida en esa clase.  
Lo cual, la verdad, tampoco aportaría información comple  
mentaria demasiado relevante. En cambio, sí sería relevan  
te la respuesta a la pregunta planteada por tres sujetos  
del grupo experimental de magisterio: "por qué se ha elegi  
do el trabajo en grupos". De esta manera se está pidiendo  
justificación de la actuación docente del profesor, de  
su decisión metodológica. Y esto sí es fundamental para  
comprender el orden/desorden reinante en el aula.

En tercer lugar, se sitúa la categoría en la que se  
recogen las peticiones de información relativas al profe  
sor. Aquí los dos grupos experimentales se muestran más  
interesados que los de control. Lo que les preocupa del  
profesor es "conocerlo" y dentro de este conocimiento en  
tra el "saber cómo piensa" y, sobre todo, su "actitud ha  
cia los alumnos". Es evidente que el profesor va a proyec  
tar sobre sus acciones lo que piensa y su actitud hacia  
los alumnos. Por tanto, entendemos que ésta también es  
una información relevante para poder comprender lo que  
ocurre en un aula y los procesos interactivos que en ella  
se configuran. Pues, en última instancia, es el profesor  
quien los posibilita o inhibe.

Ya muy por debajo de las categorías comentadas con  
anterioridad, hay otras como la relativa al alumno, señala  
da únicamente por cuatro sujetos de los grupos experimen  
ta  
les. A éstos les interesa "conocer al alumnado de esa cla

se". Otra categoría es la denominada momento del curso en la que se ha tomado la diapositiva, no falta quien puntualiza algo más y solicita la "hora en que se ha dado esa clase". Lo curioso es que esta información la solicitan casi exclusivamente sujetos del grupo experimental de magisterio. Lo cual obedece, creemos, no sólo a la información ofrecida en el cuadernillo, sino también que ha intervenido, en gran medida, su mayor conocimiento del funcionamiento real del sistema educativo.

Mencionaremos, para terminar, la categoría denominada entorno social y familiar, que está entre las menos señaladas. Sobre ella se vuelcan fundamentalmente los sujetos del grupo experimental de pedagogía. Solicitan información de la "situación socioeconómica de los alumnos". Mientras que en los grupos de magisterio se insiste en mayor medida sobre la "tipología del colegio" o su ubicación sociocultural. De todos modos, no vemos mucha relación de esta categoría con lo que expresa la diapositiva. Pero si la interpretan como falta de orden, entonces sí es importante conocer el entorno social y familiar para poder explicar esa indisciplina. Ya que en estos casos el "problema" suele estar fuera de la escuela, no en las prácticas que ella instrumenta.

#### CASO 4.

El texto de presentación de la segunda diapositiva era el mismo que en la anterior. Pero la situación fotogra

fiada era muy distinta, como se puede constatar en el APENDICE XI. Es preciso, creemos, volver a insistir en la idea que el orden de presentación no obedece a ninguna estrategia preconcebida. Sencillamente pensamos en poner la primera a la que consideramos reflejaba, según nuestro criterio, la situación más normal de las aulas y que se correspondía con el primer tipo de clase ofrecido en el video. Pero este supuesto, según parece, no coincide con lo que piensan al respecto estos profesores en formación. Hacemos esta aclaración porque, a tenor de los resultados obtenidos, es obvio que el orden de presentación condiciona decisivamente las respuestas dadas. De manera que si nosotros hubiéramos inverido la secuencia de presentación, con toda seguridad, las respuestas atribucionales hubieran sido otras. En cualquier caso, comentaremos los resultados obtenidos conforme al orden de presentación seguido.

La categoría que se sitúa muy por encima de todas las demás, es la denominada identificación con la escuela. En todos los casos se le da una val-oración negativa, es decir, los alumnos de esa clase no se identifican o no tienen interés por la escuela. Como se observa en el CUADRO 11, a esta causa son más sensibles los grupos experimentales que los de control. Ahora bien, los de magisterio señalan mayoritariamente la "salida precipitada del aula" porque no les interesa nada de los que allí se hace. Según ellos, para los alumnos esa salida significa liberación, huida. Mientras que para los de pedagogía y más especial

	1								Tot.	2				Tot.	3				Tot.
	MC		ME		PC		PE			MC	ME	PC	PE		MC	ME	PC	PE	
	-	+	-	+	-	+	-	+											
OD.	10		11		2		4		27	8	6	3	2	19	2	3		2	7
I.	24		33		5		7		69	3	12	1	2	18					
CLT.	2		1		2		1		6	1	3		2	6					
RI.				17		2		5	24		2	1	3	6	2	9	2	4	17
P.	7		11		1		8		27		1	1		2		11	2	7	20
A.		3		5				4	12						1	6		3	10
TF.												1		1					
E.												1		1					
M.		5		13		7		6	31	2	1	3	4	8	8	9	2	1	20
OC.															19		2	1	22
ESF.															3	3	1	6	13
MD.												1	2	3		2			2

CASO 4.

CUADRO 11. Frecuencias atribucionales

252

mente, para los del grupo de control, los alumnos no se "identifican con el trabajo de la clase".

En todos los casos lo que está de fondo en la atribu  
ción causal de nuestros sujetos, es que ese aula no apare  
ce así por falta de orden, sino porque los alumnos, debido a esa no identificación con la tarea escolar, salen del aula precipitadamente. Dada la urgencia de salir, no se paran a respetar el orden de las mesas, ni del resto del material de la clase. Lo cual da a entender que según estos futuros profesores, se van a encontrar con alumnos que están en el aula "contra su voluntad". El riesgo que ello entraña es que los alumnos dejen el aula en un estado semejante al fotografiado. Situación que, implícitamente, la mayoría de ellos valoran como negativa o impropia de unos alumnos que se están educando. Por tanto, ya se puede entrever cuál va a ser uno de los principales problemas que les preocupa de su vida profesional. Pero continuemos analizando otras categorías.

En segundo lugar, aunque muy por debajo de la ante  
rior, está la causa que hemos llamado metodología. Para los grupos de pedagogía y el de control de magisterio, el aula está así porque se ha llevado un "trabajo indivi  
dualizado". Y esto se relaciona con la categoría anterior, en el sentido que la actividad individualizada no favorece la identificación del alumno con la clase. Mientras que el grupo experimental de magisterio se inclina a pensar que en esa clase ha habido alguna "actividad o juego que



exigía desplazarse por la clase". Otra manera de explicar lo mismo es afirmar que "en cada zona de la clase se ha realizado una actividad distinta". Es decir, hay al menos un reducido grupo que no penaliza la situación, sino que trata de buscar la causa de la misma en la metodología. Pues como se decía en el cuadernillo, los recursos de aprendizaje han de estar al servicio de los procesos didácticos a desarrollar en el aula.

En tercer lugar, aparecen dos categorías con el mismo número de frecuencias y planteadas en tono negativo. Una de ellas es la falta de "orden y disciplina en la clase", señalada fundamentalmente por los grupos de magisterio y algunos sujetos de pedagogía. Ya comentamos más arriba que esta cuestión era algo de suma preocupación para los futuros profesores, por eso no nos sorprende que sean más sensibles los de magisterio que los de pedagogía. Sin embargo, dos sujetos de este colectivo hablan de una mesa del profesor "colocada de manera que pueda controlar me mejor" a los alumnos. Se trata de un detalle que se había pasado también desapercibido para nosotros. Es más, no sabemos a qué se refieren exactamente. Quizá sea la mesa que aparece en el centro de la parte inferior del encuadre. Desde luego, da la impresión que la cámara fotográfica adopta el punto de vista del profesor, tal vez ello sea lo que ha llevado a los alumnos a hablar de la mesa del profesor como atalaya de vigilancia y control.

Al profesor se le considera también causa activa que

ha contribuido de alguna manera a que el aula quede tal como aparece en la diapositiva. Lo curioso es que en todos los casos se le atribuye una valoración negativa. Así para los grupos de magisterio y fundamentalmente el experimental, habla de un "profesor incompetente para llevar la clase", otros prefieren el calificativo de "anarquista", sin "autoridad entre sus alumnos". Los del grupo experimental de pedagogía aluden a un "profesor autoritario que no se comunica con sus alumnos". Tan sólo dos sujetos del grupo experimental de magisterio indican que "el profesor desconoce el 'clima' generado en su clase". Por unas u otras razones, como decíamos más arriba, al profesor se le considera agente activo de lo que ocurre en el aula, aunque no siempre se le haga responsable de lo que allí suceda. Nos llama la atención el que no se haga referencia a dimensiones más concretas de la competencia profesional del docente. En este caso se le <sup>fi</sup>descalifica globalmente o se alude a aspectos que tienen poca relación con su preparación técnica. De donde se puede deducir que si el profesor logra controlar la clase, según las respuestas dadas por nuestros sujetos, todo lo demás sobra.

A tenor de las frecuencias recibidas, las relaciones interpersonales son consideradas como causa menor de la situación que se les muestra. En el caso de magisterio sólo es señalada por el grupo experimental, mientras que en pedagogía se da en los dos. Indican que el aula ha quedado así como fruto de la explosión de los alumnos "ante la falta de comunicación con los profesores" impuesta por

9

la escuela tradicional. Es, sin duda, esa "explosión" la que lleva a los alumnos a tratar de salir del aula cuanto antes, desordenando aún más las mesas de lo que ya estaban. Esta atribución causal está directamente relacionada con la señalada en primer lugar, o sea, la falta de identificación de los alumnos con la escuela y sus actividades. Lo cual es, a su vez, acrecentado por esa falta de comunicación entre los profesores y sus alumnos.

Otras causas indicadas con la falta de un "clima de trabajo en la clase", incluso alguno matiza que ello es debido a la "aglomeración de alumnos en un espacio tan pequeño y cerrado". Esa carencia de espacio hace poner nerviosos a los alumnos impidiéndoles centrarse en su trabajo. Hay otros sujetos, básicamente de los grupos experimentales, que ven eso como "normal en niños", porque lo más probable es que estuvieran solos. Para tres sujetos del grupo experimental de pedagogía el asunto está en que "los alumnos no han asumido el sentido del orden". Parece que subyace a todas estas atribuciones causales una visión del alumno como enemigo, es decir, o está con el profesor asumiendo el sentido del orden, o en contra de él mediante la "explosión de indisciplina". Razonamiento éste que no puede ser más inexacto e inmaduro en la mente de unos futuros profesores.

Del segundo apartado de la prueba, lo primero que llama la atención son las bajas frecuencias en él registradas, al igual que sucedió en el caso anterior (ver CUA

DRO 4). Tan sólo hay un alumno de pedagogía que menciona lo que hemos llamado teorías formales. Alude a la "investigación en el aula" según ha sido planteada por F. TONUCCI, (el autor también aparece citado). De todos modos, nosotros no vemos la relación que puede tener esta teoría como fuente explicativa de la situación mostrada en la diapositiva.

Una vez más los argumentos esgrimidos a modo de fundamento de sus juicios son opiniones y creencias, como en el caso anterior. El orden y la disciplina vuelve a ser el tema que les sirve de base explicativa, sobre todo a los de magisterio. Muchos argumentan que "el profesor impone un orden en la clase que los alumnos rechazan", otros hablan de la "mala aplicación de la disciplina". Se trata, como vemos, de razonamientos muy sencillos y elementales, mediante los cuales intentan explicar lo que sucede ante sí, pero sin entrar en mayores profundidades. Aspecto que será comentado en detalle más adelante.

La falta de identificación con la escuela vuelve a aparecer aquí, sólo que ahora se presenta con la forma de argumento. Muchos alumnos, especialmente de magisterio, piensan que "el lugar y el trabajo de clase le son desagradables al alumno". Lo cual da lugar a comportamientos indisciplinados, tal como aparece en la diapositiva. Algunos sujetos aluden también a que debido a esta no identificación, los alumnos sienten "la necesidad imperiosa de salir de la clase". A este respecto llamamos la atención sobre

la reiteración que se da en el razonamiento. Pues ya en el apartado primero de la prueba se hizo referencia al tema, pero sin aportar nada que fundamente las causas señaladas con anterioridad. En muchas ocasiones da la impresión que en este apartado vuelven a insistir en las causas que han indicado con anterioridad. Lo que sí parece evidente es que no responden a la cuestión central que se les plantea.

El argumento esgrimido en tercer lugar y prioritariamente por los sujetos de pedagogía, hace referencia a la metodología seguida en esa clase. Piensan que "el método tradicional es poco participativo", favorece la actitud autoritaria del profesor y el individualismo en el alumnado. Algunos miembros de los grupos de magisterio afirman que el profesor debería "llevar la clase conforme a los intereses de los alumnos". Pues de esta manera se implicarían más en dicha clase y cuidarían mejor todo lo que hubiera en ella. Se utiliza, pues, la denominación de método en su sentido más generalizado, sin detenerse a justificar por qué ésta puede ser la causa de la situación que se refleja en la diapositiva. Si ya no se hace esto, mucho menos van a descender al análisis de los argumentos psicopedagógicos que expliquen tal relación.

El clima de trabajo también es sacado a colación como argumento, si bien se le da una valoración negativa. hablan de un "clima de agresividad debido a la falta de espacio" o "los elementos de esa clase (el armario) crean un

clima agresivo". Esta argumentación es dada principalmente por los grupos experimentales. Entendemos que ello puede ser debido a la influencia del cuadernillo, puesto que el material y mobiliario fueron aspectos remarcados con cierta insistencia en el citado documento. Además, la impresión que ofrece la diapositiva es sin duda de angustia, es un ambiente deprimente, por lo que no es de extrañar la valoración tan negativa que hacen del clima de dicha aula. Varios miembros de pedagogía matizan aún más y hablan de una "mala distribución del material" dentro del aula. Piensan que el armario es utilizado por el profesor para recoger exclusivamente su material. Ellos parecen relacionar esa desigual distribución con el desfavorable clima de trabajo reinante en ese aula.

Las relaciones interpersonales es claro que no tienen demasiado peso como argumento. Sólo se refieren al tema los grupos experimentales. Consideran que la "necesidad de comunicarse" es tan fuerte en los alumnos que les lleva a generar ese desorden en los elementos del aula. Como si esas relaciones interpersonales fueran imposibles en las aulas con una disposición rígida del mobiliario y de más material escolar. al menos para dos alumnos, por encima de todo esto, se encuentra el profesor, y por ello afirman que "un profesor con autoridad no permitiría llegar a esta situación". En definitiva, no se trata tanto de argumentos de sólida base teórica, sino de fuerte convicción experiencial. Pues por lo que se muestran interesa

dos, en última instancia, es<sup>por</sup> el control de la clase y para ello no se necesitan demasiados argumentos.

Pasando ya al tercer y último apartado de la prueba, destacaremos la categoría que obtiene un mayor número de frecuencias que es la observación de clase. Mediante esta técnica pretenden obtener datos relativos al "comportamiento en clase de profesores y alumnos". Mientras que un grupo minoritario desea observar la clase para saber "cuántos alumnos hay en ella y su disposición". Tenemos la sensación que otra vez la "observación de clase" es referida a modo de comodín o, en cualquier caso, desconociendo la enorme riqueza de dicha técnica. Pues se utiliza en relación a unos aspectos de la clase que no son realmente muy significativos. Los datos que puedan aparecer a partir de ahí, van ayudarles en muy poco a comprender la situación planteada en la fotografía. Salvo que con la observación lo que pretendan es ratificarse en sus propios prejuicios, (nos remitimos a los comentarios hechos sobre esta técnica en el segundo capítulo). Destacar que esta categoría es señalada en magisterio por el grupo de control y en pedagogía por los dos grupos.

La metodología es otro de los temas que parece preocuparles a todos nuestros sujetos. Así algunos desean conocer el "método seguido en clase" por los profesores. Toda vez que a otros les preocupa "el tipo de actividad realizado" durante la última clase. Aquí habría que volver a recordar lo que ya hemos mencionado en más de una ocasión,

respecto a que no poseen una conceptualización clara de método y lo convierten en una categoría aplicable a múltiples situaciones. Quizá por eso tampoco aquí solicitan información sobre aspectos concretos de esa situación metodológica subyacente a la situación fotografiada. En consecuencia, los datos que les interesan son tan genéricos que no les van a servir demasiado para comprender y explicar el caso expuesto.

El profesor es otra de las categorías con mayor número de frecuencias. Todos los grupos se han mostrado preocupados por el tema, pero más especialmente el grupo experimental de magisterio. Para éstos lo importante es "conocer al profesorado", saber cómo es y cómo piensa. De ahí que algunos hablen de la entrevista como el mejor instrumento para acceder a esos conocimientos. Aunque tal preocupación la comparten los sujetos de pedagogía, éstos especifican que fundamentalmente lo que les interesa es conocer la "actitud del profesor hacia los alumnos". No falta quien "teoriza" sobre el pasotismo actual de muchos profesores, que no muestran interés por los alumnos ni por su educación. Por eso, piensan, los alumnos se muestran en la clase de modo tan indisciplinado y dejan el aula tal como aparece en la diapositiva.

Sobre las relaciones interpersonales que se dan dentro de esa clase, es otro de los temas que les preocupa y de modo especial a los grupos experimentales. Ellos preguntan por el "tipo de ambiente que se da en la clase"



en base a las relaciones establecidas entre alumnos y de éstos con los profesores. Algunos concretan esa relación en términos de las "redes de comunicación" que tienen lugar dentro de la clase. Sin duda, este es uno de los aspectos más interesantes al que el profesor ha de estar sensibilizado si desea realizar una acción docente con éxito. Lo que nos sorprende es que estas cuestiones, sobre las que tanto insistimos en el cuadernillo y reflejadas claramente en el video, luego se hayan tenido tan poco en cuenta a la hora de enjuiciar el caso.

Lo mismo valdría decir respecto a la categoría denominada entorno social y familiar que es mencionada por todos los grupos, si bien el más sensible es el experimental de pedagogía. Todos ellos solicitan información sobre el "entorno del alumno y su nivel socioeconómico", a veces esto mismo lo refieren a la familia del alumno. En algún caso, lo que se piden son datos sobre la familia de los alumnos y la relación de éstos con sus padres. Pues piensan que si ese entorno es muy conflictivo, toda esa problemática la llevará el alumno al aula. Lo cual le va a inducir en la clase a un tipo de comportamiento agresivo e indisciplinado, o sea, será con toda seguridad un caso de inadaptación escolar. Otra modalidad adoptada en la solicitud de información sobre este mismo tema, es la seguida por algunos sujetos del grupo experimental de pedagogía, cuando preguntan por el "tipo de colegio en el que se ha dado esa situación". Diferenciando si es un colegio

público o privado. Dan a entender que semejante desorden es más probable en un colegio público que privado, pues en aquéllos nadie se preocupa de "cuidar el edificio y los materiales del aula". Con respecto a esta categoría, llamamos la atención sobre el hecho que se recurre a las influencias externas al aula cuando se producen problemas. Por tanto, la influencia del entorno sobre los alumnos también es negativa y problemática. Puede afirmarse, pues, que las influencias socioculturales externas a la escuela, tienen para nuestros futuros profesores una potencialidad explicativa muy limitada de lo que ocurre en el aula. A veces, cuando se recurre a esa explicación, es con afanes exculpatorios de lo que se hace y genera en el interior de la escuela.

Otra de las categorías que aparece, aunque ya con muy pocas frecuencias, es la relativa al alumnado. A quienes más preocupa este tema es al grupo experimental de magisterio. Hablan genéricamente de "conocer al alumnado de esa clase", si bien ahora no se menciona la entrevista como instrumento de recogida de información. En algún caso, se solicita también información sobre el "interés de los alumnos por la clase". Pues algunos sujetos relacionan la falta de interés con la pérdida del sentido de orden y la disciplina en el aula. Aunque esta categoría recibe en este apartado, pocas frecuencias y en ellas se interroga por el "nivel de disciplina exigido" en la clase. Es decir, el profesor no puede ser transigente en lo

2

relativo a la disciplina, porque como los alumnos están poco interesados por la escuela, le montarán follones y al final quedará la clase tan desordenada como la de la diapositiva. El conocer al alumno o sus intereses, parece estar encaminado a que de ese modo el profesor asegure mejor el orden dentro del aula. Siendo esta la preocupación mayor que vertebra el pensamiento del grupo de futuros profesores con los que hemos trabajado en este estudio.

#### Reflexión final sobre el pensamiento atribucional.

Si volvemos a la tercera subhipótesis que orienta este trabajo, hemos de reconocer a la luz de los resultados que nuestros sujetos al enfrentarse a los casos proceden de modo poco analítico. La estrategia puesta de manifiesto es más inductiva que deductiva. Dado que elaboran sus juicios a partir de aquellos componentes de la situación expuesta más sobresalientes, para luego justificarlos de la mejor manera que pueden. En tal sentido entendemos el que se centren sobre el orden o desorden en la clase, éxito o fracaso, y no sobre otras categorías de mayor rigor epistemológico. Desde luego, los juicios se hacen de acuerdo con esa primera percepción del problema planteado, sin profundizar en otras posibles variables que estén interviniendo en el caso. Por lo que cognoscitivamente tampoco recurren a las teorías formales que poseen para fundamentar sus juicios. Se quedan en el ámbito de las opiniones o conocimientos comunes. Ni siquiera nos atreveríamos

a considerarlas, aunque hayamos utilizado esa expresión, como teorías implícitas, puesto que no constituyen un universo coherente. Es un conocimiento tan superficial que a buen seguro no les harían falta los tres años de magisterio o los cinco de pedagogía, para responder del modo que lo hacen. En suma, las teorías formales no interfieren para nada los juicios atribucionales de nuestros sujetos. De ahí que digamos que no manejan estrategias deductivas en su pensamiento atribucional.

Respecto a la cuarta subhipótesis debemos afirmar con toda contundencia que precisamente nuestros sujetos, a pesar del período de formación inicial, no disponen de un esquema definido de análisis. Cada sujeto sigue estrategias cognitivas de análisis muy peculiares, aunque todos parecen quedarse únicamente con el dato más evidente del problema. Una vez detectado ese dato causal, la estrategia seguida podíamos calificarla de envolvente, en forma de círculos concéntricos. Es decir, los argumentos teóricos esgrimidos aportan poca luz sobre el fundamento de sus juicios. Más bien da la impresión que pretenden justificar la causa del problema planteado y ya señalada por ellos en la primera parte de la prueba. Muestran un comportamiento más emocional que racional, como si trataran de salvar a toda costa la calidad y rigor de su diagnóstico y así evitar el error o el conflicto al tomar decisiones. En función de lo cual, si hubiera que hablar de un esquema de análisis, éste sería convergente con las primeras impre

siones y cerrado porque el universo semántico utilizado es muy restringido. Esto es, se cierran sobre sí, al no tener cabida las formulaciones teóricas, por lo que las posibilidades de ver diferentes causas y variables intervinientes en un problema son mínimas.

Ante la falta de ese esquema de análisis, el hilo conductor que vertebra sus juicios no es la estrategia analítica, sino la de asegurar que el punto de arranque de su proceso cognitivo es el correcto y no puede haber otros. La unidad de la estructura cognoscitiva y la coherencia de su discurso es una necesidad interna al individuo y no una exigencia teórica del problema abordado. Por eso un profesor puede estar ideológicamente en desacuerdo con el "sentido del orden" impuesto en la escuela tradicional y luego calificar de "anarquista", "falta de profesionalidad" o "rechazo de la escuela" cuando se encuentra ante una clase con las mesas dispuestas en grupos.

La quinta subhipótesis se ha de mantener a la luz de los resultados anteriormente comentados. Ya hemos visto que por razones que se nos escapan, los profesores recurren a su universo de significaciones educativas y no a las teorías formales para explicar y fundamentar sus juicios atribucioneles. Lo que subyace tras este hecho es la necesidad que el profesor siente de eludir cualquier tipo de conflicto cognitivo. Aparte de la influencia que sobre este fenómeno pueda tener la disyuntiva entre lo teórico y lo práctico. Quizá por esto, en el tercer aparta

do de la prueba, vuelven a solicitar "datos convergentes". Datos, en suma, que les sirvan para ratificarse en sus juicios de partida. Como con anterioridad no se plantearon diversas hipótesis alternativas ante el problema, ahora tampoco se necesitarán otros datos que no sean los que ayuden a reafirmarse en la postura adoptada. A su vez, esta circularidad del pensamiento, constituye una de las explicaciones de ese fenómeno tantas veces comentado, cual es la poca flexibilidad y rigidez en el pensamiento del profesor.

Planteábamos, en último lugar, una subhipótesis respecto a las diferencias en los esquemas de pensamiento entre los alumnos de magisterio y los de pedagogía. La verdad es que este supuesto, al menos a través de nuestro estudio, no se obtienen demasiados argumentos para mantenerlo. Las diferencias detectadas quedan reducidas a la mínima expresión. Lo fundamental, como es la estrategia de análisis de los casos, se comportan todos los sujetos conforme a pautas epistemológicas muy parecidas. Si bien, en lo más circunstancial, sí se pueden identificar algunas diferencias. Así tenemos que los alumnos de pedagogía tienen un mayor dominio del concepto de interacción, de acuerdo con los resultados obtenidos en la prueba objetiva. En ello se detecta lévemente la impronta pedagógica de la institución, es decir, los alumnos de la Facultad hacen más referencia a teorías formales que los de magisterio, aunque éste no sea un dato cuantitativamente relevante.

Al tiempo que aparece con nitidez que los alumnos de pedagogía tienen un desconocimiento bastante grande del funcionamiento de la EGB, o por lo menos es más notorio que en el caso de los alumnos de magisterio.

Tratando de resumir, podemos afirmar que el comportamiento cognitivo de estos dos colectivos, ante los mismos problemas y en situaciones semejantes, obedece a pautas muy parecidas. Las diferencias encontradas no justifican, en cualquier caso, la aceptación de la mencionada subhipótesis. Tampoco se detecta en los cuatro alumnos de pedagogía, titulados también por la EM, que operen con esquemas cognoscitivos muy distintos al resto de los sujetos. Por lo que cabe afirmar el carácter restringido y convergente de los significados impartidos en su currículum de formanación por las dos instituciones centradas fundamentalmente sobre el campo educativo.

Tras esta exposición de resultados y antes de pasar al comentario más global de los mismos, creemos oportuno aclarar que no está en nuestro ánimo el generalizar los resultados de este trabajo. Somos conscientes que debido a la configuración de la muestra, las circunstancias en las que se ha efectuado el estudio y, sobre todo, por la naturaleza y método de abordar el problema, cualquier generalización carece de la suficiente base. Es más, intencionalmente renunciamos a esta posibilidad, a fin de adoptar estrategias de investigación que nos permitieran profundi

zar más en el problema. En base a lo cual, sí podemos afirmar que los resultados encontrados, son significativos e imprescindibles para comprender cómo opera cognitivamente la población con la que se ha trabajado. Es decir, los datos tienen validez explicativa para los alumnos de magisterio y pedagogía de las instituciones a las que pertenecen.

\* \* \* 0 \* \* \*



C A P I T U L O VII

## CAPITULO VII

### DISCUSION DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES.

#### 1. Algunas consideraciones previas.

A lo largo del capítulo anterior hemos ido exponiendo los resultados obtenidos en las diferentes pruebas aplicadas a los sujetos que han participado en la experiencia. Ahora pretendemos someter esos resultados a discusión en base a la teoría desarrollada en los primeros capítulos. Respecto a esta contrastación, aclarar que dicha teoría sólo puede servirnos como un marco de referencia. En ningún caso creemos puede utilizarse como modelo definidor del comportamiento cognitivo de nuestros sujetos. El razonamiento en el que nos basamos para hacer semejante consideración es muy sencillo. Se trata de modelos y teorías desarrollados a partir de profesores que operan en sistemas educativos muy distintos al nuestro. Y tal como hemos podido comprobar en nuestro estudio, el bagaje sociocultural y la metodología de formación inicial del profesorado, condiciona de modo decisivo sus estrategias cognitivas. Esta constatación no impide el que existan unas pautas y esquemas cognitivos comunes de proceder en el profesorado, aunque el contenido de las mismas varíe en función del contexto educativo.

Terminaremos la discusión de los resultados encontrados, proponiendo una serie de conclusiones derivadas del

estudio. Pero éstas se plantean a modo de problemas que han de ser desarrollados en estudios futuros. Pues, en realidad, mediante nuestro estudio son más los interrogantes sin respuestas que los explicados convenientemente. En cualquier caso, se trata de conclusiones que presentamos sin afanes de generalización, sino como orientadoras de futuros trabajos en este terreno.

Debemos admitir, con independencia de las connotaciones peyorativas que tiene, la vigencia de ese dicho de que "cada maestrillo con su librillo". Pues cada profesor sigue estrategias muy particulares a la hora de afrontar y dar respuestas a un determinado problema. E insistimos, el énfasis no se ha de poner ya tanto en el comportamiento externo, como en las operaciones cognitivas que subyacen a sus acciones. La estructura en la que se realizan semejantes operaciones se configuran a partir de múltiples variables. Por eso nuestras conclusiones no pueden llevarse más allá del contexto con el cual trabajamos. Se han de interpretar como intentos de describir las operaciones cognitivas puestas en funcionamiento ante unos casos y circunstancias muy particulares.

Para seguir un orden en la exposición de este capítulo, iremos comentando los resultados conforme a las hipótesis formuladas en el planteamiento de esta investigación. Aunque, lógicamente, en muchas ocasiones nos saldremos del punto de referencia formulado en ellas. Pues a nadie se le escapa la pluridireccionalidad de la mayoría de los

problemas abordados en las hipótesis. No es nuestra intención agotar todas las dimensiones subyacentes en esos problemas, pero sí abordar aquellas que están más en relación con la teoría y la práctica del presente trabajo.

## 2. Sobre la retención de información.

Como ya se dijo en el apartado correspondiente, la hipótesis planteaba que no había diferencias entre los grupos experimentales y los de control. Pues bien, a la luz de los resultados, se ha tenido que rechazar tal hipótesis. Sí parece haber diferencias significativas entre los grupos. Aunque el tema de la interacción ya lo habían tocado en algún momento de su formación precedente, tenían de él un conocimiento bastante impreciso. De ahí que nuestro cuadernillo y video les haya permitido fijar y clarificar ideas. Todo esto teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la prueba objetiva, que como ya se ha dicho tiene una validez limitada. Ahora pasaremos a comentar algunos aspectos observados, que sin duda obligan a matizar la referencia estadística que nos ha llevado a rechazar la hipótesis relativa a este apartado.

A propósito de la información anterior, hay un dato que no quisiéramos se nos pasara sin dedicarle un breve comentario. En efecto, entre los grupos de control y los experimentales, hay diferencias significativas. Pero esto quiere decir, nada más, que nuestra prueba objetiva ha sido capaz de detectar las mejoras habidas en los grupos

experimentales como consecuencia del estudio y memorización de la información ofrecida en el módulo. Ahora bien, si observamos el comportamiento de los distintos grupos en cada ítem de la prueba descubrimos dos aspectos importantes: a) los sujetos de pedagogía y magisterio utilizan ante esta prueba una misma estructura cognitiva y, b) esa estructura se mantiene idéntica en los grupos de control y los experimentales. Lo único que se consigue en los sujetos que recibieron el tratamiento, es disminuir el número de fallos cometidos en los mismos ítems que los de control. Es decir, si en los ítems 4, 8, 10, 16 ó 18, los grupos de control tienen muchos errores, en el experimental el número de aquéllos es notablemente inferior. Si en los ítems 5, 7, 9 ó 12 hay uno o ningún fallo por parte de los sujetos de control, los experimentales responden satisfactoriamente esos ítems.

A tenor de esta constatación, podemos deducir, coincidiendo con algunas observaciones efectuadas en tal sentido más arriba, que nuestro módulo no ha logrado modificar la estructura cognoscitiva de los sujetos. No los ha llevado a revisar las nociones que ya poseían sobre el tema y a realizar una profunda reconceptualización del mismo. Tenemos la impresión que el módulo tan sólo ha dado un barniz memorístico, ofreciendo una nueva terminología sobre un tema que no les "sonaba por primera vez". Quizá por eso la prueba objetiva detectó en aquel momento diferencias significativas, casi con toda seguridad, si se

volviese a aplicar hoy, tales diferencias ya habrán dejado de existir.

Como ya se ha dicho con anterioridad, la información sistematizada conceptualmente, se les presentó en un cuadernillo. Para su concepción y desarrollo nos basamos en las orientaciones de la teoría de la elaboración. Al entregárselo se les comentó que podían subrayarlo o hacer las anotaciones que consideraran pertinentes durante su estudio. Aclarando, eso sí, que al final de esta experiencia debían entregarlo. Nos hemos encontrado que después de haber revisado todos los cuadernillos, tan sólo diez aparecían subrayados o con alguna anotación, y de ellos únicamente dos correspondían al grupo de pedagogía. Este ya es un primer dato a tener en cuenta sobre el tipo de estudio y nivel de profundización al que han podido llegar. Siempre cabe la posibilidad que su sistema de trabajo les lleve a utilizar otro material para no "estropear" el texto sobre el que leen. En cualquier caso, nosotros sólo hemos tenido acceso a los subrayados y notas que aparecen en los cuadernillos.

Los subrayados resultan poco relevantes para ver qué aspectos conceptuales son los que les llama la atención. El problema está en que estos cuadernillos aparecen subrayados, prácticamente, de principio a fin. Eso sí, en algunos utilizan un trazo o color especial para remarcar los subrayados que hay ya en el texto. Este hecho puede significar dos cosas: o todo lo que se incluye en el cuaderni

llo es importante o los sujetos no han profundizado lo suficiente y por tanto, son incapaces de realizar una mínima discriminación conceptual. Nosotros pensamos que más bien se da esto último, pues, desde luego, en el texto hay párrafos que son aclaratorios o de transición y no aportan nada especialmente significativo.

Otro argumento que justifica nuestra anterior suposición está en las anotaciones que aparecen sobre el texto. Veámos alguna de ellas. Un sujeto reduce nuestro planteamiento respecto a la evolución del concepto de interacción a la siguiente expresión: "interacción = personalismo + situacionismo". Hay otro que se 'aclara' el concepto en debate con la expresión: "la interacción como comunicación", (el subrayado está en el original). Cuando hablamos de la percepción como mediadora en la relación que se mantiene con los otros, un sujeto lo traduce en "catalogar al personal". Al afirmar que la relación instructiva en el aula transmite una serie de contenidos ocultos, se convierte para un sujeto en la siguiente equivalencia: "McLuhan: el medio es el mensaje". Aparte de alguna anotación más con este mismo cariz, hay otras que son esquemas-resumen ateniéndose estrictamente al texto, por lo que no consideramos necesario hacer mayor hincapié sobre este tipo de anotaciones.

Sin embargo, respecto a las ya transcritas sí que nos merecen un breve comentario. En todos los ejemplos citados, consideramos que se le añade a nuestra conceptua

lización unos significados que no son exactos. Aunque ha yan sido pocos casos en los que se ha explicitado, la pregunta nos parece obligada: ¿Por qué se introducen esos significados?. La primera explicación que se nos ocurre ante ese hecho, es porque el texto no está lo suficientemente bien desarrollado como para que los conceptos tengan significado por ellos mismos. Otra explicación vendría dada por los aprendizajes previos de estos alumnos, en base a los cuales han desarrollado una estructura cognitiva en la cual han de integra esos nuevos conocimientos, (AUSUBEL, D. 1976, BRUNER, J. 1978). En nuestro caso, es posible que se estén remitiendo a expresiones o conceptos, casi caricaturescos, que funcionarían como punto de referencia para incorporar los nuevos conceptos ofrecidos sobre la interacción.

Nos encontramos, pues, con un nuevo problema, y es que los sujetos añaden a los conceptos propuestos nuevos significados, generando conceptualizaciones erróneas. Ello demuestra los riesgos que corre el procesamiento de la información presentada, por muy de acuerdo que esté con determinados modelos, en nuestro caso con la teoría de la elaboración. Es decir, los sorprendentes vericuetos seguidos en la elección y adquisición de nuevos conceptos, nos lleva a argumentar en favor de la validez limitada de los modelos de elaboración de material didáctico. No son suficientes por sí solos, necesitan el apoyo de otras estrategias metodológicas para asegurar la correcta fijación conceptual.



Se comentó más arriba que a propósito de la lectura del cuadernillo se hizo una reunión de trabajo para aclarar dudas, que fue realizado antes de pasar el video. En esta primera sesión ya recibimos la primera llamada de atención sobre la realidad en la que estábamos sumergidos. Las preguntas que se nos hicieron, respecto a los planteamientos vertidos en el cuadernillo, nos alarmaron hasta tal punto que pensamos en el fracaso más estrepitoso de nuestro proyecto. Las preguntas realizadas, tanto en el grupo de magisterio como en el de pedagogía, fueron únicamente de aclaraciones de algunas de las definiciones conceptuales presentadas. Pues así calificamos preguntas como las siguientes: ¿Qué quieres decir con eso de percepción interpersonal?; ¿Qué significa relación asimétrica?; ¿Se da el interaccionismo simbólico en todas las situaciones? etc. Aclaradas estas cuestiones, el debate posterior giró en torno a que esto era teoría y ayudaba en muy poco al ejercicio práctico del enseñante. También alguien preguntó (de magisterio), si era posible evitar el impacto de la interacción en el aula, ya que con ella se estaba "confundiendo la educación con la manipulación". El debate con el grupo de pedagogía resultó ser mucho más breve, girando igualmente sobre preguntas en la tónica antes señalada. Una vez aclaradas, no se trajo a colación nada más, tan sólo algún comentario en el sentido de ser una temática con la que ya estaban familiarizados.

Respecto a la reunión que se realizó en torno al vi

deo, sin lugar a dudas, resultó mucho más animada, tanto en magisterio como en pedagogía. Los dos grupos captaron el sentido y relación del video con el texto. En ambos casos nos insistieron en la pregunta sobre si las clases fueron tomadas espontáneamente o habían sido preparadas por nosotros. La respuesta que les dimos, como ya se ha dicho, es que no intervinimos para nada en la preparación de la clase, tan sólo en el montaje del video eliminando los "tiempos muertos".

El comportamiento de los dos grupos fue muy semejante al detectar las evidencias más inmediatas, tales como la radical diferencia entre los dos estilos docentes de llevar la clase, los alumnos se despistan con mayor frecuencia en la primera clase que en la segunda, en ésta hay mayor participación, la maestra pregunta siempre a los mismos alumnos, etc. A pesar de estos puntos comunes, hay otros que diferencian a los dos grupos. Así los de magisterio se mostraron interesados sobre la posibilidad de evaluar el impacto del currículum oculto en esas clases para detectar las diferencias. Uno de ellos hizo notar que ahora comprendía la desigualdad discriminatoria con la que se trataba a los alumnos en el aula. Se hizo especial hincapié, con sorpresa por nuestra parte, en el comentario sobre "la carga de valoraciones que había en el discurso de los dos profesores". Todo el grupo coincidió en afirmar, no obstante, que tal fenómeno era mucho más patente en la primera clase. Pues en varias ocasiones se hizo clara

referencia al "sentido del orden" que trataba de imponer la maestra.

Si hacemos uso de la objetividad que somos capaces de manejar, el grupo de pedagogía fue más crítico ante el video, toda vez que estimamos profundizaron más en el mismo. Un miembro del grupo planteó que esas clases no se podían analizar si no se tenía información de los profesores respecto a cómo se han planteado la clase, qué pretendían, tipo de alumnos que asistían a ellas, etc. Se insistió bastante en que era imprescindible observar la secuencia completa de la clase, porque de acuerdo con el texto que se les había pasado, todo lo que ocurría en el aula era igualmente importante. Luego el debate se centró sobre la "contradicción metodológica que se da en la mayoría de los centros", muchos consideraron que este fenómeno era perjudicial por desconcertante para los alumnos. Por ejemplo, en la primera clase se sigue un libro de texto, mientras que en la segunda se utilizan diferentes libros de consulta. Se insiste en que por las razones antes mencionadas, los alumnos de la clase de lengua están a disgusto y por eso no se preocupan ni de decorar la clase, de ahí que las paredes estén "limpias". Mientras que la segunda clase está llena de murales y armarios con material, lo cual demuestra que los alumnos la sienten como algo suyo, como lugar de trabajo.

A modo de resumen podemos concluir que la reunión para debatir el texto, resultó muy poco útil. De sus inter

venciones se podía deducir que, si bien se lo habían lei  
do, con toda seguridad fueron muy pocos los que se lo estu  
diaron en profundidad. De ahí que no surgieran los temas  
de fondo planteados en el cuadernillo. Sin embargo, con  
esa lectura, más o menos reposada, les bastó para adquirir  
unos ciertos conocimientos sobre un tema que aunque no  
les era nuevo, su enfoque sí que les llamó la atención.  
De esta manera y con la destreza ya adquirida de abordar  
las pruebas objetivas, creemos que constituye explicación  
más que suficiente de las diferencias halladas, estadística  
mente significativas, entre los grupos de control y los  
experimentales.

Respecto a las sesiones en torno a las clases tomadas  
en video, su interés es fácilmente explicable. No podemos  
olvidar el "efecto de halo" que aún tiene el video en la  
enseñanza superior. El medio por sí solo ya levantaba una  
una cierta expectación, con independencia del contenido  
abordado, pues los dos colectivos de alumnos reconocieron  
que era la clase tradicional con escaso dispendio de recursos  
audiovisuales a lo que estaban más acostumbrados. Quizá  
por esto prestaron mayor atención al programa que se  
les ofrecía, máxime cuando constataron que se trataba de  
tomas de la "vida real de las aulas" y no de formulaciones  
abstractas o teóricas. En base a sus intervenciones durante  
la sesión de debate, hemos podido observar que los sujetos  
han captado los datos más evidentes de las dos clases  
ofrecidas en video. Ahora bien, la pregunta inexcusable

es cómo ha contribuido ese visionado a la consolidación de la formación teórica que se les presentaba sobre la interacción. Cómo el video les ha ayudado a formarse un modelo conceptual de la interacción en el aula de acuerdo con el esquema de la FIG. 1, planteado en el capítulo quinto.

Se trata de unas preguntas que no vamos a contestar ahora de modo taxativo, más bien iremos desgranando explicaciones sobre ellas a lo largo del presente capítulo. De todos modos, mucho nos tememos que el presente trabajo no pueda aportar demasiadas luces sobre las cuestiones planteadas anteriormente. Lo que sí aparece con claridad meridiana en nuestro estudio es que los alumnos establecen relación entre el video y el cuadernillo. Relación que se enmarca en el esquema teoría-práctica, en nuestro caso el video trataba de aportar un retazo de realidad que se pretendía fuera analizada desde los postulados teóricos ofrecidos en el texto. Nuestra impresión es que se quedaron con los aspectos más superficiales del video, sin llegar a dar ese otro paso más profundo de comprensión del tópico desarrollado en el módulo. Quizá para que hubieran dado ese paso, nosotros deberíamos haber planteado el visionado de otro modo o haber insistido más en la sesión de debate sobre el alcance epistemológico del contenido del video. Pues como ya se comentó en su momento, cuando nos referíamos a los estudios realizados en la Open University, los alumnos están predispuestos, debido a los apren

dizajes previos, a no tomarse en serio o que se les ofrece por la TV. En suma, a no considerar como materia de estudio, los contenidos que se ofrecen a través del video. Tenemos la impresión, a la luz de los resultados, que algo muy parecido ha podido ocurrirnos en esta experiencia. Nuestros sujetos no han profundizado en los significados respecto a la interacción, ofrecidos a través del video. En cualquier caso, seguiremos el comentario de los resultados y ya iremos sacando a colación alguna otra al hilo de la exposición que sigue.

### 3. Filtro ideológico de nuestros sujetos.

Ya ha quedado reflejado más arriba que los sujetos participantes en el estudio, cuando menos, no se muestran muy favorables a los factores más claramente conservadores. Si bien, tampoco se observa un decidido posicionamiento en torno a los factores más progresistas. Por tanto, la ideología que parece manejar ese colectivo de futuros profesores, vendría definida genéricamente por el término indefinición. En nuestro estudio qué significa esto. Una de dos, o el cuestionario está mal planteado y no es capaz de detectar el referente ideológico, o los sujetos no tienen consolidada su opinión sobre los múltiples aspectos ideológicos que configuran la educación.

Respecto al primer supuesto ya se han hecho constar las limitaciones que nosotros hemos visto en la preparación del cuestionario. Tal vez el fallo esté en el trata

miento estadístico, al obligarnos a renunciar a muchos items con toda la información que podría haber en ellos. Lo cual puede ser así, pero no nos consideramos calificados para cuestionar dicho tratamiento, por lo que nos vemos obligados a concederle un margen de confianza al mismo.

El segundo supuesto sí puede darnos alguna pista del problema que está de fondo. A través de nuestro contacto con los diferentes grupos, sobre todo en la sesión de debate del cuadernillo y después de rellenar este cuestionario, diversos alumnos manifestaron que en "la educación no debían intervenir la ideología u opinión política del profesor". Daban a entender que la educación ha de ser una actividad aséptica, cuyo apoyo máspreciado está en la "ciencia". Semejante razonamiento, entendemos, no es fruto tanto de una opción personal como del tipo de formación inicial recibida. Quizá por ello hayan tratado de abstenerse en aquellos items que planteaban una opción ideológica y definirse en los que aparecen aspectos, más o menos, relacionados con las teorías psicopedagógicas. Aparte del posible "efecto cosmético" que haya podido darse a la hora de decidirse por una u otra opción. Es fácil imaginarse que nadie, ante planteamientos tan claros como los ofrecidos en el cuestionario, quiera autodefinirse como conservador. Se produce, por tanto, un fenómeno cognitivo de reactancia. Esta puede ser, pues, la razón fundamental por la que han salido cuatro factores de conservadusismo y dos de matiz progresista. Pero en los conservado

res lo que hacen es decir que no están de acuerdo con ellos, sin que tampoco se definan afirmativamente en los items decididamente progresistas.

Sobre este particular sí que encontramos algunas obje  
ciones serias hacia la técnica del cuestionario, pero toma  
da en su globalidad. Al menos en nuestro caso no se ha  
mostrado con la finura suficiente para detectar el compo  
nente ideológico del pensamiento de nuestro sujetos. Ante  
las opciones planteadas en el cuestionario, ponen en juego  
un mecanismo de autodefensa, lo que hemos llamado "efecto  
cosmético". De ahí que nosotros mantengamos que el perfil  
ideológico explicitado a través del cuestionario, no es  
el que realmente vertebra el pensamiento del profesor.  
Más bien, hace referencia a la imagen que cada profesor  
quiere dar de sí, respecto a una serie de opciones relacio  
nadas con la educación.

A propósito del punto que está en debate, cabe hacer  
una sugerencia respecto al cuestionario, con independencia  
de las limitaciones ya mencionadas de esta técnica. Consi  
deramos que para incrementar la potencialidad discriminado  
ra de la encuesta, dentro del continuo que trata de diluci  
dar, se ha de desplazar su objetivo hacia la zona conside  
rada como ideología progresista. Es decir, de acuerdo con  
nuestros resultados, la discriminación entre los sujetos  
se ha de dar en esta zona y no en la de carácter conserva  
dor que no parece gozar de muchos adeptos. Habrá de tener  
se en cuenta a la hora de redactar los items de limar la



"crudeza" de los planteamientos, a fin de evitar que en la respuesta se produzca la reactancia y deforme la imagen ideológica de los profesores. Desde esta posición estimamos que los factores pueden ser mucho más discriminantes de la ideología del profesor. De todos modos y dada la muestra con la trabajamos, tampoco es nuestra intención generalizar lo que atisbamos como pautas del comportamiento ideológico.

Mantenemos que a través de este cuestionario no se ha detectado el perfil ideológico de los sujetos. Afirmación que apoyamos en los resultados de la prueba atribucional. En ella muestran su referente ideológico y no coincide del todo con el descrito en esta prueba. Pero sí queremos dejar constancia aquí de un hecho y es que, debido al tratamiento estadístico realizado, hemos tenido que renunciar a bastantes items del cuestionario. Lo cierto es que muchos, debemos reconocer, no aportaban ninguna información o sencillamente estaban formulados de forma confusa. Sin embargo, también es cierto, hay otros items que sí aportan información pertinente y debido al tratamiento nos hemos visto privados de ella. Reconocemos que este sería el caso de algunos items que mencionamos a continuación. Así en el item 3 se plantea que cada tipo de escuela genera un tipo de personalidad en el alumnado. La tónica general de los sujetos es de aceptación de tal planteamiento, en cambio, ante los casos sus juicios no mantienen esta misma posición. Pues como se verá más adelante,

las seis categorías atribucionales no tienen nada que ver con dicho principio. En idénticos términos se puede comentar el ítem 45, con el que la inmensa mayoría de sujetos está "muy de acuerdo" o "de acuerdo". Pero al explicar el desorden que ven en las diapositivas, las posibles causas las centran no tanto en el entorno sociocultural del alumno como en el desinterés de éstos y el método seguido en clase.

Fenómeno curioso es el que ocurre con el ítem 58, cuya formulación hace referencia al diseño curricular conocido como programación por objetivos. Aunque aceptemos que su planteamiento no aparece del todo claro, el hecho observado sí nos merece un comentario. Ante el mencionado ítem los alumnos de pedagogía se sitúan en torno al "de acuerdo", mientras que los de magisterio al "desacuerdo" con bastantes indefiniciones. Esto nos llama la atención porque nos consta que a los alumnos de pedagogía se les ha insistido en alguna asignatura sobre las evidentes deficiencias del modelo de programación por objetivos y la necesidad de abordar tal empresa con modelos más coherentes y científicamente más rigurosos. Mientras que en magisterio se les habrá insistido sobre la necesidad de programar por objetivos, sin entrar en mayores consideraciones críticas respecto al modelo utilizado. Creemos se trata de un dato interesante a la hora de concebir la metodología de formación del profesorado, pues parece que estamos ante un posible "efecto boomerang". Efecto que probablen

te se dará en muchos de aquellos casos en los que una con  
cepción o práctica pedagógica determinada estén afincadas  
en la comunidad educativa, como en este caso la enseñanza  
programada.

En el ítem 89 se les plantea si las diferencias indi  
viduales de los alumnos han de tenerse en cuenta a la hora  
de confeccionar los programas educativos. El grupo de peda  
gogía se posiciona con bastante claridad a favor de tener  
en cuenta esas diferencias. Sin embargo, en el grupo de  
magisterio la postura es más fluctuante, los hay que están  
"muy de acuerdo" y otros "muy en desacuerdo", predominando  
los que están en "desacuerdo" o son indiferentes. Lo cual  
es un efecto de su formación ya que se les suele preparar  
para concebir y desarrollar la clase al "alumno medio",  
como respuesta a la masificación de las aulas. Cuando  
la realidad es que ese tipo de alumnos no existe. Pero  
la oportunidad ha pasado y estos sujetos salen de la insti  
tución formadora sin estar suficientemente sensibilizados  
hacia la aportación personal a la clase de cada estudiante,

Por último, haremos una breve referencia al ítem 51,  
ya que en él se les plantea la interacción grupal como  
fenómeno subyacente a la elaboración del pensamiento y  
el aprendizaje. La mayoría de los sujetos, salvo contadas  
excepciones, manifiestan estar "de acuerdo" con lo que  
se les plantea en el ítem. De lo cual podemos deducir que  
globalmente los sujetos con los que hemos trabajado tienen  
una posición ideológica favorable al fenómeno de la in

9

teracción. Otra cosa muy distinta es su profundización teórica sobre el tema, que como estamos viendo no ha sido denominado satisfactoria a tenor de los resultados atribucionales.

Comentarios de este estilo podíamos ir haciendo de algunos items más, pero entendemos que no es este el objetivo central del presente trabajo. Estos comentarios los hemos introducido para ratificar la idea que el universo ideológico de nuestros sujetos no es un todo compacto y coherente. Apoyar la constatación que ante alguno de los items de este cuestionario, los sujetos mantienen una postura que luego no trasladan a sus juicios atribucionales de los casos planteados. Hay una aparente disfunción entre lo que ellos piensan sobre determinados temas y lo que previsiblemente harían si se los toparan en la práctica. Lo cual nos da pie a plantear, aunque sea de modo provisional, un desdoblamiento en el universo ideológico de nuestros sujetos. Pues se observa una cierta tendencia progresista o al menos no se posicionan del lado conservador, en cuestiones más relacionadas con la práctica, como su actitud contraria a los métodos memorísticos y favorables a la actitud crítica del profesor (items 15, 25, 29 y 93). Mientras que mantienen una posición conservadora respecto a cuestiones más abstractas como la función a cumplir por la educación o la necesidad de mantener la institución escolar, (20, 30, 54, 57, 65). En otras palabras, todos están de acuerdo con una escuela pluralista, crítica y que ofrezca la igualdad de oportunidades, mientras que

habría división de opiniones respecto a los procedimientos a seguir en el aula para hacer viable ese tipo de escuela. Este posible desdoblamiento en el pensamiento ideológico del profesorado creemos que bien merece la atención de futuras investigaciones.

#### 4. El juicio atribucional en el pensamiento del profesor.

No dudamos en reconocer que las pruebas atribucionales, en los cuatro casos planteados, han constituido para nosotros uno de los mejores medios a la hora de penetrar en la estructura cognitiva de los sujetos. Podemos admitir, sin demasiados reparos, que ante esos casos el profesor proyecta con nitidez meridiana toda la complejidad de su pensamiento. Ya no se ve de modo tan evidente la "necesidad" de responder correctamente a la prueba objetiva o de no situarse en el perfil ideológico conservador. Ahora tenemos que, tanto los conocimientos como la ideología, el marco de referencia de la práctica o la capacidad de análisis del caso se unen y confunden en un todo cognoscitivo con el cual el profesor se enfrenta a la realidad. En la FIG. 1 tratamos de reflejar por aproximación el esquema de pensamiento que hemos encontrado en los juicios atribucionales.

La idea fundamental que pretendemos expresar con este gráfico es esa dimensión convergente que parece caracterizar al pensamiento atribucional del docente. El profesor

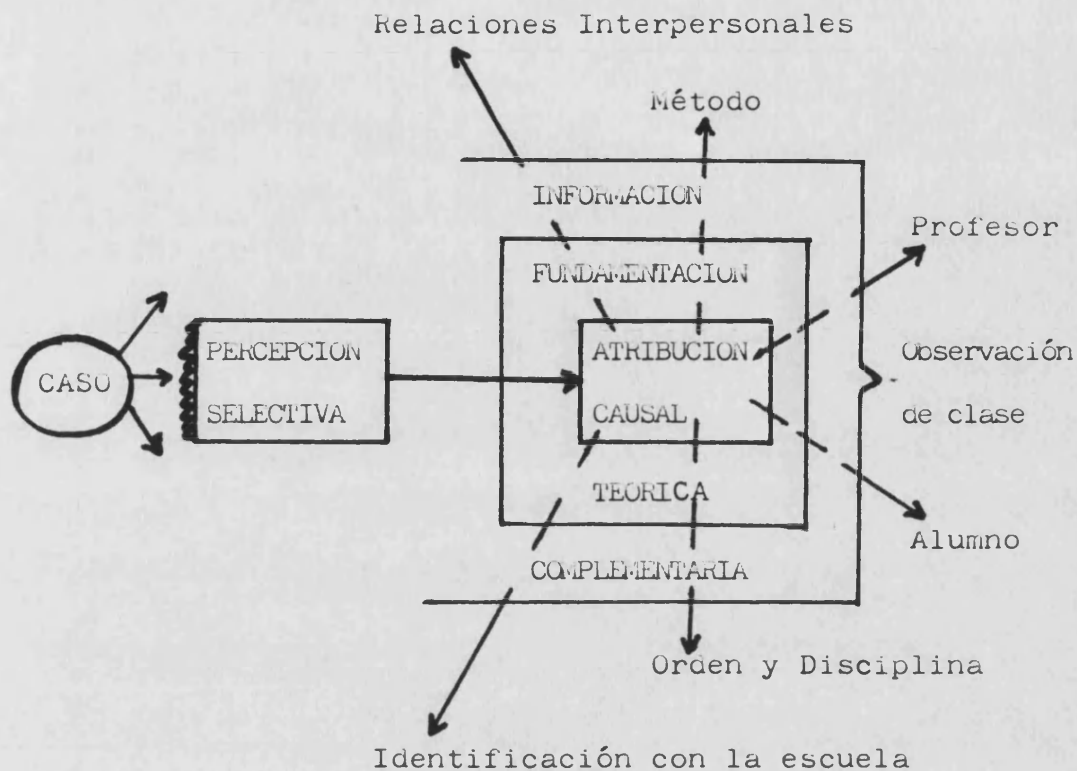


FIGURA 1. Esquema de pensamiento atribucional del profesorado estudiado.

ante el flujo de señales con que muestra el caso, tan sólo toma algunas sobre las que luego monta todo el juicio atribucional. En nuestro estudio hemos visto que el universo semántico de los sujetos se apoya sobre seis categorías formuladas como sigue: Relaciones interpersonales, Método, Profesor, Alumno, Orden y Disciplina e Identificación con la escuela. De estos seis componentes se extraen las causas y los argumentos que fundamentan la atribución causal del problema planteado. Incluso de ellas se sirven para solicitar la información complementaria sobre el caso para "enriquecer" el proceso atribucional. El espectro analítico de estos profesores en formación inicial es bastante

12

pobre y creemos que ello es así por las siguientes razones:

a) Como ya se ha dicho, son categorías cliché utilizadas en situaciones tan dispares como las descritas en los cuatro casos presentados. Entendemos que estos sujetos las utilizan pero sin comprender lo que representan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sin profundizar en la pertinencia de ellas en relación al caso que enjuician. De todos modos y de acuerdo con el planteamiento de BUSS (1978), nuestros sujetos lo que formulan son causas, normalmente internas a la situación. Aunque a veces la manera de expresarlas den pie a pensar que se trata de razones, lo que puede ser debido a la implicación de los sujetos en las situaciones descritas.

b) Al tener en su pensamiento tan afianzadas esas categorías, resulta que les sirven para argumentar la misma atribución. Lo cual es claro indicativo de un pensamiento marcadamente convergente. Se analizan los casos desde posiciones demasiado afianzadas, impidiéndoles ver el problema desde sus diversas manifestaciones.

c) Como ese reducido número de categorías se convierten en el referente cognoscitivo exclusivo, al sujeto le es posible evitar el conflicto en su pensamiento, pero cae en la incoherencia con sus concepciones más globales sobre la educación. Así nos encontramos que esas categorías es tán referidas al orden interno de la clase, aunque definen la incidencia del entorno sociocultural en la marcha

del aula. Parecen no estar de acuerdo con la escuela tradi  
cional, sin embargo al profesor no lo suelen considerar  
causa de hechos que consideran negativos, mientras que  
con el alumno no tienen tantos reparos. Se trata de un  
mecanismo que les evita caer en conflictos cognitivos in  
ternos. Lo cual está por encima de las asunciones teóricas  
sobre la educación.

Respecto al esquema recogido en la FIG. 1, debemos  
resaltar que la petición de la información complementaria  
se hace también en base a las seis categorías ya mencionada  
das. Pero además se alude con bastante insistencia a la  
observación de clase, que como se dijo, es una técnica  
y no una información concreta. Los sujetos parecen tener  
muy asumido que mediante esta técnica van a poder conseguir  
la información que les ayude a comprender mejor el  
caso. Como no se hacen mayores precisiones respecto a esta  
categoría no entraremos en comentarios por no tener datos  
suficientes. Pero sí dejaremos constancia que esto coincide  
con R. CHAMPION (1984), cuando afirma que los profesores  
en formación inicial consideran más útil y válida como  
recogida de información la observación personal que la  
investigación.

El esquema antes referido, pone de relieve con toda  
su crudeza la poca consistencia de las teorías formales  
en el pensamiento del profesor. Máxime si tenemos en cuenta  
que de esas teorías se configura el currículum explícito  
a superar durante su formación institucional. Y lo que



aún nos parece más alarmante, el cuadernillo que se les dió sobre la interacción en el aula pasó casi desapercibido. Así pues, el resultado no puede ser más desalentador: tan sólo una minoría, apenas significativa, alude a esas teorías del cuadernillo al argumentar las causas que ellos mismos han expuesto. Lo cual nos está indicando que el profesor puede realizar juicios causales con independencia de su bagaje teórico. Comportamiento que, por lo demás, no difiere demasiado de las constataciones hechas por los principales estudiosos de la atribución. Sólo que en nuestro caso les hemos facilitado una información precisa para hacer más "científica y rigurosa" esa atribución causal. Lo que a su vez llama la atención sobre el bajo nivel de fundamentación cuando el profesor toma decisiones a partir de esos juicios. Con otras palabras, cuando estos sujetos atribuyen causas explicativas al caso presentado, no salen de sus aprendizajes teóricos sino de otras adquisiciones cognoscitivas. No se opera, en suma, mediante un pensamiento conforme a esquemas deductivos.

De esta manera nos situamos ante un dato evidente, la débil conexión teoría-práctica que existe en el pensamiento de los profesores con los que hemos trabajado. Entendemos que ante la prueba atribucional están poniendo en juego su "pensamiento práctico". De alguna manera ajustando la explicación a la solución práctica que ellos adoptarían si se les presentara una situación semejante en su ejercicio profesional. Esta constatación nos lleva a las siguientes reflexiones:

5

a) La disociación entre teoría y práctica es un esquema aprendido y consolidado durante su formación inicial. Por una parte va el discurso de la teoría y por otro muy distinto, la necesidad que el profesor tiene de dar respuesta a los problemas inmediatos que le surgen en su práctica. Según parece, la solución a esos problemas no tiene en su mente una referencia clara en el marco teórico. Valdría decir, de acuerdo con las constataciones que en tal sentido ha realizado D. GIL (1980), que los profesores no se les forma para el diagnóstico de situaciones. Carecen de estrategias cognitivas definidas a la hora de realizar un diagnóstico, por eso cuando lo hacen es de modo incompleto, superficial y adoptando una postura "negativa", o sea, diciendo lo que no es, en vez de lo que es. Esto equivaldría a la valoración negativa señalada al explicar las categorías atribucionales del apartado primero de la prueba.

b) Parece evidente que el profesor no recibe formación en el manejo de estrategias cognitivas para afrontar desde la teoría los problemas de la práctica. Ante los casos que nosotros les hemos planteado adoptan comportamientos bastante incoherentes e incompletos. No ya sólo porque no aplican los conocimientos teóricos de que disponen, sino porque se fijan en un número muy restringido de los aspectos implicados en el caso. Da la impresión que estos sujetos tienen en un apartado de su pensamiento las teorías que se han visto obligados a memorizar y entre ellas

la ofrecida por nosotros en el cuadernillo. En otro apartado estaría su pensamiento común sobre los principales problemas educativos y del cual echan mano en la explicación causal de los cuatro casos y ello, repetimos, sin ninguna "contaminación" de la teoría recibida.

c) A modo de supuesto mantenemos que ese pensamiento común está configurado a partir de dos fuentes de información: su experiencia durante el período de prácticas y la opinión que le hayan dado sobre los problemas más acuciantes de la educación otros compañeros y, especialmente, profesores en ejercicio que él considere experimentados. Este segundo aspecto parece estar confirmado por numerosos teóricos, tal como ya hemos comentado. Por eso aquí sólo haremos alguna aclaración del primer aspecto. Según diversos testimonios recogidos por nosotros, parece que la experiencia de prácticas durante el período de formación inicial, aunque corto en el tiempo, tiene un gran impacto en el pensamiento de estos profesores. Para entender semejante hecho hay que tener en cuenta que estos profesores en formación van a enfrentarse a las prácticas, en la mayoría de los casos, desasistidos por parte del profesor tutor de la Escuela de Magisterio y con muy poca colaboración por parte del profesor titular de la clase. Es decir, se van a encontrar solos ante un grupo de alumnos con los que no saben muy bien qué hacer. En esa situación les surgen las dudas sobre su valía profesional, su dominio del contenido, su capacidad para mantener controlada la clase,

7

etc. De ahí que el orden se convierta en su principal preo  
cupación, no quieren que la clase se les "vaya de las ma  
nos". Consideramos que esta experiencia traumática les  
lleva a radicalizar aún más el distanciamiento entre teo  
ría y práctica, obviamente, inclinándose a favor de ésta.

Antes de pasar a otro punto, creemos oportuno hacer  
alguna aclaración respecto a los dos tipos de pruebas atri  
bucionales utilizadas: dos casos por escrito y otros dos  
en diapositiva. En términos generales, puede decirse que  
no hay diferencias notables en **los** esquemas de análisis  
atribucional al abordar los casos presentados de uno u  
otro modo. Aunque, como es evidente, el substrato cogniti  
vo sí varía. Ante la diapositiva los recursos de análisis  
son aún menores, quedándose únicamente con el "motivo cen  
tral" del plano ofrecido, reaccionando, si cabe, de modo  
más emotivo que con el texto. Lo cual, por otra parte,  
coincide con P. TEMPLIN (1982) al afirmar que en la inter  
pretación de la fotografía se hace una inferencia basada  
en la experiencia y no en explicaciones causales apoyadas  
en comprobaciones empíricas o razonamientos altamente ela  
borados, (Pág. 148). De hecho, en el apartado segundo de  
la prueba atribucional, muchos sujetos lo han dejado en  
blanco o con la expresión: "En la experiencia". Es un dato  
que no se produjo con tanta frecuencia en los casos presen  
tados por escrito. El procedimiento cognitivo expresado  
en el cuestionario obedece a las mismas pautas de respues  
ta que ante el caso presentado en texto. Sin embargo, hay

5

unas cuestiones sobre las que quiséramos llamar la aten  
ción:

a) Ninguno de los sujetos ha explicitado la relación que pudiera existir, entre la situación presentada en la diapositiva con las clases ofrecidas en el programa de video. Nosotros pensamos que ese puente sería fácil de establecer, máxime cuando algunos sujetos señalan que las clases "magistrales" o "tradicionales" provocan recha  
zo y aburrimiento en los alumnos.

b) El orden en el que se les pasaron las diapositivas ha determinado de algún modo sus respuestas. Estamos con  
vencidos que de haber alterado ese orden, aunque sólo fue  
ra por comparación, las respuestas atribucionales dadas a la clase que aparece con las mesas distribuidas en gru  
pos hubieran sido otras. Al menos como hipótesis queremos pensar que nuestros futuros profesores tienen una actitud favorable al trabajo de grupo en clase.

c) En último lugar manifestar nuestra sorpresa ante el hecho que ningún sujeto se haya cuestionado la veraci  
dad de las imágenes. Todos parecen dar por sentado que son imágenes reales de situaciones no manipuladas. Lo cual nos da pie a pensar en el impacto de la imagen sobre es  
tos sujetos. Dato especialmente significativo al constatar que su lectura icónica e iconológica ha sido muy pobre y puesta de manifiesto por cinco o seis alumnos nada más. El resto únicamente se ha quedado con el mensaje central

9

de "orden" o "desorden" en la clase fotografiada. A nosotros nos parece especialmente grave este hecho, puesto que en el cuadernillo le habíamos hablado de los múltiples elementos simbólicos que ambientan las aulas y que no pasan desapercibidos para los alumnos que pasan allí tantas horas. Pues bien, esta información no les ha servido de nada a la hora de analizar esas imágenes.

Cuando más arriba hablábamos de substratos cognitivos distintos, era con el ánimo de dar una explicación al hecho que ante la diapositiva hayan recurrido con tanta frecuencia a la categoría de orden y disciplina. Aunque parece claro que la forma de presentar el mensaje ha podido influir de algún modo, otra explicación nos viene de la mano de R. NASH (1978). Para este autor la clase es un sistema social regido por unas reglas de juego aceptadas por todos los actores implicados. De manera que llega a descubrir, coincidiendo con otras investigaciones, que son los alumnos quienes exigen del profesor que mantenga el orden haciendo cumplir esas reglas. Por su parte W. DOYLE (1984), mantiene que una unidad fundamental en el pensamiento del profesor es la actividad y a través del desarrollo de ésta en la clase, se impone un orden de las personas y de los espacios. Si a todo ello añadimos la experiencia no muy gratificante de las prácticas, tenemos la explicación de su reacción ante unas diapositivas que en principio no estaban referidas al orden de la clase. Aunque este sea el mensaje, básicamente emotivo, que surge con mayor fuer

za de esas diapositivas y ante el cual los sujetos oponen menos argumentos racionales que en el caso del texto.

##### 5. Hacia una síntesis final.

Como último punto nos proponemos formular un esquema aproximativo del proceso cognitivo seguido por nuestros sujetos en el procesamiento de la información ofrecida. Para ello vamos a tomar como punto de partida los dos esquemas del proceso cognitivo expuestos al final del tercer capítulo, con especial atención sobre el que se recoge en la FIG. 5, desarrollado por ANDERSON-LEVITT (1984). Por otro lado, hemos de tener en cuenta los resultados obtenidos en nuestro estudio. Con todo ello, tratamos de elaborar un esquema que se ajuste a cómo creemos que proceden cognitivamente los sujetos estudiados. De manera que esos esquemas generales y asépticos, recobren vida y con ésta la parcialidad que conlleva el intentar explicar en un gráfico un proceso tan complejo como el pensamiento del profesor en formación inicial. Nuestro esquema no tiene pretensiones de generalización, únicamente de explicar globalmente el proceder cognitivo de los sujetos que participaron en la experiencia.

De acuerdo con los resultados obtenidos hemos de reconocer que la prueba crucial ha sido la atribucional. Los alumnos pueden aprender de memoria unas teorías, o dar una imagen determinada en un cuestionario ideológico por que pueden "preparar" las respuestas. Sin embargo, tal

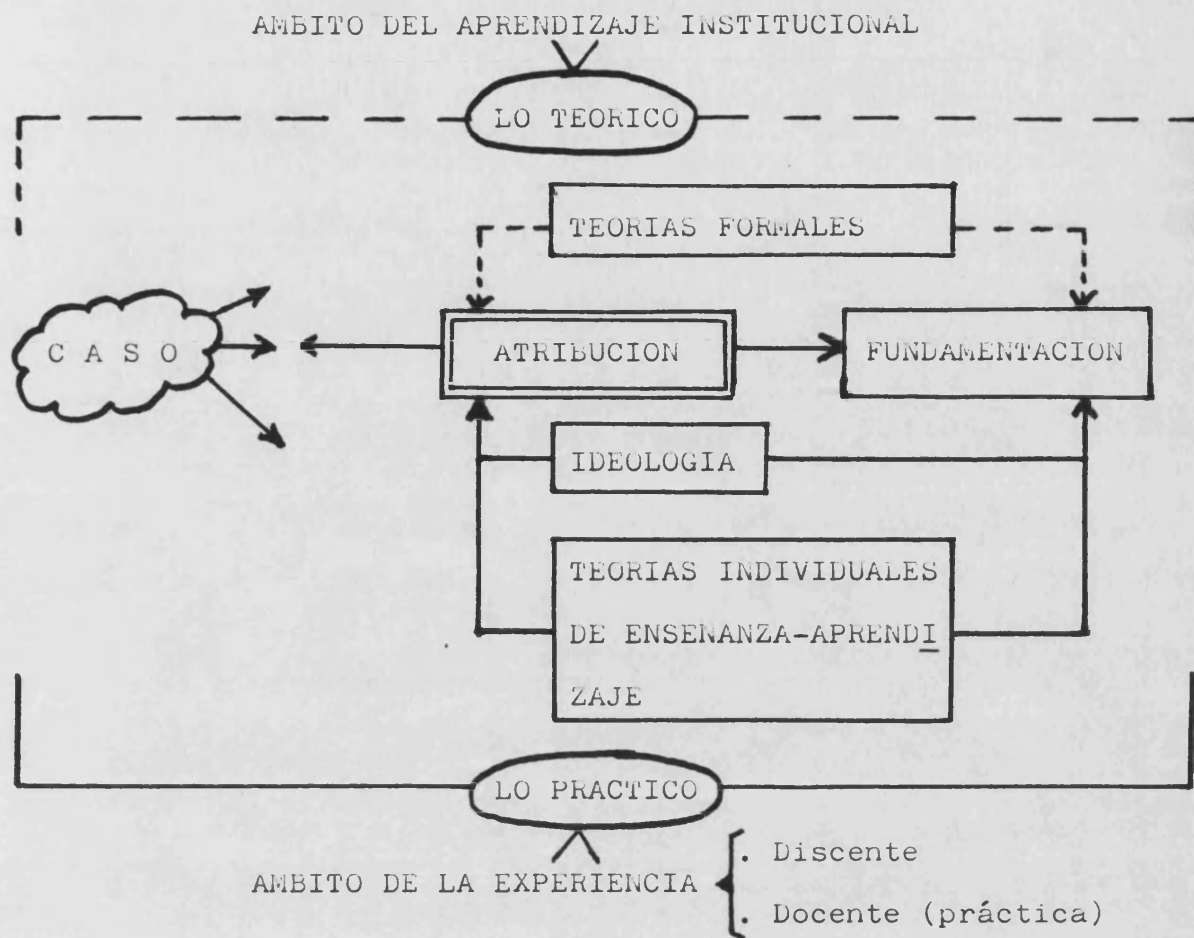


FIGURA 2. Esquema del procesamiento cognitivo.

posibilidad les está vedada cuando realizan los juicios atribucionales. Sobre las atribuciones han de volcar todo su universo semántico a fin de encontrar las posibles causas de la situación que se les presenta. Ahora bien, como ya hemos visto, los sujetos no realizan un análisis minucioso del caso, sino que proceden de acuerdo con una percepción selectiva. Sólo toman del caso aquellos elementos que por razones diversas atrae de modo especial su atención. Ese número restringido de señales recogidas es sobre el que se apoyan para elaborar las atribuciones. Como es obvio, en esa selección ya están volcando involuntariamente



te todo su universo semántico, incluido el ideológico, mientras que los otros cuestionarios les permiten "guardar mejor las apariencias".

El proceso atribucional puesto de relieve por nuestros sujetos, hace referencia a una estructura de pensamiento que coincide con muchas de las características recogidas en el capítulo tercero. Así observamos que aparece una estructura regida por el principio de economía cognitiva, enunciado por E. SMITH y R. HANSEN. Los sujetos, efectivamente, manejan hipótesis muy sencillas y directas, sin gran complejidad explicativa. El esquema en el que se organizan es simple, seis elementos hemos recogido, y orientado a reafirmar las hipótesis iniciales. Porque, como señalan los autores antes mencionados, el sujeto no pretende contrastar complejas hipótesis. El nexo que relaciona a esas categorías causales, son las teorías implícitas que configuran el pensamiento del profesor, a la vez que tratan de dar una coherencia no siempre lograda en las atribuciones causales. De acuerdo con las observaciones de S. WIMER y H. KELLEY, nuestros sujetos también realizan la atribución sin reparar demasiado en el caso planteado, ya hemos dicho que efectúan un análisis muy superficial del caso. Quizá por eso señalen una o dos causas nada más, fenómeno al que KELLEY llama principio de reducción.

A propósito de la atribución causal (primer apartado del cuestionario), cabe poner de manifiesto otra constante observada. Las causas que apuntan y teniendo en cuenta

las características anteriormente señaladas, aparecen no tanto como "hipótesis explicativas" de acuerdo con lo ex puesto por la teoría. Sus atribuciones resultan, en muchos casos, auténticos juicios sobre la situación que se les presenta, (CLARK y YINGER, 1977). A tenor de lo cual el juicio nos parece un proceso indisociable de la atribución causal. Razón por la que en la atribución se pone en juego todo el universo semántico del sujeto y no ya sólo el ámbito de las teorías científicas, que como hemos visto, quedan bastante relegadas, (SHAVELSON y STERN, 1981). Pensado en esta confluencia de los procesos cognitivos del profe sor, hemos utilizado en muchas ocasiones la expresión "juicio atribucional", en vez de "atribución causal" que sería la más correcta. Esperamos que con esta aclaración se comprenda el fondo de lo que pudiera interpretarse como error o imprecisión terminológica.

En el esquema de la FIG. 2, tratamos de representar del mejor modo que se nos ocurre, la función central de la atribución. Al situarla en esa posición queremos reflejar su capacidad de movilizar los diferentes componentes del pensamiento del profesor. Por continuar con la explicación del gráfico, diremos que tales componentes son básicame nte tres. ¡Cierto, hay muchos más!. Pero en el gráfico tan sólo recogemos los que han aparecido de manera más clara en el análisis que hemos realizado de los datos. Por otro lado, consideramos que tales componentes son los más relevantes para conocer las estrategias cognitivas seguidas por nuestros sujetos. Igualmente tratamos de reg

flejar la fuente generadora de esos componentes, máxime cuando se constata que es distinta. Pues las teorías formales son el objeto que tratan de lograr las insituciones universitarias mediante su propuesta curricular. Mientras que la ideología y las teorías individuales o implícitas se las elabora cada sujeto de acuerdo con su experiencia vital y educativa concreta. Se conocen también estas construcciones semánticas con la denominación de teorías informales o teorías prácticas, (J. ELLIOTT). La característica que mejor define a este tipo de teorías es su bajo nivel de elaboración epistemológico, así como la existencia de pautas comunes para cada colectivo a la hora de explicar una situación determinada, definiendo un "estilo de cognición social". Fenómeno que es puesto de relieve por BABAD, INBAR y ROSENTHAL (1982) y detectado en nuestro estudio.

La fundamentación es un apartado de nuestra prueba atribucional, en el cual tratan de justificar o razonar su juicio atribucional. El principio que orienta la fundamentación es la de evitar el conflicto cognitivo. Para ello se extraen los argumentos de la misma esfera que sirvió de referencias al señalar las causas. Lo cual resulta, sin lugar a dudas, un procedimiento circular o convergente, como ya se ha dicho, de una enorme pobreza epistemológica. Por otro lado, hemos de resaltar que las teorías formales, seguramente en la memoria de los sujetos, no intervienen para nada en la fundamentación atribucional. Se podría decir que las teorías aprendidas contaminan en muy poco

la actividad cognoscitiva de estos profesores. Parece que la atribución la hacen a partir de las señales percibidas, sin dar un paso más elevado de abstracción para descubrir el significado profundo de esas señales en la situación que aparecen. Todo lo cual lleva a que los sujetos no señalen causas y explicaciones que estén más allá de aquello que induce el planteamiento del problema. Es un dato más para ratificar que la desconexión teoría-práctica es insalvable para estos sujetos. Pues, de entrada, una de las partes del binomio queda reducida a su mínima expresión.

El peso en la fundamentación recae sobre las opiniones, ideología y conocimientos comunes del profesor. Estos componentes también juegan un papel decisivo en la percepción y clasificación de las señales recogidas de la situación presentada. En estos procesos cognitivos el componente ideológico interviene de modo muy directo. Así tenemos que aunque en el cuestionario no se identificaban con los factores conservadores, resulta que en la atribución se comportan conforme a pautas que no dudamos en calificar de conservadoras. En tal sentido se ha de entender su enorme preocupación por el orden y la disciplina en la clase, no se cuestionan las decisiones del profesor, al alumno se le hace responsables de casi todo, no se considera el influjo que sobre la marcha de la clase pueda tener la extracción sociocultural y económica de los alumnos, etc. A partir de estas constataciones podemos afirmar, con independencia de los resultados de la prueba de pensamiento ideológico, que nuestros sujetos se comportan con una ideo

6

logía conservadora. Al hacer esta afirmación no queremos olvidar que la actitud expresada por los sujetos no puede ser más que la reacción a la experiencia vivida durante sus prácticas docentes.

En la FIG. 2 se recoge el esquema de cómo nuestros sujetos tienen organizadas sus teorías implícitas. A la luz de los resultados obtenidos, debemos de estar de acuerdo con las conclusiones de CLARK y YINGER al enfatizar el peso de estas teorías sobre los juicios realizados por los profesores. Hasta tal punto es esto cierto que, como ya se ha comentado, incluso llegan a ignorar la incidencia de las teorías formales. Y ello a pesar de haberles dado, como en nuestro estudio, el desarrollo de un tópico directamente relacionado con las situaciones a enjuiciar. La pregunta surge en torno a si tales atribuciones causales serían indicadores de cómo actuarían en una situación real semejante. Todo lleva a pensar que ellas son el claro indicativo del universo semántico que estará tras la acción que decidieran realizar.

Si con la información que nos ofrece el esquema de la FIG. 2, volvemos sobre la hipótesis general que orienta nuestro trabajo, debemos afirmar taxativamente que dicha hipótesis no se cumple. Es claro que la información escrita y audiovisual ofrecida no ha modificado su estructura cognoscitiva, ni manifiesta ni latente. Como mucho se puede mantener que los sujetos experimentales han obtenido ciertas ganancias respecto a la información ofrecida. Ga

nancia detectada mediante la prueba objetiva, por lo que esa información, como tanta otra, la retuvieron en la memoria durante un cierto tiempo hasta perderla del todo. Esa información, quizá debido a nuestra intervención puntual, no se incorporó en el esquema mental de los sujetos. Es decir, no se ha operado lo podríamos llamar un proceso de conceptualización.

Creemos que esa es una de las razones fundamentales explicativas del hecho que todos los sujetos se comporten cognitivamente de modo muy parecido en la prueba atribucional. Es decir, las ganancias obtenidas por los grupos experimentales no tienen reflejo en la atribución, o al menos con tanta claridad como la obtenida en las pruebas objetivas. Por tanto, y esta es la segunda parte de la hipótesis general, tampoco se produce un proceso diferenciador en la estrategia cognoscitiva de los sujetos experimentales. Ya vimos que ante la prueba objetiva, la estructura cognitiva de los grupos de magisterio y de pedagogía se comportaba de modo muy parecido, lo único es que los grupos experimentales cometen menos errores en unos items y los mismos errores en otros. De ahí que todos se comporten ante los casos de modo muy parecido, aceptando las previsibles mejoras de algunos individuos. Los grupos experimentales, en cuanto tales, no exteriorizan una estrategia al abordar el caso que sea substancialmente distinta de la manifestada por los grupos de control. Al final de su período de formación inicial, parece estar ya muy consolidado su pen

samiento, de modo que las intervenciones puntuales tienen pocas posibilidades de modificar la estructura de pensamiento de estos profesores.

A tenor de tales constataciones, resulta imprescindible plantearse de modo muy prioritario la reformulación de los planes y métodos de formación de nuestros profesores, tanto en la Escuela de Magisterio como en la Facultad. Metodológicamente se han de flexibilizar las estrategias y esquemas de pensamiento de los futuros profesores ayudándolos a ver las inextricables conexiones entre acción y pensamiento. Pues ya hemos visto que a pesar de las continuas interrelaciones que tratamos de establecer entre la teoría y la práctica en nuestra experiencia, ellos operan en base a esa disociación.

De acuerdo con los resultados del presente estudio, creemos que diluir del pensamiento del profesor la separación entre teoría y práctica, debe ser un objetivo prioritario en la formación inicial. Estamos convencidos que el método pedagógico de formación es la pieza clave para lograr ese nuevo "estilo docente", idea que hemos recogido en capítulos precedentes siendo propuesta por autores tan prestigiosos como J. ELLIOTT. No se nos escapa la enorme dificultad que entraña semejante tarea. Como propone R. WISNIEWSKI (1984), el curriculum oculto transmitido en los centros de formación no es nada favorable a ese puente. A través de dicho curriculum se le da a entender al profesor que en la escuela no se producen y consumen cono

cimientos de utilidad para la vida práctica. Por ejemplo, se estudiará a PIAGET, SKINNER o BLOOM, pero en abstracto, sin que se le den las pautas para trasladar las aportaciones de estos autores a la resolución de los problemas de su práctica pedagógica, (Págs. 3 y ss.).

Las pautas de conexión entre la teoría y la práctica se han de favorecer desde la formación inicial. El aspirante a profesor no puede ser receptivo, sino agente activo en la construcción de sus propios significados. Insistimos una vez más que el punto clave está en el universo semántico que configura el pensamiento del profesor. Pues su práctica va a estar guiada por ese pensamiento. De ahí que no le sean demasiado útiles la memorización de teorías o el entrenamiento en comportamientos externos. Sencillamente porque la dirección de la práctica educativa en el aula la lleva el profesor como persona, con todas sus virtudes y defectos. En este sentido D. WILSON (1979) reconoce que una de las grandes aportaciones del enfoque reconceptualista del currículum es volver sobre el profesor, en lo que a su formación se refiere, (Pág. 7). Es decir, enfatiza el conocimiento que surge de la autoreflexión sobre las contradicciones de su práctica. Así elabora una estancia teórica que le ayuda a mejorar su práctica diaria, a la vez que participa y construye los propios significados contrastándolos con los que poseen otros. Y para generar esos significados nada mejor que desarrollar estrategias de investigación en el contexto de la clase. Si



el profesorado asume la actitud investigadora logrará, además, cambiar "la imagen profesional que el profesor tiene de sí mismo y sus condiciones de trabajo", (STENHOUSE, L. 1984. Pág. 194). Reconocimiento profesional que, como decíamos al comenzar este trabajo, la sociedad aún no le reconoce al trabajador de la enseñanza.

Desde esta óptica parece evidente el poco sentido que tiene montar una metodología de formación de acuerdo con la concepción defendida en el capítulo segundo, o sea, la microenseñanza y otras técnicas referidas al comportamiento del profesor. No se repiten las situaciones, ni los procesos, por eso tampoco sirven las categorías rígidas de análisis. Lo que se ha de potenciar es la figura del profesor como persona que piensa y es capaz de realizar una discusión racional sobre su propia acción. De ahí la validez limitada de la investigación "académico-universitaria" recogida en el capítulo tercero sobre el pensamiento del profesor. En efecto, nos sirve para poder comprender cómo opera cognitivamente el profesor, pero la cuestión está en si se puede modificar o no esa estructural mental que, además, determina su comportamiento.

A pesar de los resultados obtenidos en este trabajo, nosotros pensamos que sí es posible. Una de las claves está, sin duda, en el diseño metodológico de la formación inicial. Tarea en la que es de referencia imprescindible, la línea de investigación recogida en el capítulo cuarto. Se trata, pues, de familiarizar al futuro profesor con

los métodos y técnicas de la investigación en la acción, tal como se defendía en el capítulo citado. Quizá al ser la inicial una formación preactiva, esa acción deba sustituirse, en cierta medida, por el estudio de casos, análisis de situaciones reales o simuladas en lo que el video puede ser de suma utilidad, visitas a clases reales. Contando, por supuesto, con el período de prácticas que necesariamente ha de realizar. Todo ello, en suma, dirigido a ejercitar las estrategias cognoscitivas del profesor, dispuesto a ser antes productor que consumidor de teorías de la enseñanza. El profesor deviene ahora en un "científico social" que escruta los problemas que se le plantean y avanza hipótesis prácticas de actuación para resolverlos. A través de este proceso de reflexión el profesor no pasa a ser un teórico de las ciencias sociales, sino que continúa siendo un práctico que busca soluciones a sus problemas. J. ELLIOTT (1976) afirma que la investigación en la acción supone una "teorización sobre problemas prácticos en situaciones particulares, explorando el grado en el que sus teorías prácticas son generalizables", (Pág. 4). Lo cual viene a demostrar que en la formación inicial no es tan interesante y útil hacerles aprender los resultados de la investigación sobre el pensamiento del profesor, como el que ellos ejerciten el suyo investigando sencillas situaciones de enseñanza.

Hecha la matización precedente, volvamos a la hipótesis general del trabajo. Debemos reconocer que dado el

2

tratamiento al que sometimos a los sujetos experimentales, es comprensible que no se obtuvieran resultados más favorables a dicha hipótesis. Nosotros, desde fuera (la Facultad), les presentamos una información muy elaborada que sin haberla asimilado del todo evaluamos su aprendizaje. Por eso pensamos que, tal vez en la reunión de debate del cuadernillo, hubiera sido interesante plantearles casos y ejemplos para que el debate no fuera "sobre las dudas", sino sobre el mismo contenido incluido en los documentos escritos y audiovisual. Aunque el fallo mayor lo vemos en la discusión del video, pues ante los dos retazos de realidad ofrecidos, los sujetos no se comportaron como investigadores, sino como receptores. En suma, no volcaron sobre esos ejemplos la información del módulo que ya tenían. Para este debate relacional, se les debería haber propuesto puntos concretos a partir de los cuales escrutar los casos y formular sus propias hipótesis teóricas de explicación. Toda vez que se les haría reparar en los detalles, esto es, descender a un análisis minucioso de cada clase que se les ofrecía en el video. Pues ya hemos visto cómo los sujetos actúan con una percepción selectiva que les lleva a ignorar diversas variables manifiestas del caso planteado. Ese fue el momento ideal para iniciarlos en ese tipo de destrezas de pensamiento.

Antes decíamos que nuestra información les llegaba "desde fuera". Con ello queremos significar que para hacer viable y efectivo el párrafo anterior, hubiéramos tenido



que trabajar durante un período largo de tiempo con los sujetos. Pero, claro, pertenecemos a otra institución y eso se interpreta como una ingerencia, ante la que se han de plantear las defensas pertinentes. Pues no nos queremos ni imaginar los impedimentos que nos hubían puesto, de haber pedido tiempo no para una intervención puntual como la realizada, sino para otra mucho más larga. Es decir, la investigación en la acción pasa por la disponibilidad de un marco institucional adecuado. De todos modos, los intereses actuales de estas instituciones no son precisamente la investigación. En base a todo esto y al impacto que sobre la mente de los alumnos ha tenido su escolarización, hacen comprensible que nuestros sujetos no hayan mejorado la potencialidad cognoscitiva de su pensamiento ante el tratamiento puntual que recibieron. Para que se dé, es preciso implicar a los alumnos en la reflexión y la acción sobre los problemas de la interacción en el aula.

#### 6. A modo de conclusiones generales.

A partir del enfoque teórico adoptado en nuestro trabajo y sobre la base de los resultados obtenidos en el estudio experimental, vamos a exponer una serie de reflexiones que servirán de conclusiones. Estarán referidas fundamentalmente a orientaciones en la formación inicial del profesorado. Orientaciones que vienen determinadas por el modo de procesar la información curricular de los aspirantes a profesores. Pero la práctica no se rige por el

modelo teórico, sino por otras variables, incontrolables en muchas ocasiones, y siempre contextualizadas. De ahí que a nuestras conclusiones les demos el valor de orientativas, o sea, necesitan retraducirse en base a la situación concreta de aplicación.

1./ La primera cuestión a poner de relieve es que se trata de un proceso único y en él se implican múltiples operaciones. Sin pensamos ahora en el esquema que aparece en la FIG. 4 del tercer capítulo, nos daremos cuenta que tal concepción sólo es posible a partir de la investigación de laboratorio. De ahí que su función sea descriptiva y orientadora de cómo procede cognitivamente el profesor. Pues cuando nos metemos en una situación real con unos sujetos y se les plantean determinadas cuestiones, el proceder cognitivo no se ajusta puntualmente al esquema antes aludido. Como se ha puesto de manifiesto en nuestro estudio, a través de las respuestas de los sujetos no se puede diferenciar con nitidez hasta dónde llega la atribución causal, los juicios, la toma de decisiones, el diagnóstico o las teorías implícitas. Todas estas operaciones cognitivas parecen estar tan conectadas entre sí, formando un retículo del que es difícil, cuando no imposible, determinar si se ha reactivado uno u otro nudo. De acuerdo con nuestras observaciones, pensamos que no existen diferencias nítidas entre esas operaciones. Lo que sí parece cuestionable es que dicho retículo y su forma de operar está altamente determinado por el tipo de formación recibida

da. Por lo cual, no nos cabe la menor duda, que es imprescindible cambiar la metodología didáctica de formación si se desea superar la pobreza de los esquemas cognitivos, puestos de relieve en el presente estudio.

2./ Los esquemas cognitivos descritos en este trabajo y en base a los cuales opera el profesor, parecen estar totalmente afianzados en su pensamiento. Este hecho viene a significar, en términos de formación o perfeccionamiento del profesorado, que las intervenciones puntuales no tienen ninguna posibilidad de calar hasta lo que hemos llamado retículo cognitivo del profesor. El presente estudio, como ejemplo de intervención puntual, pone de manifiesto que no es la manera más indicada de modificar esos esquemas de pensamiento. Ahora bien, el problema no es tanto alargar en el tiempo esa intervención, como el implicar al sujeto en las decisiones de desarrollo e investigación del propio proceso formador. El profesor parece operar con esquemas ideológicos de corte conservador, de ahí que haya que insistir no sólo en el ámbito de los conocimientos, sino también de las actividades. Es decir, el profesor debe comprender que al trabajar con grupos dentro de la clase o cualquier otro método participativo, no lleva consigo la pérdida de las riendas de la clase o porque los alumnos se muevan por el aula eso sea desorden o fruto del consentimiento de un profesor "anarquista e irresponsable". Podemos suponer que todas esas "connotaciones" serían superadas si el profesor participa en su formación.

3./ Si para modificar los esquemas de pensamiento se necesitan intervenciones prolongadas y negociadas, otro tanto valdría decir de la investigación sobre el impacto que aquélla ha tenido en el pensamiento del profesor. Es claro que se necesita la confluencia de muchos datos y muy diversos para poder acceder a ese mundo que no se manifiesta directamente. Por ello consideramos imprescindible la flexibilidad del método de investigación, a fin de respetar al máximo la complejidad del fenómeno estudiado. Tarea en la que sin duda, los métodos cualitativos y etnográficos se muestran de gran utilidad. Un ejemplo de ello está en la prueba objetiva, pues las diferencias estadísticamente significativas nos encontramos que no lo eran tanto al profundizar en otras dimensiones del pensamiento. La dificultad al utilizar los métodos cualitativos, la encontramos en que su utilización no sólo exige el dominar unas determinadas técnicas, sino el equilibrio, finura de análisis y ponderación del investigador. No basta, pues, con aplicar las técnicas, es preciso aprender a moverse dentro de la situación en la que se investiga y a manejar los datos de modo no mecánico. Lo fundamental está en recoger el máximo número de datos pertinentes para el tema estudiado, pero de la misma situación en la que se producen. La encuesta, la entrevista, pruebas más o menos objetivas, seminarios participativos, etc., son otras tantas técnicas que una enorme riqueza informativa, aunque todas son limitadas. Sin duda que la técnica más preciada y complementaria de las anteriores es la observación direc

7

ta del investigador sobre el desenvolvimiento del problema de estudio. Ahora bien, esta actitud investigadora, como decíamos al principio, no obedece tanto a una técnica concreta como a un aprendizaje y entrenamiento en ese comportamiento indagador.

4./ A tenor de los resultados obtenidos, consideramos como prioritaria la necesidad de disciplinar las estrategias de análisis del pensamiento de los futuros profesores. Se les ha de dotar de un esquema mínimo para abordar con cierto orden y rigor, las situaciones educativas a las que se han de enfrentar. No sólo han de saber leerlas, sino también interpretarlas correctamente. Pues ya hemos comprobado cómo los sujetos de nuestra experiencia no sólo hicieron una lectura restringida de los casos, sino que además intrepretaron las señales recogidas de modo parcial y sin rigor epistemológico. Debe hacérseles consciente que la teoría tiene una gran potencialidad analítica y explicativa. Insistir en la formación del pensamiento del profesor, como dice K. ZEICHNER (1983), no es restarle importancia a las destrezas técnicas o comportamentales, sencillamente dejan de tener valor en sí mismas, para convertirse en medios a utilizar por el profesor para lograr sus objetivos.

5./ Parece evidente que los módulos constituyen un curso metodológico de una enorme riqueza psicopedagógica. Si bien, debemos reconocerlo, los resultados de nuestra



experiencia no son del todo determinantes en ese sentido, pero por razones ya expuestas. Consideramos que a través de estos módulos se les puede ofrecer información altamente sistematizada sobre un tópico determinado. Por otro lado, se pueden insertar en su desarrollo distintos medios que añadan significados complementarios al tópico abordado. El trabajo a realizar sobre el mismo permitirá incluir actividades muy diversas, y no sólo la de estudio memorístico, mediante las cuales el alumno podrá profundizar en la comprensión del tema planteado. Por otra parte, la variedad metodológica subyacente a la enseñanza en módulos, favorecerá la formación en el futuro profesor esquemas de pensamiento más flexibles y rigurosos al enfrentarse a problemas reales. Como hemos podido comprobar en nuestro estudio, es preciso darles la razón a J. ELLIOTT y todos los que con él mantienen que la metodología de clase tiene un gran poder configurador de la estructura cognoscitiva de los alumnos.

6./ De acuerdo con el modelo ya descrito de la investigación en la acción, se ha de introducir a los profesores durante la formación inicial, en la actividad investigadora. Si no de situaciones reales, sí al menos de supuestos prácticos, ya sean planteados por escrito o en imágenes fijas o móviles, para que los alumnos generen y consoliden sus esquemas de análisis, toda vez que agilizan sus estrategias de pensamiento. Pues no nos cabe la menor duda que en su clase la práctica la dirigirán conforme al estado

de su pensamiento. K. ZEICHNER habla de la investigación orientada para que el profesor en formación adquiriera orientaciones y destrezas de indagación crítica sobre sus propias opiniones, métodos pedagógicos, fines de la educación, propuestas curriculares, etc. Incidir durante su formación en los aspectos meramente comportamentales no parece una renuncia inaceptable a lo más preciado del ser humano: su capacidad de pensar. Por otro lado, mediante la actividad investigadora de casos representados, el profesor puede ir encontrando los enlaces entre lo que le hacen aprender y su experiencia. Lo cual no es otra cosa que vincular en su pensamiento la teoría y la práctica.

7./ Sobre las prácticas auspiciadas en las Escuelas de Magisterio, a estas alturas ya se ha dicho todo y de todo. Razón demás para obviar el entrar en mayores detalles relacionados con este punto. Pero sí queremos dejar constancia de nuestra preocupación por el tema, entre otras cosas porque algunos alumnos nos han mencionado como único argumento para fundamentar su atribución la "experiencia práctica". Lo cual pone al descubierto que en la formación de los profesores, las prácticas adquieren un especial significado como conformantes de su pensamiento. Ello es así incluso con independencia del caso harto frecuente en el que la experiencia resulta "traumática" para las expectativas docentes del que tiene los primeros contactos con la profesión. Aparte que estos contactos iniciales con la realidad docente son oportunidades magníficas

para afianzar en la mente del profesor la inextricable conexión entre los planteamientos teóricos y los requerimientos de la práctica.

#### 7. Puntos a revisar y profundizar.

Somos plenamente conscientes que cualquier estudio de un problema, con cierta complejidad, tiene numerosas lagunas, con cierta complejidad, tiene numerosas lagunas. Resulta de todo punto imprescindible, abarcar los múltiples aspectos relacionados con los procesos atribucionales en el pensamiento del profesor. Confiamos en que futuros estudios revisen y superen nuestra pequeña aportación a esclarecer el problema mencionado. Ahora bien, en este apartado no pensamos hablar de las lagunas, sino de aquellos aspectos que en el desarrollo de nuestro estudio hemos visto como importantes, aunque los hayamos tenido que dejar a un lado entonces. Aquí los formularemos esperando sirvan como fuente de inspiración de nuevas investigaciones sobre un tema tan sugerente y lleno de atractivo, cual es el pensamiento del profesor. El orden de exposición no implica ningún tipo de prioridad preconcebida, sino que es, más bien, fruto del azar.

1./ Un punto que es preciso abordar en profundidad, se refiere al perfil ideológico de nuestro profesorado. Lo cual pasa por una definición precisa de qué se entiende por ideología en el pensamiento del profesor. La ideología no es un bloque uniforme que afecte por igual a todos

los componentes de la vida profesional del enseñante. Por esto, esa tarea de definición implica también determinar los componentes sobre los que proyecta esa ideología y en qué grado. Además, es imprescindible elaborar unos instrumentos adecuados a la mentalidad de nuestro profesorado, que permita diagnosticar con cierta precisión ese pensamiento ideológico. Ya vimos en nuestro estudio que el cuestionario por sí solo es incapaz de ofrecer una información precisa sobre ese particular. Si se nos permite la expresión, diríamos que se trata de iniciar los estudios que consoliden una sociología del pensamiento docente, a partir de los propios profesionales.

2./ Continuando con lo apuntado en el párrafo precedente, creemos que se debería investigar en qué grado y por qué, el profesorado se resiste a aceptar las innovaciones metodológicas. Ya hemos visto que nuestros sujetos muestran cierta resistencia al trabajo en grupos con sus alumnos. Sería importante continuar profundizando en conocer su actitud ante otras innovaciones como la supresión de los libros de texto, los deberes, el ordenador, negociar con los alumnos muchas de las normas que rijan la "vida en las aulas", etc. Es preciso detectar los factores cognitivos en los que se sustenta la indicada tendencia conservadora del profesorado. Entendemos que este sería el primer paso para poder incidir de modo más efectivo en su preparación y, sobre todo, para reorganizar la formación inicial. Pues durante este período, es cuando el profesor

72

se afianza en una serie de "prejuicios" y "teorías restringidas" que luego van a condicionar su ejercicio profesional.

3./ Desde el punto de vista metodológico, es imprescindible reconsiderar las estrategias a seguir para que el alumno integre en su proceso conceptualizador la información escrita y la audiovisual. En el caso de nuestro módulo, no estamos seguros haber acertado a establecer los enlaces pertinentes entre la teoría del cuadernillo y la muestra de realidad ofrecida en el video. Con ello no estamos cuestionando el esquema que en tal sentido ha elaborado J. RICHMOND (1983), recogido por nosotros en la FIG.1 del quinto capítulo. Creemos que se debe estudiar más minuciosamente la estrategia metodológica a seguir en esos casos, para que el alumno integre la información ofrecida por diferentes medios y de manera que pueda elaborar su propio modelo conceptual sobre el tema tratado. Si se logra la metodología para establecer ese puente, la información adquirirá un significado más profundo que la mera retención en la memoria del alumno. Es decir, el video necesita aún notables esfuerzos metodológicos e investigadores para que pueda ser de mayor utilidad en la enseñanza institucionalizada.

4./ Habría que seguir profundizando en la validez de los modelos de confección de material didáctico, como la teoría de la elaboración, entre otras. Es claro que cada forma de presentación del mensaje, genera en el alumno

3

estrategias cognitivas distintas. Ahora bien, si aceptamos que el medio no es el mensaje, entonces el contexto en el que se recibe y decodifica se convierte en fundamental. Entonces nuestra propuesta va en el sentido de estudiar cómo un mismo mensaje confeccionado de acuerdo con alguno de los modelos existentes, es decodificado y comprendido en diferentes contextos pedagógicos. Por otro lado, analizar si la comprensión de un mensaje depende más de su formas de presentación, o del tratamiento pedagógico que se le dé dentro del aula. Si se concluye en este último sentido, habrá que diseñar técnicas de apoyo al profesor para que pueda sacar de los diferentes medios el máximo rendimiento pedagógico.

5./ Aunque como ya se hizo constar más arriba, sobre las prácticas se ha dicho casi todo. Nuestra propuesta va en el sentido de señalar dos puntos sobre los que creemos se debe incidir de modo muy especial. Uno de ellos es el impacto emocional y profesional que reciben durante el período de prácticas. Se trataría de contrastar la "imagen de la marcha de la clase" que el alumno se ha formado como resultado de la formación ofrecida en la Escuela de Magisterio o la Facultad. Por otro lado, estaría la imagen de clase que se encuentran cuando llegan a un aula a hacer las prácticas. ¿Qué ocurre al confrontarse esas dos imágenes?. Fruto de ese choque será un reajuste de los esquemas y teorías, así como de la valía de éstas, en el pensamiento del profesor. Habría que analizar en qué sentido se

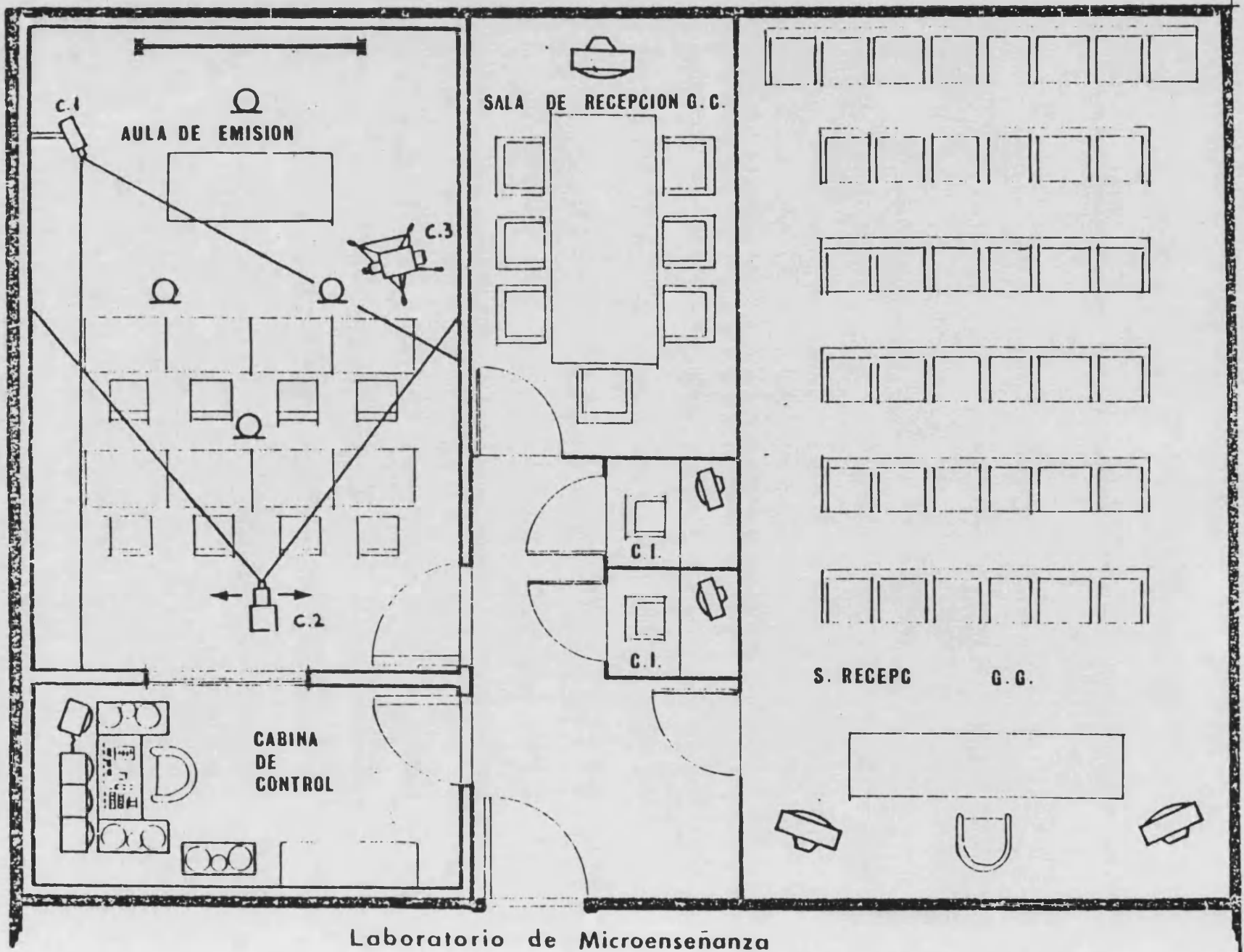
produce esa reacomodación de la estructura cognoscitiva y a qué aspectos del pensamiento docente afecta en mayor medida. No debemos olvidar que a esos primeros contactos con la realidad educativa, son decisivos en el proceso de socialización profesional del profesor.

6./ Hay otra cuestión en la que consideramos sería muy importante profundizar. Se trata de estudiar la relación que puede haber en la atribución causal en función de si es planteada de modo preactivo (nuestro trabajo) o interactivo. Según los estudios existentes ya se sabe que hay entre las dos diferencias substanciales. Pero, ¿en qué sentido se producen tales diferencias?, ¿cuáles son las claves cognitivas que las determinan?. Del mismo modo que sería de gran utilidad conocer en el caso del profesor, el grado y sentido en el que las atribuciones causales determinan sus decisiones respecto a las acciones a realizar dentro del aula. Lo cual permitiría, por otro lado, descubrir hasta qué punto el profesor guía su práctica de acuerdo con la programación prevista o se deja influir por el flujo de acontecimientos del aula. Son dos extremos que en pocos casos se darán separados tan nítidamente, por eso sería interesante conocer cómo se sitúa cada profesor en ese continuo y la incidencia que ello pueda tener en su ejercicio profesional.

\* \* \* 0 \* \* \*

A P E N D I C E S





Laboratorio de Microenseñanza

Fig. 5

**CUESTIONARIO DE HABILIDADES ESPECIFICAS**

1. *Crear un clima:* SÍ NO
- Recibido con amabilidad .....
  - Se ha visto aceptado .....
  - El mobiliario le ha afectado .....
  - El clima se ha mantenido .....
  - Ha pasado sin notarlo, al objeto de su entrevista .....
2. *Saber escuchar:*
- Se ha interesado por sus problemas .....
  - No le interrumpió en sus explicaciones ...
  - Le ha animado a seguir .....
  - Le ayudó a continuar .....
  - Ha conseguido que exponga sus preocupaciones .....
3. *Es comprensivo:*
- Ha entendido sus problemas .....
  - Los ha Intuido .....
  - Penetró en ellos .....
  - Los ha hecho suyos .....
4. *Sabe Informar:*
- Sabe Informar «ad casum» .....
  - Lo ha hecho de lo que hay .....
  - Se esforzó por realizarlo bien .....
  - Ha sido claro y preciso en la información ...
  - Lo hizo de hecho .....
5. *Soluciona los problemas:*
- Ha intentado hacerlo .....
  - Desvaneció sus dudas .....
  - Se ha esforzado por resolver las inquietudes que tenía .....
  - Satisfizo sus preguntas .....
  - Consiguió informar .....

**FORMULARIOS DE «TUTORIAL-SKILLS»**

Profesor .....

Tema .....

Observador .....

Ent.<sub>1</sub> ..... Ent.<sub>2</sub> .....

*Crear un clima:*

- |                                                                                                            |   |   |   |   |   |   |   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. La actitud externa del tutor (su mirada, sonrisa, gestos, etc.) facilitan la expresión libre del alumno | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Es «amable y atento» con el alumno. Evita distanciamientos                                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Mezcla las preguntas de tipo profesional con las directamente personales                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Se interesa por los problemas y situaciones concretas del alumno                                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Procede de forma que no bloquea la libre expresión y opinión del alumno                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

273

**COMENTARIOS**

.....

.....

.....

.....

.....

**FORMULARIOS DE «TUTORIAL-SKILLS»**

Profesor .....

Tema .....

Observador .....

Ent.1 ..... Ent.2 .....

**SABER ESCUCHAR:**

1. El tutor deja que el alumno aborde el tema como quiera ..... 1 2 3 4 5 6 7
2. Le concede tiempo para expresar bien su problema o idea ..... 1 2 3 4 5 6 7
3. Utiliza «expresiones verbales breves» o reformadores no verbales para ayudar al alumno ..... 1 2 3 4 5 6 7
4. Nunca discute una opinión (cuando se trata de sentimientos personales o actitudes afectivas del alumno) ..... 1 2 3 4 5 6 7
5. «No le bombardea» con excesivo número de preguntas, concediéndole tiempo para que encuentre, en silencio, ideas nuevas ..... 1 2 3 4 5 6 7
6. Dirige lo menos posible la evolución de la entrevista ..... 1 2 3 4 5 6 7

COMENTARIOS .....

.....

.....

**FORMULARIOS DE «TUTORIAL-SKILLS»**

Profesor .....

Tema .....

Observador .....

Ent.1 ..... Ent.2 .....

**SER COMPRENSIVO:**

1. El tutor es consciente de que se entrevista con una «persona humana» y no sólo con un aprendiz ... 1 2 3 4 5 6 7
2. Aprecia, «en profundidad», las respuestas del alumno; muy motivadas, circunstanciales o superficiales ..... 1 2 3 4 5 6 7
3. Es capaz de situar y describir el objeto exacto de la entrevista ... 1 2 3 4 5 6 7
4. Premia algunas ideas y respuestas del alumno, por medio de sus palabras y gestos ..... 1 2 3 4 5 6 7
5. Hace suyos los problemas del alumno ..... 1 2 3 4 5 6 7

COMENTARIOS .....

.....

.....

.....

.....

**FORMULARIOS DE «TUTORIAL-SKILLS»**

Profesor .....

Tema .....

Observador .....

Ent.<sub>1</sub> ..... Ent.<sub>2</sub> .....

**SABER INFORMAR:**

- 1. El tutor da la impresión de estar informado ..... 1 2 3 4 5 6 7
- 2. Emite «información», conforme el ritmo de la entrevista va exigiéndolo ..... 1 2 3 4 5 6 7
- 3. La información dada por el entrevistador corresponde totalmente a la solicitud del alumno ..... 1 2 3 4 5 6 7
- 4. Es clara, precisa, objetiva y convincente para el entrevistado .... 1 2 3 4 5 6 7
- 5. Y, lo más importante, ha convencido al alumno ..... 1 2 3 4 5 6 7

COMENTARIOS .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**FORMULARIOS DE «TUTORIAL-SKILLS»**

Profesor .....

Tema .....

Observador .....

Ent.<sub>1</sub> ..... Ent.<sub>2</sub> .....

**SOLUCIONAR:**

- 1. El tutor pide el mayor número de datos y precisiones al alumno, antes de aconsejarle ..... 1 2 3 4 5 6 7
- 2. No divaga, ni duda. Sabe elaborar el asesoramiento adecuado ..... 1 2 3 4 5 6 7
- 3. Emite el consejo haciendo depender su eficacia de la colaboración del alumno ..... 1 2 3 4 5 6 7
- 4. Da más énfasis a la personalidad del futuro maestro que a la naturaleza y posibilidades del consejo .. 1 2 3 4 5 6 7
- 5. Consigue que el alumno salga satisfecho de la entrevista ..... 1 2 3 4 5 6 7

COMENTARIOS .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Profesor .....  
Tema .....  
Duración ..... Video .....  
Nº de alumnos ..... Nº sesión .....  
Fecha ..... Lugar .....

ANALISIS DE INTERACCION

Cuestionario del Profesor Actuante

1. ¿Cómo se sintió momentos antes de su actuación?  
Serenos ..... Nerviosos ..... Indeciso .....  
Seguro ..... Inseguro ..... Otras respuestas .....
2. ¿Cómo se sintió durante su actuación?  
Normal ..... Nervioso ..... Indeciso .....  
Seguro ..... Inseguro ..... Otras respuestas .....
3. ¿Piensa que ha logrado el suficiente "clima" de comunicación total entre los alumnos, y entre éstos y el Profesor?  
Sí..... No.....
4. ¿Ha logrado la suficiente participación de los alumnos?  
De todos ..... Bastantes ..... Algunos .....  
Pocos ..... Ninguno .....  
Si la participación fué escasa, ¿puede decir las causas?  
.....  
.....  
.....
5. ¿Ha permitido la reflexión de los alumnos?  
Mucho ..... Regular..... Poco .....
6. ¿Piensa que ha reforzado convenientemente la participación de cada alumno?  
Mucho ..... Regular..... Poco.....

7. ¿Cómo valoriza su satisfacción de haber participado en esta sesión de ensayo?

Alta..... Normal..... Baja.....

8. ¿Cómo valora el nivel de interacción logrado por Vd. en la clase?

Bueno..... Regular..... Malo.....

9. ¿Qué impacto ha causado en Vd. observarse?

.....  
.....  
.....

10. ¿Piensa que esta sesión le puede servir para mejorar de algún modo su actuación en la clase?

Mucho..... Bastante..... Regular.....

Poco ..... Nada.....

¿En qué aspectos?

.....  
.....  
.....



Profesor .....  
Tema .....  
Duración ..... Video .....  
Nº de alumnos ..... Nº sesión .....  
Fecha ..... Lugar .....

ANALISIS DE INTERACCION

Cuestionario OBSERVADORES

Edad ..... años      Sexo ..      Centro .....  
Asignatura que explica ..      Curso .....

1. Califique globalmente, desde el punto de vista de la interacción, la actuación del profesor, que ha realizado el ensayo.  
Excelente ..... Buena ..... Correcta .....  
Regular ..... Mala ..... Muy mala .....
2. ¿Ha estimulado suficiente a los alumnos?  
Mucho ..... Bastante ..... Normal .....  
Regular ..... Poco ..... Nada .....
3. ¿Ha aprovechado las ideas, iniciativas, respuestas y sugerencias que le proporcionaban sus alumnos?  
Mucho ..... Bastante ..... Normal .....  
Regular ..... Poco ..... Nada .....
4. ¿Cómo definirías la actuación del profesor?  
Autoritario ..... Permisivo ..... Interesado por sus alumnos....  
Muy directivo..... Poco directivo..... Otras.....
5. ¿El profesor permitió la reflexión de los alumnos?  
Mucho ..... Normal ..... Poco..... Nada .....
6. ¿Cómo calificarías el "clima" de comunicación total, logrado entre los alumnos y entre éstos y el profesor?  
Bueno..... Normal ..... Regular ..... Malo.....
7. ¿Cómo crees que se comportaron los alumnos?  
Interesados ..... Aburridos .....  
Activos ..... Pasivos .....  
Participaron todos ..... Algunos ..... Pocos .....



5.1. GUIA DE ANALISIS Y EVALUACION DE LA LECCION MAGISTRAL

INTRODUCCION

Defic.      Regular      Bien

- . Motivación inicial .....
- . Enfoque contextual .....
- . Objetiv.aprendizaje (formulación).....
- . Avances organizadores .....

DESARROLLO

- . Claridad de ideas .....
- . Secuencialidad .....
- . Estructuración .....
- . Ritmo (adecuación) .....
- . Selección de contenidos .....

CONCLUSION

- . Resúmenes .....
- . Consolidación-fijación .....
- . Aplicación-transferencia .....
- . Evaluación .....

TECNICAS EXPOSITIVAS

Defic.    Regular    Bien

- |                                | <u>Defic.</u> | <u>Regular</u> | <u>Bien</u> |
|--------------------------------|---------------|----------------|-------------|
| . Resúmenes .....              |               |                |             |
| . Reiteraciones .....          |               |                |             |
| . Enfoques .....               |               |                |             |
| . Variación de estímulos ..... |               |                |             |

MEDIOS AUXILIARES

- |                                                       |  |  |  |
|-------------------------------------------------------|--|--|--|
| . Pizarra .....                                       |  |  |  |
| . Retroproyector .....                                |  |  |  |
| . Recursos audiovisuales .....                        |  |  |  |
| . Relación de los recursos con los<br>objetivos ..... |  |  |  |

ASPECTOS FORMALES DE LA COMUNICACION

- |                                   |   |   |   |         |
|-----------------------------------|---|---|---|---------|
| . Tono de voz..... monótono.....  | 1 | 2 | 3 | Variado |
| . Gestos ..... inexpresivos.      | 1 | 2 | 3 | Expresi |
| . Dicción ..... confusa           | 1 | 2 | 3 | Clara   |
| . Volúmen ..... imperceptible     | 1 | 2 | 3 | Audible |
| . Fluidez verbal ..... lento..... | 1 | 2 | 3 | Rápido  |

OBSERVACIONES:



ANALISIS DEL ACTO DIDACTICO POR MEDIO DE C.C.T.V.

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

CUESTIONARIO DE OBSERVACION

TEMA \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_

PROFESOR OBSERVADO D. \_\_\_\_\_

I. FASE INICIAL

1.1. Rapport	NULO	1 2 3 4 5	EXCESIVO
1.2. Marcos de referencia previos	NULO	1 2 3 4 5	EXCESIVO
1.3. Motivación inicial	NULO	1 2 3 4 5	EXCESIVO
1.4. Anuncio del tema y fijación de objetivos	NULO	1 2 3 4 5	EXCESIVO

I. FASE DE EXPOSICION

2.1. Motivación			
2.1.1. Estímulo a la consecución de objetivos	NULO	1 2 3 4 5	EXCESIVO
2.1.2. Transferencia de conocimientos y aprendizajes	NULO	1 2 3 4 5	EXCESIVO
2.1.3. Refuerzos al alumno	NULO	1 2 3 4 5	EXCESIVO
2.2. Transmisión del mensaje			
2.2.1. Orden y coherencia	ANARQUICO	1 2 3 4 5	CONSTREÑIDO
2.2.2. Repeticiones intermedias	NULAS	1 2 3 4 5	EXCESIVAS
2.2.3. Refuerzos al tema	NULO	1 2 3 4 5	EXCESIVOS
2.2.4. Controles parciales	NULOS	1 2 3 4 5	EXCESIVOS
2.2.5. Establecimiento de conclusiones	NULO	1 2 3 4 5	EXCESIVO
2.3. Recursos didácticos			
2.3.1. Uso de ejemplos.....	} NULO INADECUADOS	1 2 3 4 5	EXCESIVO
		1 2 3 4 5	ADECUADOS
2.3.2. Uso de material didáctico.....	} NULO INADECUADO	1 2 3 4 5	EXCESIVO
		1 2 3 4 5	ADECUADO
2.3.3. Participación del alumno	NULA	1 2 3 4 5	EXCESIVA

I. FASE DE CIERRE

3.1. Control del mensaje			
3.1.1. Comprobación del grado de asimilación de contenidos	NULA	1 2 3 4 5	EXCESIVA
3.1.2. Comprobación grado logro objetivos	NULA	1 2 3 4 5	EXCESIVA
3.2. Distribución de tareas			
3.2.1. Correspondencia con objetivos de aprendizaje	NULA	1 2 3 4 5	ADECUADA
3.2.2. Fuentes informativas	NULAS	1 2 3 4 5	EXCESIVAS
3.3. Motivación final			
3.3.1. Marcos de referencia anticipativos	NULOS	1 2 3 4 5	EXCESIVOS
3.3.2. Rapport	NULO	1 2 3 4 5	EXCESIVO

I. ADECUACION DE CONDUCTAS A CONTENIDOS, OBJETIVOS Y ALUMNOS

4.1. Comportamiento oral			
4.1.1. Tono	MONOTONO	1 2 3 4 5	MODULADO
4.1.2. Fluidez	DEFICIENTE	1 2 3 4 5	OPTIMA
4.1.3. Dicción	CONFUSA	1 2 3 4 5	CLARA
4.2. Comportamiento gestual	HIERATICO	1 2 3 4 5	EXPRESIVO
4.3. Desplazamientos	ESTATICO	1 2 3 4 5	DINAMICO
4.4. Relación Profesor-alumno	RECHAZO	1 2 3 4 5	ACEPTACION



ANALISIS DEL ACTO DIDACTICO POR MEDIO DE C.C.T.V.

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

CUESTIONARIO DE OBSERVACION

TEMA \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_

PROFESOR OBSERVADO D. \_\_\_\_\_

I. FASE INICIAL

- 1.1. Rapport NULO 1 2 3 4 5 EXCESIVO
1.2. Marcos de referencia previos NULO 1 2 3 4 5 EXCESIVO
1.3. Motivación inicial NULO 1 2 3 4 5 EXCESIVO
1.4. Anuncio del tema y fijación de objetivos NULO 1 2 3 4 5 EXCESIVO

II. FASE DE EXPOSICION

- 2.1. Motivación
2.1.1. Estímulo a la consecución de objetivos NULO 1 2 3 4 5 EXCESIVO
2.1.2. Transferencia de conocimientos y aprendizajes NULO 1 2 3 4 5 EXCESIVO
2.1.3. Refuerzos al alumno NULO 1 2 3 4 5 EXCESIVO
2.2. Transmisión del mensaje
2.2.1. Orden y coherencia ANARQUICO 1 2 3 4 5 CONSTREÑIDO
2.2.2. Repeticiones intermedias NULAS 1 2 3 4 5 EXCESIVAS
2.2.3. Refuerzos al tema NULO 1 2 3 4 5 EXCESIVOS
2.2.4. Controles parciales NULOS 1 2 3 4 5 EXCESIVOS
2.2.5. Establecimiento de conclusiones NULO 1 2 3 4 5 EXCESIVO
2.3. Recursos didácticos
2.3.1. Uso de ejemplos... { NULO 1 2 3 4 5 EXCESIVO
INADECUADOS 1 2 3 4 5 ADECUADOS
2.3.2. Uso de material didáctico... { NULO 1 2 3 4 5 EXCESIVO
INADECUADO 1 2 3 4 5 ADECUADO
2.3.3. Participación del alumno NULA 1 2 3 4 5 EXCESIVA

III. FASE DE CIERRE

- 3.1. Control del mensaje
3.1.1. Comprobación del grado de asimilación de contenidos NULA 1 2 3 4 5 EXCESIVA
3.1.2. Comprobación grado logro objetivos NULA 1 2 3 4 5 EXCESIVA
3.2. Distribución de tareas
3.2.1. Correspondencia con objetivos de aprendizaje NULA 1 2 3 4 5 ADECUADA
3.2.2. Fuentes informativas NULAS 1 2 3 4 5 EXCESIVAS
3.3. Motivación final
3.3.1. Marcos de referencia anticipativos NULOS 1 2 3 4 5 EXCESIVOS
3.3.2. Rapport NULO 1 2 3 4 5 EXCESIVO

IV. ADECUACION DE CONDUCTAS A CONTENIDOS, OBJETIVOS Y ALUMNOS

- 4.1. Comportamiento oral
4.1.1. Tono MONOTONO 1 2 3 4 5 MODULADO
4.1.2. Fluidez DEFICIENTE 1 2 3 4 5 OPTIMA
4.1.3. Dicción CONFUSA 1 2 3 4 5 CLARA
4.2. Comportamiento gestual HIERATICO 1 2 3 4 5 EXPRESIVO
4.3. Desplazamientos ESTATICO 1 2 3 4 5 DINAMICO
4.4. Relación Profesor-alumno RECHAZO 1 2 3 4 5 ACEPTACION

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
LECCION EXPOSITIVA														
Exposición														
Interacción														
CONTENIDOS	N	P	R	B	M									
Gradación de ideas														
Claridad de conceptos														
Adecuación mental														
Selección de contenidos														
E X P O S I C I O N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Introducción														
Desarrollo														
Fijación														
Evaluación.														
Conclusión														
T E C N I C A S														
Motivación														
Variación de estímulos														
Uso de ejemplos														
Focalizaciones														
Recursos didácticos														
Reiteraciones														
ASPECTOS PERSONALES														
R E L A C I O N A L E S														
Alaba														
Acepta ideas														
Crítica														
Rechaza ideas														
Neutra														
E X P O S I T I V O S														
tono (monotonía)	1	2	3	4	5									
gestos (monotonía)	1	2	3	4	5									
movimientos ( " )	1	2	3	4	5									
dicción (confusa)	1	2	3	4	5									
fluidez (lentitud)	1	2	3	4	5									

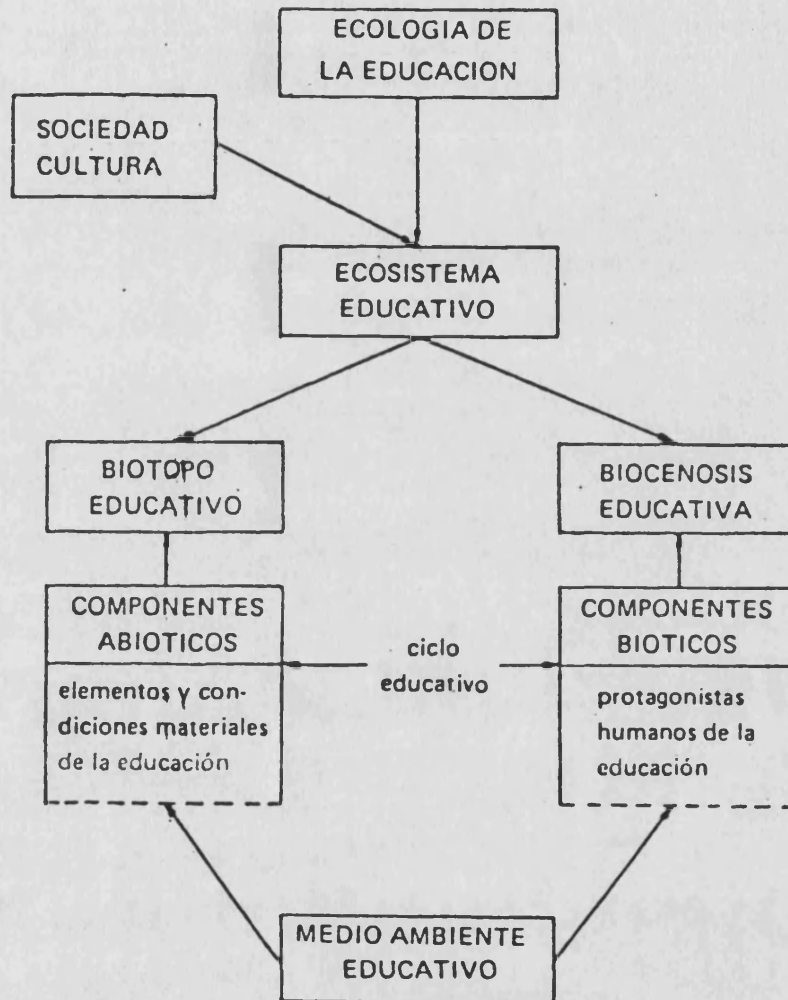
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
<b>LECCION EXPOSITIVA</b>														
Exposición														
Interacción														
<b>CONTENIDOS</b>	<b>N</b>	<b>P</b>	<b>R</b>	<b>B</b>	<b>M</b>									
Gradación de ideas														
Claridad de conceptos														
Adecuación mental														
Selección de contenidos														
<b>E X P O S I C I O N</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>
Introducción														
Desarrollo														
Fijación														
Evaluación.														
Conclusión														
<b>T E C N I C A S</b>														
Motivación														
Variación de estímulos														
Uso de ejemplos														
Focalizaciones														
Recursos didácticos														
Reiteraciones														
<b>ASPECTOS PERSONALES</b>														
<b>RELACIONALES</b>														
Alaba														
Acepta ideas														
Critica														
Rechaza ideas														
Neutra														
<b>E X P O S I T I V O S</b>														
tono (monotonía) 1---2---3---4---5 (variedad)														
gestos (monotonía) 1---2---3---4---5 (variedad)														
movimientos ( " ) 1---2---3---4---5 (variedad)														
dicción (confusa) 1---2---3---4---5 (clara)														
fluidez (lentitud) 1---2---3---4---5 (rapidez)														

### APENDICE III

1. Análisis de las condiciones de comienzo: análisis preparatorios.
  - 1.1. Análisis de los objetivos: macroanálisis y microanálisis.
  - 1.2. Análisis del educando.
  - 1.3. Análisis del educador.
  - 1.4. Análisis de la materia de enseñanza.
  - 1.5. Análisis de la situación.
  
2. Análisis de las interacciones pedagógicas: análisis de los procedimientos.
  - 2.1. Interacciones profesores-alumnos.
  - 2.2. Interacción alumnos-materias de enseñanza.
  - 2.3. Interacciones alumnos-medio ambiente.
  - 2.4. Interacciones alumnos-alumnos.
  - 2.5. Interacciones profesores-profesores.
  
3. Análisis de los efectos de la educación: análisis de los productos.
  - 3.1. Evaluación de los efectos intelectuales.
  - 3.2. Evaluación de los efectos afectivos y sociales.

Tomado de G. DE LANDSHEERE, 1977. Pág. 14 y 15.

APENDICE IV



Aplicación del modelo ecológico al campo pedagógico, según planteamiento de COLOM y SUREDA (1981), p.53.



APENDICE V

**4. LES RELATIONS ENTRE LE MACRO-SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT ET LE MICRO-SYSTÈME ÉDUCATIF DE L'ÉCOLE\***

La fig. 3 illustre l'interdépendance des deux systèmes.

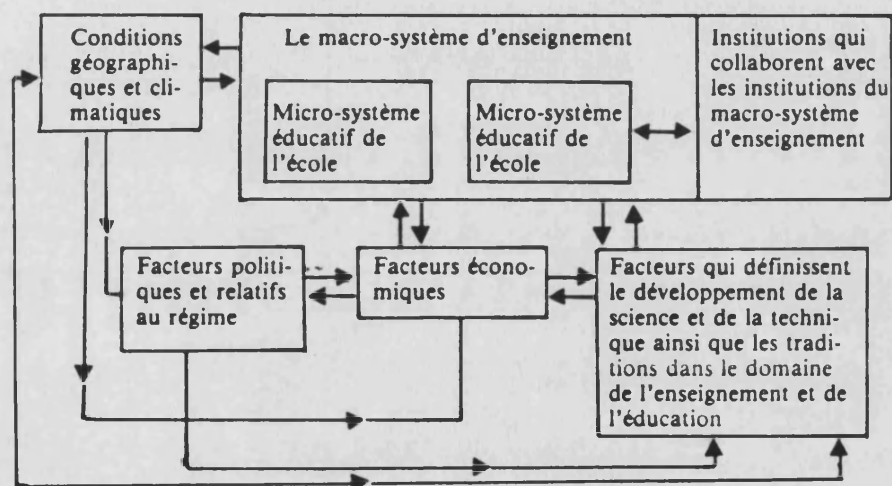


Fig. 3 — Schéma des relations entre le système d'enseignement et le système éducatif de l'école

APENDICE VI

UNIVERSIDAD DE VALENCIA

LA INTERACCION EN CLASE  
=====

Angel SAN MARTIN ALONSO

Ftad. de Filosofía y CC. de  
la Educación

Dpto. de Metodología Educativa

VALENCIA -84

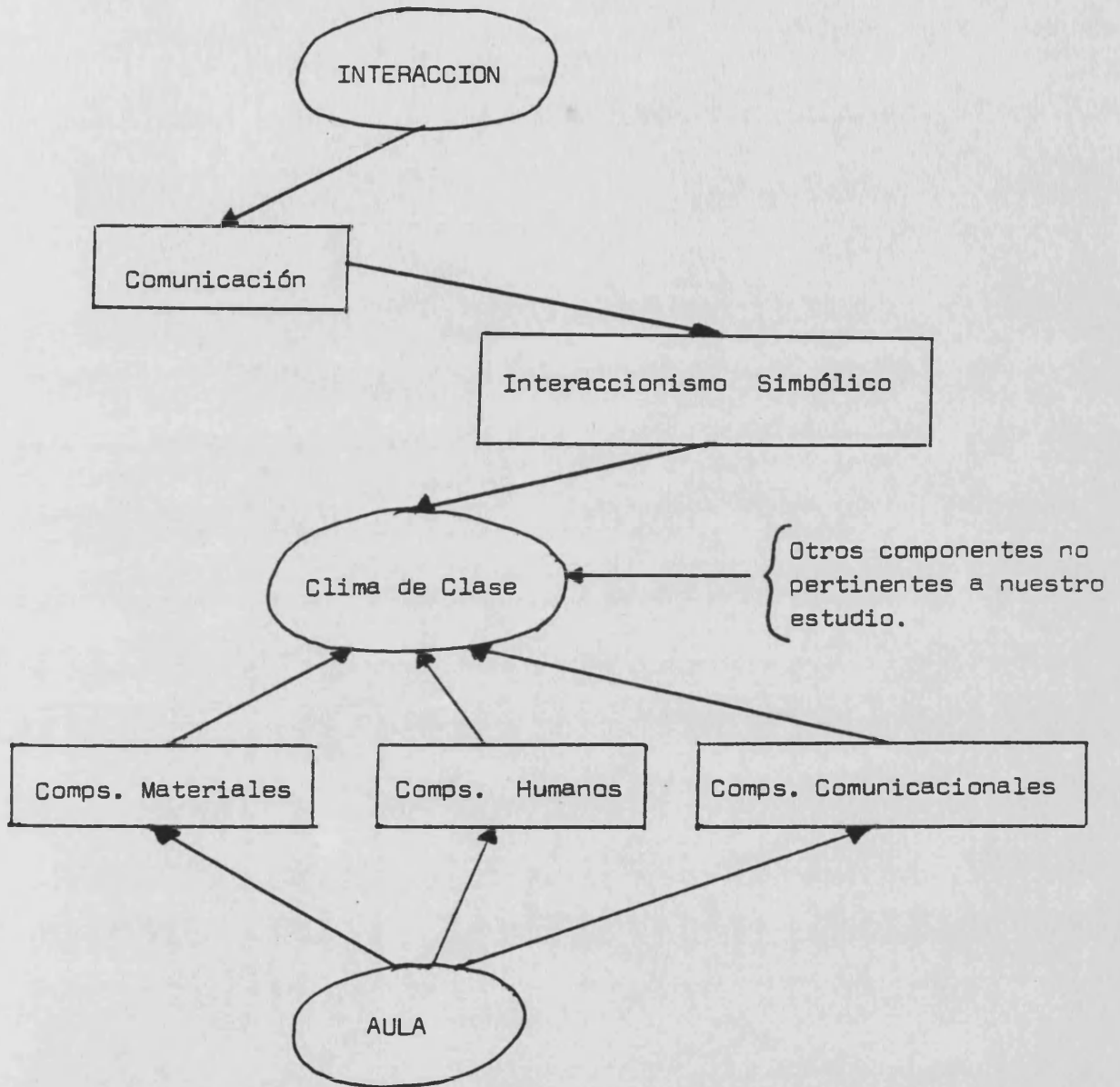
## INTRODUCCION

Uno de los fenómenos más importantes de los que se producen en la clase es el de la INTERACCION, sin que por ello ocultemos la relevancia de temas como el diseño curricular, la investigación en el aula, la evaluación, etc. Pero aquí nos servirá como tópico este concepto que alude a la interrelación de los componentes materiales y psicológicos que intervienen en las situaciones sociales. El comportamiento del hombre es fruto de esa interacción, esto es, actúa influyendo e influido por las circunstancias de su entorno.

Nos proponemos conceptualizar la realidad del aula desde una óptica más integradora, más comprensiva y acorde con la naturaleza del fenómeno. Es necesario recoger y explicar el conjunto de acontecimientos que aparecen dentro del aula. Se trata de un enfoque ecológico capaz de aportar esa visión rigurosa del conjunto aunque para ello haya que renunciar a los aspectos más cuantitativos del hecho. La noción de sistema es aquí decisiva para comprender la interacción en todo su alcance. Estamos, pues, ante una concepción de la interacción que nada tiene que ver con la orientación más clásica de FLANDERS, ALLEN, RYAN, etc.

En lo que sigue del presente cuadernillo trataremos de definir el concepto de interacción y, posteriormente, se analizarán las peculiaridades interactivas de la situación pedagógica, puesto que es el ámbito de estudios que nos interesa. Esa situación está compuesta por una serie de elementos que nosotros agruparemos en tres categorías de componentes: materiales, humanos y comunicacionales desarrollados en la segunda parte. Pues todos ellos, de acuerdo con su naturaleza, determinarán de un modo u otro el proceso de interacción que profesores y alumnos viven dentro del aula de clase. Y para facilitar la comprensión del presente cuadernillo proporcionamos un cuadro sinóptico con los conceptos fundamentales relacionados con la interacción.

CUADRO SINOPTICO DE LOS CONCEPTOS FUNDAMENTALES



CONCEPTUALIZACION DEL PROCESO DE INTERACCION

Dentro del grupo de clase ocurren fenómenos muy diversos que pueden estudiarse desde perspectivas tales como la pedagógica (planificación, evaluación), psicológica (estrategias de aprendizaje), sociológica (juego de roles, liderazgo), etc. Sin embargo, vamos a ocuparnos de uno que tiene algo de todo eso y, además, mediatiza la actividad dentro del aula. Se trata de la interacción que se produce entre los sujetos humanos cuando entran en relación. Así pues, a modo de primer acercamiento al concepto sirvanos la siguiente definición:

LA INTERACCION SE REFIERE A LA ACCION DE INFLUENCIA RECIPROCA ENTRE LOS MIEMBROS DE UN GRUPO SOCIAL, MEDIATIZADA POR LA PERCEPCION QUE LOS SUJETOS TIENEN DE SI, DE LOS OTROS Y DE LOS COMPONENTES DE LA SITUACION.

La situación de interacción abarca, incluye y captura a los participantes que actúan en ella y la toman como real. De ahí que toda experiencia interactiva tenga un escenario y se desarrolle en un continuo espacio-temporal. La interacción no se puede dar en abstracto. En ella aparecen elementos novedosos y otros comunes a situaciones del pasado, por ello pueden tomarse como representaciones de la forma de "estar en el mundo" de los hombres en un momento histórico concreto. A lo cual ha de añadirse la importante función de la percepción interpersonal, ya que a su través se conoce a otras personas, sus características, cualidades, aspiraciones, etc. Así el individuo se hace sus esquemas de pensamiento y acción que le guían en la situación interactiva ligando a unas personas con las otras.

La perspectiva interaccionista, pues, es asumida por la PSICOLOGIA SOCIAL, su objetivo es superar las posturas representadas por las corrientes "personalista" y la "situacionista". Desde la primera se considera como factores determinantes de la variación de la conducta a los derivados de la psicología del individuo, mientras que desde la

situacionista se da prioridad a las circunstancias ambientales. Pero la postura interaccionista pone el acento en la interrelación de los componentes personales y ambientales que constituyen el espacio ecológico. El aula de clase, como espacio ecológico, condiciona el comportamiento de profesores y alumnos según la percepción que tengan de los componentes humanos y ambientales. Es decir, si conciben el aula como un lugar represivo o lúdico, si es de elaboración o de recepción de contenidos, si es útil o inútil lo que allí se hace, etc. Ese comportamiento es resultado y a la vez parte del entorno que el hombre modifica en su interacción.

Los principios teóricos sobre los que se sustenta la corriente interaccionista podrían sintetizarse en los siguientes:

a) La conducta actual del sujeto es el resultado de un proceso continuo de interacción entre el individuo con su bagaje y los otros componentes de la situación en la que se encuentran. Es claro que el alumno desarrolla comportamientos peculiares y distintos cuando está en el aula, en el patio o en el comedor.

b) El individuo es el agente intencional en el proceso de interacción, aunque no siempre sea consciente de ello. Pero lo cierto es que el resto de componentes ambientales no gozan de semejante posibilidad.

c) Los factores cognitivos, emocionales y conductuales juegan un papel esencial como determinantes de la conducta interactiva. La Psicología Evolutiva tiene mucho que decir al respecto, puesto que la capacidad de análisis de una situación particular y la madurez emocional del sujeto van a marcar su relación con el grupo.

d) La significación que para el sujeto tienen los diversos componentes de la situación actúa como condicionante del comportamiento. Es obvio que el significado no está escrito en las cosas, sino que se lo atribuyen los sujetos a partir de su aprendizaje social previo. Así el cruzifijo, la tarima, los murales o la disposición de los pupitres, etc., tienen un significado especial para cada alumno.

En el caso de la educación el grupo social que interacciona está

formado por los profesores y los alumnos. Su espacio físico de actuación, refiriéndonos al caso más frecuente, es el aula de clase en la que aparecen los condicionantes más importantes del comportamiento de profesores y alumnos. Dicho espacio se ordena de modo peculiar para que sirva como escenario de la actuación pedagógica. Circunstancia que les permite relacionarse de modo original y en la que intervienen, como ya se ha dicho más arriba, factores físicos pero también factores sociológicos, morales, psicológicos, curriculares, etc.

Ahora bien, entendemos que la interacción en grupos humanos es ante todo un proceso de COMUNICACION. La comunicación sería el modelo conceptual con el cual analizamos la relación del hombre entre sí y de éstos con su entorno. Muchos autores coinciden en definir el intercambio de señales entre los sujetos y su medio de desenvolvimiento como proceso de comunicación. Pero, ¿qué se entiende por tal?. Una de las muchas definiciones que se han dado de este concepto es ésta:

ES EL PROCESO VITAL MEDIANTE EL CUAL LOS INDIVIDUOS Y LAS ORGANIZACIONES SE RELACIONAN ENTRE SI, A TRAVES DE LAS CUALES AFECTAN E INFLUYEN LA DIRECCION DE SUS VIDAS INDIVIDUALES, SUS ESFUERZOS Y SUS ACCIONES CONJUNTAS. (THAYER, 1975, pag.37)

La relación comunicativa entre los sujetos que participan en una situación social particular es ya interacción y en estrecha dependencia de las variables contextuales. En nuestro caso esto ocurre en un espacio tan peculiar como son las aulas de clase. En ellas el profesor y los alumnos se implican en un complejo intercambio de señales de diferente naturaleza y en distintas direcciones. Cada palabra, concepto, gesto u objeto es como una creación social vinculada a la situación en la que se produce. Esto es, todo lo que ocurre en el aula de clase como institución social particular, tiene un significado, un sentido para los miembros que la componen actuando en consecuencia. Una palabra de censura del profesor a un alumno no significa para éste lo mismo si se la dice en el aula ante todos sus compañeros que si la recibe en el patio. Por tanto, el aula se convierte en medio e instrumento para comunicar los significados normativos y disposiciones ideológicas

de la escuela a los alumnos, puesto que tales situaciones vienen institucionalmente determinadas.

El modelo de comunicación nos permite situar los tres tipos de condicionantes de la interacción que desarrollaremos más adelante. Pues tenemos que los componentes humanos serían el emisor y el receptor (sin identificar profesor y alumnos respectivamente), la parte material sería el canal y todo ello inmerso en un contexto social e institucional dentro del que adquieren significado comunicacional los signos tanto verbales como los no-verbales.

El proceso de comunicación es el nexo que une a los sujetos entre sí y a éstos con su entorno, sea el aula o cualquier otro. En tal proceso se están utilizando señales y signos emanados unos de los sujetos y otros del medio, pero a todos se les atribuyen un significado específico. Así tenemos que profesores, materias y métodos de enseñanza significan cosas muy diferentes para cada alumno. Lo importante es que en función de este significado los alumnos desarrollarán un comportamiento peculiar en el aula. A este fenómeno psicosocial se le denomina INTERACCIONISMO SIMBOLICO. Su principio teórico básico es que los sujetos son constructores de "sus propias acciones y significaciones". La gente vive en un mundo físico, pero los objetos en ese mundo tiene un significado para ellos.

La interacción, pues, se efectúa a través de símbolos, los cuales tienen un sentido aprendido y un valor, pero la respuesta del hombre a un símbolo es en términos de su significado y relevancia antes que en función de su naturaleza física. Algunos ejemplos aclararían estos aspectos: sentido del orden transmitido a través de la disposición en filas de los pupitres de clase, sentido de la propiedad privada de las elaboraciones intelectuales a través del método didáctico, concepto de justicia que se deriva de la evaluación, etc. A la naturaleza significativa de los elementos objetivos del entorno es a lo que algunos autores llaman "rol simbólico del ambiente de clase". Tras la revisión de las pocas investigaciones hechas sobre este problema parece poder



afirmarse la existencia de una influencia regular y estadísticamente significativa entre los resultados de aprendizaje y la percepción que los alumnos y profesores tienen del ambiente de clase, aunque tal afirmación no pueda hacerse de modo taxativo.

A través de sus contactos comunicativos los miembros del grupo crean un estado emocional en sus relaciones, determinando la fluidez de éstas y su sentido. Los sujetos, desde su ubicación en tal grupo, tratan de "situar al otro" dentro de la dinámica de la clase. Esta operación psicológica que no es más que un juicio atribucional, permite a cada uno orientar su propio comportamiento en dicho grupo. Así surgen en el grupo de clase los alumnos que se les considera "bien aceptados por el profesor", "los folloneros", "los estudiosos", "los preocupados por los demás", etc. En consecuencia, la relación con los otros miembros del grupo, sean profesores o alumnos, está mediatizada por esta percepción que tienen de cada uno de ellos.

Todo este conjunto de elementos que interaccionan en el aula conforman lo que se llama CLIMA DE CLASE. Por tal se entiende lo siguiente:

ES LA RESULTANTE DEL CONJUNTO DE FUERZAS QUE INTERACTUAN EN EL GRUPO-CLASE, TANTO DE LA DINAMICA ENTRE SUS MIEMBROS COMO DE LAS INFLUENCIAS DEL AMBIENTE SOCIEMOTIVO DEL GRUPO.

Interaccionan, pues, todos los elementos que configuran la situación en la cual se desarrolla el proceso didáctico. Según recientes investigaciones el clima de clase en su integridad es determinante decisivo de los resultados de aprendizaje obtenidos por el alumno. Recordemos, aunque ya se mencionó anteriormente, que es en el seno del grupo social donde se producen los símbolos comunicacionales y donde adquieren su verdadero significado. En esta misma línea otros autores afirman que lo que realmente aporta significaciones al alumno es el conjunto de interacciones, en detrimento del contenido científico que con frecuencia pasa desapercibido hasta niveles de escándalo. El profesor habrá de adoptar otra función más dinámica, más de animador del

proceso de enseñanza-aprendizaje que de transmisor de los contenidos curriculares.

Sintetizando lo anteriormente dicho cabe afirmar que en la relación instructiva dentro del aula, son los contenidos ocultos lo realmente importante. Es un aprendizaje por impregnación, casi subliminar, pues ningún sistema educativo podría formular de modo explícito objetivos encaminados a generar alumnos pasivos, acríticos, hacerles aprender conceptos falsos, etc. Sin embargo, son estos contenidos ocultos los que hacen que esa relación se muestre altamente reacia a incorporar cualquier tipo innovación. No olvidemos que todo cambio en este sentido pasa por los esquemas mentales de los sujetos implicados, antes que por las normas legales y la dotación de un material didáctico variado y rico.

#### ELEMENTOS CONDICIONANTES DE LA INTERACCION

En este apartado nos proponemos analizar con el máximo detalle los elementos que están en la base de tal fenómeno psicosocial. Alguno de esos elementos podrán estar o no presentes en el escenario pedagógico, pero en cualquier caso todo se convierte en significativo para los sujetos implicados. Pues se trata de una disposición, pretendida o no, de la institución educativa y, por tanto, susceptible del análisis pedagógico. Sólo en este contexto institucional ha de buscarse el verdadero sentido a los elementos que mencionemos más adelante. Ahora trataremos de sintetizar los condicionantes de la interacción en tres categorías: Componentes materiales, humanos y comunicativos.

##### 1./ Componentes Materiales

Bajo esta denominación se incluyen aspectos diversos que van desde las características arquitectónicas del edificio escolar y su ubicación urbanística, hasta la presencia y dotación del laboratorio o la biblioteca, pasando por el material de manipulación y consumo por parte de los alumnos dentro del aula. Su relevancia pedagógica ha si

do puesta de manifiesto por numerosos investigadores ya que estos elementos constituyen el canal de comunicación a través del que se emitirán los diferentes mensajes pedagógicos. Funcionarán, pues, como mediadores materiales de la interacción en el aula. Así podemos afirmar que la influencia de los elementos materiales está en que tanto su presencia en el aula como la ausencia o la disposición de ellos en el interior de la clase, conforman un espacio peculiar dentro del cual el proceso de enseñanza-aprendizaje adopta también una modalidad particular en función de las variables ecológicas del entorno escolar.

Este planteamiento vamos a desarrollarlo en dos apartados, tratando de puntualizar su influencia en la interacción pedagógica.

1.1. La construcción escolar.- El centro escolar es el lugar en el cual los alumnos pasan diariamente muchas horas, aprenden a relacionarse con sus iguales y con los adultos, con los contenidos culturales, etc. A este respecto mantenemos que en el diseño arquitectónico del edificio escolar ya hay implícita una concepción de la enseñanza facilitando una u otra relación pedagógica, lo cual se proyecta en aspectos como la distribución de espacios y su polivalencia, la luminosidad, acústica, estética, etc. En suma, debe exigirse del diseño arquitectónico la funcionalidad de los interiores y su capacidad de adecuación a las múltiples actividades didácticas a que se van a dedicar, tales como música, trabajo en pequeños grupos, cine, estudio individual, coloquios, etc. Cada vez más cuestionadas están, a la luz de todo esto, las construcciones basadas en espacios cerrados, o sea, las aulas.

El diseño del aula constituye un elemento perceptivo para profesores y alumnos, facilitando o entorpeciendo la realización de las tareas didácticas. Ello contribuye a crear un ambiente de trabajo peculiar, de colaboración o de competencia, creativo o memorístico, individual o en grupo, etc. El hecho de que los alumnos puedan o no decorar las paredes de su clase o elaborar y exponer murales relacionados con los temas que están estudiando, es indicativo de que "sentirán" ese aula como algo suyo, como un lugar de expresión y colaboración.

Por tanto, el diseño arquitectónico y la actitud institucional deben posibilitar el que incluso las paredes se conviertan en elemento didáctico para los alumnos.

1.2. El instrumental didáctico.- Por tal entendemos todos aquellos recursos que profesores y alumnos necesitan para realizar sus respectivas tareas educativas en la escuela. Dentro de esta categoría se incluyen desde los pupitres, libros, laboratorios, hasta la disponibilidad de los medios audiovisuales y aquellos otros instrumentos propios de cada situación pedagógica. Es a través de esta relación con los instrumentos como el alumno aprende no sólo a relacionarse con tales objetos, sino también a saberlos compartir y utilizar con los compañeros. Un ejemplo claro de lo que decimos es el caso de la cámara fotográfica, del microscopio o del arco de sierra. Su función mediadora, antes aludida, es obvia pues por ejemplo el microscopio permite a los alumnos conectar una teoría concreta con su referente (observar las partes de la cabeza de una hormiga o los componentes de una muestra de sangre).

Otra dimensión mediadora viene dada al tener que compartirlos con otros compañeros para efectuar tareas comunes, tales como resolver un problema experimental de laboratorio, hacer un montaje audiovisual, etc. Realizar un mural por uno o varios grupos supone, además de desarrollar un tema, aceptar las opiniones y sugerencias de los otros, compartirir un material, colaborar en un objetivo común, aportar al grupo las iniciativas propias, etc. Las repercusiones, pues, de esta serie de circunstancias sobre las relaciones de interacción dentro de la clase son tan importantes que nadie podrá negar ni ocultar.

La significación sociológica y didáctica del instrumental está en que la disponibilidad de estos recursos pedagógicos posibilita uno u otro método, más participativo o pasivo y verbalista. Además, cabe señalar que el reparto de los recursos pedagógicos en el sistema educativo, constituye uno de los controles más sutiles que el entorno puede mantener sobre la escuela. Este reparto se efectúa de modo discriminatorio, en el sentido de que hay centros mucho mejor equipados

que otros de ese instrumental. Por tanto, las oportunidades interactivas de los alumnos también serán distintas en función de que dispongan o no de un buen arsenal de recursos de aprendizaje.

## 2./ Componentes Humanos

Nos proponemos abordar aquí el análisis de ese pequeño grupo social que se reúne en el aula de clase y está formado por el profesor y un número variable de alumnos, por referirnos a la situación más frecuente en nuestro sistema educativo. Sus relaciones han de estudiarse como consecuencia de la intersección de dos dimensiones: la vertical y la horizontal.

2.1. La dimensión vertical .- Tanto profesores como alumnos desempeñan roles institucionalmente definidos y jerarquizados según criterios de autoridad y eficacia. Entendiendo por rol al "conjunto coherente de actividades normativamente efectuadas por un sujeto", pues así, tanto él como quienes le rodean sabrán a qué atenerse en su comportamiento dentro del grupo. La naturaleza de las relaciones en los grupos organizados dependerá del puesto jerárquico que el individuo ocupe en esa organización asignándosele una función específica y el ámbito de responsabilidad pertinente. La especificidad de roles, pues, y su jerarquización determinan de modo decisivo las relaciones establecidas en el aula.

Todo esto quiere decir que el alumno orientará su relación con los otros en función del rol que éstos desempeñen, lo cual supone que desarrollarán un comportamiento específico según estén ante el profesor, el director o el tutor. El profesor, por su parte, adoptará también mecanismos semejantes según se relacione con el delegado del curso, con el "contestatario" o con el "gracioso".

Los dos componentes fundamentales de este nivel de análisis son:

a) El constituido por el profesor que es quien organiza y dirige la actividad pedagógica en el modelo más extendido. En el aula el profesor es el adulto, con experiencia, el que domina los conocimientos cu

rriculares, el que toma las decisiones, etc. Por lo tanto, será él quien enseñe y se convierta en juez de los resultados de aprendizaje.

b) Por otro lado está el colectivo mayoritario: los alumnos. Son la parte complementaria a la anterior, es decir, los más jóvenes, sin experiencia, han de obedecer y dedicarse a aprender lo que la institución educativa estipule. Es la parte más débil de la relación pedagógica, lo que les obliga a aceptar el juicio inapelable del profesor en forma de notas sobre algo en lo que han participado ambas partes.

A la vista de las peculiaridades de la relación pedagógica se diría que su característica más sobresaliente es la asimetría: las partes que entran en relación - profesores y alumnos -, tienen muy pocos puntos en común. En los sistemas educativos las diferencias en edad, experiencia, conocimientos y en la jerarquía de roles se transforma en desigualdad de derechos y deberes ante la institución. No hace falta, pues, resaltar la importancia de esta realidad como condicionante de la relación pedagógica. Cuestión que formularíamos de este modo:

LAS DIFERENCIAS OCASIONALES ENTRE PROFESORES Y ALUMNOS SE ELEVAN AL RANGO DE NATURALES PARA ASI JUSTIFICAR LOS DISTINTOS NIVELES DE RESPONSABILIDAD Y PARTICIPACION EN EL PROCESO DE INTERACCION EN EL AULA.

Tal estado de cosas quedaría ejemplificado en el hecho de que los profesores prácticamente no tienen más que derechos desde el punto de vista pedagógico (evaluación, elección de contenidos, diseño de actividades, etc.), mientras que los alumnos sólo tienen deberes (aceptar la evaluación y las arbitrariedades del profesor, pagar lo que se les reconoce como derecho, etc). Esas diferencias, por otro lado, encuentran su explicación y justificación en una determinada visión del mundo que sustenta una práctica y una moral basada en las diferencias y, consecuentemente, en el desigual reparto de los bienes y recursos disponibles.

2.2 La dimensión horizontal .- Nos referimos al contacto comuni

cativo entre los miembros del grupo de clase de igual a igual, cuya aportación individual es siempre original y directa sin respetar las disposiciones jerárquicas. Ahora bien, la complejidad de las relaciones en clase no pueden ser explicadas sin tener en cuenta que esos roles son representados en situaciones peculiares y por personas concretas, esto es, tales relaciones no son en absoluto mecánicas. El sustrato de la interacción en clase es, en todos los casos, la personalidad de alumnos y profesores. Pues la ejecución del rol depende tanto de la representación que uno se haga de él, como de la imagen que los demás tengan del mismo. En la formación de tales estados perceptivos juega un papel decisivo la opinión social sobre la escuela. De modo que los alumnos llegan al colegio sabiendo que allí van a encontrarse algunos amigos, que el colegio no es lugar para jugar, que el maestro es un adulto que premia y castiga y exige aprender unos contenidos. Viven con angustia la necesidad social de sacar títulos de la escuela si "quieren ser algo en la vida". Todo ello condiciona, obviamente, sus relaciones con el resto de compañeros y con el profesor.

La interacción en clase, pues, se monta sobre mecanismos discriminatorios entre los sujetos implicados, circunstancia que tienen asumida en sus propios esquemas mentales. Hay, por tanto, un proceso de introyección de la "asimetría" en la relación escolar, tanto en su dimensión vertical como horizontal. El rol, ya se apuntó más arriba, es algo determinado y aprendido socialmente, pues se premia o castiga al individuo según ejecute acciones que correspondan o no a su rol. Con este aprendizaje social previo, alumnos y profesores tratan de situar al otro de acuerdo con el conocimiento que tienen del rol a desempeñar en la situación pedagógica. De forma que todos conocen, de modo más o menos explícito, lo que se puede y no se puede hacer dentro del aula de clase, aceptando como "normal" dichas diferencias.

Otro fenómeno importante en la relación horizontal es la formación de pequeños subgrupos dentro del grupo de clase que funcionan como grupos informales. Pero estos alumnos con frecuencia tienen mayor conciencia

cia de pertenencia al subgrupo que la que tienen con respecto al grupo total de clase, pues los criterios de formación, tales como la amistad, inquietudes culturales o deportivas, son más vinculantes que las utilizadas por la institución escolar, (edad-curso, número de matrícula). La importancia de estos subgrupos está en el papel que juegan en el proceso de socialización de los alumnos a través del acontecer pedagógico. El dato a resaltar aquí es que no siempre el profesor es consciente de la riqueza de las relaciones horizontales, y casi nunca son aprovechadas en el desarrollo de la actividad escolar. Una vez más la interacción es interferida y reorientada por la falta de comprensión del fenómeno interactivo que se produce en la clase.

### 3./ Componentes Comunicacionales

La interacción humana es posible gracias al intercambio de señales con una significación concreta para los sujetos que participan en la situación interactiva, y el aula no es ajena a este fenómeno. Por tanto, aquí nos proponemos abordar los componentes comunicacionales cuya presencia no siempre es manifiesta y de naturaleza claramente definida, de modo que los sujetos puedan interpretarlos de muy diversas maneras según el contexto. Lo que interesa resaltar es que tales hechos o datos interfieren, en modo y grado distintos, la actividad pedagógica realizada en el aula. Fenómeno que se escapa, en muchos casos, al control consciente tanto de profesores como de alumnos. En cualquier caso es incuestionable su influencia en la interacción.

Un ejemplo que ilustra lo anterior sería cuando el profesor, argumentando la mejora del rendimiento de un alumno, cambia a éste de grupo de trabajo sin mayores consideraciones, lo cual se convierte para el estudiante, con relativa frecuencia, en un castigo. Pero además, se le exige entrar en relación con los compañeros del nuevo grupo y a éste reacomodarse para integrar al recién llegado. Inherente al grupo van unas normas de funcionamiento, canales y estilo de comunicación que el nuevo miembro tendrá que aprender. Un hecho como éste, sin importancia aparente, vemos que influye de modo decisivo sobre la estruc



tura interactiva del grupo de clase.

Las señales que entran en el juego comunicacional en el aula las vamos a agrupar en dos categorías: verbales y no verbales.

3.1. Signos verbales .- Las relaciones sociales del hombre se apoyan, prioritariamente, en el intercambio de signos de naturaleza verbal. que es el sistema de comunicación por excelencia utilizado entre los hombres. El mensaje se elabora mediante signos lingüísticos que tienen una función simbólica, es decir, representan y sustituyen a los objetos o hechos referidos en la comunicación. Los convencionalismos sociales llevan a que la interpretación de los signos sea altamente coincidente aunque siempre con un margen abierto a la divergencia.

En el caso de la enseñanza los signos verbales se refieren a los mensajes que profesores y alumnos se intercambian dentro del aula. La palabra ocupa el centro del hecho pedagógico hasta el extremo que muchos califican de verbalista al actual modelo didáctico. La palabra se erige en el elemento básico del quehacer pedagógico.

3.2. Signos no verbales.- La relación de comunicación verbal no es comprensible ni explicable sin la aportación de las señales o signos no verbales. Las palabras no son el elemento único de sus mensajes. No pocos autores estiman que la interacción entre los seres humanos se produce realmente a través de la comunicación no verbal que es la que genera las verdaderas significaciones del mensaje explicitado verbalmente. Sucede, sin embargo, que en muchos casos se les da a los signos no verbales mayor valor expresivo ya que con frecuencia emergen al exterior escapando al control consciente.

La conducta no verbal se refiere a las acciones comunicativas distintas del habla. Se trata de todo un conjunto de señales acústicas, gestuales y situacionales que inciden sobre el énfasis y sobre otros aspectos del acto lingüístico. Las categorías que se suelen establecer para el estudio de los signos no verbales son los siguientes:

- a) El lenguaje del cuerpo que incluiría gestos, posturas, formas de

vestir, mímicas de sordos, etc.

b) Los sistemas paralingüísticos que recogen los cambios de entonación de la voz, su ritmo e inflexiones, etc.

c) El lenguaje de los objetos y su disposición en el espacio que sirve como escenario del acto comunicativo.

La relevancia de tal fenómeno no puede escapar a la reflexión psicopedagógica por el impacto que tiene sobre la comunicación didáctica en el aula. Estamos, sin lugar a dudas, ante el mundo subterráneo, como lo califican algunos autores, sobre el que se sustentan las relaciones sociales y, en particular, los procesos interactivos dentro de la clase. Su importancia es tal que para comprender las relaciones pedagógicas resulta imprescindible el análisis de "los procesos clandestinos del acto educativo". La naturaleza de las señales no verbales es muy diversa como ya quedó dicho, alguna de esas señales serían distribución y ocupación del espacio del aula, distancia entre los interlocutores, gestos, vestimentas, juego de miradas, etc. A través de éstas el profesor exterioriza su concepción de la enseñanza, de las relaciones humanas, de los contenidos curriculares, de la función de la escuela, etc. y los alumnos captan estos mensajes ocultos.

#### RESUMEN FINAL =====

Puede afirmarse en apretada síntesis que el proceso de interacción en la clase es un fenómeno dinámico que integra a todos los elementos presentes en la situación pedagógica. Es la comunicación entre los sujetos lo que conecta interactivamente a tales elementos que adquieren en esas circunstancias un valor simbólico. Así las cosas, debe admitirse que cualquier intervención metodológica conlleva un proceso de interacción peculiar. Lo cual exige, como paso previo a esa actuación, el análisis minucioso de los elementos que forman parte de tal situación, desde la disposición de los componentes materiales, hasta la madurez psicológica y social de los sujetos que participan en la experiencia pedagógica.

Con respecto a la relación comunicativa entre los sujetos del au  
la, no sólo ha de atenderse a la dirección en el flujo de señales ver  
bales, sino también a todas las no verbales, sea cual sea su fuente  
emisora. El resultado interactivo de todos los componentes del aula  
conforma lo que hemos llamado "clima de clase". El cual actúa de modo  
decisivo en la interpretación que los sujetos hacen de los mensajes  
producidos dentro de la clase y en los resultados educativos.

BIBLIOGRAFIA  
=====

- ADAMS, R., BIDDLE, B.: Realities of Teaching, London, Holt, 1970
- ARDOINO, J.: Education et relations, Paris, Gauthier, 1980
- BANKS, O.: Aspectos sociológicos de la educación, Madrid, Narcea, 1983
- BEAUDOT, A.: Sociologie de l'école, Paris, Dunod, 1981
- DUPONT, P.: La dynamique de la classe, Paris, PUF., 1982
- HARGREAVES, D.: Las relaciones interpersonales en la educación, Madrid, Narcea, 1977
- JOHNSON, L. et BANY, M.: Conduite et animation de la classe, Paris, Dunod, 1974
- LAMBERTH, J.: Psicología social, Madrid, Pirámide, 1982
- LEVINE, J. and WANG, M.: Teacher and Student Perceptions, London, L.E.A., 1983
- MONCADA, A.: Más allá de la educación, Madrid, Tecnos, 1983
- WOODS, P.: Sociology and The School, London, Routledge & Kegan Paul, 1983
- MOOS, R.: The Human Context, New York, John Wiley & Sons, 1976
- MUSGRAVE, P.: Sociología de la educación, Barcelona, Herder, 1972
- PEARSON, E. y ODDIE, G.: Estudios sobre construcciones escolares, Madrid, MEC, 1975
- POSTIC, M.: La relación educativa, Madrid, Narcea, 1982
- RICCI BITTI, P. y CORTESI, S.: Comportamiento no verbal y Comunicación, Barcelona, Gustavo Gili, 1980
- SOLOMON, D. and KENDALL, A.: Children in Classrooms, London, Praeger Publishers, 1979
- SCHEIN, E.: Psicología de la organización, Madrid, Prentice-Hall Internacional, 1978
- THAYER, L.: Comunicación y sistemas de comunicación, Barcelona, Península, 1975

APENDICE VII

CLAVE \_\_\_\_\_ SEXO (V,M) \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_ PRACTICAS (SI, NO) \_\_\_\_\_  
OTRAS EXPERIENCIAS DOCENTES (SI, NO y especificar) \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_

La respuesta se ha de expresar con una cruz sobre la opción que se estime correcta, por ejemplo:

- Los coches tienen cuatro ruedas. . . . .  . . F
  
- 1.- La disponibilidad de instrumentos y recursos de aprendizaje, no tienen nada que ver con las oportunidades educativas de los alumnos en los centros escolares. . . . . V . . F
  
- 2.- La comunicación entre iguales dentro de la clase está encaminada a "situar al otro" en el grupo, lo cual no tiene relación directa con la jerarquización de roles. . . . . V . . F
  
- 3.- Se puede afirmar que el clima de clase es la consecuencia de la interacción de los componentes materiales presentes en el aula de clase. . . . . V . . F
  
- 4.- La percepción que cada individuo tiene de sí mismo y de su función en la enseñanza, está supeditada a la definición institucional del rol a desempeñar por cada uno de los miembros. . V . . F
  
- 5.- No puede afirmarse con rotundidad que la interacción social experimentada en los grupos humanos se base tan sólo en la comunicación verbal. . . . . V . . F
  
- 6.- El rol es el conjunto de comportamientos que el sujeto desarrolla en su relación grupal. . . . . V . . F
  
- 7.- El interaccionismo es un problema estudiado por la Psicología Social y se centra únicamente en el análisis de las características psicológicas del individuo. . . . . V . . F
  
- 8.- En el aula nunca se da la interacción simbólica porque no predominan los roles favorables a esa relación interactiva. . . V . . F
  
- 9.- Las construcciones escolares que sólo atienden a los espacios cerrados como las aulas, es porque pretenden favorecer métodos pedagógicos con variedad de actividades didácticas. . . V . . F

- 10.- Puesto que en la enseñanza tradicional no hay lugar para el trabajo en grupos, puede afirmarse que no existe interacción. . . V . . F
- 11.- La relación comunicativa entre profesores y alumnos se basa únicamente en los signos paralingüísticos. . . . . V . . F
- 12.- Los objetos y su disposición en el espacio tienen su propio sentido pero sin ninguna significación para el hombre. . . . . V . . F
- 13.- El análisis de la interacción en el aula de clase no puede prescindir de los "procesos clandestinos" del hecho educativo. . V . . F
- 14.- Existen indicios razonables y estadísticamente confirmados sobre la independencia del rendimiento académico de los alumnos con respecto al clima de clase. . . . . V . . F
- 15.- Desde la postura interaccionista es inaceptable la afirmación de que el comportamiento del sujeto es resultado y parte a la vez de su entorno. . . . . V . . F
- 16.- No es correcta la afirmación hecha por algunos profesores de que en la clase no aparecen los grupos informales, ya que todos los alumnos se relacionan entre sí por igual. . . . . V . . F
- 17.- Según los resultados de la investigación sobre el interaccionismo, puede afirmarse que los alumnos en el aula únicamente aprenden los contenidos científicos del currículo. . . . . V . . F
- 18.- El estilo docente calificado de "verbalista" no se caracteriza por favorecer la utilización de todos los recursos comunicativos del alumno. . . . . V . . F
- 19.- En los procesos de interacción dentro del aula siempre hay una cierta intencionalidad. . . . . V . . F
- 20.- A la igualdad jerárquica de los roles de profesores y alumnos es a lo que se llama relación asimétrica y por eso tal relación es considerada como natural. . . . . V . . F

¡Gracias por tu colaboración!

APENDICE VIII

CUESTIONARIO DE OPINIONES SOBRE LA EDUCACION

A través de este cuestionario se pretende diagnosticar, no evaluar, las opiniones que sobre los fundamentos ideológicos de la educación manejan los futuros profesores, sin otra intención que la de contribuir al conocimiento de los esquemas de pensamiento de los profesores en formación inicial. Por tanto, no existen contestaciones buenas o malas, correctas o incorrectas, pues únicamente se piden opiniones. Lo que sí es importante es vuestra máxima sinceridad en las respuestas.

Dado el sistema de identificación que encabeza la HOJA DE RESPUESTAS, queda totalmente asegurado el anonimato del cuestionario. Por ello os pedimos nos faciliteis todos los datos solicitados en dicho apartado.

Instrucciones para rellenar el Cuestionario

El cuestionario consta de 104 preguntas cuyas respuestas se expresarán en hoja aparte. El número que precede a cada pregunta es el mismo que identifica su espacio de respuesta correspondiente en la hoja adjunta.

Para cada pregunta se te ofrecen cinco opciones de respuesta, tu has de indicar con una cruz -( X )- en el espacio correspondiente, la que estimes más pertinente. Tales opciones significan:

MA: Estoy muy de acuerdo con el planteamiento de la pregunta.

A: Cuando sólo se está de acuerdo, pero sin excesiva fuerza.

I: Si se es indiferente o neutral.

D: Si estás en desacuerdo .

MD: Cuando se está muy en desacuerdo con la pregunta.

Veámos un ejemplo:

- La religión debería formar parte del curriculum de todos los escolares.

Ej.1 MA A I D MD / Ej. 2 MA A I D MD  
( ) ( ) ( ) (X) ( ) (X) ( ) ( ) ( ) ( )

Te rogamos NO ESCRIBAS NADA EN EL CUADERNILLO DE PREGUNTAS, sólo en la hoja que al efecto se adjunta, ya que el cuadernillo será utilizado por otros compañeros.

1. El profesor debería preocuparse más en estimular el interés por el aprendizaje y motivar al alumno, antes que transmitirle conocimientos.
2. El tipo de conocimiento más útil es aquél que implica el simbolismo y el pensamiento abstracto.
3. Las escuelas abiertas y no autoritarias generan también personas abiertas y no autoritarias.
4. En último término, la felicidad humana deriva del autoadaptarse a las creencias y conductas establecidas.
5. Las escuelas deberían formar el carácter moral, es decir, poner un mayor énfasis en ayudar a los estudiantes en el desarrollo de sus propios valores personales.
6. Las diferencias individuales (físicas, psicológicas y sociales) son tan significativas que contradicen la preocupación de proporcionar la misma o semejante experiencia educativa para toda la gente.
7. Los alumnos de la enseñanza básica no tienen la suficiente madurez, en la mayoría de los casos, para tomar decisiones responsables sobre el desarrollo de su propia educación.
8. Los problemas de conducta en el aula, generalmente indican que los estudiantes no están lo suficientemente motivados.
9. Los procedimientos de la clase tradicional, como lecturas, exposiciones y discusiones en grupo altamente estructuradas, fomentan el buen carácter moral, inculcando en los estudiantes autodisciplina y respeto a la autoridad.
10. Se espera que los estudiantes adopten una conducta moral, basada formal y permanentemente en convicciones intelectuales.
11. Generalmente, el niño en edad escolar debería ser el juez de cualquier tipo de educación, es decir, sobre lo que resulta más conveniente para sus necesidades personales.
12. La escuela debería de estimular el aprecio por las instituciones culturales clásicas, tradiciones y procesos históricos.



13. La escuela debería de incidir fundamentalmente en los procesos de resolución de problemas individuales y de grupo.
14. La escuela secundaria debería de ofrecer al estudiante una orientación general hacia la vida, enfatizando su papel como ser humano, antes que prepararlo hacia roles y posiciones sociales concretas.
15. Los profesores de la escuela pública deberían tener libertad para criticar cualquier condicionamiento social que impida la realización más alta de las potencialidades individuales.
16. Una persona se define a sí mismo, ante sí y ante los demás, a través de sus acciones.
17. La educación necesita restaurar gran parte de las prácticas y principios tradicionales.
18. La ciencia debe complementarse con un sistema más seguro de conocimientos como la religión o la filosofía tradicional, si ello es una base satisfactoria de los valores humanos.
19. El profesor debe ser un modelo de valores morales y académicos.
20. La escuela debería contribuir a lograr un tipo de estudiantes capaces de trabajar con efectividad en una sociedad que no necesitara prolongar la escolarización obligatoria, u otros tipos de recorte formal de la libertad individual.
21. La mejor sociedad es un socialismo democrático que propugne el máximo grado de justicia social para todos.
22. Un profundo respeto por la ley y el orden es la base fundamental para un cambio social constructivo.
23. La escuela debería poner énfasis en el "hombre en tanto que hombre"; esto es, en lo permanente de la naturaleza humana y que todos los individuos comparten.
24. La educación es esencialmente un fin en sí misma, es decir, la vida, y sólo incidentalmente es una preparación para algún tipo de futuro.
25. La escuela elemental debería recalcar la memorización y el ejercicio.

26. Las escuelas deberían promover un cierto tipo de consenso razonado, confiando en las soluciones mejores que han surgido del pasado como la guía más fiable para actuar efectivamente en el presente y en el futuro.
27. Las escuelas deberían poner énfasis en esos cambios del sistema social presente que se requieren para propiciar una sociedad más humanista y humanizadora.
28. La escuela debería poner énfasis en la visión utópica de un mundo en el cual será posible para la gente actuar como seres morales autorregulados.
29. La Democracia debe ser complementada por algún sistema más permanente de normas de comportamiento si esto es efectivo como medio para dirigir la educación.
30. El bien supremo es vivir en concordancia con la ley cósmica y/o natural.
31. El pensamiento y el aprendizaje son básicamente empresas colectivas que ordinariamente tienen lugar en diverso tipo de interacciones grupales.
32. La educación debe conducirse con total convicción de que toda creencia personal está, en última instancia, determinada por el tipo de condición económica que prevalece dentro de una cultura dada.
33. Muchos aprendizajes y pensamientos con frecuencia socavan y se interfieren con el sentido común subyacente en la persona.
34. La escuela debería existir primordialmente para transmitir la información y las destrezas que a los niños les sean propicias en orden a sobrevivir y desenvolverse con éxito en el sistema social existente.
35. El método democrático (regla mayoritaria) es la mejor forma de resolver las diferencias interpersonales, en cuestiones científico-racionales que no permiten claras y nítidas resoluciones intelectuales.
36. En las presentes condiciones el control sobre la educación debería estar en manos de una minoría selecta de intelectuales responsables,

que sean capaces de producir los cambios sociales requeridos a través de las escuelas.

37. El estudio de la filosofía es un aspecto muy importante de la educación.
38. La escuela debería estar centrada en la comunidad; debería reflejar las necesidades e intereses de la localidad en la que está.
39. La enseñanza más extendida no favorece normalmente la capacidad del niño para el autoaprendizaje.
40. Todo aprendizaje implica sentimiento, emociones.
41. La superación de las metas educativas debería ayudar a los estudiantes a identificar, conservar y transmitir la Verdad, el objetivo significativo de la vida.
42. En España está en peligro el perder la estructura de ideas, valores y creencias que constituyen la fe común de los españoles como españoles.
43. El cómo aprender a pensar es generalmente más importante que el qué piensa uno.
44. Hay ciertos elementos constantes en la experiencia humana que nos ayudan a entender el presente y a anticipar el futuro.
45. Los problemas relacionados con el control y la disciplina del estudiante, son causados frecuentemente por una sociedad que bloquea el desarrollo de la responsabilidad personal pretendiendo el supercontrol de cada uno, incluido el estudiante.
46. El valor fundamental del conocimiento es su utilidad social actual; pues el conocimiento es básicamente un medio de adaptación al orden social existente.
47. La mejor actuación en una situación particular es, en última instancia, la más inteligente en tal situación.
48. La escuela debería restringirse en la medida de lo posible al cultivo del intelecto, dejando otros aspectos importantes del desarrollo individual a otras instituciones sociales como la familia o la iglesia.

49. Lo psicológico es un aspecto de lo biológico, lo mental de lo físico.
50. El mejor camino de que dispone una persona para satisfacer sus necesidades futuras es aprender cómo resolver satisfactoriamente sus necesidades presentes.
51. La asistencia psicoterapéutica que se aplica a los alumnos recomendada por la escuela, es generalmente una forma encubierta de control social y amaestramiento.
52. La educación debe estar basada necesariamente en ciertos supuestos implícitos e irresolubles sobre la naturaleza de la verdad y los valores.
53. el conocimiento es en última instancia un instrumento, un medio a utilizar en la solución de los problemas de la vida diaria.
54. La educación formal es básicamente innecesaria y contribuye poco o nada a la acumulación de la experiencia humana.
55. La escuela debe poner el énfasis en el presente más que en el pasado histórico o en el futuro.
56. Las escuela deben incidir en la personalidad singular del niño, adaptandose a la naturaleza específica de cada individualidad.
57. El profesor debe ser un modelo de intelectual destacado.
58. El profesor de EGB debería intentar desarrollar un curriculum especificado de modo sistemático y comprensivo.
59. En el bachillerato se deberían resaltar los problemas y aspectos sociales controvertidos, centrándose en identificar y analizar los valores y supuestos subyacentes.
60. La escolarización debería atender necesariamente a todos los aspectos de la experiencia del niño, la interpersonal, la emocional y la física, tanto como a la cognitiva o intelectual.
61. En tanto que la verdad, los valores y la naturaleza humana son relativamente estables, el curriculum debería ser estable y homogéneo para todos los estudiantes.
62. La historia de nuestro país es ante todo una historia espiritual, guiada por la Providencia.

63. A las decisiones sobre cómo llevar la enseñanza se debería llegar básicamente por la reflexión y el análisis lógico más que guiándose por la opinión popular o la experiencia profesional.
64. La acción inteligente en la búsqueda de la justicia social es la característica más importante de una persona educada.
65. En la educación formal, lo propiamente intelectual es prioritario sobre lo afectivo.
66. La instrucción obligatoria debería reemplazarse por el libre y no forzado acceso a las oportunidades educativas para toda la gente.
67. Deberíamos aprovechar las propias necesidades e intereses de los niños, tal como ellos los sienten, usándolos como bases para modificar los programas y las prácticas de enseñanza.
68. El control sobre la educación debería estar a cargo de educadores maduros y responsables que tienen un profundo respeto por los procesos naturales y que sean lo suficientemente prudentes para evitar posibles cambios en respuesta a la demanda popular.
69. El profesor debería ser un modelo de compromiso intelectual y de implicación social.
70. El mejor gobierno consiste en gobernar lo mínimo.
71. El patriotismo debería ser fomentado poniendo en contacto a los niños con personajes, hechos, creencias, rituales y símbolos más o menos sagrados.
72. Los estudiantes deberían ser formados para ser buenos ciudadanos conservando los puntos de vista dominantes sobre lo que es el ser buen ciudadano y sobre la conducta personal.
73. La objetividad total no es posible.
74. La educación debería basarse en algunas certidumbres filosóficas claramente reconocidas y en los tipos de conducta que están lógicamente implicadas en ellas.
75. En todos los niveles, la escuela debería preocuparse prioritariamente por la capacidad del niño para resolver con éxito sus propios problemas personales.

76. En el bachillerato se debería proporcionar a la mayoría de los estudiantes una formación profesional que les aficione a algún trabajo o habilidad socialmente útil.
77. El profesor debería básicamente organizar y proporcionar actividades y experiencias de aprendizaje.
78. El niño está presispuesto a equivocarse y a conductas antisociales q salvo que reciba una guía firme y una sólida formación.
79. Se debería estimular a los niños a que apliquen los aprendizajes relevantes de la clase para la solución de problemas reales fuera de la escuela, implicándolos en los proyectos de mejora de la comunidad, movimientos de acción social y otros.
80. El aprendizaje, en el sentido tradicional de adquisición de información y destrezas académicas, no es importante para el individuo.
81. La educación debería recalcar la acción prudente y responsable dirigida a consservar las instituciones sociales existentes.
82. La ciencia es capaz de proveer un sistema viable de valores humanos.
83. Las escuelas deberían conducirse de forma segura de acuerdo con las creencias convencionales de la sociedad en general.
84. En las escuelas se debería favorecer el análisis crítico y la evaluación de las creencias y conductas sociales dominantes.
85. El pensamiento efectivo debería ser el producto natural de una vida auténtica en una sociedad reorganizada de acuerdo con unas directrices verdaderamente cultas y humanísticas.
86. Los intereses inmediatos de los estudiantes deberían estar oportunamente subordinados a las exigencias sociales más elevadas.
87. Un objetivo central de la educación debería ser revivir y reafirmar un compromiso casi religioso hacia las profundas metas nacionales.
88. Las ideas y prácticas antiguas son guías más seguras para las actividades educativas que las emanadas de la especulación intelectual.
89. Las diferencias individuales (físicas, psicológicas y sociales) - son generalmente más importantes que las similitudes individuales, y deberían ser la base prioritaria en la determinación de los programas

educativos.

90. En la escuela habría que propiciar la vuelta a las simples y recatas virtudes más antiguas, a los más viejos y mejores caminos.
91. La capacidad de elegir libremente es más importante que el resultado de la elección realizada.
92. El mejor gobierno es una democracia representativa, fundada sobre un sistema de economía de libre empresa y sin traba alguna.
93. La educación debería concentrarse en las materias básicas como matemáticas y lenguaje, que desarrollan una especie de potencial intelectual que permite al estudiante enfrentarse más efectivamente con experiencias de dificultad progresiva.
94. Las similitudes individuales (físicas, psicológicas y sociales) - tienden a ser más importantes que las diferencias individuales, y deberían ser la clave en la elaboración de los programas educativos.
95. La realización plena de la felicidad humana requiere el desarrollo de nuevas instituciones más centradas en la persona.
96. La educación debería estimular la individualidad creativa más que la conformidad de grupo.
97. El individuo encuentra su más amplia realización en la subordinación voluntaria a los fines del estado.
98. El curriculum debería adaptarse continuamente a las cambiantes necesidades de los estudiantes y de la comunidad.
99. Las escuelas deberían estimular a los estudiantes a reconocer y responder a la necesidad de reformas socialmente liberadoras.
100. En el bachillerato, las evaluaciones generales de la capacidad intelectual (como exámenes de discusión de temas), son generalmente mejores que aquéllos que imponen contenidos sobre hechos (como exámenes de prueba objetiva).
101. Las escuelas deberían enfatizar las virtudes del pasado histórico como un medio de corregir la actual sobrevaloración del presente y el futuro.

102. El hombre es esencialmente un producto de su cultura, que es modelado por las normas y patrones de la sociedad en la cual él vive.
103. El sistema actual de escuela debería ser cambiado por otro sistema de aprendizaje voluntario y autodirigido.
104. Las escuelas deberían poner el énfasis en la estabilidad cultural más que en la necesidad de cambio; deberían estimular sólo los cambios que sean ante todo compatibles con el orden social establecido.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACION



HOJA DE RESPUESTAS  
=====

CLAVE \_\_\_\_\_ SEXO (V,M) \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_ PRACTICAS (SI,NO) \_\_\_\_\_ OTRAS \_\_\_\_\_  
EXPERIENCIAS DOCENTES (Especificar) \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_

	<u>MA</u>	<u>A</u>	<u>I</u>	<u>D</u>	<u>MD</u>		<u>MA</u>	<u>A</u>	<u>I</u>	<u>D</u>	<u>MD</u>		<u>MA</u>	<u>A</u>	<u>I</u>	<u>D</u>	<u>MD</u>
1.	( )	( )	( )	( )	( )	44.	( )	( )	( )	( )	( )	87.	( )	( )	( )	( )	( )
2.	( )	( )	( )	( )	( )	45.	( )	( )	( )	( )	( )	88.	( )	( )	( )	( )	( )
3.	( )	( )	( )	( )	( )	46.	( )	( )	( )	( )	( )	89.	( )	( )	( )	( )	( )
4.	( )	( )	( )	( )	( )	47.	( )	( )	( )	( )	( )	90.	( )	( )	( )	( )	( )
5.	( )	( )	( )	( )	( )	48.	( )	( )	( )	( )	( )	91.	( )	( )	( )	( )	( )
6.	( )	( )	( )	( )	( )	49.	( )	( )	( )	( )	( )	92.	( )	( )	( )	( )	( )
7.	( )	( )	( )	( )	( )	50.	( )	( )	( )	( )	( )	93.	( )	( )	( )	( )	( )
8.	( )	( )	( )	( )	( )	51.	( )	( )	( )	( )	( )	94.	( )	( )	( )	( )	( )
9.	( )	( )	( )	( )	( )	52.	( )	( )	( )	( )	( )	95.	( )	( )	( )	( )	( )
10.	( )	( )	( )	( )	( )	53.	( )	( )	( )	( )	( )	96.	( )	( )	( )	( )	( )
11.	( )	( )	( )	( )	( )	54.	( )	( )	( )	( )	( )	97.	( )	( )	( )	( )	( )
12.	( )	( )	( )	( )	( )	55.	( )	( )	( )	( )	( )	98.	( )	( )	( )	( )	( )
13.	( )	( )	( )	( )	( )	56.	( )	( )	( )	( )	( )	99.	( )	( )	( )	( )	( )
14.	( )	( )	( )	( )	( )	57.	( )	( )	( )	( )	( )	100.	( )	( )	( )	( )	( )
15.	( )	( )	( )	( )	( )	58.	( )	( )	( )	( )	( )	101.	( )	( )	( )	( )	( )
16.	( )	( )	( )	( )	( )	59.	( )	( )	( )	( )	( )	102.	( )	( )	( )	( )	( )
17.	( )	( )	( )	( )	( )	60.	( )	( )	( )	( )	( )	103.	( )	( )	( )	( )	( )
18.	( )	( )	( )	( )	( )	61.	( )	( )	( )	( )	( )	104.	( )	( )	( )	( )	( )
19.	( )	( )	( )	( )	( )	62.	( )	( )	( )	( )	( )						
20.	( )	( )	( )	( )	( )	63.	( )	( )	( )	( )	( )						
21.	( )	( )	( )	( )	( )	64.	( )	( )	( )	( )	( )						
22.	( )	( )	( )	( )	( )	65.	( )	( )	( )	( )	( )						
23.	( )	( )	( )	( )	( )	66.	( )	( )	( )	( )	( )						
24.	( )	( )	( )	( )	( )	67.	( )	( )	( )	( )	( )						
25.	( )	( )	( )	( )	( )	68.	( )	( )	( )	( )	( )						
26.	( )	( )	( )	( )	( )	69.	( )	( )	( )	( )	( )						
27.	( )	( )	( )	( )	( )	70.	( )	( )	( )	( )	( )						
28.	( )	( )	( )	( )	( )	71.	( )	( )	( )	( )	( )						
29.	( )	( )	( )	( )	( )	72.	( )	( )	( )	( )	( )						
30.	( )	( )	( )	( )	( )	73.	( )	( )	( )	( )	( )						
31.	( )	( )	( )	( )	( )	74.	( )	( )	( )	( )	( )						
32.	( )	( )	( )	( )	( )	75.	( )	( )	( )	( )	( )						
33.	( )	( )	( )	( )	( )	76.	( )	( )	( )	( )	( )						
34.	( )	( )	( )	( )	( )	77.	( )	( )	( )	( )	( )						
35.	( )	( )	( )	( )	( )	78.	( )	( )	( )	( )	( )						
36.	( )	( )	( )	( )	( )	79.	( )	( )	( )	( )	( )						
37.	( )	( )	( )	( )	( )	80.	( )	( )	( )	( )	( )						
38.	( )	( )	( )	( )	( )	81.	( )	( )	( )	( )	( )						
39.	( )	( )	( )	( )	( )	82.	( )	( )	( )	( )	( )						
40.	( )	( )	( )	( )	( )	83.	( )	( )	( )	( )	( )						
41.	( )	( )	( )	( )	( )	84.	( )	( )	( )	( )	( )						
42.	( )	( )	( )	( )	( )	85.	( )	( )	( )	( )	( )						
43.	( )	( )	( )	( )	( )	86.	( )	( )	( )	( )	( )						

HOJA DE RESPUESTAS  
=====

CLAVE \_\_\_\_\_ SEXO (V,M) \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_ PRACTICAS (SI,NO) \_\_\_\_\_ OTRAS \_\_\_\_\_  
EXPERIENCIAS DOCENTES (Especificar) \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_

	<u>MA</u>	<u>A</u>	<u>I</u>	<u>D</u>	<u>MD</u>		<u>MA</u>	<u>A</u>	<u>I</u>	<u>D</u>	<u>MD</u>		<u>MA</u>	<u>A</u>	<u>I</u>	<u>D</u>	<u>MD</u>
1.	( )	( )	( )	( )	( )	44.	( )	( )	( )	( )	( )	87.	( )	( )	( )	( )	( )
2.	( )	( )	( )	( )	( )	45.	( )	( )	( )	( )	( )	88.	( )	( )	( )	( )	( )
3.	( )	( )	( )	( )	( )	46.	( )	( )	( )	( )	( )	89.	( )	( )	( )	( )	( )
4.	( )	( )	( )	( )	( )	47.	( )	( )	( )	( )	( )	90.	( )	( )	( )	( )	( )
5.	( )	( )	( )	( )	( )	48.	( )	( )	( )	( )	( )	91.	( )	( )	( )	( )	( )
6.	( )	( )	( )	( )	( )	49.	( )	( )	( )	( )	( )	92.	( )	( )	( )	( )	( )
7.	( )	( )	( )	( )	( )	50.	( )	( )	( )	( )	( )	93.	( )	( )	( )	( )	( )
8.	( )	( )	( )	( )	( )	51.	( )	( )	( )	( )	( )	94.	( )	( )	( )	( )	( )
9.	( )	( )	( )	( )	( )	52.	( )	( )	( )	( )	( )	95.	( )	( )	( )	( )	( )
10.	( )	( )	( )	( )	( )	53.	( )	( )	( )	( )	( )	96.	( )	( )	( )	( )	( )
11.	( )	( )	( )	( )	( )	54.	( )	( )	( )	( )	( )	97.	( )	( )	( )	( )	( )
12.	( )	( )	( )	( )	( )	55.	( )	( )	( )	( )	( )	98.	( )	( )	( )	( )	( )
13.	( )	( )	( )	( )	( )	56.	( )	( )	( )	( )	( )	99.	( )	( )	( )	( )	( )
14.	( )	( )	( )	( )	( )	57.	( )	( )	( )	( )	( )	100.	( )	( )	( )	( )	( )
15.	( )	( )	( )	( )	( )	58.	( )	( )	( )	( )	( )	101.	( )	( )	( )	( )	( )
16.	( )	( )	( )	( )	( )	59.	( )	( )	( )	( )	( )	102.	( )	( )	( )	( )	( )
17.	( )	( )	( )	( )	( )	60.	( )	( )	( )	( )	( )	103.	( )	( )	( )	( )	( )
18.	( )	( )	( )	( )	( )	61.	( )	( )	( )	( )	( )	104.	( )	( )	( )	( )	( )
19.	( )	( )	( )	( )	( )	62.	( )	( )	( )	( )	( )						
20.	( )	( )	( )	( )	( )	63.	( )	( )	( )	( )	( )						
21.	( )	( )	( )	( )	( )	64.	( )	( )	( )	( )	( )						
22.	( )	( )	( )	( )	( )	65.	( )	( )	( )	( )	( )						
23.	( )	( )	( )	( )	( )	66.	( )	( )	( )	( )	( )						
24.	( )	( )	( )	( )	( )	67.	( )	( )	( )	( )	( )						
25.	( )	( )	( )	( )	( )	68.	( )	( )	( )	( )	( )						
26.	( )	( )	( )	( )	( )	69.	( )	( )	( )	( )	( )						
27.	( )	( )	( )	( )	( )	70.	( )	( )	( )	( )	( )						
28.	( )	( )	( )	( )	( )	71.	( )	( )	( )	( )	( )						
29.	( )	( )	( )	( )	( )	72.	( )	( )	( )	( )	( )						
30.	( )	( )	( )	( )	( )	73.	( )	( )	( )	( )	( )						
31.	( )	( )	( )	( )	( )	74.	( )	( )	( )	( )	( )						
32.	( )	( )	( )	( )	( )	75.	( )	( )	( )	( )	( )						
33.	( )	( )	( )	( )	( )	76.	( )	( )	( )	( )	( )						
34.	( )	( )	( )	( )	( )	77.	( )	( )	( )	( )	( )						
35.	( )	( )	( )	( )	( )	78.	( )	( )	( )	( )	( )						
36.	( )	( )	( )	( )	( )	79.	( )	( )	( )	( )	( )						
37.	( )	( )	( )	( )	( )	80.	( )	( )	( )	( )	( )						
38.	( )	( )	( )	( )	( )	81.	( )	( )	( )	( )	( )						
39.	( )	( )	( )	( )	( )	82.	( )	( )	( )	( )	( )						
40.	( )	( )	( )	( )	( )	83.	( )	( )	( )	( )	( )						
41.	( )	( )	( )	( )	( )	84.	( )	( )	( )	( )	( )						
42.	( )	( )	( )	( )	( )	85.	( )	( )	( )	( )	( )						
43.	( )	( )	( )	( )	( )	86.	( )	( )	( )	( )	( )						

APENDICE IX

CLAVE \_\_\_\_\_ SEXO \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_ EXPERIENCIA \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_

CASO

==== Al comienzo de curso, el 5º-A de EGB que es considerado como "difícil" le corresponde a un profesor que decide trabajar en pequeños grupos formados según sus criterios. Al observar después de cada evaluación que no mejoraban los resultados rehacía los grupos bajo los mismos criterios. Pero a partir de la tercera evaluación detecta una importante mejora en el rendimiento y en la participación de los alumnos en la clase.

---

1. CAUSAS QUE HAN GENERADO LA SITUACION FINAL

---

2. ARGUMENTOS TEORICOS EN LOS QUE TE BASAS

---

3. QUE OTROS DATOS NECESITARIAS PARA ENJUICIAR EL CASO

CLAVE \_\_\_\_\_ SEXO \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_ EXPERIENCIA \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_

CASO

==== El coordinador de ciclo ha detectado que en 6º de EGB hay un cierto número de alumnos que han experimentado en las evaluaciones parciales un notorio descenso en el rendimiento, respecto de su trayectoria académica anterior, al tiempo que manifestaban un progresivo rechazo a las asignaturas y a los profesores planteando graves problemas de disciplina en el aula.

---

1. CAUSAS QUE HAN GENERADO LA SITUACION FINAL

---

2. ARGUMENTOS TEORICOS EN LOS QUE TE BASAS

---

3. QUE OTROS DATOS NECESITARIAS PARA ENJUICIAR EL CASO

APENDICE X

CLAVE \_\_\_\_\_ SEXO (V,M) \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_ PRACTICAS (SI,NO) \_\_\_\_\_ OTRAS EXPERIENCIAS DOCENTES (Especificar, SI, NO) \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_

La diapositiva refleja la situación en la que ha quedado el aula al final de la jornada escolar. Se trata de una clase de 8º de EGB de un colegio público.

---

1. CAUSAS QUE HAN GENERADO ESE ESTADO DEL AULA

---

2. ARGUMENTOS TEORICOS EN LOS QUE TE BASAS

---

3. QUE OTROS DATOS NECESITARIAS PARA ENJUICIAR EL CASO

2

CLAVE \_\_\_\_\_ SEXO (V,M) \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_ PRACTICAS (SI,NO) \_\_\_\_\_ OTRAS EXPERIENCIAS DOCENTES (Especificar, SI, NO) \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_

La diapositiva refleja la situación en la que ha quedado el aula al final de la jornada escolar. Se trata de una clase de 8º de EGB de un colegio público.

---

1. CAUSAS QUE HAN GENERADO ESE ESTADO DEL AULA

---

2. ARGUMENTOS TEORICOS EN LOS QUE TE BASAS

---

3. QUE OTROS DATOS NECESITARIAS PARA ENJUICIAR EL CASO

APENDICE XI

Primera diapositiva.



Segunda diapositiva.



APENDICE XII

FACTORIAL PENSAMIENTO IDEOLOGICO

FILE NONAME (CREATION DATE = 02/15/85)

VARIMAX ROTATED FACTOR MATRIX

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4
ITEM1	-.00687	.02532	-.14749	.74703
ITEM2	.12663	.08037	.28507	.54299
ITEM3	-.01955	.06629	.04823	.01176
ITEM4	.18754	.24165	.26042	.06661
ITEM5	.04207	.47035	.15778	.12707
ITEM6	.08967	.26182	.28784	.38128
ITEM7	.06330	.32423	.08517	.32142
ITEM8	.03851	.09215	.63136	.04383
ITEM9	.12310	-.05371	.18981	.02132
ITEM10	.07608	-.08719	.21913	.49687
ITEM11	.52378	-.05077	.03348	.14873
ITEM12	.05431	.01361	.18057	.02396
ITEM13	-.02820	.14626	.04773	-.04381
ITEM14	.25917	.01974	.12739	.10534
ITEM15	.28816	.36181	.10115	.00507
ITEM16	.18008	-.01688	.15284	.05934
ITEM17	.07217	.06200	.15733	.23737
ITEM18	-.02002	.05102	-.07704	.07387
ITEM19	-.08205	.14525	.04947	.03271
ITEM20	.16709	.44773	.14939	-.20040
ITEM21	.58732	.10676	.09546	.17751
ITEM22	.64082	.10091	.20736	-.01023
ITEM23	.03492	.08951	.04460	.05852
ITEM24	.42204	.15551	.24867	-.16386
ITEM25	.17054	.06775	.68624	.14680
ITEM26	.27045	-.01641	.57726	.09677
ITEM27	-.06423	.01988	.08463	.15291
ITEM28	.78078	.05026	.21324	.04656
ITEM29	.16805	-.07283	.02396	.01186
ITEM30	.05092	.59383	-.14631	.10615
ITEM31	.12086	-.00050	.16285	.09225
ITEM32	.11181	.00015	.13807	.25996
ITEM33	.11407	.15344	.46256	-.12482
ITEM34	.22322	.02961	.36339	.01036
ITEM35	-.18678	.54949	.12271	.21840
ITEM36	.07031	.70273	-.05292	-.15100
ITEM37	.12737	.08174	.19582	.11764
ITEM38	-.09297	.22548	.31774	-.02572
ITEM39	.04828	.24030	-.12845	.07149



FACTOR 5      FACTOR 6      FACTOR 7      FACTOR 8      FACTOR 9      FACTOR 10

-.06669	.25466	.10478	-.00187	.12275	.11950
-.00450	-.29213	.13079	.11931	.03042	.00966
.09932	.50155	.12940	.10755	-.04063	.09399
.39765	.00269	-.15789	.32489	-.22268	-.03657
-.00170	.01165	.06760	.03816	-.09787	-.14397
.38322	-.27941	-.13532	.01198	.20179	.20057
.30393	-.13269	.22620	.16598	.08999	-.13710
.23263	-.04039	.08404	.12480	-.20880	.23011
.12344	.02768	.05422	-.02428	.40381	.15184
.24100	.04583	.10990	.07514	-.00887	.08480
.35839	.15167	.33080	.04821	-.08896	.20494
.12220	.05271	.09514	.13557	-.09488	.13452
-.08559	.67976	-.06288	.01326	.01269	-.17142
.12368	.10410	-.16486	-.04727	.12333	.68119
.28209	-.07286	-.06137	-.10166	.15000	.10700
-.01193	.12415	.04091	.65951	.03022	.00337
.01807	-.09147	.79827	.05964	.16320	-.05838
-.02125	-.01523	.05522	.05603	.48721	-.01277
-.00114	.16455	-.02118	.04466	.03391	-.07407
.25328	.32956	.10473	.11686	-.03062	-.01730
-.10717	-.13626	-.15279	.23681	.10819	.16427
.06153	-.16544	.24766	.14307	-.21012	.15232
.12728	.15109	-.01550	.04041	-.07136	-.01205
.30403	.26220	.33748	-.00303	.09414	-.03535
.06271	.15245	.02343	.22460	.11755	.03543
-.01608	.02022	.16164	-.10460	.03668	-.04970
.06294	.04054	-.18896	.03223	.03717	.25767
.26317	-.03644	-.07537	.13641	.18453	-.00166
.76118	.07493	.05083	.00441	.04945	.10670
.09248	-.16732	-.05675	.14055	.10580	.08367
.06997	.08523	.12407	-.02061	.01850	.15394
.08348	-.06370	.29078	.33077	.04988	.48342
-.13800	.08585	.01051	.13246	-.05572	.09592
.23271	.20725	.20122	-.19637	-.37468	.24264
-.18018	.12568	.14265	-.05611	.12102	.06787
.04301	.22207	-.05803	-.01651	.04009	.11361
.27672	-.03265	-.00435	.19198	.17199	.15487
.15943	.15711	.08266	-.05296	.27804	.24778
.38347	.04228	.12156	.49540	.24810	.06190

B I B L I O G R A F I A

## BIBLIOGRAFIA

- ACOT, P. (1978): Introducción a la ecología; México, Nueva Imagen.
- ADAMS, R., BIDDLE, B. (1970): Realities of Teaching. Explorations with Video Tape; New York, Holt.
- AGUADO ARRESES, A., MARTIN MARTIN, A. (1981): Tecnología audiovisual y formación; Rev. Bordon, XXXIII, N°. 238; p. 265-284.
- ALESANDRINI, K. (1984): Pictures and Adult Learning; Rev. Instructional Science, N°. 13; p. 63-77.
- ALLEN, D., RYAN, K. (1976): Microenseñanza. Una nueva técnica para la formación y el perfeccionamiento docente; Buenos Aires, El Ateneo.
- ALMARAZ, J. (1981): Aprendizaje y condicionamiento; En PEREZ GOMEZ Y ALMARAZ, (1981).
- ALSIUS, S., BASSETS, L., GUBERN, R. (1981): El video com a instrument per a una educació crítica; Rev. Análisi, N°. 3; p. 57-71.
- ALTHUSSER, L. (1976): El aparato ideológico del Estado escolar como aparato dominante; En GRAS, A. (1976).
- ALVAREZ, J. (1981): La utilización del video en la enseñanza; Cuadernos de Pedagogía, N° 80; p. 10-12.
- AMADO, G., GUITTET, A. (1978): La comunicación en los grupos Buenos Aires, El Ateneo.
- AMES, R. (1983): Teachers' Attibutions for their Own Teaching; En LEVINE and WANG, (1983).
- ANASTASI, A. (1980): Tests psicológicos; Madrid, Aguilar, (3ª ed.).
- ANDERSON, C. (1982): The Search for School Climate: A Review of the Research; Rev. of Educational Research, 52(3); p. 368-420.

- ANDERSON, D. (1983): Educational Eldorado: the Claim to have Produced a Practical Curriculum Test; Jour. Curriculum Studies, 15(1); p. 5-16.
- ANDERSON, J. (1982): Acquisition of Cognitive Skill; Psychological Review, 89(4); p. 369-406.
- ANDERSON-LEVITT, K. (1984): Teacher Interpretation of Student Behavior: Cognitive and Social Processes; The Elementary School Journal, 84(3); p. 315-337.
- ANGUERA, M<sup>a</sup>. T. (1982): Metodología de la observación en las ciencias humanas; Madrid, Cátedra.
- APPLE, M. [ed.] (1982): Cultural and Economic Reproduction in Education; London, Routledge & Kegan Paul.
- APPLE, M., KING, N. (1983): ¿Qué enseñan las escuelas?; En GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ, (1983).
- APPLE, M., WEIS, L. (1983): Ideology and Practice in Schooling; Philadelphia, Temple University Press.
- ARCURI, L. (1982): Three Patterns of Social Categorization in Attribution Memory; European Jour. of Social Psychology, N<sup>o</sup>. 12; p. 271-282.
- ARFEWEDSON, G. (1979): Teachers' Work; En LUNDGREN, V. and PETERSSON, S. [Ed.] (1979).
- ARIEL DEL VAL, F. (1977): Escuela, violencia simbólica y dinámica política; Rev. Cuadernos de Realidad Social, N<sup>o</sup>. 12; p. 72-87.
- et al. (1977): Teoría y praxis, Valencia, Fernando Torres.
- AUSUBEL, D. (1976): Psicología educativa; México, Trillas
- AZEMARD, G. (1980): La vidèò, l'enfant et les institutions;

Paris, Anthropos.

- BABAD,E., INBAB,J., ROSENTHAL,R. (1982): Teachers' Judgment of Students' Potential as a Function of Teachers' Susceptibility to Biasing Information; Jour. of Personality and Social Psychology, 42(3); p. 541-547.
- BAGGALEY, J., DUCK,S. (1979): Análisis del mensaje televisivo; Barcelona, Gustavo Gili.
- BALTRA MONTANER, L. (1982): El video se integra a la tarea educativa en Chile; Rev. Medios Audiovisuales, N°. 122.
- BANDURA,A., WALTERS,R. (1980): Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad; Madrid, Alianza Univ.
- BANKS,O. (1983): Aspectos sociológicos de la educación, Madrid, Narcea
- BANTOCK,G. (1980): Dilemmas of the Curriculum; Oxford, Martin Robertson.
- BARBER,J., LEGGE,A. (1980): Percepción e información, México, CECSA.
- BARCIA,E. (1982): Vuelta al colegio, bajo el síndrome del fracaso escolar; El País-Educación, N°. 17; p. 1-3.
- BARGH,J. (1982): Attention and Automaticity in the Processing of Self-Relevant Information; Jour. of Personality and Social Psychology, 43(3); p. 425-436.
- PIATROMONACO,P. (1982): Automatic Information Processing and Social Perception; Jour. of Personality and Social Psychology, 43(3); p. 437-449.
- BARTHES,R. (1982): La cámara lúcida, Barcelona, Gustavo Gili.
- BARTOLOMEIS, F. (1981): La ricerca come antipedagogia, Milano, Feltrinelli.

- BASSIS, H. (1982): Maestros; Barcelona, Gedisa.
- BATES, A. (1983): Adult Learning from Educational Television: The Open University Experience; En HOWE, M. [Ed.] (1983).
- BATES, F. MURRAY, V. (1981): L' école, système de comportements; En BEAUDOT, A. (1981).
- BAYES, R. [Ed.] (1977): ¿Chomsky o Skinner?; Barcelona, Fontanella.
- BECHER, R. (1983): La investigación en la práctica; En DOCKRELL, W., HAMILTON, D. (1983).
- BECKER, H. (1978): Do Photographs Tell the Truth?; En COOK, T. and REICHARDT, C. [Eds.] (1979).
- BELTH, M. (1971): La educación como disciplina científica; Buenos Aires, El Ateneo.
- BENEJAM, P. (1984): El modelo de formación en otros países; Cuadernos de Pedagogía, N°. 114; p. 4-10.
- BERBAUM, Y. (1982): Etude Systémique des Actions de Formation; Paris, PUF.
- BERGER, R. (1976): La télé-fission, alerte à la télévision; Bruxelles, Casterman.
- BERLO, D. (1976): El proceso de la comunicación; Buenos Aires, El Ateneo.
- BERNSTEIN, B. (1982): Entrevista realizada por F. CAIVANO para El País-Educación, N°. 25 (25 de Mayo).
- (1983): Clase y pedagogías: visible e invisible; En DOCKRELL, W. y HAMILTON, D. (1983).
- BERTALANFFY, L. von (1974): Robots, hombres y mentes; Madrid, Guadarrama.

- BERTALANFY, L. von (1976): Teoría general de los sistemas; Madrid, FCE.
- BIAGGIO, A. (1983): La televisión en el desarrollo del niño; En HOLTZMAN y REYES-LAGUNES [Eds.] (1983).
- BIERSCHENK, B. (1975): Los cambios perceptivos, evaluativos y conductuales mediante la autoconformación con la imagen externa; Madrid, INCIE.
- BLANCO RODRIGUEZ, A. (1975): La programación vista por los profesores; Rev. Vida Escolar, V. XVII; p. 50-53.
- BLAT GIMENO, J., MARIN IBÁÑEZ, R. (1980): La formación del Profesorado de educación primaria y secundaria; Barcelona, Teide/UNESCO.
- BLOCH, J. et al. (1983): Institutionalized In-service Training for Science Teachers; European Jour. Science Education, 5(2); p. 157-169.
- BLUMER, H. (1976): The Methodological Position of Symbolic Interactionism; En HAMMERSLEY and WOODS, [Eds.] (1976).
- (1982): El interaccionismo simbólico, Barcelona, Hora.
- BOGDAN, R., KNOPP BIKLEN, S. (1982): Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods; Boston, Allyn and Bacon.
- BOLSTER, A. (1983): Toward a More Effective Model of Research on Teaching; Harvard Educational Review, 53(3); p. 294-308.
- BONERA, G. et al. (1983): Science Education in the Primary School: The Problem of the Initial Training of Teachers in Italy; European Jour. Science Education, 5(2); p. 141-145.
- BONET, E. (1980): Alter-video; En BONET et al. (1980).

- BONET,E. et alt. (1980): En torno al video; Barcelona, Gustavo Gili.
- BORDEN,G. (1971): Introducción a la teoría de la comunicación humana; Madrid, Editora Nacional.
- BORKO,H. et alt. (1979): Teachers' Decision Making; En PETERSON and WALBERG |Eds.| (1979).
- and SHAVELSON,R. (1978): Teachers' Sensitivity to the Reliability of Information in Making Causal Attributions in an Achievement Situation; Jour. of Educatinal Psychology, 70(3); p. 271-279.
- BOUDELLOT, Ch. (1983): Entrevista realizada por F. CAIVANO para EL PAIS-EDUCACION, N<sup>o</sup>. 53, (24 de Mayo).
- BOURDIEU,P. (1978): Reproducción cultural y reproducción social; En GOMEZ ORFANEL,G. (1978).
- y PASSERON, J. (1977): La reproducción, Barcelona, Laia
- BOUSQUETS,J. (1974): La problemática de las reformas educativas; Madrid, INCIE-MEC.
- BOWLES,S., GINTIS,H. (1983): La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo; Rev. Educación y Sociedad, N<sup>o</sup>.2 p. 7-24.
- BOZAL,V., PARAMIO,L. (1975): La enseñanza en España; Madrid, Comunicación.
- BRATTESANI,k. et alt. (1984): Student Perceptions of Differential Teacher Treatment as Moderators of Teacher Expectation Effects; Jour. of Educational Psychology, 76(2); p. 236-247.
- BREDO,E. (1980): Contextual Influences on Teachers' Instructional Approaches; Jour. Curriculum Studies, 12(1);



p. 49-60.

BRIGGS,L. (1973): Los medios de la instrucción; Buenos Aires, Guadalupe.

BRINKMANN,W. (1983): El profesor entre teoría y praxis; Rev. Educación, N<sup>o</sup>. 28; p. 7-18.

BRONFENBRENNER,V. (1981): L' écologie expérimentale de l' éducation; En BEAUDOT,A. |ed.| (1981): Sociologie de l' école; Paris, Dunod.

BROPHY,J., ROHRKEMPER,M. (1980): The Influence of Problem Ownership on Teachers' Perceptions of and Strategies for Coping with Problem Students; Michigan, Institute for Research on Teaching.

BROWN,G., DESFORGES,G. (1981): El desarrollo cognitivo desde la perspectiva del procesamiento de información; En PEREZ GOMEZ y ALMARAZ, (1981).

BRUNER,J. (1978): El proceso mental en el aprendizaje; Madrid, Narcea.

BRYANT,J., ANDERSON,D. |Eds.| (1983): Children's Understanding of Television; London, Academic Press.

-- ALEXANDER,A., BROWN,D. (1983): Learning from Educational Television Programs; En HOWE,M. |Ed.| (1983).

BUNGE,M. (1976): La investigación científica; Barcelona, Ariel.

-- (1981): Economía y Filosofía; Madrid, Tecnos.

-- (1982): Ciencia y desarrollo; Buenos Aires, Siglo XX.

BUSS, A. (1978): Causes and Reasons in Attribution Theory: A Conceptual Critique; Jour. of Personality and Social Psychology, 36(5); p. 1311-1321.

CAMPBELL,D., STANLEY,J. (1973): Diseño experimental y cua

- siexperimentales en la investigación social; Buenos Aires, Amorrortu.
- CANTER,D., CRAIK,K. (1981): Environmental Psychology; Jour. of Environmental Psychology, N°. 1; p. 1-11.
- CANAL,P., GARCIA,J., PORLAN,P. (1981): Ecología y escuela; Barcelona, Laia.
- CARRASCOSA ALIS,J. (1982): Los errores conceptuales en la enseñanza de las ciencias; Memoria de licenciatura sin publicar, Univ. de Valencia.
- CARRERA CONZALO,Mª J. (1980): El profesor y la tarea docente; Valencia, Nau-Llibres.
- CARRETERO,M. (1982): El desarrollo del estilo cognitivo dependencia-independencia de campo; Rev. Infancia y Aprendizaje, N°. 18; p. 65-82.
- GARCIA MADRUGA,J. (1984): Psicología del pensamiento: Aspectos históricos y metodológicos; En CARRETERO y GARCIA MADRUGA, |Eds.| (1984).
- , -- |Eds.| (1984): Lecturas de psicología del pensamiento, Madrid, Alianza.
- , PALACIOS,J. (1982): Los estilos cognitivos. Introducción al problema de las diferencias cognitivas individuales; Rev. Infancia y Aprendizaje, N°. 17.
- CASAS VILALTA,M. (1984): Orientación de las prácticas en la nueva reforma; Cuadernos de Pedagogía, N°. 114; p. 14-16.
- CEBRIAN HERREROS,A. (1978): Introducción al lenguaje de la televisión; Madrid, Pirámide.
- CHAMPION,P. (1984): Faculty Reportd Use of Research in Teacher Preparation Courses: Six Instructional Scena

- rios; Jour. of Teacher Education, XXXV (5); p. 9-12.
- CHOMSKY, N. (1959): Crítica de "verbal behavior", de B.F. Skinner; En BAYES, R. |Ed.| (1977).
- CASTAÑO, C. et alt. (1984): Estudiante universitario: Orientación, Información, Futuro; Madrid, MEC-Fundación Universidad-Empresa.
- CLARK, Ch. (1978): Choice of a Model for Research on Teacher Thinking; Michigan, Institutue for Research on Teaching.
- (1980): Choice of a Model for Research on Teacher Thinking; Jour. of Curriculum Studies, 12(1); p. 41-47.
- et alt. (1979): A Factorial Experiment on Teacher Structuring, Soliciting, and Reacting; Jour. of Educational Psychology, N°. 7; p. 534-552.
- , YINGER, R. (1977): Research on Teacher Thinking; Rev. Curriculum Inquiry, 7(4).
- CLAUSSE, A. (1972): Philosophie et méthodologie d'un enseignement; Paris, Colin.
- COLARDYN, D., LANTIER, F. (1982): L'analyse des contextes professionnels, Rev. Française de Pedagogie, N°. 61; p. 7-16.
- COLL, C. |Ed.| (1981): Psicología genética y educación; Barcelona, Oikos-Tau.
- COLLINS, W. (1983): Interpretation and Inference in Children's Television Viewing; En BRYANT and ANDERSON, |Ed.| (1983).
- COLOM CANELLAS, A. (1982): Teoría y metateoría de la educación, México, Trillas.
- , SUREDA, J. (1981): Hacia una teoría del medio educativo

Mallorca, ICE-Univ. de Palma de Mallorca.

COLOMBO, F. (1976): Televisión: la realidad como espectáculo; Barcelona, Gustavo Gili.

COLVIN BOVY, R. (1981): Successful Instructional Methods: A Cognitive Information Processing Approach; Rev. Educational Communication and Technology, 29(4); p. 203-217.

COMBS, A. (1972): Algunos conceptos básicos para la formación de los profesores; The Jour. of Teacher Education, XXIII(3); p. 286-290.

-- (1979): Claves para la formación de los profesores; Madrid, EMESA.

COOK, T., REICHARDT, Ch. |Eds.| (1979): Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research; London, Sage Publications.

COOMBS, Ph. (1975): La crisis mundial de la educación; Barcelona, Península.

COOPER, J. (1980): La microenseñanza: la precursora de la Formación del Profesorado basada en la competencia; En GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ, (1983).

COTE, R. (1982): Efficacité d'un principe organisateur d'apprentissage en tant qu'élément d'un enseignement modulaire; Canadian Jour. of Education, 7(4); p. 57-67.

CRESPO SUAREZ, E. (1982): Los procesos de atribución causal Rev. Estudios de Psicología, N<sup>o</sup>. 12; p. 34-54.

CROLL, P. (1981): Social Class Pupil Achievement and Classroom; En SIMON and WILLCOCKS, |Eds.| (1981).

DEBESSE, M., MIALARET, G. (1980): La función docente; Barcelona, Oikos-Tau.

DE FRANCISCO, P., TABUADA, J. (1983): Muchos alumnos abando

nan el BUP por trabajos eventuales; En El País-Educación, N<sup>o</sup>. 53, (24 de Mayo).

DELAMONT,S. (1984): La interacción didáctica; Madrid, Cin cel-Kapelusz.

--, HAMILTON,D. (1978): Investigación en el aula: una crí ca y un nuevo planteamiento; En STUBBS y DELAMONT, |Eds.| (1978).

DE LA TORRE,J. (1983): La estadística de la desigualdad; Cuadernos de Pedagogía, IX(103-104); p. 30-35.

DEL-CLAUX,I. (1980): Introducción probabilística y explica ción psicológica; Rev. Análisis y Modificación de Con ducta, 6(11-12); p. 139-145.

DELVAL,J. (1982): Un concepto dramático e intencionadamen te confuso; El País-Educación, N<sup>o</sup>. 18, (12 de Sept.).

DENIS,M. (1982): Representation insageé et résolution de problèmes; Rev. Française de Pedagogie, N<sup>o</sup>.60; p.19-29.

DE PABLO,A. (1983): Sistema educativo y clases sociales; En VARELA, (1983).

DIAZ,C. (1983): Profesores verdaderos y profesores falsos, Madrid, San Pío X.

DIAZ DE RABAGO,J. (1974): ¿Autoobservación o Microenseñan za?; Rev. Edutec, N<sup>o</sup>.2; p. 3-7.

DIEGO MARQUEZ,A. (1978): Psicología y didáctica operatoria; Buenos Aires, Humanitas.

DOBBERT,M. |Ed.| (1982): Ethnographic Research; New York, Praeger.

DOCKRELL,W. (1983): La contribución de la investigación al conocimiento y a la práctica. ¿Dónde está la verdad?

- En DOCKRELL,W. y HAMILTON,D. (1983).
- DOCKRELL,W., HAMILTON,D. (1983): Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa; Madrid, Narcea.
- DOEBLER,L., EICKE,F. (1979): Effects of Teacher Awareness of the Educational Implications of Field-Dependent/Field-Independent Cognitive Style on Selected Classroom Variables; Jour. of Educational Psychology, 71(2); p. 226-232.
- DONNAY,J. (1981): L'evaluation des apprentissages par television; Rev. Scientia Paedagogica Experimentalis, XVIII (1); p. 34-69.
- DOMENECH MAZON,J. (1977): El rol del profesor; En VILLAR ANGULO,L. |Direc.| (1977).
- DOUHOURQ,C. (1975): Educación popular por televisión; Rev. Comunicación y cultura, N<sup>o</sup>. 4; p. 129-170.
- DOYLE,W. (1979): Classroom Tasks and Students'Abilities; En PETERSON and WALBERG, |Eds.| (1979).
- (1984): How Order is Achieved in Classroom: an Interim Report; Jour. Curriculum Studies, 16(3); p. 259-277.
- DRUMHELLER,S. (1973): Educational Technology's Humanistic Teacher; The Educational Technology Rev., N.1;p.109-112.
- DUPONT,P. (1982): La dynamique de la classe; Paris, PUF.
- EAKER,R., HUFFMAN,J. (1980): Helping Teacher Use Research Findings: The Consumer-Validation Process; Michigan, Institute for Research on Teaching.
- , -- (1982): Research Into Practice: The Consumer-Validation Process; Rev. Action in Teacher Education, 4(1); p. 36-40.

- EGGLESTON, J. (1977): The Ecology of the School; London, Methuen.
- (1980): Sociología del currículum escolar; Buenos Aires Troquel.
- EISNER, E. (1967): Los objetivos educativos: ¿Ayuda o estorbo?; En GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ, (1983).
- (1982): Conceiving and Representing; En SMITH, N.L. |Ed.| (1982).
- ELEJABEITIA, C., REBAL, P. (1983): El maestro, Madrid, EDE.
- ELLIOTT, J. (1976): Developing Hypotheses About Classrooms from Teacher Practical Constructs; Cambridge Institute of Education.
- (1980): Implications of Classroom Research for Professional Development; En HOYLE, E. |Ed.| (1980).
- (1982a): El profesor como investigador; Ponencia presentada al I Simposium Internacional de Didáctica General de Murcia.
- (1982b): A Curriculum for the Study of Human Affairs: The Contribution of L. Sthenhouse; Ponencia presentada al I Simposium Internacional de Didáctica General de Murcia.
- (1984): Enseñanza para la comprensión y enseñanza para la evaluación; Artículo incluido en el DOSSIER para el Seminario de Formación del Profesorado de Málaga.
- ELSTEIN, A. et alt. (1978): Characteristics of the Clinical Problem-Solving Model and Its Relevance to Education; Michigan, Institute for Research on Teaching.
- ENDLER, A., MAGNUSSON, (1976): Toward an Interactional Psychology of Personality; Psychological Bulletin, N<sup>o</sup>.83;

p. 956-974.

ESCARPIT, R. (1977): Teoría general de la información y la comunicación; Barcelona, Icaria.

ESCOLANO BENITO, A. [Dir.] (1979): Los estudios de Ciencias de la Educación: curriculum y profesiones; Salamanca, Univ. de Salamanca-ICE.

-- (1973): Investigación prospectiva sobre profesorado; Oviedo, ICE.

ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (198a): La eficacia docente: estudios correlacionales y experimentales; En GARCIA HOZ, [Dir.] (1980).

-- (1980b): El proceso didáctico: algunas dimensiones estructurales; En Anales de la UNED, Alzira.

-- (1981): Modelos didácticos; Barcelona, Oikos-Tau.

-- (1982): Función de los medios en el proceso de enseñanza; Ponencia presentada al I Simposium Internacional de Didáctica General, Murcia.

-- (1983): Nuevas reflexiones en torno a los medios para la enseñanza; Rev. Investigación Educativa, N<sup>o</sup>. 1; p. 19-45.

--, GONZALEZ GONZALEZ, M<sup>a</sup>.T. (1984): La renovación pedagógica: Algunos modelos teóricos y el papel del profesor; Madrid, Escuela Española.

ESCUDERO YERENA, M<sup>a</sup>.T. (1978): La comunicación en la enseñanza; México, Trillas.

ESPIRITU ACUÑA, J. (1983): The Influence of Acculturation on Cognitive Development; European Jour. Science Education, 5(4); p. 415-428.

FAUQUET, M., STRASFOGEL, S. (1972): L'audio-visuel au servi



- ce de la formation des enseignants; Paris, Delagrave.
- FAUQUET, M. |Dir.| (1983): La video-formation des formateurs d'enseignants; Bruxelles, ATEE.
- FAURE, E. |Dir.| (1975): Aprender a ser; Madrid, Alianza-Unesco.
- FAYOL, M. (1982): Former les maîtres. Propositions pour une stratégie; Rev. Française de Pedagogie, N<sup>o</sup>. 61; p. 7-12.
- FELSON, R., BOHRNSTEDT, G. (1980): Attributions of Ability and Motivation in a Natural Setting; Jour. of Personality and Social Psychology, 39(5); p. 799-805.
- FERNANDEZ DE CASTRO, T. (1977): Reforma educativa y desarrollo capitalista; Madrid, Edicusa.
- FERNANDEZ DE CASTRO, T. (1983): Reflexiones sobre el proceso de expropiación de los enseñantes por el sistema educativo; En VARELA, J. (1983).
- FERNANDEZ PEREZ, M. (1974): Evaluación escolar y cambio educativo; Madrid, Cincel.
- FERRANDEZ ARENAZ, A. (1980): Estudios analíticos-experimentales basados basados en la microenseñanza; En GARCIA HOZ, (1980).
- FERRY, G. (1983): Le trajet de la formation; Paris, Dunod.
- FESTINGER, L. (1975): Teoría de la disonancia cognoscitiva; Madrid, Instituto de Estudios Políticos.
- FILSTEAD, W. (1979): Qualitative Methods; En COOK and REICHARDT, |Eds.| (1979).
- FLAMENT, Cl. (1977): Redes de comunicación y estructuras de grupo; Buenos Aires, Nueva Visión.

- FLANDERS,N. (1977): Análisis de la interacción didáctica; Salamanca, Anaya.
- FRASER,B., FISHER,D. (1982): Effects of Classroom Psychosocial Environment on Student Learning; British Jour. of Educational Psychology, N°. 52; p. 374-377.
- , --, (1983): Student Achievement as a Function of Person-Environment Fit: A Regression Surface Analysis; British Jour. Educational Psychology, N°.53; p. 89-99.
- FREIRE,P. (1971): L'éducation: pratique de la liberté; Paris, Cerf.
- (1978): ¿Extensión o comunicación?; Madrid, Siglo XXI.
- FURLONG,V. (1978): Esferas de interacción en el aula: hacia un estudio del conocimiento del alumno; En STUBBS y DELAMONT, [Eds.] (1978).
- GAGE,N. (1972): Teacher Effectiveness and Teacher Education; Palo Alto, Pacific Books Publishers.
- (1975): Teaching as Clinical Information Processing; Washington, National Institute of Education.
- (1977): The Scientific Basis of the Art of Teaching; New York, Teachers College, Columbia University.
- , BERLINER,D. (1975): Educational Psychology; Chicago, Raud McNally College Publishing Company.
- GAGNE,R., BRIGGS,L. (1976): La planificación de la enseñanza, México, Trillas.
- GALE,J. (1982): Some Cognitive Components of the Diagnostic Thinking Process; British Jour. Educational Psychology, N°. 52; p. 64-67.
- GARCÉS GARCÉS,E. (1984): Implicaciones sociológicas, psicológicas y educativas de los nuevos lenguajes creados

- por los "media"; Rev. Bordon, N<sup>o</sup>. 251; p. 95-118.
- GARCIA ALVAREZ, J. (1975): Temas de microenseñanza; Madrid, MEC.
- (1978): La microenseñanza: Una técnica de formación en nuestras Escuelas Universitarias; En GARCIA ALVARES, |Dir.| (1978).
- |Dir.| (1978): La práctica docente. Observación, análisis y evaluación; Madrid, INCIE.
- GARCIA FERRANDO, M. (1976): La investigación sociológica y los datos estadísticos: una crítica al positivismo y al subjetivismo; Papers: Revista de Sociología, N<sup>o</sup>. 6; p. 9-29.
- GARCIA HOZ, V. |Dir.| (1980): La investigación pedagógica en la formación de profesores; Madrid, Instituto San José de Calasanz.
- GARZON, A. (1984): La psicología social cognitiva; Boletín de Psicología, N<sup>o</sup>. 3; p. 77-98.
- , SEOANE, J. (1982): La memoria desde el procesamiento de información; En DESCLAUX, I., SEOANE, J. (1982): Psicología cognitiva y procesamiento de la información, Madrid, Pirámide.
- GEORGES, G. et alt. (1974): La formation des maîtres, Paris, Les Editions ESF.
- GIACOMANTONIO, M. (1979): La enseñanza audiovisual, Barcelona, Gustavo Gili.
- GIL, D. (1980): The Decision-Making and Diagnostic Processes of Classroom Teachers; Michigan, Institute for Research on Teaching.
- , HELLER, Ph. (1978): Classroom Discipline: Toward a Diag

nostic Model Integrating Teachers' Thoughts and Actions;  
Michigan, Institute for Research on Teaching.

GIL PEREZ, D. (1983): Tres paradigmas básicos en la enseñanza de las ciencias; Rev. Enseñanza de las Ciencias, 1(1); p. 26-33.

GILBERT, R. (1983): ¿Quién es bueno para enseñar?; Barcelona, Gedisa.

GILMORE, S. (1975): The effects of Positive and Negative Models on Student-Teachers' Questioning Behaviours; En McINTYRE, D. et al. [Eds.] (1977).

-- (1977): Microteaching and the Professional Education of Teachers of English; En McINTYRE, D. et al. [Eds.] (1977).

GIMENO SACRISTAN, J. (1976): Una escuela para nuestro tiempo; Valencia, Fernando Torres.

-- (1981): Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo; Salamanca, Anaya.

-- (1981b): La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza; En PEREZ GOMEZ y ALMARAZ, (1981).

-- (1982a): El profesor como investigador en el aula; Ponencia al I Simposium Internacional de Didáctica General de Murcia.

-- (1982b): La formación del profesorado en la universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB; Rev. de Educación, Nº. 269; p. 77-99.

-- (1982c): La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia; Madrid, Morata.

-- (1983a): El profesor como investigador en el aula: Un

paradigma de formación de profesores; Rev. Educación y Sociedad; N<sup>o</sup>. 2; p. 51-74.

GIMENO SACRISTAN, J. (1983b): Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad; En GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ, (1983).

--, FERNANDEZ PEREZ, M. (1980): La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española; Madrid, MEC.

--, PEREZ GOMEZ, A. (1983): La enseñanza: su teoría y su práctica; Madrid, Akal.

--, -- (1984): La justificación de una reforma. La formación inicial; Cuadernos de Pedagogía, N<sup>o</sup>. 114; p.10-14.

GINER, S. (1976): Sociología, Barcelona, Península.

GIOLITTO, P. (1982): Pédagogie de l'environnement; Paris, PUF.

GIROUX, H. (1983): Theory and Resistance in Education, London, HEB.

-- (1984): Entrevista realizada por D. PEREZ para Comunidad Escolar, 1/15 de Junio de 1984; p. 27.

--, PENNA, A., PINAR, W. |Eds.| (1981): Curriculum & Instruction, New York, McCutchan Publishing Co.

GITLIN, A. (1982): Reflection and Action in Teacher Education Programs; Univ. of Utah, Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.

GITLIN, A. (1983): School Structure and Teachers' Work; En APPEL and WEIS, (1983).

GITLIN, T. (1982): Television's screens: Hegemony in transi

- tion; En APPEL, M. (1982).
- GLASER, R. (1982): Instructional Psychology. Past, Present and Future; American Psychologist, 37(3); p. 292-305.
- GLASS, G., STANLEY, J. (1980): Métodos estadísticos y aplicados a las ciencias sociales; Madrid, Prentice/Hall Internacional.
- GOMEZ ORFANEL, G. [Rec.] (1978): Política, igualdad social y educación; Madrid, MEC.
- GONZALEZ SOLER, A. (1980): El perfil del profesor eficaz como base para la evaluación de los programas de formación del profesorado: problemas y perspectivas; En GARCIA HOZ, V. (1980).
- GORDON, G., FALK, I. (1973): Videocassettes, Formalists and Informalists in Education; The Educational Technology Reviews, N.º. 6; p. 34-38.
- GRAS, A. (1976): Sociología de la educación. Textos fundamentales, Madrid, Narcea.
- GUBA, F. (1981): Criterios de credibilidad en la investigación naturalista; En GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ, (1983).
- HABERMAS, J. (1984): Ciencia y técnica como "ideología"; Madrid, Tecnos.
- HALLDEN, O. (1983): Teachers' Questions and Pupils' Problems: A Commentary; European Jour. Science Education, 5(3); p. 333-336.
- HAMILTON, D. (1980): Contraste de supuestos entre el análisis de muestras y el estudio de casos en la investigación; En GIMENO SACRISTAN y PERES GOMEZ, (1983).
- HAMILTON, V. (1980): Intuitive Psychologist or Intuitive

- Lawyer?. Alternative Models of the Attribution Process; Jour. of Personality and Social Psychology, 39(5); p. 767-772.
- HAMMERSLEY, M., WOODS, P. [Eds.] (1976): The process of Schooling; London, The Open University.
- HANNOUN, H. (1974): De la formation des maîtres a la transformation d'un système; En GEORGES, G. et alt. (1974).
- HANSEN, R. (1980): Commonsense Attribution; Jour. of Personality and Social Psychology, 39(6); p. 996-1009.
- HARGREAVES, D. (1977): Las relaciones interpersonales en la educación; Madrid, Narcea.
- HARMON, P. (1981): Bases psicológicas de la tecnología educativa; Rev. Bordon, T. XXXIII, N°. 238; p. 285-322.
- HARRIS, I. (1983): Forms of Discourse and Their Possibilities for Guiding Practice; Jour. Curriculum Studies, 15(1); p. 27-42.
- HARRIS, K. (1982): Teachers and Classes; London Routledge & Kegan Paul.
- HEIDER, F. (1958): The psychology of interpersonal relations; New York, Wiley.
- HENDERSON, E. (1978): The Evaluation of In-Service Teacher Training; London, Croom Helm.
- HENNINGS, D. (1978): El dominio de la comunicación educativa; Salamanca, Anaya.
- HERNE, Cl. (1978): L'école et le social; Bruxelles, A. de Bueck.
- HILL, W. (1973): Teorías contemporáneas del aprendizaje; Buenos Aires, Pidos.

- HO, R., MITCHELL, S. (1982): Students' Nonverbal Reaction to Tutors' Warm/Cold nonverbal Behavior; The Jour. of Social Psychology, N<sup>o</sup>. 118; p. 121-130.
- HOLT, J. (1974): Cómo aprenden los niños pequeños y los escolares; Buenos Aires, Paidós.
- (1980): El fracaso de la escuela; Madrid, Alianza Editorial, (2<sup>a</sup> Ed.).
- HOLTZMAN, W., REYES-LAGUNES, I. |Eds.| (1983): Impacto de la televisión educativa en la infancia; París, Unesco.
- HOLTZMAN, W. (1983): Algunos programas de televisión para niños en los Estados Unidos de América; En HOLTZMAN y REYES-LAGUNES, |Eds.| (1983).
- HONORE, B. (1980): Para una teoría de la formación, Madrid, Narcea.
- HOWE, M. |Ed.| (1983): Learning from Television; London, Academic Press.
- HOYLE, E. (1969): The Role of the Teacher; Londres, Routledge & Kegan Paul.
- (1980): Professionalization and Deprofessionalization in Education; En HOYLE and MEGARRY, |Eds.| (1980).
- , MEGARRY, J. |Eds.| (1980): World Yearbook of Education 1980. Professional Development of Teachers; London, Kogan Page.
- HUSTON, A., WRIGHT, J. (1983): Children's Processing of Television: The Informative Functions of Formal Features; En BRYANT, J. and ANDERSON, D. |Eds.| (1983).
- ILLICH, I. (1976): La sociedad desescolarizada; Barcelona, Barral.
- JACKSON, P. (1975): La vida en las aulas; Madrid, Marova.



- JACQUINOT, G. (1977): Image et pédagogie; Paris, PUF.
- JANESICK, V. (1978): An Ethnographic Study of a Teacher's Classroom Perspective: Implications for Curriculum; Michigan, The Institute for Research on Teaching.
- JASMAN, A. (1981): Teachers' Assessments in Classroom Research. En SIMON, B. and WILLCOCKS, J. [Eds.], (1981).
- JENKS, Ch. (1977): Powers of Knowledge and Forms of the Mind. En JENKS, Ch. [Ed.] (1977).
- (1977): Rationality, Education and the Social Organization of Knowledge; London, Routledge & Kegan Paul.
- JIMENEZ BURILLO, F. (1981): Psicología Social, Madrid, UNED
- JOHNSON, D., JOHNSON, R. (1981): Effects of Cooperative and Individualistic Learning Experiences on Interethnic Interaction; Jour. of Educational Psychology, 73(3); p. 444-449.
- JONASSEN, D. (1979): Implications of Multi-Image for Concept Acquisition; Rev. Educational Communication and Technology, 27(4); p. 291-302.
- JONATHAN, R. (1981): Empirical Research and Educational Theory. En SIMON, B. and WILLCOCKS, J. [Eds.] (1981).
- JOYCE, B. (1980a): Toward a Theory of Information Processing in Teaching; Michigan Institute for Research on Teaching.
- (1980b): The Ecology of Professional Development; En HOYLE, E. and MEGARRY, J. [Eds.] (1980).
- , CLIFT, R. (1984): The Phoenix Agenda: Essential Reform in Teacher Education; Rev. Educational Research, 13(4).
- , HAROOTUNIAN, B. (1984): Teaching as problem Solving; Jour. of Teacher Education, N° 15; p. 420-427.

- JUDGE,H. (1980): Teaching and Professionalization: an Essay in Ambiguity. En HOYLE,E. and MEGARRY,J. |Eds.| (1980).
- KARI,J. (1980): Affective Elements in Teaching Materials: an Empirical Study; Rev. Scientia Paedagogica Experimentalis, Vol. XVII, Nº.2; p. 169-190.
- KATZ,D., KAHN,R. (1977): Psicología social de las organizaciones, México, Trillas.
- KEDDIE,N. (1977): Education as a Social Construct. En JENKS, Ch. |Ed.| (1977).
- KELLEY,H. (1973): The Process of Causal Attribution; American Psychologist, Nº 28; p. 107-128.
- , MICHELA,J. (1980): Attribution Theory and Research; Annual Review of Psychology, Nº 31.
- KEMPA,R., NICHOLLS,C. (1983): Problem-solving Ability and Cognitive Structure-an Exploratory Investigation; European Jour. Science Education, 5(2); p. 171-184.
- KERRY,T., SANDS,M. (1980): Handling Classroom Groups; Nottingham, Univ. of Nottingham.
- KLAPPER,J. (1980): Los efectos sociales de la comunicación de masas. En SCHRAMM,W. (1980).
- KOPLowitz,H. (1975): La epistemología constructivista de Piaget. En COLL,C. |Ed.| (1981).
- KORNUNDY,E. (1978): Conceptos de ecología; Madrid, Alianza Editorial.
- KROMAN,N. (1977): Epistemology as the Locus of Teacher Competence; The Jour. of Educational Thought, 11(2); p. 119-129.
- KUBLI,F. (1983): Piaget's Clinical Experiments: A Critical

- Analysis and Study of their Implications for Science Teaching; European Jour. Science Education, 5(2); p. 123-139.
- KUHN, T. (1975): Lógica del descubrimiento o psicología de la investigación; En LAKATOS, I. y MUSBRAVE, A. (1975) -- (1981): La estructura de las revoluciones científicas; México, FCE.
- KURLAND, N. (1973): The Impact of Technology on Education; Rev. The Educational Technology, N° 1; p. 6-9.
- LAKATOS, I., MUSGRAVE, A. (1975): La crítica y el desarrollo del conocimiento; Barcelona, Grijalbo.
- LALLJEE, M. (1982): Teoría de la atribución y análisis de las explicaciones; Rev. Estudios de Psicología, N° 12; p. 47-62.
- LAMPERT, M. (1984): Teaching About Thinking and Thinking About Teaching; Jour. of Curriculum Studies, 16(1);
- LANDSHEERE, G. de. (1977): Cómo enseñan los profesores, Madrid, Santillana.
- (1979): La formación de los enseñantes de mañana; Madrid, Narcea.
- LEE, T. (1981): Psicología y medio ambiente; Barcelona, CEAC
- LEMBO, J.M. (1973): Por qué fracasan los profesores; Madrid, Magisterio Español.
- LERENA, C. (1976): Escuela, ideología y clases sociales en España, Barcelona, Ariel.
- LESCHINSKY, A., ROEDER, P. (1983): Funciones sociales de la escuela; Rev. Educación, N° 28; p. 47-68.
- LEVINE, J., WANG, M. (1983): Teacher and Student Perceptions

- London, LEA.
- LEVY-LEBOYER, Cl. (1980): Psychologie et environnement; Paris, PUF.
- LEWIN, A., RADZIEWICZ, J., FRANJACZ, M. (1981): Le micro-sys<sub>t</sub>ème éducatif. En BEAUDOT, A. (1981).
- LINDSAY, P., NORMAN, D. (1977): Procesamiento de información humana, Madrid, Tecnos.
- LOPEZ RODRIGUEZ, N. (1984): El aula como marco de gestión: algunos modelos. En Anales del Centro de Alzira de la UNED, N° 3.
- LORD, Ch. (1980): Schemas and Images as Memory Aids: Two Modes of Processing Social Information; Jour. of Personality and Social Psychology, 38(2); p. 257-269.
- LOWY, P. (1982): Formation, recherche et vidéo. En MAURICE, M. et alt. (1982).
- LUCAS MARIN, A. (1976): Hacia una teoría de la comunicación de masas, Madrid, MEC.
- LUMSDAINE, A. (1980): Las máquinas de enseñanza y la ins<sub>t</sub>rucción programada. En SCHRAMM, W. (1980).
- LUNDGREN, U., PETERSSON, S. |eds.| (1979): Code, Context and Curriculum Processes; Stockholm, CWK Gleerup.
- MAC DONALD, B. (1984): La formación del profesor y la refor<sub>m</sub>a del curriculum; Ponencia al Simposium de Formación del Profesorado, Madrid. Sin publicar.
- MAC DONALD-ROSS, M. (1973): Objetivos de conducta. Una rev<sub>i</sub>sión crítica. En GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ, (1983)
- MAC LEOD, G. (1977): A descriptive Study of Students' Per<sub>c</sub>eptions of Their Microteaching Performance. En MCINTY<sub>R</sub>E, D. et alt. |Eds.| (1977).

- MADRID, J., MORENO, S. (1984): Papá, dame droga; Rev. Cambio-16, N° 644; p. 122-127.
- MAGER, R. (1977): Formulación operativa de objetivos didácticos, Madrid, Marova.
- MAHONEY, M. (1981): El procesamiento de información. En PEREZ GOMEZ, A. y ALMARAZ, J. (1981).
- MAJOR, B. (1980): Information Acquisition and Attribution Processes; Jour. of Personality and Social Psychology, 39(6); p. 1010-1023.
- MALGLAIVE, G., WEBER, A. (1982): Theorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie; Rev. Française de Pédagogie, N° 61; p. 17-27.
- MALLAS CASAS, S. (1979): Medios audiovisuales y pedagogía activa, Barcelona, CEAC.
- (1983): Video y enseñanza; Rev. Medios Audiovisuales, N° 127; p. 31-33.
- MANNHEIM, K. (1973): Ideología y utopía; Madrid, Aguilar.
- MARCOS GREGORIO, M. (1979): Microenseñanza; Zaragoza, Edelvives.
- MARIENAV, C. (1982): Starting Points for All Studies. En DOBBERT, M. [Ed.] (1982).
- MARIN IBAÑEZ, R. (1978): Problemas sobre la formación del profesorado y su incidencia en las innovaciones didácticas; Rev. Patio de Escuelas, N° 1; p. 51-70.
- (1979): El "currículum" para la formación del profesorado de enseñanzas medias desde la perspectiva de la educación comparada. En ESCOLANO BENITO, A. (1979).
- (1980): El contenido de la formación del profesorado, En GARCIA HOZ, V. [Dir.] (1980).

- MARIN IBÁÑEZ, R. [Dir.] (1982): La reforma de la formación de profesores de educación general básica; Madrid, MEC.
- MARSH, H. et al. (1984): The Relationship Between Dimensions of Self-Attribution and Dimensions of Self-Concept; Jour. of Educational Psychology, 76(1); p. 3-32.
- MARSH, P. (1979): The Instructional Message: A theoretical Perspective; Educational Communication and Technology Journal, 27(4); p. 303-318.
- MARSHALL, S. (1984): Sex Differences in Children's Mathematics Achievement: Solving Computations and Story Problems; Jour. Educational Psychology, 76(2); p. 194-204.
- MARTIN SERRANO, M. (1977): La mediación social; Madrid, Akal.
- MARTINEZ, M. (1982): La psicología humana; México, Trillas.
- MARTINEZ, M. (1983): Esbozo sistémico y cibernético de la educación; Rev. Documentos de Tecnología Educativa, N° 1; p. 6-10.
- MARTINEZ TAULE, M. (1983): El rol del video en la escuela, Rev. Video Popular, N° 3; p. 45-47.
- MARTON, P. (1979): Le systeme d'enseignement et d'apprentissage pour TV. Ponencia presentada al Colloque sur la Pédagogie Universitaire, celebrado en Montréal. Sin publicar.
- MATTELART, A. (1974): La cultura como empresa multinacional; Buenos Aires, Galera.
- (1975): Hacia la formación de los aparatos ideológicos del "estado multinacional"; Rev. Comunicación y Cultura, N° 4; p. 73-116.
- , (PIEMME, J.-M. (1981): La televisión alternativa, Barcelona, Anagrama.

- MAURICE,O. et. alt. (1982): La vidéo pour quoi faire?; Paris, PUF.
- MAYNTZ,R. et alt. (1975): Introducción a los métodos de la sociología empírica; Madrid, Alianza Editorial.
- MAYOR,J. (1980): Orientación y problemas de la psicología cognitiva; Rev. Análisis y modificación de conducta, -- 6(11-12); p. 213-278.
- MC CONKEY,R., O'CONNOR,M. (1983): Video-courses in the Inservice Training of Social-service Staff; Jour. of Education for Teaching, 9(1); p. 46-54.
- MCINTYRE,D. (1977): Microteaching Practice, Collaboration With Peers and Supervisory Feedback as Determinants of the Effects of Microteaching. En MCINTYRE,D. et alt. |Eds.| (1977).
- , et alt. |Eds.| (1977): Investigations of Microteaching London, Croom Helm.
- (1980): The Contribution of Research to Quality in Teacher Education. En HOYLE,E. |Ed.| (1980).
- MCIVER,J., CARMINES,E. (1981): Unidimensional Scaling; London, Sage Publications.
- MCNAIR,K., JOYCE,B. (1979): Teacher' Thoughts While Teaching: the South Bay Study; Michigan, Institute for Research on Teaching.
- MCNEILL,J., POPHAM,W. (1975): The Assessment of Teacher Competence. En GAGE,N. and BERLINER,D. (1975).
- MEC, (1984): Proyecto de reforma de la formación del profesorado. Madrid, MEC.
- MEDLEY,D. (1975): The Research Context and the Goals of Teacher Education. En GAGE,N. and BERLINER,D. (1975).

- MERCADER, A. (1980): La tecnología video. En BONET, E. y otros (1980).
- MERINO SANCHEZ, J. (1978): Un problema en la administración de personal: la dispersión estatutaria del profesorado estatal; Rev. de Educación, N° 254-255; p. 44-56.
- MERRILL, M., KELETY, J. (1981): Elaboration Theory and Cognitive Psychology; Rev. Instructional Science, N° 10; p. 217-235.
- MESSICK, S. (1976): Personality Consistencies in Cognition and Creativity. En MESSICK, S. [Ed.] (1976).
- MESSICK, S. [Ed.] (1976): Individuality in Learning; San Francisco, Jossey Bass.
- METALLINOS, N. (1979): Composition of the TV Picture: Some Hypotheses to Test the Forces Operating Within the Television Screen; Rev. Educational Communication and Technology, 27(3); p. 205-214.
- MEYER, Cl. (1983): Expression audio-visuelle; Rev Française de Pedagogie, N° 63; p. 39-46.
- MIALARET, G. (1968): Psicopedagogía de los medios audiovisuales en la enseñanza; Buenos Aires, Sudamericana.
- MIELKE, K. (1983): Formative Research on Appeal and Comprehension in 3-2-1 Contact. En BRYANT, J. and ANDERSON, D. [Eds.] (1983).
- MILES, M. (1983): Qualitative Data as an Attractive Nuisance: The Problem of Analysis. En VAN MAANEN, [Ed.] (1983)
- MILLER, G. (1956): The magical number seven, plus or minus two: Some Limits on our Capacity for Processing Information; Psychological Review, N° 63; p. 81-97.
- MITRY, J. (1978): Estética y psicología del cine, T. I; Madrid, Siglo XXI.



- MOLES, A. et alt. (1975): La comunicación; Bilbao, Mensajero.
- MONCADA, A. (1983): Más allá de la educación; Madrid, Tecnos.
- MOORE, T. (1980): Introducción a la teoría de la educación, Madrid, Alianza Editorial.
- MOOS, R. (1976): The Human Context; New York, John Wiley & Sons.
- MORENO GARCIA, J.M. (1974): El profesor y la carrera docente; Rev. Bordon, Nº 203; p. 293-303.
- MORIN, E. (1983): El método. La vida de la vida, T. II; Madrid, Cátedra.
- (1981): La ecología de la civilización técnica; Valencia, Cuadernos Teorema.
- MOTTET, G. (1983): La technologie éducative; Rev. Française de Pedagogie, Nº 63; p. 7-12.
- MOWER WHITE, C. (1982): Consistency in Cognitive Social Behavior; London, Routledge & Kegan Paul.
- MUCCHIELLI, R. (1977): La dinámica de los grupos; Madrid, Ibérico Europea de Ediciones.
- (1984): La methode des cas; Paris, ESF-Entreprise Moderne d'Edition.
- MUCCHIELLI, A. (1983): Rôles et Communications dans les Organisations; Paris, ESF-Entreprise Moderne d'Edition.
- MULDER, G. (1983): The Information Processing Paradigm: Concepts, Methods and Limitations; Jour. Child Psychology and Psychiatry, 24(4); p. 19-35.
- MUNNE, F. (1971): Grupos, masas y sociedades; Barcelona,

Hispano-Europea.

- MUSGRAVE, P.W. (1972): Sociología de la educación; Barcelona, Herder.
- NASH, R. (1978): Expectativas de los alumnos respecto a sus profesores. En STUBBS, M. y DELAMONT, S. |Eds.| (1978).
- NEILL, A.S. (1980): Maestros problema y los problemas del maestro; México, Editores Mexicanos Unidos.
- NEISSER, V. (1976): Psicología cognitiva; México, Trillas.
- NICKEL, H. (1981): Psicología de la conducta del profesor; Barcelona, Herder.
- NIETO GIL, J.M. (1982): Valoración de la eficacia docente; Madrid, Escuela Española.
- NISBET, J. (1983): Investigación educativa: el momento actual. En DOCKRELL, W. y HAMILTON, D. (1983).
- NISBETT, T., ROSS, L. (1980): Human Inferences: Strategies and Shortcomings of Social Judgment; Englewood, Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- NOBLE, G. (1983): Social learning from Everyday Television. En HOWE, M. |Ed.| (1983).
- NORMAN, D. (1973): El procesamiento de la información en el hombre; Buenos Aires, Paidós.
- NUGENT, G., TIPTON, T., BROOKS, D. (1980): Task, Learner, and Presentation Interactions in Television Production; Rev. Educational Communication and Technology, 28(1); p. 30-38.
- OLIVA, F., HENSON, K. (1983): ¿Cuáles son las competencias genéricas esenciales de la enseñanza?.. En GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ, (1983).

- O'NEILL, W. (1981): Educational Ideologies; Santa Mónica, Goodyear Publishing Co.
- ORDEN HOZ, A. de la (1974): Sentido y prospectiva de la tecnología de la educación; Rev. Bordon, N° 203.
- (1979): Enseñanza superior de la pedagogía y formación del profesorado. La experiencia española. En ESCOLANO BENITO, A. |Dir.| (1979).
- (1981): ¿Qué pretende ser la tecnología educativa?; Rev. Bordon, N° 235; p. 235-243.
- O'RIORDAN, T. (1971): Perspectives in Resource Management; London, Dion.
- ORTEGA, F. (1973): Análisis crítico de las relaciones educación-sociedad; Rev. Cuadernos de Realidades Sociales, N° 1; p. 117-131.
- LOUDART, J-P. (1971): Notes pour une théorie de la représentation; Cahiers du Cinéma, N° 229; p. 43-45.
- PALACIOS, J., CARRETERO, M. (1982): Implicaciones educativas de los estilos cognitivos; Rev. Infancia y Aprendizaje, N° 18; p. 83-106.
- PASSERON, J-C. (1983): La inflación de los títulos escolares en el mercado del trabajo y el mercado de los bienes simbólicos; Rev. Educación y Sociedad, N°1; p.5-28.
- PASTOR, C. (1981): Características técnicas y utilización del video; Rev Cuadernos de Pedagogía, N° 80, p. 4-9.
- PERIRO Y GREGORI, S. (1980): La formación del profesorado; Rev. La escuela en acción, V. VI, N° 10.
- PELECHANO, V. (1980): Modelos básicos de aprendizaje; Valencia, Alfapplus.
- PEREZ GOMEZ, A. (1977): Sobredeterminación sociocultural en la génesis de las estructuras intelectuales; Rev.

Cuadernos de Realidades Sociales, N° 12; p. 27-47.

PEREZ GOMEZ, A. (1978): Las fronteras de la educación; Madrid, Zero-Zyx.

-- (1979): Conocimiento y autonomía. Una brecha en el pensamiento sociológico de Bourdieu y Passeron; Rev. Cuadernos de Realidades Sociales, N° 14-15; p. 49-68.

-- (1983): Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases para el diseño de la instrucción. En GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ, (1983).

--(1983b): Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ, (1983).

-- (1984): El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. Ponencia presentada al Simposium de Formación del Profesorado, celebrado en Madrid.

--, ALMARAZ, J. (1981): Lecturas de aprendizaje y enseñanza, Madrid, Zero-Zyx.

PERLBERG, A. (1975): Enfoque reciente sobre microenseñanza y técnicas afines de fácil aplicación en países en desarrollo, Madrid, UNESCO/INCIE.

PERRIAULT, J. (1981): L'ecole dans le creux de la technologie; Rev. Française de Pedagogie, N° 59; p. 7-17.

PETERSON, P., WALBERG, H. [Eds.] (1979): Research on Teaching; Berkeley, Mc Cutchan.

PIEMME, J-M. (1980): La televisión: un medio en cuestión; Barcelona, Fontanella.

PILOZ, L. (1983): Les limites de l'autoscopie dans la formation des maîtres; Rev. Française de Pedagogie, N° 63, p. 33-63.

PINAR, W., GRUMET, M. (1982): Socratic Caesura and the Theo



- ry-Practice Relationship; Rev. Theory Into Practice, V. XXI, Nº 1; p. 50-54.
- PITMAN, M. (1982): A Scientific Basis for Ethnography. En DOBBERT, M. [Ed.] (1982).
- PITTMAN, T., PITTMAN, N. (1980): Deprivation of Control and the Attribution Process; Jour. of Personality and Social Psychology, 39(3).
- POITOU, J.P. (1984): La dissonance cognitive; Paris, Armaud Colin.
- POL I URRUTIA, E. (1981): Psicología del medio ambiente; Barcelona, Oikos-Tau.
- POPE, M., GILBERT, J. (1983): Explanation and Metaphor: Some Empirical Questions in Science Education; European Jour. Science Education, 5(3); p. 249-261.
- POPHAM, J. (1970): Planeamiento de la enseñanza; Buenos Aires, Paidós.
- POPKEWITZ, T. (1977): Los valores latentes del curriculum centrado en las disciplinas. En GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ, (1983).
- (1981): Educational Research: Values and Visions of Social Order. En GIROUX, PENNA and PINAR, [Eds.] (1981).
- POPPER, K. (1973): Lógica de la investigación científica; Madrid, Técno.
- POSTIC, M. (1978): Observación y formación de los profesores, Madrid, Morata.
- (1982): La relación educativa; Madrid, Narcea.
- POZO, A. del (1978): La práctica docente en las escuelas Universitarias: resultado de una encuesta a profesores y alumnos. En GARCIA ALVAREZ, J. [Dir.] (1978).

- PRADO, E. (1983): Las radios libres; Barcelona, Mitre.
- PRIETO, A. (1981): Historia de masas sin masas, Madrid, Akal.
- PROCTOR, C. (1984): Teacher Expectations: A Model for School Improvement; The Elementary School Journal, 84(4); p. 469-481.
- PUIG DE LA BELLACASA, R. [Dir.] (1976): La televisión educativa en España; Madrid, FUNDESCO.
- QUINTANA CABANAS, J. (1980): Presupuestos psicosociales para una política de formación del profesorado. En GARCIA HOZ, (1980).
- QUINTANILLA, M.A. (1976): Ideología y ciencia; Valencia, Fernando Torres.
- (1981): A favor de la razón; Madrid, Taurus.
- QUINTAZ ALONSO, G. (1981): El CAP: Trámite y exigencia; Rev. de Bachillerato, N° 20; p. 56-60.
- RAMIREZ, J.A. (1981): Medios de masas e historia del arte; Madrid, Cátedra.
- REEVES SANDAY, P. (1983): The Ethnographic Paradigm(s); En VAN MAANEN, J. [Ed.] (1983).
- REGUZZONI, M. (1983): The Association for Teacher Training, OPPI (Organizzazione per la Preparazione Professionale degli Insegnanti), at Milano; European Jour. Science Education, 5(3); p. 339-345.
- REICHARDT, Ch., COOK, T. (1979): Beyond Qualitative Versus Quantitative Methods; En COOK, T. and REICHARDT, Ch. [Eds.] (1979).
- REIGELUTH, C., MERRILL, M. and BUNDERSO, C. (1978): The Structure of Subject Matter Content and its Instructional Design Implications; Rev. Instructional Science,

Nº 7; p. 107-126.

REIMER,E. (1975): La escuela ha muerto; Barcelona, Barral.

REIMERT,G-B. (1984): La interacción pedagógica como aspecto de la acción del pedagogo práctico; Rev. Educación, Nº 29; p. 63-85.

REYES-LAGUNES,I. (1983): Plaza Sésamo: una evaluación en México. En HOLTZMAN and REYES-LAGUNES, [Eds.] (1983).

REYKOWSKI,J., SMOLENSKA,Z. (1982): Psychological Space and Regulation of Social Behaviour; European Jour. of Social Psychology, Nº 12; p. 353-366.

RICHMOND,J. (1983): La televisión como evidencia. Ponencia presentada a la IV Convención Internacional de Televisión y Educación. Sin publicar.

ROCA, Ll. (1981): Reflexiones, posibilidades y recursos; Rev. Cuadernos de Pedagogía, Nº 28; p. 24-27.

RODRIGUES,A. (1983): Aplicaciones de la psicología social; México, Trillas.

RODRIGUEZ,C. (1983): Los maestros carecen de la información más elemental sobre las drogas; El País-Educación, Nº 52, (17-V-83); p. 3.

RODRIGUEZ,A. (1983): Contexto, interacción y conocimiento; Boletín de Psicología, Nº 2; p. 35-70.

RODRIGUEZ DIEGUEZ,J.L. (1977): Las funciones de la imagen en la enseñanza; Barcelona, Gustavo Gili.

--, MARTINEZ,A. (1979): Estudios sobre el maestro; Valencia, Nau-Llibres.

ROGERS,C. (1975): Libertad y creatividad en la educación; Buenos Aires, Paidós.

ROQUEPLO,Ph. (1983): El reparto del saber; Barcelona,

Gedisa.

- ROSENSHINE, B., FURST, N. (1973): The Use of Direct Observation to Study Teaching. En TRAVERS, R.M. |Ed.| (1973).
- ROSENTHAL, T., ZIMMERMAN, B. (1978): Cognición, cambio de conducta y aprendizaje social. En PEREZ GOMEZ y ALMA RAZ, (1981).
- RUBIN, A. (1982): The New Media: Potential Uses and Impact of the New Technologies for Children's Learning; Rev. Educational Technology, V. XXII, Nº 12; p.5-9.
- RUIZ BERRIO, J. (1980): Estudio histórico de las instituciones para la formación de profesores. En GARCIA HOZ, |Dir.| (1980).
- SALOMON, G. (1979): Media and Symbol Systems as Related to Cognition and Learning; Rev. of Educational Psychology, 71(2); p. 131-148.
- SANABRIA MARTIN, F. (1975): Estudios sobre comunicación; Madrid, Editora Nacional.
- SANCHEZ, V. (1980): El significado lingüístico y la semiótica del conocimiento; Rev. Análisis y modificación de conducta, 6(11-12); p. 279-288.
- SANCHEZ CANOVAS, J. (1984): Los estilos cognitivos; Univ. de Valencia, Dep. de Psicología Diferencial. Documento sin publicar.
- SANGRADOR, J.L. (1982): Interacción humana y conducta social; Barcelona, Salvat-TC.
- SANT'ANNA, F.M. (1982): Microenseñanza y habilidades técnicas del profesor; Bogotá, McGraw-Hill Latinoamericana.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1984): Imagen y educación; Madrid, Anaya.



- SANVISENS MARFULL,A. (1983): Dimensión pedagógica de la cibernética y la teoría general de sistemas; Rev. Documentos de Tecnología Educativa, N° 1; p. 4-5.
- SARACENO, Ch. (1977): Experiencia y teoría de las comunas infantiles; Barcelona, Fontanella.
- SCHMIDT,W., BUCHMANN, M. (1983): Six Teachers' Beliefs and Attitudes and Their Curricular Time Allocations; The Elementary School Journal, 84(2); p. 162-171.
- SCHRAMM,W. |Ed.| (1980): La ciencia de la comunicación humana; Barcelona, Grijalbo.
- SCHUNK,D. (1982): Effects of Effort Attributional Feedback on Children's Perceived Self-Efficacy and Achievement; Jour. of Educational Psychology, 74(4); p. 548-556.
- SCHWAB,J. (1969): Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum. En GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ,(1983)
- SCHWARTZ,B. (1979): Hacia otra escuela; Madrid, Narcea.
- SCHWARTZ,H., JACOBS,J. (1984): Sociología cualitativa; México, Trillas.
- SEOANE,J. (1980): Problemas epistemológicos de la psicología actual; Rev. Análisis y modificación de conducta; 6(11-12); p. 91-107.
- (1982): Del procesamiento de información al conocimiento social. En DELCLAUZ,I. y SEOANE,J. (1982).
- (1982b): Psicología cognitiva y psicología del conocimiento; Boletín de Psicología, N° 1; p. 25-43.
- SHARAN,S. (1980): Cooperative Learning in Small Groups: Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes and Ethnic Relations; Rev. of Educational Research, N° 50; p. 241-272.

- SHAVELSON, R., STERN, P. (1981): Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ, (1983).
- SIMKINS, T. (1983): Some Management Implications of the Development of Curriculum Information Systems; Jour. Curriculum Studies, 15(1); p. 47-59.
- SIMON, B., WILLCOCKS, J. |Eds.| (1981): Research and Practice in the Primary Classroom; London, Routledge & Kegan Paul.
- SIMON, H. (1981): Information-Processing Models of Cognition; Jour. of the American Society for Information Science, 32(5); p. 364-377.
- SIMONNET, D. (1980): El ecologismo; Barcelona, Gedisa.
- SKINNER, B. (1973): Tecnología de la enseñanza; Barcelona, Labor.
- (1978): El análisis experimental de la conducta (Perspectiva histórica). En PEREZ GOMEZ y ALMARAZ, (1981).
- SMITH, E. (1982): Beliefs, Attributions, and Evaluations: Nonhierarchical Models of Mediation in Social Cognition; Jour. of Personality and Social Psychology, 43(2); p. 248-259.
- (1984): Attributions and Other Inferences: Processing Information about the Self versus Others; Jour. of Experimental Social Psychology, 20(2); p. 97-115.
- SMITH, N.L. |Ed.| (1982): Communication Strategies in Evaluation; London, SAGE Publications.
- SNYDERS, G. (1976): ¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?; Barcelona, Planeta.
- SOLOMON, D., KENDALL, A. (1979): Children in Classrooms;

London, Praeger Publishers.

SPINDLER, G. [Ed.] (1982): Doing the Ethnography of Schooling; New York, College Publishing.

STENHOUSE, S. (1975): Introduction to Curriculum Research and Development; London, Heinemann Educational Books. Traducción al castellano: Investigación y desarrollo del curriculum; Madrid, Morata, 1984.

-- (1983): Authority, Education and Emancipation; London, Heinemann Educational Books.

STRAKA, G.A. (1983): Caracteres de una didáctica teórica de la enseñanza y del aprendizaje; Rev. Educación, N<sup>o</sup> 28; p. 69-81.

STRIKE, K., POSNER, G. (1982): Conceptual Change and Science Teaching; European Jour. Science Education, 4(3), 231-240.

STUBBS, M., DELAMUNT, S. (1978): Las relaciones profesor-alumno; Barcelona, Oikos-Tau.

SUCHODOLSKY, B. (1983): La pedagogía de la esperanza; Rev. Educación y sociedad, N<sup>o</sup> 2; p. 25-36.

SUMMERS, M. (1982): Philosophy of Science in the Science Teacher Education Curriculum; European Jour. Science Education, 4(1); p. 19-27.

SUPPES, P. (1974): The Semantics of Children Language; Rev. American Psychologist, 29(2); p. 103-123.

SZABO, M., LAMIELL-LANDY, A. (1981): Television Based Reading Instruction; Reading Achievemen, an Task Involvement; Jour. of Educational Research, 74(4); p. 239-244.

TACK, R. (1983): Innovaciones: entre la planificación y la política; Rev. Educación, N<sup>o</sup> 28; p. 95-105.

TADDEI, N. (1979): Educación con la imagen; Madrid, Marova.

- TEMPLIN,P. (1982): Still Photography in Evaluation. En SMITH,N.L. |Ed.| (1982).
- THAYER, L. (1975): Comunicación y sistemas de comunicación Barcelona, Península.
- THIBAUT-LAULAN, A-M. |Ed.| (1973): Imagen y comunicación; Valencia, Fernando Torres.
- THUROW,L. (1983): Educación e igualdad económica; Rev. Educación y sociedad, N° 2; p. 159-172.
- TIBERGHIEAN,A. (1983): La investigación en un laboratorio de didáctica de las ciencias físicas; Rev. Enseñanza de las Ciencias, 1(3); p. 187-192.
- TIERNO JIMENEZ,B. (1984): El fracaso escolar, Barcelona, Plaza y Janés.
- TOM, D. et alt. (1984): Influences of Student Background and Teacher Authoritarianism on Teacher Expectations; Jour. of Educational Psychology, 76(2); p. 259-265.
- TOMLINSON, P. (1984): Psicología educativa; Madrid, Pirámide.
- TONUCCI,F. (1982): Metodología della ricerca nell' aula. Ponencia al I Simposium Internacional de Didáctica General y Didácticas Especiale, celebrado en Murcia.
- TOTMAN,R. (1982): Fundamentos filosóficos de las terapias de la atribución; Rev. Estudios de Psicología, N° 12 p. 83-94.
- TRAVERS,R. (1971): Introducción a la investigación educativa, Buenos Aires, Paidós.
- |Ed.| (1973): Second Handbook of Research on Teaching; Chicago, Raund McNally.
- (1975): Empirically Based Teacher Education; Rev. The

- Educational Forum, 39(4); p. 417-433.
- TREFFEL, J. [Ed.] (1981): Presentes et futurs de l'audiovisuel en éducation; Paris, La Documentation Française.
- TRIAS, E. (1970): Teoría de las ideologías; Barcelona, Península.
- TRILLA BERNET, J. (1983): Sobre el alcance referencial de la expresión "sistema educativo"; Rev. Documentos de Tecnología Educativa, N° 1; p. 16-20.
- TYLER, R. (1973): Principios básicos del currículo; Buenos Aires, Troquel.
- URBAIN, E., KENDALL, Ph. (1980): Review of Social-Cognitive Problem-Solving Interventions With Children; Psychological Bulletin, 88(1); p. 109-143.
- VALLE ARROYO, F. (1984): Validez ecológica y modelos de procesamiento de información; Rev. Estudios de Psicología, N° 18; p. 16-26.
- VAN MAANEN, J. [Ed.] (1983): Qualitative Methodology; London, SAGE Publications.
- VARELA, J. (1979): Aproximación al análisis genealógico de la escuela en el marco de la sociología francesa de la educación; Rev. Cuadernos de Realidades Sociales, N° 14-15; p. 7-33.
- [Recop.] (1983): Perspectivas actuales en Sociología de la Educación; Madrid, ICE-Univ. Autónoma.
- (1983b): The Marketing of Education: Neotaylorismo y Educación; Rev. Educación y Sociedad; N° 1; p. 167-177.
- , ORTEGA, F. (1984): El aprendiz de maestro; Madrid, MEC.
- VARIOS, (1982): Informes de los ICES sobre la realización del CAP; Valencia, ICE-Univ. de Valencia.

- VAZQUEZ,G. (1976): El perfeccionamiento de los profesores; Pamplona, Eunsa.
- VAZQUEZ,J.M. (1979): La nueva sociología de la educación; Rev. Cuadernos de Realidades Sociales; N<sup>o</sup> 14-15;p.35-47
- , ORTEGA,F. (1976): La sociología de la educación en España. En GRAS,A. (1976).
- VICENTE GUILLEN,A. |Dir.| (1981): Las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB; Murcia, ICE.
- VILCHES,L. (1983): La lectura de la imagen; Barcelona, Paidós Comunicación.
- VILLAR ANGULO, L.M. |Dir.| (1977): La formación del profesorado: Nuevas contribuciones; Madrid, Santillana.
- (1980a): Estudios sobre competencias docentes: conceptos e investigaciones analítico experimentales. En GARCIA HOZ,V. |Dir.| (1980).
- (1980b): El autoperfeccionamiento del profesor; Madrid, Cincel-Kapelusz.
- (1982): Minicurso modelo inductivo, T. I; Sevilla, ICE-Univ. de Sevilla.
- (1984): Sistemas de observación de la interacción didáctica: Consideraciones metodológicas. En DELAMONT,(1984)
- VINSONHALER,J. et alt. (1977): The Inquiry Theory; Michigan, Institute for Research on Teaching.
- WAGNER,Ch., VINSONHALER,J. (1979): On the Conceptualization of Clinical Problem Solving; Michigan, Institute for Research on Teaching.
- WALLON,H. (1974): La evolución psicológica del niño; Barcelona, Grijalbo.

- WATZLAWICK,P. et alt. (1981): Teoría de la comunicación humana; Barcelona, Herder.
- WEBB,N. (1984a): Stability of Small Group Interaction and Achievement Over Time; Jour. of Educational Psychology, 76(2); p. 211-224.
- (1984b): Sex Differences in Interaction and Achievement in Cooperative Small Groups; Jour of Educational Psychology, 76(1); p. 33-44.
- WEINER,B. (1976): An attributional Approach for Educational Psychology. En SHULMAN,L. [Ed.] (1976): Review of Research in Education; Itasca, Ill., F.E. Peacock.
- WEINROTT,M., JONES,R. and BOLER,G. (1981): Convergent and Discriminant Validity of Five Classroom Observation Systems: A Secondary Analysis; Jour. of Educational Psychology, 73(5); p. 671-680.
- WEINSTEIN,C. (1982): Privacy-Seeking Behavior in an Elementary Classroom; Jour. of Environmental Psychology, N° 2; p. 23-35.
- , WOOLFOLK,A. (1981): The Classroom Setting as a Source of Expectations about Teachers and Pupils; Jour. of Environmental Psychology, N° 1; p. 117-129
- WESTBURY,I. (1978): Research Into Classroom Processes: a Review of Ten Years' Work; Jour. Curriculum Studies, 10(4); p. 283-308.
- (1983): How Can Curriculum Guides Guide Teaching?. In Introduction to the Symposium; Jour. Curriculum Studies, 15(1); p. 1-3.
- WHITLEY,J., MOORE,D. (1979): Effects of Perceptual Type and Presentation Mode in a Visual Location Task; Rev. Educational Communication and Technology, 27(4); p. 281-290.

- WILCOX, K. (1982): Ethnography as a Methodology and Its Application to the Study of Schooling: A Review. En SPINDLER, G. [Ed.] (1982).
- WILSON, D. (1979): A Critical Analysis of Teacher Education from the Perspective of Curriculum; Rev. Curriculum, Media & Instruction, N° 9; p. 25-38.
- WIMER, S., KELLEY, H. (1982): An Investigation of the Dimension of Causal Attribution; Jour. of Personality and Social Psychology, 43(6); p. 1142-1162.
- WISNIEWSKI, R. (1984): The Scholarly Ethos in Schools of Education; Jour. of Teacher Education, V. XXXV, N° 5; p. 2-8.
- WOLCOTT, H. (1982): Mirrors, Models, and Monitors: Educator Adaptations of the Ethnographic Innovation. En SPINDLER, G. [Ed.] (1982).
- WOODS, P. (1983): Sociology and the School; London, Routledge & Kegan Paul.
- WOOD, W., EAGLY, A. (1981): Stages in the Analysis of Persuasive Messages: The Role of Causal Attributions and Message Comprehension; Jour. of Personality and Social Psychology, 40(2); p. 246-259.
- WORCHEL, S., BROWN, E. (1984): The Role of Plausibility in Influencing Environmental Attributions; Jour. of Experimental Social Psychology, 20(1); p. 86-96.
- WRIGHT, E. (1978): Effect of Film-Mediated Intensive Instruction on Basic Problem-Solving Skills of Ninth Graders; Rev. Educational Communication and Technology, 26(3); p. 207-214.
- YARKIN, K., HARVEY, J. and BLOXOM, B. (1981): Cognitive Sets, Attribution, and Social Interaction; Jour. of Personality



- ty and Social Psychology, 41(2); p. 243-252.
- YELA, M. (1980): La evolución del conductismo; Rev. Análisis y Modificación de Conducta, 6(11-12); p. 147-179.
- YERRO BELMONTE, M. (1974): Sociología de la imagen, Madrid, Sala.
- YINGER, R. (1977): A Study of Teacher Planning: Description and Theory Development Using Ethnographic and Information Processing Methods; Michiga, Michigan State University.
- ZACCAGNINI, J., DELCLAUX, I. (1982): Psicología cognitiva y procesamiento de la información. En DELCLAUZ y SEOA NE, (1982): Psicología cognitiva y procesamiento de la información; Madrid, Pirámide.
- ZA'ROUR, G. (1983): Promotion of the Endogenous Development of Science and Technology Education Research and Evaluation; European Jour. Science Education, 5(1), p. 15-24.
- ZAY, D. (1981): Des méthodologies applicables á l'établissement scolaire. En BEAUDOT, A. (1981): Sociologie de l'école, Paris, Dunod.
- (1983): L'audio-visuel, facteur d'innovation dans la formation des enseignants?; Rev. Française de Pedagogie N° 63; p. 13-31.
- ZEICHNER, K. (1983): Alternative Paradigms of Teacher Education; Jour. of Teacher Education, V. XXXIV, N° 3; p.3-8
- ZOLLER, V. (1982): Decision-Making in Future Science and Technology Curricula; European Jour. Science Education, 4(1); p. 11-17.

\* \* \* 0 \* \* \*