



**LA INVESTIGACIÓN
SOBRE PROFESORADO (II)
1993-1997**

Jesús Cerdán Victoria
Montserrat Grañeras Pastrana

Ministerio de Educación y Cultura



LA INVESTIGACIÓN SOBRE PROFESORADO (II) 1993-1997

COORDINACIÓN:

Jesús Cerdán Victoria
Montserrat Grañeras Pastrana

AUTORES:

Análisis de investigaciones (Parte primera)

Ricardo Lamelas Frías
Jesús Cerdán Victoria
Montserrat Grañeras Pastrana
José Luis Gordo López

Compendio de artículos (Parte segunda)

Félix Ortega Gutiérrez
Rafael Porlán Ariza
Antonio Bolívar Botía
Mario de Miguel Díaz
María Antonia Manassero Mas
Ramón Pérez Pérez
Gloria Pérez Serrano
Teresa Mauri Majós
Isabel Gómez Alemany
Joan Mateo Andrés

Número 135
Colección INVESTIGACIÓN



© MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)
EDITA: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica
Depósito Legal: M-568-1999
NIPO: 176-98-172-6
ISBN: 84-369-3153-X

Impresión: Grupo Industrial de Artes Gráficas
Ibersaf Industrial, S. L.
Huertas, 47 bis (Edif. Cervantes) - 28014 Madrid. Tel.: 91 429 95 34

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
--------------------	---

PARTE PRIMERA

REVISIÓN DE LAS INVESTIGACIONES DEL CIDE SOBRE PROFESORADO EN EL PERÍODO 1993-1997

CAPÍTULO I: PANORÁMICA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE PROFESORADO EN ESPAÑA EN LOS ÚLTIMOS AÑOS	17
CAPÍTULO II: LA INVESTIGACIÓN DEL CIDE SOBRE PROFESORADO	27
1. El profesorado como tema prioritario de investigación	28
2. La investigación sobre profesorado en el contexto general de la in- vestigación educativa del CIDE	30
3. Presentación de las investigaciones sobre profesorado generadas por el CIDE en el período 1993-1997	33
CAPÍTULO III: LA INVESTIGACIÓN SOBRE FORMACIÓN DEL PROFESO- RADO	41
1. Descripción general del grupo de investigaciones sobre formación del profesorado	42
2. Investigaciones sobre formación del profesorado: planteamientos y resultados	44
2.1. Formación inicial	44

2.2. Formación permanente	46
2.2.1. Niveles Educativos	47
Educación Secundaria	47
Otros niveles educativos	49
2.2.2. Otras modalidades específicas de formación	51
2.2.3. Evaluación en la formación del profesorado	52

CAPÍTULO IV: LA INVESTIGACIÓN SOBRE SATISFACCIÓN E INSATISFACCIONES DEL PROFESORADO

61

1. Descripción general del grupo de investigaciones sobre satisfacción e insatisfacciones de los y las docentes	61
2. Investigaciones sobre satisfacción docente: planteamientos y resultados	63
2.1. Percepción de los profesores sobre la profesión docente	64
2.2. Trayectoria profesional de los docentes	65
2.3. La imagen social de los docentes	68

CAPÍTULO V: LA INVESTIGACIÓN SOBRE ACTUACIÓN DOCENTE

71

1. Descripción general del grupo de investigaciones sobre actuación docente.....	71
2. Investigaciones sobre actuación docente: planteamientos y resultados	74
2.1. Actuación docente y concreción curricular	75
2.2. Actitudes y actuación docente	75
2.3. Actuación docente y evaluación de alumnos	77
2.4. Actuación docente y reforma educativa	80
2.5. Otros aspectos relacionados con la actuación docente	82

CAPÍTULO VI: LA INVESTIGACIÓN SOBRE EVALUACIÓN DE LA FUNCIÓN DOCENTE

87

1. Descripción general del grupo de investigaciones sobre evaluación de la función docente	87
2. Investigaciones sobre evaluación de la función docente: planteamientos y resultados	89

CAPÍTULO VII: LA INVESTIGACIÓN SOBRE DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS	93
1. Descripción general del grupo de investigaciones sobre dirección de centros educativos	94
2. Investigaciones sobre dirección de centros educativos: planteamientos y resultados	95
CONCLUSIONES	101
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
LISTADO DE INVESTIGACIONES REVISADAS	109

PARTE SEGUNDA

COMPILACIÓN DE ARTÍCULOS SOBRE PROFESORADO

LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO EN ESPAÑA: ANÁLISIS DE UNA DÉCADA .	117
Director: D. Félix Ortega Gutiérrez	
1. El marco general de la investigación	117
2. Una década nada prodigiosa, pero muy significativa	117
3. Referencias bibliográficas	135
LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO: ANÁLISIS DE UN PROGRAMA INSTITUCIONAL	137
Director: D. Rafael Porlán Ariza	
1. Introducción: los modelos de formación del profesorado	137
2. Un modelo basado en la primacía del saber práctico profesional	139
3. El diseño y el desarrollo de la investigación	142
4. Resultados y conclusiones	147
5. Referencias bibliográficas	154
CICLO DE VIDA PROFESIONAL DE PROFESORES Y PROFESORAS DE SECUNDARIA: DESARROLLO E ITINERARIOS DE FORMACIÓN	163
Director: D. Antonio Bolívar Botía	
1. Marco teórico y justificación de la investigación	163

2. Metodología empleada	174
3. Resultados obtenidos	179
4. Conclusiones e implicaciones	185
5. Referencias bibliográficas	189
DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE E INNOVACIÓN EDUCATIVA ...	193
Director: D. Mario de Miguel Díaz	
1. Introducción	193
2. Planteamiento del problema y objetivos de la investigación	195
3. Metodología utilizada	196
4. Principales resultados obtenidos	201
5. Conclusiones y propuestas	212
6. Referencias bibliográficas	217
ESTRÉS Y BURNOUT EN LA ENSEÑANZA: UNA APROXIMACIÓN COM- PRENSIVA	221
Directora: D.^a M.^a Antonia Manassero Mas	
1. Introducción	221
2. Método	224
3. Conclusiones	242
4. Bibliografía	246
LA PROFESIÓN DE DOCENTE. ESTUDIO DE LAS CONDICIONES PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES	249
Director: D. Ramón Pérez Pérez	
1. Planteamiento de la investigación y su justificación	249
2. Planteamiento de la investigación y metodología utilizada	257
3. Resultados obtenidos	261
4. Principales conclusiones	277
5. Referencias bibliográficas	280
EL EDUCADOR DE ADULTOS DESDE LAS PERSPECTIVAS INNOVADO- RAS DE LA REFORMA EDUCATIVA	285
Directora: D.^a Gloria Pérez Serrano	
1. Introducción	285
2. Delimitación del estudio	286

3. Metodología utilizada	291
4. Principales resultados de la investigación	293
5. Principales conclusiones	298
6. Posibles líneas de acción	300
7. Referencias bibliográficas	304
LA PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN Y EL USO DE MATERIALES CURRI- CULARES EN LA INTERACTIVIDAD PROFESOR-ALUMNO	305
Directoras: D.^a Teresa Mauri Majós y D.^a Isabel Gómez Alemany	
1. Introducción	305
2. Marco teórico	306
3. Método	310
4. Análisis: las funciones de los segmentos de interactividad	313
5. Interactividad, comportamientos de ayuda y evaluación	317
6. Conclusiones del análisis	332
7. Referencias bibliográficas	336
LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA. LA OPINIÓN DE LOS PROFESORES	339
Director: D. Joan Mateo Andrés	
1. Presentación	339
2. Marco teórico	341
3. Metodología de trabajo	345
4. Los resultados	351
5. Conclusiones	354
6. Referencias bibliográficas	356

INTRODUCCIÓN

Uno de los ámbitos de actuación consolidado a lo largo de los catorce años de la trayectoria del Centro de Investigación y Documentación Educativa es la realización periódica y sistemática del análisis sobre las investigaciones que van conformando cada una de las líneas de investigación que se financian y coordinan.

El objetivo de estos informes de investigación no es otro que ofrecer a la comunidad educativa una visión de conjunto de los avances y resultados que van arrojando los numerosos trabajos de investigación a medida que se van finalizando, de modo que no sólo se difundan aquellos que son publicados, sino también el total de los financiados. Las razones son obvias: de una parte, la divulgación de la investigación se encuentra en la base misma de la lógica del desarrollo científico; de otra, analizar y difundir los resultados de la investigación permite estimar las necesidades futuras con vistas a la planificación, así como controlar su calidad; y, finalmente, la difusión permite poner a disposición de la comunidad educativa la rentabilidad obtenida a partir de los fondos públicos en materia de investigación.

Como respuesta a estos criterios de actuación, mediante una agrupación por ámbitos de estudio o líneas de investigación, los trabajos de revisión y análisis que hasta el momento han sido publicados por el CIDE son los siguientes:

- *Diez años de investigación e innovación en enseñanza de las ciencias: investigaciones financiadas por el CIDE en el decenio 1983-1993.* (CIDE, 1993)
- *Diez años de investigación sobre profesorado: investigaciones sobre profesorado financiadas por el CIDE en el decenio 1983-1993.* (CIDE, 1993)
- *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación.* (CIDE, 1994)
- *Evaluación de programas y de centros educativos. Diez años de investigación.* (CIDE, 1995)
- *Investigación y didáctica de las matemáticas.* (CIDE, 1996)

- *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España.* (CIDE, 1998)

Entre las publicaciones citadas se ha de destacar, por su conexión directa con el trabajo que aquí se introduce, el informe *Diez años de investigación sobre profesorado* (CIDE, 1993). La razón fundamental que impulsó su elaboración fue la enorme riqueza, tanto cualitativa como cuantitativa, de esta línea de investigación, de modo que se estimó oportuno ofrecer un avance del estado de la cuestión, aportando una síntesis de las investigaciones sobre el tema de profesorado llevadas a cabo con cargo a la financiación del CIDE desde 1982 hasta 1992. No fue el objetivo, en su momento, realizar un análisis exhaustivo de las investigaciones al respecto en España; ello hubiera requerido acudir a muy diversas fuentes, a saber, tesis doctorales, investigaciones realizadas en universidades o en otras instituciones, etc. Se trataba de ofrecer una visión de conjunto de los aspectos que centraron la atención de los investigadores en esa etapa, así como de los enfoques y metodologías de investigación utilizados y de los resultados obtenidos, a partir de una muestra considerada representativa: las 60 investigaciones que se revisaron entonces.

En este momento, transcurridos cinco años desde aquella publicación, seis años a efectos de financiación y realización de investigaciones, se puede afirmar sin temor a errar, que el planteamiento antecedente sobre esta línea de investigación ha adquirido un peso aún mayor. En una simple aproximación cuantitativa: son 72 los estudios que, en un lapso de tiempo menor, dan cuerpo a esta línea de trabajo (18 de ellos estaban en curso de realización cuando se publicó la anterior revisión y los 54 restantes son fruto de financiaciones del período 1993-1998). Por tanto, la importancia que el informe presente reviste es, si cabe, mayor aún. Por otra parte, la finalidad de ofrecer una visión de conjunto a partir de una muestra relevante sigue siendo válida hoy. A ella responden los siguientes análisis.

No obstante, este informe, a pesar del paralelismo apuntado con anteriores publicaciones y de la continuación que establece con *Diez años de investigación sobre profesorado* (CIDE, 1993), supone una innovación. Así, como puede apreciar el lector, en esta ocasión se ha incluido un compendio de artículos de investigaciones sobre profesorado, que sucede a esta primera parte de análisis y revisión del total de las investigaciones.

Esta aportación responde a un objetivo fundamental ya señalado al comienzo: difundir en la mayor medida posible los trabajos financiados por el CIDE. Siendo difícil publicar toda la investigación que se considera de calidad, se estudió en su momento la viabilidad de adjuntar al trabajo tradicional de revisión de investigaciones una selección de las no publicadas, de modo que se difundiera al menos un artículo-síntesis de algunas de ellas. Con esta idea, se procedió a un nuevo proceso de valoración que considerara no sólo criterios de calidad, sino también cubrir el abanico temático de seis categorías de análisis establecido

para llevar a cabo la propia revisión: *formación del profesorado (inicial y permanente), satisfacción e insatisfacciones del profesorado, actuación docente, evaluación del profesorado y dirección de centros educativos.*

El resultado de esta nueva valoración es la decisión de adjuntar un total de nueve artículos, realizados por los propios autores de las investigaciones seleccionadas, cada uno de los cuales resume el trabajo en cuestión. Estos nueve artículos, estas nueve investigaciones, son:

Investigaciones que se incluyen como artículo en la segunda parte de esta publicación

AUTOR	TÍTULO	DURACIÓN	TEMÁTICA
Ortega Gutiérrez	<i>Los titulados de las Escuelas de Magisterio en el mercado de trabajo; carrera docente y alternativas profesionales.</i>	1992-1994	Formación inicial
Porlán Ariza	<i>Evaluación formativa de un proyecto institucional de Formación Permanente del Profesorado: el Programa de Actualización Científica y Didáctica (modalidad A).</i>	1992-1995	Formación permanente
Bolívar Botía	<i>Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de Secundaria. Bases para su desarrollo y propuesta de itinerarios de formación.</i>	1995-1997	Formación permanente
De Miguel Díaz	<i>Estudio sobre el desarrollo profesional de los docentes no universitarios. Análisis de las resistencias a la innovación educativa.</i>	1989-1992	Satisfacción
Manassero Mas	<i>Estrés y Burnout en la enseñanza.</i>	1992-1994	Satisfacción
Pérez Pérez	<i>La profesión docente. Estudio de las condiciones para el desarrollo de los profesores.</i>	1993-1997	Satisfacción
Pérez Serrano	<i>El educador de adultos desde las perspectivas innovadoras de la Reforma educativa.</i>	1990-1995	Actuación docente
Mauri Majós	<i>La práctica de la evaluación y el uso de materiales curriculares en la interactividad profesor-alumno.</i>	1993-1996	Actuación docente
Mateo Andrés	<i>La evaluación del profesorado de Secundaria: la opinión del profesor.</i>	1992-1995	Evaluación

En resumen, en la presente publicación se pueden encontrar estos nueve artículos y la presentación y análisis de los 72 trabajos de investigación sobre profesorado que se reseñaban anteriormente. Toda esta información se ha ordenado dividiendo el trabajo en dos grandes apartados.

La primera parte está compuesta por nueve capítulos. El primero, a modo de presentación contextual, traza unas pinceladas en torno al panorama actual de la investigación sobre el profesorado. El segundo aborda la línea de investigación sobre profesorado del CIDE, con especial incidencia en la generada a partir de 1993, si bien se aportan datos comparativos respecto a los resultados generados en el período anterior (1983-1993); se trata de plasmar el estado de esta línea de investigación con respecto a determinadas variables relevantes. Los seis capítulos siguientes de esta primera parte responden a las categorías de análisis establecidas como criterio de clasificación; cada uno de ellos presenta las investigaciones agrupadas en uno de esos ejes. En último lugar, a modo de conclusión, el capítulo final de esta primera parte aporta una valoración general sobre el estado de la cuestión y una estimación de las necesidades de futuro en esta línea de investigación del CIDE.

La segunda parte, como ya se ha dicho, ofrece los nueve artículos de investigación a los que se ha hecho alusión en los párrafos anteriores.

Tan sólo queda añadir ¹, para cerrar esta breve introducción, que, una vez más, la aportación a la comunidad educativa del Área de Estudios e Investigación del CIDE, por encima de todos los objetivos que han regido su diseño y elaboración, pretende contribuir a la mejora de la educación y a la construcción de un futuro educativo de mayor calidad para todos. Los profesores han sido y serán una pieza de sustancial importancia en la construcción de ese futuro mejor y, por tanto, la investigación sobre este ámbito ha de seguir constituyendo una prioridad en años venideros, como hasta ahora ha venido siendo.

Utilizando las palabras de Delors en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*: *"Esto significa que esperamos mucho del personal docente, que se le exigirá mucho, porque de él depende en gran parte que esta visión [el aprendizaje a lo largo de la vida, la búsqueda de conocimientos] se convierta en realidad. El aporte de maestros y profesores es esencial para preparar a los jóvenes, no sólo para*

¹ Es de justicia mencionar aquí la valiosa aportación que ha supuesto, para la ejecución de este informe, la colaboración de los alumnos de Ciencias de la Educación que, durante el año académico 1997-1998, realizaban su período de prácticas en el Área de Investigación del CIDE. Especialmente, el nombre de **Miriam García Blanco**, alumna de 2.º curso en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Comillas durante el citado año, es digno de figurar en esta publicación por su trabajo, oscuro pero de gran calidad.

Igualmente destacable es la labor de corrección y ajuste que, sobre los artículos de los investigadores que componen la segunda parte de esta publicación, ha realizado el personal administrativo del CIDE: Ana M.ª Pérez Navarro y M.ª Antonia Núñez Bena.

que aborden el porvenir con confianza, sino para que ellos mismos lo edifiquen de manera resuelta y responsable (...). La importancia del papel que cumple el personal docente como agente de cambio, favoreciendo el entendimiento mutuo y la tolerancia, nunca ha sido tan evidente como hoy. Este papel será sin duda más decisivo todavía en el siglo XXI (...). Este imperativo entraña enormes responsabilidades para el personal docente, que participa en la formación del carácter y de la mente de la nueva generación" (Delors, 1996).

PARTE PRIMERA

Revisión de las investigaciones del CIDE sobre profesorado en el período 1993-1997

CAPÍTULO I

PANORÁMICA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE PROFESORADO EN ESPAÑA EN LOS ÚLTIMOS AÑOS

Dentro de la investigación educativa, la preocupación por el profesorado es una constante. Así, a pesar de la naturaleza compleja y multicausal de los procesos educativos, comúnmente aceptada, el profesor constituye un referente central para entender cualquiera de ellos; desde cualquier perspectiva actual de estudio educativo, se centre éste en la eficacia, en la calidad, en la equidad, el profesorado resulta una variable crucial y de vital importancia para un adecuado desarrollo.

Indicadores claros de este interés por la cultura docente, en la última década y en los años transcurridos de la presente, son, por una parte, el número creciente de investigaciones al respecto y, por otra, la gran cantidad de foros educativos convocados *ad hoc*. Desde 1990 hasta la actualidad, se han celebrado en España congresos y jornadas ¹, promovidos por diversas instituciones interesadas en el ámbito del profesorado, que se centran principalmente en la formación

¹ Algunos de esos eventos han sido los siguientes:

- V Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de Melilla. 1990.
- Congreso Internacional sobre Investigación-Acción y Diseño y Desarrollo Curricular. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado y Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valladolid. 1990.
- Jornadas sobre Formación del Profesorado. Escuela Universitaria de Profesorado de EGB, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. 1990.
- Congreso Internacional: Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación. Organizado por Servei de Formació Permanent, Universidad de Valencia. 1991.
- I Encuentro Internacional de Intercambios Científicos sobre el Rol Docente. Sevilla. 1991.
- Jornadas de Educación Primaria. Albarracín. 1991.
- III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. 1993.
- Congreso Internacional: las didácticas específicas en la formación del profesorado. Universidad de Santiago de Compostela. 1993.
- VII Congreso de Formación del Profesorado: hacia un proyecto profesional de formación del profesorado. Ávila. 1996.
- Congreso Internacional Conmemorativo del 25 Aniversario de la incorporación de los estudios de magisterio españoles a la Universidad: la Formación de los Maestros en los Países de la Unión Europea. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado "Santa María", Universidad Autónoma de Madrid. 1997.

de docentes. Se continúa así la tónica de la que ya la anterior revisión dejaba constancia. Aunque también se ha abierto el campo a otros temas, la formación sigue siendo, de forma coherente con el porcentaje de investigación que acumula, la temática estrella en este ámbito. En definitiva, puede afirmarse que la investigación sobre profesorado ha crecido cuantitativa y cualitativamente en los últimos años en España.

Ese creciente desarrollo no ha conllevado excesivas variaciones en las categorías de análisis y los ámbitos de interés. Así, como se ha dicho, la formación, inicial y permanente, sigue siendo el eje fundamental en el estudio del profesorado; si a ella se añaden su satisfacción profesional y la actuación docente se obtiene el núcleo esencial de la investigación educativa en este terreno. Una categoría de análisis que, en cambio, se ha desarrollado enérgicamente en los últimos años, en función del propio devenir del sistema educativo y de la promulgación de nuevas leyes educativas como la LOPEG, es la evaluación de la función docente. Igualmente, la dirección de centros educativos es una temática que cobra cada vez mayor importancia (aunque, por su especificidad, podría considerarse un ámbito de estudio separado del más general de profesorado).

La primera cuestión importante que hay que tener en cuenta, en este capítulo y en los restantes, es la relación existente entre las áreas temáticas de que se va a hablar: aunque esa relación se haga invisible en el análisis, está presente en todo momento. Resulta obvio que la división en categorías temáticas, tan útil desde el punto de vista de presentación de los trabajos de investigación, no corresponde a una realidad así compartimentada. Las relaciones entre los temas son claramente infranqueables. Por ejemplo, todo el campo de estudio relativo a la formación guarda conexiones obvias con la actuación docente, y más evidente es aún el enlace de esta última con la evaluación de la función docente; asimismo, las actitudes del profesorado (que en la revisión anterior se consideraban como un capítulo aparte y aquí se incluyen en actuación docente) se vinculan, a su vez, tanto con ésta como con formación; por su parte, la satisfacción profesional de los docentes toca de lleno ámbitos referentes a la formación y a la actuación.

Este capítulo trata de revisitar, de forma somera, cada una de las categorías de análisis o áreas temáticas en que puede escindirse el estudio acerca del profesorado, con la finalidad de apuntar el momento teórico en que las mismas se encuentran. Dado que desde la publicación de 1993 no ha transcurrido un número muy elevado de años, ha de recurrirse en primer lugar a ella para ese apunte y tener en cuenta que lo que allí se afirmaba conserva su validez en una medida importante.

La más representativa de las categorías de análisis, por la atención que concita en congresos, jornadas, investigaciones y acciones prácticas, es la **formación**. Se entiende ésta como "*un proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de toda la trayectoria profesional del docente*" (Diez años de investigación sobre profesorado, CIDE, 1993, p. 10).

La distinción entre formación inicial y permanente es pertinente aún, si bien existe una relación evidente entre los enfoques utilizados en ambas, y cada vez es mayor la tendencia a considerar la formación como un proceso continuo. Conforme se señala en un muy reciente informe de la UNESCO (1998), se está generalizando, en todo el mundo, la opinión de que la docencia es una actividad de aprendizaje y que las personas que la ejercen han de tener oportunidades de actualizarse, renovarse, adquirir nuevas capacidades y aptitudes, etc., de forma periódica a lo largo de su carrera. En la misma dirección, ya hace diez años se señalaba la imprescindible difuminación de la frontera entre ambos momentos de la formación para lograr una "*profesionalización dinámica*" de la enseñanza (Fernández Pérez, 1988, p. 204).

Hablar de la formación del profesor requiere hablar del modelo de profesor y, por tanto, del modelo didáctico de enseñanza-aprendizaje, del concepto de educación. En este sentido, como indican Rodríguez Marcos y Gutiérrez Ruiz (1995), los modelos en el tema de la formación se relacionan con los paradigmas de la educación, entendidos éstos como marcos generales de reflexión y de investigación.

Según esa lógica, se suelen citar en formación inicial cuatro paradigmas: culturalista-academicista o tradicional; competencial o técnico; personalista o práctico; y crítico u orientado a la indagación (Colom Cañellas, 1994; Fontán y López Soler, 1998; Rodríguez Lestegás, 1998). El primero, basado en la adquisición del conocimiento y en el aprendizaje del modo de transmitirlo mediante la práctica, sería el más ampliamente cuestionado y el que menos reflejo encuentra en el campo de la formación permanente.

Por su parte, el paradigma competencial o técnico convierte al profesor en un profesional especializado, en un técnico que ejecuta las leyes de una enseñanza eficaz; sus relaciones con las investigaciones proceso-producto son estrechas, así como con la tradición tecnológica del currículum basada en la especificación de los objetivos de conducta. La tendencia personalista o práctica adopta posiciones cercanas a los aportes de los modelos humanistas y personalistas de la enseñanza; el acento recae en la persona del profesor, en sus características personales; la conexión con los marcos teóricos próximos al enfoque presagio-producto es clara.

Estas dos tendencias han ejercido evidentes influencias sobre la didáctica y, en consecuencia, sobre la formación de los y las docentes (ver, por ejemplo, Rodríguez Marcos y Gutiérrez Ruiz, 1995). Todavía algunos autores realizan análisis críticos de ellas (véase Ballenilla, 1995, quien cuestiona tanto el paradigma tradicional como el que llama utilitarista, equivalente al aquí denominado técnico, y señala éste como el más presente en la formación actual). No obstante, se apuesta hoy mayoritariamente por planteamientos de corte integrador, asumiendo lo que se consideran características positivas de cada enfoque (ver, por ejemplo, Imbernón, 1989, o Rodríguez Marcos y Gutiérrez Ruiz, 1995) y encua-

drándolas en un modelo más complejo que se ha denominado crítico u orientado a la indagación.

Éste despunta como la tendencia más apropiada para formar profesionales de la enseñanza. En él se compendian ciertos aspectos de los enfoques anteriores junto al predominio de las teorías mediacionales (emparentadas con la conceptualización acerca del pensamiento del profesor), de la consideración del contexto en que se desarrolla la docencia (paradigma contextual o ecológico) y de la concepción de los y las docentes como profesionales que planifican, aplican y evalúan una intervención didáctica (Zabala Vidiella, 1995). La formación inicial del profesorado coincide así con la figura del maestro como un profesional reflexivo y autónomo, capaz de planificar, desarrollar y evaluar su propio trabajo; las prácticas que permiten indagar sobre la acción (investigación-acción, formación colaborativa, etc.) cobran una importancia fundamental; la conexión de la formación y la práctica docente, ineludible, es abiertamente reconocida, y el enlace con las líneas seguidas en la formación permanente queda resaltado (Carr y Kemmis, 1988; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992; López Górriz, 1997; Marcelo García, 1994).

Por lo que respecta a los problemas concretos, relacionados con la formación, que van adquiriendo relevancia en los últimos años, puede citarse, por un lado, el relativo al período de formación práctica de los estudiantes para docentes (se le llame *practicum* o de otra manera); por otro lado, la reiterada cuestión en torno a los cursos de capacitación pedagógica para docentes de Secundaria; por último, el eje de análisis referido a la distinta formación inicial con que cuentan los docentes de diferentes niveles educativos.

De todo ello deriva una preocupación esencial al hablar de formación. La formación inicial suele, en el caso de los maestros, considerarse adecuada en los contenidos de las materias y en la realización de trabajos prácticos, y más deficiente en los campos de la metodología didáctica, la motivación y la evaluación de los alumnos (García Llamas, 1998). Tales carencias son más acusadas en los profesores de Secundaria, afectando incluso a algunos de los aspectos que en los maestros se consideran suficientemente cubiertos. No es extraña, en consecuencia, la insistencia en ellos en la formación permanente, como refleja el *Diagnóstico del Sistema Educativo 1997* (INCE, 1998, tomo 5: *La función docente*). Y tampoco lo es el que, como prueba Pérez Serrano (1998), destaque su presencia en las necesidades de formación que el propio profesorado expresa.

Así, tutoría y orientación, estrategias de actuación docente en la observación y en los hábitos de estudio y trabajo, estrategias de investigación aplicadas al aula, evaluación de los alumnos, empleo de nuevas tecnologías en la tarea académica del profesor, incorporación de nuevas metodologías, son demandas constantes de formación. Igualmente, se solicita formación en la elaboración de proyectos educativos y curriculares contextualizados, en su evaluación, y en el trabajo en equipo de los profesores y profesoras.

Por último, un aspecto que está generando un volumen importante de trabajo dentro del campo de la formación es el de su evaluación. Se trata claramente de una evaluación distinta de la que afecta a la práctica docente o de la centrada en el sistema escolar; pero se ha desarrollado de forma paralela a ellas (no en vano, Simons, 1995, apuesta por un modelo de autoevaluación docente que es a su vez un proceso de desarrollo del profesorado; y Barbier, 1993, apunta la imposibilidad de separar las acciones de evaluación de la formación de las acciones de evaluación en otros campos de actividad) y en un momento en que los procesos evaluativos comienzan a considerarse imprescindibles. De esta manera, la evolución del tema, desde unos inicios tentativos y ceñidos a realidades concretas, está llegando hoy al trabajo sobre diseños generales e integrales de evaluación.

Simultáneamente a esa evolución de los problemas, también se da un interés mayor por ampliar los marcos concretos de análisis. Si en los comienzos la preocupación se centraba principalmente en los profesores en formación, más adelante ha ido apareciendo una considerable literatura de investigación en torno a los profesores principiantes y a los profesores en ejercicio. El análisis de los procesos de innovación y cambio, sus aplicaciones organizativas, curriculares y didácticas, están haciendo que, cada vez más, la investigación sobre formación del profesorado se perciba como una necesidad incuestionable.

En general, en ella es tangible cómo, poco a poco, se ha ido constatando un incremento en la preocupación por conocer más y mejor cómo se desarrolla el proceso de *aprender a enseñar*. Este amplio descriptor aglutina una serie de cuestiones que, surgiendo con fuerza en los últimos años, obligan a replantear los estudios sobre formación del profesorado. Enraizada en lo que se denominó el paradigma de "Pensamiento del Profesor", la investigación sobre *aprender a enseñar* ha ido evolucionando hacia la indagación de los procesos por los cuales los profesores generan conocimiento, además de qué tipos de conocimientos adquieren. Si al principio se planteaba la pregunta genérica "¿qué es una enseñanza eficaz?", posteriormente han aparecido otras más específicas, como: "¿qué conocen los profesores?", "¿qué conocimiento es esencial para la enseñanza?" o "¿quién produce conocimiento sobre la enseñanza?".

Una segunda línea de investigación que ha "revolucionado" en estos últimos años el tema de la formación se centra en el estudio sobre el *conocimiento práctico* de los profesores. Con ello, de forma amplia, se hace referencia al conocimiento que los docentes poseen sobre las situaciones de clase y sobre los dilemas prácticos que se les plantean para llevar a cabo metas educativas en el aula.

Por conexión lógica y temática, el siguiente ámbito a tratar en este capítulo debería ser el de actuación docente. Sin embargo, se mantiene la ordenación que en la anterior revisión se llevaba a cabo, y es a otro ámbito de investigación, el relativo a **satisfacción e insatisfacción profesional de los docentes**, al que a continuación se alude.

La satisfacción profesional de los docentes puede entenderse genéricamente como la distancia que se establece entre la realidad profesional percibida por un profesor o por un colectivo docente y la realidad profesional esperada (expectativas). Sin embargo, la satisfacción docente dista mucho de ser un fenómeno teóricamente consensuado, porque, dependiendo de la «ventana conceptual» por la que se estudie, ha recibido diferentes denominaciones que esconden otras tantas construcciones conceptuales.

Así, por una parte, muchos trabajos se centran en el estudio de la satisfacción profesional de los docentes desde los presupuestos de la sociología de las organizaciones, del trabajo o de la educación (Almarcha, 1982; González Blasco y González Anleo, 1993; Ortega, 1990; Zubieta y Susinos, 1992 y 1994...), y en este caso los estudios se han ocupado de definir los factores de mayor y menor satisfacción profesional, determinar los grupos más y menos satisfechos, analizar los factores organizacionales ligados a dicha satisfacción/insatisfacción, comparar los niveles de satisfacción con otros profesionales, etc. Desde estas investigaciones se acuñan expresiones como «estrategia de retraimiento» (Veira, 1983) o «angustia colectiva de los enseñantes» (Elejabeitia *et al.*, 1983), como fenómenos que se podrían predicar de los profesores como colectivo profesional.

Otros trabajos, sin alejarse mucho de la perspectiva anterior, se centran en el estudio de la satisfacción docente dentro del marco de la evaluación institucional, de la evaluación de los profesores (Sáenz Barrio y Lorenzo Delgado, 1993) o de la orientación educativa (Gordillo, 1988).

Por su parte, los estudios realizados bajo una orientación psicológica (o psicopatológica) inciden en las manifestaciones y consecuencias individuales del fenómeno, de forma que la insatisfacción del docente se describe como una enfermedad profesional, como un síndrome individual que se denomina, según los casos, «burnout» (Martínez-Abascal y Bornas, 1992; Fierro, 1991; Manassero Mas *et al.*, 1995), malestar docente (Esteve, 1987 y 1991), ansiedad o estrés (Polaino, 1982). Esta ansiedad del docente se expresaría en forma de ciertos desajustes emocionales que se desencadenan cuando se produce un «abismo», subjetivamente percibido, entre la realidad y las expectativas profesionales del profesor. Estos desajustes dependen, en este caso, no sólo de ciertos factores sociales u organizacionales, sino también de ciertas cualidades intrapsíquicas que hacen a determinadas personas más vulnerables al estrés de enseñar.

Por último, algunos autores ponen en relación estos estados subjetivos de malestar con los ciclos de absentismo laboral que a lo largo del curso se producen como consecuencia de las bajas por enfermedad de los profesores, describiendo los periodos de mayor absentismo y las causas (declaradas) del mismo (Calleja, 1991; Esteve, 1987; Gómez y Serra, 1989; González y Lobato, 1988; Ortiz, 1995).

Un tercer ámbito de investigación sobre el profesorado, estrechamente relacionado con los anteriores, es el de la **actuación docente**. Las perspectivas teó-

ricas que han ido marcando su evolución están emparentadas de forma significativa con los planteamientos a los que se ha aludido en la sección de formación. Además, las novedades resaltables con respecto a la anterior revisión (CIDE, 1993) son muy escasas.

En este ámbito, como cualquier profesor o profesora sabe, confluye una cantidad casi innumerable de aspectos que intervienen en el desarrollo de lo que se podría llamar, genéricamente, práctica docente, intervención didáctica, proceso de enseñanza, etc.: creencias, atribuciones y actitudes del docente, clima del aula, interacción en el aula, procesos de diversificación y adaptación curricular, tareas académicas, gestión del aula, y tantas otras, son variables implicadas en la actividad de enseñar.

La característica aplicable de forma más precisa al papel del profesor en este proceso es la que lo define como un profesional reflexivo, que toma decisiones, y planifica, desarrolla y evalúa su trabajo (Zabala Vidiella, 1995; Zeichner, 1995). En este sentido, ya se señalaba (CIDE, 1993) cómo, en el tema de la intervención didáctica o actuación docente del profesor, los estudios habían seguido en España una evolución semejante a la del ámbito internacional, diferenciándose tres enfoques o etapas en una secuencia cronológica:

- Investigación presagio-producto, según la cual la eficacia docente sería el resultado de las características personales del profesor.
- Investigación proceso-producto, en la que la eficacia docente se percibe como el resultado de determinadas conductas o competencias del profesor.
- Investigación sobre pensamiento del profesor o enfoque fenomenológico, que intenta poner de manifiesto cuáles son los procesos de razonamiento del profesor durante su actividad profesional.

Este último paradigma, emparentado con el crítico u orientado a la indagación de los citados en el tema de formación, incorpora las aportaciones de los paradigmas mediacional y contextual o ecológico, surgidos como respuesta a las limitaciones del enfoque proceso-producto (Medina Rivilla, 1988). En él se *"pretende superar algunas de las limitaciones del paradigma de eficacia docente, tales como la definición unidireccional del flujo de influencia en el aula, la reducción del análisis a los comportamientos observables, la descontextualización del comportamiento docente, etc."* (CIDE, 1993, p. 13); su nota definitoria, de forma coherente, sería *"la consideración del profesor como un sujeto reflexivo, que toma decisiones y elabora teorías sobre el aprendizaje, y la visión de la intervención didáctica como un proceso de influencia recíproca entre el profesor y los alumnos"* (idem, p. 14).

Algunas críticas se han vertido, con todo, hacia este enfoque. Parecen olvidarse características importantes de las funciones, tareas y responsabilidades del profesor. Por un lado, el que es un profesional que ha de abrirse a otros, cooperar, trabajar en equipo; así, no sólo reflexivo, indagador de su práctica, sino también capacitado para el trabajo en grupo, para la decisión colegiada (Escu-

dero Muñoz, 1994). Igualmente, el que ha de precisar sobre qué se reflexiona y basándose en qué valores, principios, normas, etc., se piensa, decide, colabora, reconduce la acción; se ha hablado del docente como un intelectual crítico (Giroux, 1990). Probablemente, en fin, sea el más básico de los cuestionamientos el de que no se ha entendido que la enseñanza es una actividad que se conforma institucionalmente a distintos niveles y que se gesta y reproduce históricamente; la investigación limitada al contexto del aula no puede, por tanto, alcanzar sus condiciones materiales, sus relaciones sociales, ideológicas y políticas (Contreras Domingo, 1990; Gimeno Sacristán, 1995).

Es por lo anterior que surge la inquietud por una investigación de la actuación docente que atienda, sin olvidar las variables y factores inmersos en marcos precedentes, a esas otras relacionadas con la micropolítica de la escuela (Anderson y Blase, 1994; Santos Guerra, 1994), con el currículum y sus distintos niveles de concreción (Elliott, 1995), con la necesidad del trabajo en equipos docentes y todas las claves interpretativas de la tarea docente (Martínez Bonafé, 1995), etc. Se comienza a hablar, en definitiva, de desregulación del sistema y de los centros (Gimeno Sacristán, 1995), de reconversión profesional (Escudero Muñoz, 1994), o de otros conceptos que amplían el cuadro bajo el que analizar la función docente.

No obstante, es pronto aún para afirmar que estas tendencias constituyan en sí un paradigma, un modelo de análisis distinto a los aludidos. La concepción del docente como profesional reflexivo que diseña, aplica y evalúa su labor sigue siendo válida. Será preciso esperar algunos años para verificar si las aportaciones más recientes conforman un núcleo diferente o constituyen simplemente un material, una perspectiva complementaria del mismo eje.

Cabe concluir que los qué, cuándo, cómo enseñar y evaluar son, en cualquier caso, los componentes de la actividad profesional del docente, y dan lugar a todos los estudios que se pueden incluir en este apartado de actuación docente. El criterio más actual para su abordaje es el planteamiento citado (ello no es, por supuesto, óbice para que se sigan desarrollando estudios bajo otras perspectivas). Apartado en el que, resta decir, se incluye un aspecto que en la anterior revisión se contempló como tema aislado y transversal a todas las áreas temáticas, a saber, el de las actitudes de los docentes; en este momento ese vector se considera parte ineludible de la actuación docente, de todo el proceso de decisión que en ella se desarrolla.

En cuarto lugar, un ámbito de estudio de actualidad en el panorama educativo de estos últimos años es el que hace referencia a la **evaluación de la función docente**.

Autores como Wise (1985) y Scriven (1981) ya denunciaban en la década de los ochenta la poca calidad de los estudios sobre evaluación de los profesores; los consideraban poco efectivos, con prácticas de muy baja calidad. A este respecto, Good y Mulryan (1990) destacaron seis de las razones por las que la evaluación de los profesores en la educación americana presentaba carencias:

1. Existe una cierta ambivalencia pública acerca del rol profesional de los profesores.
2. No existe inversión suficiente para investigar en profundidad el proceso de evaluación.
3. Las evaluaciones suelen utilizar los mismos procedimientos para propósitos muy diversos.
4. Se conoce bastante poco sobre las relaciones entre las acciones de los profesores, las conductas escolares de los alumnos, las distintas oportunidades de aprendizaje y los rendimientos de los estudiantes.
5. Se sigue auditando el proceso de enseñanza, a veces no se tienen en cuenta los resultados de la investigación.
6. Las evaluaciones se convierten a menudo en un ritual improductivo.

Haertel (1991) reconoce la importancia del compromiso, la aceptación y la participación del profesorado en el proceso evaluativo para que éste sea beneficioso. Conley y Bacharach (1990) defienden que no existe una relación directa entre la efectividad del profesor y el rendimiento de sus alumnos. Así, el contar con excelentes profesores no asegura que se vaya a contar con excelentes resultados de los estudiantes.

Lo que sí pueden controlar en gran medida los profesores es el desarrollo de sus destrezas, hasta donde permitan sus capacidades y sus conductas profesionales. Estas destrezas y conductas no aseguran la calidad del sistema educativo, pero sí parecen una condición necesaria. Las cualidades y las conductas de los profesores resultan un contenido obligado en su evaluación, sobre todo, si ésta tiene un carácter formativo.

Para que los profesores cooperen en el desarrollo de su actividad profesional, la búsqueda de recompensas no limitadas y los incentivos por equipo son objetivos importantes para el buen funcionamiento de la evaluación de los profesores.

La quinta y última categoría de análisis es la que atañe a la **dirección de centros docentes**.

Sobre ella, de gran actualidad, se ha llevado a cabo en el CIDE, en este mismo año, un estudio global (*La dirección escolar: análisis e investigación*, CIDE, en prensa). En él, aparte de un exhaustivo repaso teórico y legislativo, se toman en consideración, entre otras, las investigaciones sobre el tema del propio CIDE. Pese a ello, no se ha creído conveniente su exclusión de esta revisión, por dos razones fundamentales: mantener la correspondencia con la revisión sobre profesorado ya publicada y atender a un área temática de nexo indudable y elevado interés para los y las docentes. Por tanto, en el capítulo 7 de esta publicación pueden consultarse los nueve trabajos de investigación sobre dirección de centros educativos.

Sin embargo, el examen de los referentes teóricos de este tema va a ser aquí muy limitado. Para una más detallada descripción se remite al lector a la citada obra, recogiendo aquí, de forma muy somera y siguiendo la misma, ligeros apuntes al respecto.

En lo que se refiere a los paradigmas teóricos o movimientos prácticos que han servido de base a la investigación sobre dirección, hay que citar la investigación sobre eficacia escolar, el movimiento de mejora de la escuela, la reestructuración escolar y la gestión basada en la escuela, así como las teorías del liderazgo; movimientos que, en general, tienden durante la década de los noventa a una integración bajo modelos de mayor comprensividad: mejora de la eficacia de los centros, conjunción de la investigación sobre eficacia escolar con la línea de gestión basada en la escuela, etc.

En referencia a las principales líneas de investigación sobre dirección de centros docentes, pueden citarse las centradas en dirección y rendimiento de los alumnos, género y dirección escolar, conductas de los directivos, tareas de los directores y directoras y uso del tiempo, y estabilidad en el cargo. Sobre todas ellas se realizan distintas aportaciones desde las investigaciones del CIDE, aunque quizá sea la primera la que resulta objeto de menor interés (ver capítulo 7).

Colofón de este breve esquema es una característica general de la investigación sobre dirección realizada en España. Según el estudio del CIDE (en prensa), los trabajos llevados a cabo en los últimos veinticinco años en nuestro país tienen un carácter descriptivo, se centran en recoger opiniones de los directivos u otros colectivos, y atienden principalmente a los problemas que la función directiva supone. Hay una destacada ausencia de estudios analíticos, de intención explicativa o de intervenciones para una mejora. Como se verá más adelante, esa nota también es definitoria de los trabajos recogidos en esta revisión, y no sólo de los referidos a dirección, sino de los de todas las áreas.

La relevancia de muchos de los aspectos señalados es grande. El profesorado es un factor clave para llevar a buen término los cambios que supone el proceso de reforma del sistema educativo en España. Así pues, particularmente a partir de la década de los noventa, este tema cobra una nueva dimensión y relevancia. Parece, por tanto, un momento interesante para recapitular y reflexionar sobre formación, funciones, aspiraciones, motivaciones, evaluación, y otros elementos de la cultura docente. En las próximas páginas, con tal fin, se aborda, pormenorizadamente y siguiendo las cinco categorías de análisis señaladas, una revisión de las investigaciones de este campo generadas por el CIDE en los cinco años que van desde 1993 hasta 1997.

CAPÍTULO II

LA INVESTIGACIÓN DEL CIDE SOBRE PROFESORADO

El CIDE fomenta, financia y coordina trabajos de investigación educativa según las prioridades establecidas por el MEC, a la vez que funciona también como órgano mediador para determinar esas líneas de interés. Sobre esta base se desarrollan tanto las convocatorias de investigación educativa como los informes que el propio CIDE realiza. Por tanto, un análisis histórico de los temas preferentes de estudio puede encontrarse en las mismas convocatorias y así se obtiene una aproximación al alcance de cada temática de investigación.

Como resultado de esta actuación de fomento y desarrollo de la investigación educativa, el CIDE ha financiado y realizado, desde 1982 hasta 1997, un total de 611 investigaciones. A ellas hay que añadir 129 trabajos que están actualmente en curso de realización o a la espera de las correspondientes evaluaciones e inclusión en el catálogo de resúmenes (de todos los que están en curso, 46 corresponden a la última convocatoria, de 1997, del Concurso Nacional para otorgar Ayudas a la Investigación Educativa).

Ese número total no ha evolucionado, como es lógico, de un modo uniforme, ni en lo que a cantidad de trabajos se refiere ni en lo que afecta al predominio de unas u otras temáticas. Una visión retrospectiva y general del proceso evolutivo seguido puede obtenerse fácilmente si se recurre a los catálogos con los resúmenes de las investigaciones que, con una periodicidad bianual, el CIDE publica; en ellos aparecen los estudios terminados en los años de referencia. También, a los mismos efectos, es útil la publicación del propio CIDE (1995): *Doce años de investigación educativa: catálogo 1983-1994*.

En esta ocasión interesa un análisis comparativo más concreto y en dos aspectos fundamentales: lo que el estudio sobre el profesorado representa dentro del conjunto total de investigación educativa del CIDE y el grado en que esa representación ha variado, en el período 1993-1997 aquí recogido, respecto al período 1982-1992 ya revisado, y objetivo de otra publicación.

El contenido de este capítulo incluye un somero examen de cómo, en el período 1993-1997, el tema "profesorado" ha constituido un objeto de estudio prioritario, examen que se complementa con los análisis aludidos en el párrafo precedente; por último, de forma paralela al modo de proceder en la anterior revisión, otros análisis de corte cuantitativo permitirán trazar un perfil de la investigación sobre profesorado del CIDE: procedencia de los investigadores, año de inicio de los trabajos, nivel educativo estudiado, etc.

1. EL PROFESORADO COMO TEMA PRIORITARIO DE INVESTIGACIÓN

Se señalaba, en la anterior revisión (CIDE, 1993), cómo este tema había ido cobrando relevancia, entre los años 1982-1992, dentro de las líneas prioritarias de investigación del MEC. Una culminación de tal proceso era la mención expresa del "profesorado" en el Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa de 1992.

El corte en 1992 es, por supuesto, artificial; la propia existencia de tal corte, marcada por la publicación de la revisión en sí, es prueba de la importancia de esta línea; y la progresión de un tema de estudio, salvo en aquellos casos en que se haga referencia a aspectos muy concretos o determinados por una situación específica, es un proceso continuo que se alimenta de modo creciente, más aún si se refiere a un factor central en educación. Por ello, en las siete convocatorias aparecidas desde entonces, el tema "profesorado" ha consolidado su presencia. Por otra parte, hay un hecho que es, si cabe, más importante aún: una de las finalidades principales de las convocatorias es incentivar la participación del profesorado en los procesos de investigación, lo que ya constituye, en sí, un acto formativo y de actuación de intenso calado sobre el propio colectivo. Aunque el comentario sobre este ambicioso principio excede sin duda el cometido del presente capítulo, su recuerdo es aquí pertinente.

El Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa de 1993 fija dos bloques temáticos, uno de los cuales se enuncia como **imagen social y profesional de la enseñanza**, y se descompone en tres partes: imagen de la enseñanza y de los profesores en los medios de comunicación, expectativas de los profesores ante la profesión docente y su desarrollo profesional, y diseño y evaluación de estrategias y acciones tendentes a revalorizar la imagen de la enseñanza y del profesorado. Además, el otro bloque temático se refiere a la evaluación de los aprendizajes, por lo que se da una conexión importante con uno de los ejes de la actuación docente.

En 1994 se convoca un Concurso Nacional para proyectos dedicados al tema genérico de **educación y televisión**. Éste no recoge directamente el tema de profesorado, aunque su resolución sí dio lugar al desarrollo de alguna investigación referente a él.

Por su parte, el Concurso de 1995 plantea cuatro aspectos, tres de los cuales afectan directamente al ámbito educativo que aquí interesa: **organización y funcionamiento de los centros docentes, resultados de la evaluación del aprendizaje de los alumnos y decisiones de promoción y titulación en la educación Secundaria, y desarrollo profesional de los docentes**. El aspecto restante, atención a la diversidad y educación intercultural, dio también pie a la elaboración de un trabajo que situaba al profesorado en su centro de enfoque.

Por lo que respecta a las convocatorias de Ayudas a la Investigación Educativa, tanto en el año 1994 como en 1995, y al igual que en años anteriores (ver

CIDE, 1993), se establece la posibilidad de que los proyectos financiados versen sobre cualquier tema educativo, siempre y cuando sean relevantes de forma directa o indirecta para la mejora de la calidad de la enseñanza y, en especial, si están relacionados con el proceso de reforma del sistema. En ambos casos, se aprobaron proyectos de investigación sobre el profesorado.

Finalmente, a partir de 1996 se unifican las convocatorias de ayudas y concursos nacionales, por lo que en la actualidad se publica una sola convocatoria bajo el nombre de Concurso Nacional para otorgar Ayudas a la Investigación Educativa. En 1996 y en 1997 el tema profesorado ha seguido ocupando un espacio destacado de interés.

Así, en la convocatoria de 1996 se delimitan tres aspectos, el segundo de los cuales incide de nuevo en **la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes**, asunto directamente relacionado con el de profesorado por la implicación de este colectivo en tales problemáticas. Los otros dos temas a los que se dio prioridad en el Concurso de 1996 son el desarrollo de la LOGSE, la implantación de las nuevas enseñanzas y su evaluación, por un lado, y la compensación de las desigualdades en educación, por otro.

En 1997, última convocatoria hecha pública en el momento de redactar esta revisión, los aspectos de investigación que se afrontan aluden a tres grandes áreas de interés en educación: mejora de la calidad de la misma, compensación de desigualdades y atención a la diversidad, y educación y valores. Aunque no se van a contemplar aquí los trabajos seleccionados a raíz de esta convocatoria, sí es relevante mencionar, como culminación del proceso de evolución de los temas de estudio prioritarios, que en la primera de las áreas antedichas se hace referencia a la organización y el clima de los centros, el trabajo en equipo de los docentes, la participación de la comunidad educativa y la evaluación del rendimiento de los alumnos. Todos estos factores, que redundan en las líneas de investigación primadas anteriormente, constituyen un espectro amplio de implicaciones para la calidad de la educación según los marcos teóricos actuales, y sitúan al profesorado, en todo caso, como importante eje de actuación.

En resumen, si en *Diez años de investigación sobre profesorado* (CIDE, 1993) se señalaba "... el profesorado es un tema que ha ido cobrando relevancia, en un principio centrándose sobre todo en los aspectos de actitudes hacia los programas de reforma y procesos de experimentación y, posteriormente, como objeto específico de estudio", puede reconocerse ahora el afianzamiento del interés por estos aspectos: en los primeros años del período analizado, la imagen social de la enseñanza, la valoración que la docencia comporta y las posibilidades de desarrollo profesional son las cuestiones destacadas, al tiempo que va emergiendo como foco de atención la organización de los centros educativos; cuestión permanentemente tenida en cuenta es la de la evaluación de alumnos, lo que indica su centralidad en el ámbito de la actuación docente.

2. LA INVESTIGACIÓN SOBRE PROFESORADO EN EL CONTEXTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DEL CIDE

Si el repaso a las líneas de estudio a las que se ha dado prioridad desde el CIDE para la financiación de investigaciones da una idea de lo que se ha considerado importante estudiar en cada momento, el análisis cuantitativo de los trabajos definitivamente seleccionados permite saber, *grosso modo*, qué cantidad real de dedicación se ha destinado a cada ámbito y, en consecuencia, qué conocimiento se ha generado en torno a cada uno.

Siguiendo esta lógica, la anterior revisión de investigaciones sobre profesorado (ver CIDE, 1993, p. 21) presentaba una tabla con los trabajos desarrollados en el período correspondiente, clasificados por áreas temáticas. Se recogían allí todos los trabajos incluidos en los catálogos publicados hasta entonces (el de los años 1989-1990 era el último) y se contabilizaban también los estudios terminados o en curso de realización en los años 1991 y 1992. Ahora se dispone ya de datos definitivos de estos dos últimos años, completando así la imagen cuantitativa general de la investigación del CIDE en el período 1982-1992. Además, es posible ofrecer las oportunas comparaciones con el período 1993-1997 (catálogos de los años 1993-1994 y 1995-1996 y trabajos terminados en 1997). Así, la tabla II.1 presenta la distribución numérica y porcentual de las **investigaciones finalizadas** en los períodos 1982-1992 y 1993-1997, distribuidas por las áreas temáticas en que se dividen los catálogos del CIDE.

Como puede observarse, en el decenio 1982-1992 fueron los métodos de enseñanza y los medios pedagógicos, el rendimiento escolar y la evaluación, y las temáticas relacionadas con psicología y educación, los ámbitos que acapararon la mayor parte de la investigación subvencionada por el CIDE o por él llevada a cabo, ocupando también un lugar destacado los programas y contenidos de la enseñanza, el profesorado y los temas de política y sistema educativo.

En los años más recientes es contundente el incremento de los trabajos centrados específicamente en el profesorado, cuya presencia aumenta en siete puntos porcentuales en detrimento de los capítulos de programas y contenidos de la enseñanza, métodos de enseñanza y medios pedagógicos, y política y sistema educativo. También experimentan un crecimiento notable los estudios encuadrados en los capítulos de educación especial y compensatoria y de sociología y educación. Todo ello se representa en el gráfico II.1.

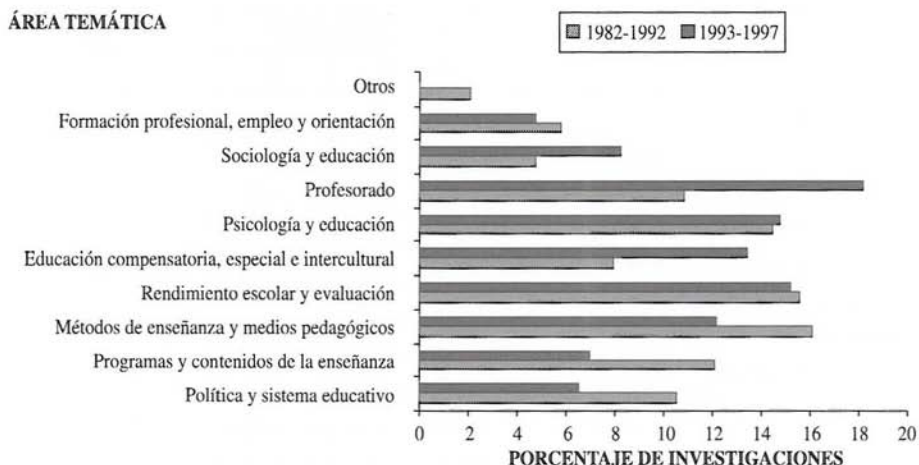
Tabla II.1.
Investigaciones financiadas por el CIDE, clasificadas por áreas temáticas,
en los periodos 1982-1992 y 1993-1997

ÁREA TEMÁTICA	1982-1992*		1983-1997**	
	N	%	N	%
Política y sistema educativo	40	10,53	15 (1)	6,49
Programas y contenidos de la enseñanza	46	12,11	16	6,93
Métodos de enseñanza y medios pedagógicos	61	16,05	28 (4)	12,12
Rendimiento escolar y evaluación	59	15,53	35 (4)	15,15
Educación compensatoria, especial e intercultural	30	7,89	31	13,42
Psicología y educación	55	14,47	34 (2)	14,72
Profesorado	41	10,79	42	18,18
Sociología y educación	18	4,74	19 (2)	8,23
Formación profesional, empleo y orientación	22	5,79	11	4,76
Otros	8	2,11	—	—
TOTAL	380	100,00	231	100,00

* Los datos brutos y los porcentajes del período 1982-1992 no coinciden exactamente con los que se publicaron en *Diez Años de Investigación sobre Profesorado*, por dos razones: por un lado, se tienen aquí en cuenta para ese decenio las investigaciones finalizadas hasta diciembre de 1992, algunas de las cuales aún estaban en curso en la fecha en que se realizó aquella revisión; por otro lado, entonces se sumaban los trabajos sobre materiales curriculares seleccionados en el Concurso Nacional de 1990, no incluidos en la presente tabla.

** Como sucede con todo tipo de ordenaciones, la derivada de los catálogos del CIDE no es inequívocamente lineal: muchos estudios podrían estar situados en más de un capítulo. Así, un total de 13 trabajos terminados entre 1993 y 1997 se clasifican en un área temática distinta a la de profesorado, aunque tienen a los y las docentes como eje central de interés, por lo que se hará referencia a ellos en esta publicación. Ese dato se ha indicado entre paréntesis en esta tabla: 4 de los estudios contabilizados en métodos de enseñanza y medios pedagógicos, otros 4 de rendimiento escolar y evaluación, 2 de sociología y educación, 2 de psicología y educación y 1 de política y sistema educativo, se centran también en el ámbito de profesorado. El porcentaje real de estudios sobre éste es, por tanto, mayor que el reflejado en la tabla (algo similar puede pasar con las demás categorías) y asciende a un 23,80 por ciento de los trabajos del período.

Gráfico II.1.
Porcentaje de investigaciones financiadas por el CIDE en cada área temática en los periodos 1982-1992 y 1993-1997

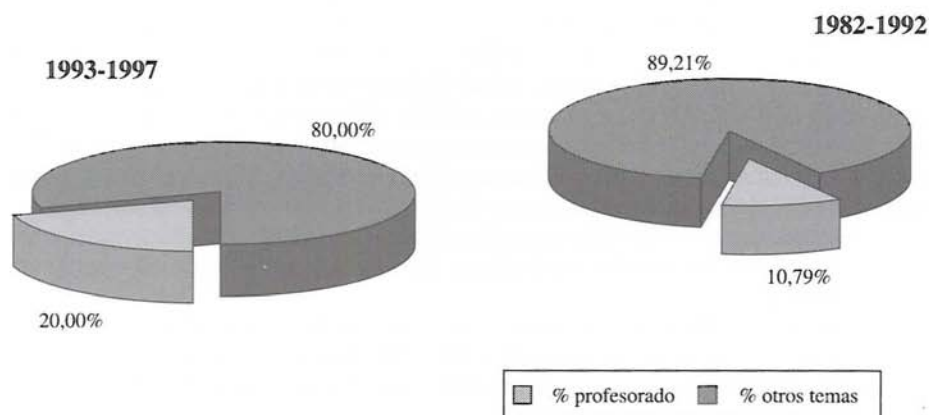


En definitiva, son 42 (un 18,18%) las investigaciones sobre profesorado que, entre 1993 y 1997, ha llevado a cabo el CIDE. A ellas hay que sumar otras 13 que, además de las cuestiones relativas a profesorado, tratan también otros temas y se clasifican en otras áreas, dando un total de 55 trabajos (23,80% de los finalizados en esos años). A su vez, 17 estudios de los que están actualmente en curso de realización son claramente clasificables en torno al núcleo profesorado, con lo que se obtiene el número total de 72 investigaciones que se van a revisar en esta publicación.

Como conclusión de este epígrafe, el gráfico II.2 muestra, en porcentajes, lo que las investigaciones sobre el profesorado suponen dentro del conjunto de investigación del CIDE. Se toman como base los dos periodos de que se ha venido hablando hasta aquí, resultando los siguientes números absolutos:

- Período 1982-1992: el número total de trabajos (todos ellos finalizados) asciende a 380, de los cuales 41 tienen al profesorado en su eje central de interés.
- Período 1993-1997: se suman aquí los trabajos terminados (231) y los que están en curso de realización (129), dando como número total de estudios 360; de ellos, los 72 que se compendian en esta revisión se refieren al profesorado.

Gráfico II.2.
Porcentaje de investigaciones sobre profesorado, respecto al total de investigaciones financiadas por el CIDE, en los períodos 1982-1992 y 1993-1997



3. PRESENTACIÓN DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE PROFESORADO GENERADAS POR EL CIDE EN EL PERÍODO 1993-1997

En la revisión del CIDE de 1993 se procedía a una clasificación de las investigaciones analizadas en función de algunas variables relevantes: nivel educativo en que se centran; institución u organismo donde se realizan; subtema, dentro del amplio de profesorado, que estudian; y plan o convocatoria a que se acogen (año de comienzo). Se trata, en este apartado, de acometer un examen semejante respecto a los estudios que se van a analizar, con vistas a caracterizar el conjunto de ellos y establecer las comparaciones oportunas con los del período anterior.

De los 72 estudios que comprende esta revisión, 17 se encuentran en curso de realización, por lo que su descripción se ciñe a los proyectos de investigación que dieron pie a su subvención; los comentarios referentes a los 55 restantes se basan, sin embargo, en las memorias finales de investigación, y pueden, por tanto, ser más precisos. Por otra parte, dado que 18 de estos 72 estudios se recogían en la anterior revisión como trabajos en curso, el contraste puede en ocasiones ser interesante, en tanto refleje variaciones que las investigaciones pueden sufrir en su proceso de ejecución.

El primer factor al que se alude en este epígrafe es el **nivel educativo** en el que se centran las investigaciones. El mismo requiere algunas precisiones. La

primera de ellas es la poca claridad de esta variable como criterio de clasificación cuando el eje central de atención es el profesorado. De hecho, sucede en muchas investigaciones que la población objeto de estudio corresponde a colectivos o profesionales que desempeñan su labor en distintos niveles.

Otra cuestión a tener en cuenta, al comparar el período 1982-1992 con el que aquí se trata, es la diferente organización del sistema educativo. Si en la revisión de investigaciones del período 1982-1992 los niveles educativos se estructuraban de acuerdo con la LGE, en la presente revisión la guía que permite una ordenación es la LOGSE. Esto complica el análisis y la comparación entre niveles. Además, tampoco resulta sencilla la adscripción a niveles de los cuerpos docentes que hoy existen (maestros y profesores de Secundaria ocupan conjuntamente plazas en la ESO, ésta tiene a su vez una mayor carga profesionalizadora, etc.).

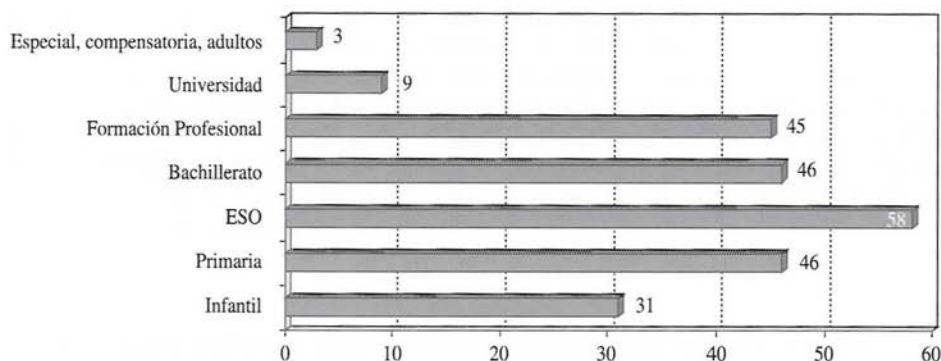
No obstante, sin olvidar esas consideraciones que obligan a relativizar la representatividad de los niveles educativos estudiados, es posible ofrecer la siguiente información.

- Es patente la disminución general de los estudios centrados en un único nivel educativo. Si en el período 1982-1992 había 34 trabajos (un 56,66%) clasificados de esa manera, ahora son sólo 19 (un 26,38% del total) los que pueden recibir tal encuadre.
- Tomando esos 19 estudios referidos a un único nivel, quizá sea lo más destacable el mantenimiento del número de estudios en los apartados de universidad (con cuatro investigaciones) y de las modalidades de educación especial, compensación y adultos (tres trabajos específicos). Es en ellos en los que se sigue verificando un interés cuantitativo sostenido.
- En todos los demás niveles disminuye o tiende a diluirse el interés concreto en un nivel en favor del tratamiento conjunto de varios. Aunque, siguiendo la tónica de la anterior revisión, el número mayor de estudios centrados en un nivel se produce en la enseñanza obligatoria (Enseñanza Secundaria Obligatoria y Primaria, con siete y tres trabajos propios respectivamente), esas cifras son claramente más bajas al total de 22 estudios sobre la EGB existente en la anterior revisión.
- El profesorado de Educación Infantil no es objeto de atención particular en ningún caso. El de Secundaria post-obligatoria lo es en dos investigaciones.
- Un 73,62 por ciento de las investigaciones del período 1993-1997 tratan conjuntamente varios niveles educativos, siendo poco relevante la clasificación por estudios que atienden a profesores de un solo nivel. A su vez, las agrupaciones de niveles encontradas son muy variadas.

Todo ello, junto a las dificultades señaladas previamente, hace que resulte más interesante efectuar un análisis secundario: contabilizar en cada nivel tantas investigaciones como a él se refieran, independientemente de que una misma investigación aparezca computada varias veces en función de los niveles que aborde. Procediendo de este modo se obtiene una distribución distinta (gráfico

II.3) que refleja de forma más precisa la atención concedida al profesorado según el nivel educativo en que trabaja.

Gráfico II.3.
Número de investigaciones sobre profesorado, financiadas por el CIDE en el período 1993-1997, que hacen referencia a cada nivel educativo



De acuerdo con estos datos, y completando algunos de los que se mostraron anteriormente, se puede decir que en este período el profesorado sobre el que más se centra la investigación es el de Educación Secundaria Obligatoria, contando con un número también destacado de trabajos la Educación Primaria y los niveles de Secundaria post-obligatoria. Hay que resaltar la escasa presencia de la Educación Infantil, más aún si se considera que en todos los trabajos en que aparece se encuentra junto con otros niveles (destacando aquéllos que la contemplan junto a todos los demás niveles no universitarios) y no sería ilógico creer que el papel que está ocupando en ese conjunto no es de especial protagonismo; no parece ésta la forma idónea de apoyar a la Educación Infantil en su proceso de entrada en la educación formal.

Por otra parte, el profesorado de universidad recibe un grado mínimo de atención. La razón es que el CIDE es una unidad situada dentro de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional y está más centrada, por tanto, en la educación no universitaria. Desde un punto de vista administrativo y como consecuencia de la autonomía universitaria, este dato no es demasiado chocante; sin embargo, no por ello es menos importante, y este nivel educativo puede requerir también un aumento del esfuerzo que se dedica a sus docentes, siempre proporcional al núcleo de población al que se dirige.

Finalmente, en cuanto al profesorado de Educación Especial, Compensatoria y Educación de Adultos, quizá podría decirse otro tanto; si bien existirá un buen número de los profesionales que desarrollan estas labores incluido en las investigaciones de los niveles correspondientes, cabe, al menos, valorar la peculiaridad de su labor y la necesidad de estudios específicos. No obstante, a este respecto debe comprobarse primero el grado en que esa necesidad ha sido abordada, aun de forma colateral, en trabajos generales.

Otro factor que caracteriza al grupo de investigaciones es **la institución u organismo que las gestiona**. Es destacable, como prueba con claridad la tabla II.2, el aumento de la actividad investigadora gestionada desde los centros de profesores y coordinada y dirigida fundamentalmente por profesores no universitarios, por cuanto supone un paso adelante en la consecución de un presupuesto básico de la reforma educativa: el papel del profesorado como profesional que investiga en su propia acción. Aunque poder afirmar con énfasis ese avance requeriría un análisis equivalente de otras áreas temáticas, sí es posible apuntar lo significativo del incremento registrado en el área de profesorado.

Tabla II.2.

Investigaciones sobre profesorado financiadas por el CIDE en los períodos 1993-1997 y 1982-1992, clasificadas por el organismo que las gestiona

ORGANISMO	N.º DE INVESTIGACIONES		
	1993-1997	1982-1992	TOTAL*
ICE	13	29	39
CEP	17	3	18
Departamentos Universitarios	41	22	50
CIDE	—	4	4
Otros	1	2	3
TOTAL	72	60	114

* Los 18 trabajos de investigación que en el período 1982-1992 se encontraban en curso de realización, se incluyen también en los datos del período 1993-1997, lo que hace que los totales, por apartados y general, no correspondan necesariamente a la suma de un período y otro.

Sin embargo, sigue siendo cierto que una gran mayoría de la investigación educativa sobre profesorado se gestiona desde la universidad y es coordinada por profesores universitarios. En este terreno también ha habido variaciones en los últimos años: existe una disminución relevante de la investigación gestionada

por los ICE, aunque son los propios departamentos universitarios los que ocupan el "vacío" por ellos dejado ¹. El grado, por último, en que otras instituciones, públicas o privadas, participan en la investigación sobre esa temática es nulo, acrecentándose la tendencia que la anterior revisión reflejaba.

Se plantean aquí algunas cuestiones de interés en relación con los equipos que desarrollan las investigaciones y que son consecuencia de los objetivos primados por el CIDE. En primer lugar, el hecho de que la práctica totalidad de los estudios se realice por equipos, siendo casi inexistentes los trabajos en solitario, es digno de mención. En segundo lugar, que los equipos suelen ser heterogéneos, tanto de forma interdisciplinar como internivelar, es también importante: que en el equipo de investigación haya una adecuada representación de colaboradores de diversos niveles educativos y disciplinas afines a la educación, contribuye a garantizar la calidad, la pertinencia y adecuación de los análisis, el aporte de ideas nuevas y de conclusiones interesantes. Estos son, al fin, los criterios esenciales para juzgar el valor del trabajo de investigación, con independencia de cuál sea la institución que lo gestione.

La elucidación cuantitativa de la composición de los equipos resultaría excesivamente prolija y no se va a desarrollar en este momento. Puede decirse, en general, que, si bien no se ha llegado aún a cotas óptimas de internivelaridad e interdisciplinaridad, sí se ha avanzado en esa línea, y cada vez los equipos son más completos y representativos; en ese sentido habrá de continuarse en adelante la evolución, dando prioridad, en función de los temas, a aquellos equipos más adecuados en su composición.

La **temática central de estudio** es el tercer factor que permite caracterizar el conjunto de trabajos que se van a revisar. En el anterior trabajo del CIDE se agrupaban las investigaciones alrededor de cinco categorías: formación (inicial y permanente), satisfacción profesional y estudios sociográficos, actuación docente, dirección y actitudes del profesorado. Ahora, como ya se dijo, se va a seguir un esquema similar, pero incorporando una categoría nueva (evaluación de la actuación docente) que adquiere relevancia (anteriormente se incluían algunos estudios referentes a ella en la categoría de actuación, siendo aquí pertinente su separación); además, los tres estudios sobre las actitudes del profesorado que se compendian en esta revisión se incluyen en el apartado de actuación docente.

La desagregación por el criterio "temática" da lugar a la tabla II.3.

¹ El lector interesado en el reparto de responsabilidades investigadoras en el ámbito universitario contará próximamente con un estudio global sobre la investigación educativa en España, realizado por el CIDE, en el que se tratará esa problemática. Aquí queda por el momento la constatación de esa importante variación.

Tabla II.3.
Investigaciones sobre profesorado financiadas por el CIDE en los periodos
1993-1997 y 1982-1992, clasificadas por temas

TEMAS		N.º DE INVESTIGACIONES		
		1993-1997	1982-1992	TOTAL*
Formación	Formación inicial	5	12	15
	Form. permanente	25	18	35
Satisfacción		13	9	18
Actuación docente		16	8	22
Evaluación		4	0	4
Actitudes		—	10	10
Dirección		9	3	10
TOTAL		72	60	114

* Los 18 trabajos de investigación que en el período 1982-1992 se encontraban en curso de realización, se incluyen también en los datos del período 1993-1997. Tres trabajos sobre actitudes se incluyen en actuación docente en el período 1993-1997. Todo ello hace que los totales, por apartados y general, no correspondan a la suma de un período y otro.

Aunque una más pormenorizada reflexión será objeto de cada capítulo, pueden ahora avanzarse algunos comentarios. En general, se observa una disminución del número de trabajos referidos a formación inicial y a actitudes del profesorado, mientras se da un incremento en formación permanente, evaluación, dirección y, algo menor, en satisfacción profesional y en actuación docente. La lógica de estas variaciones es clara y ceñida a la realidad docente en algunos casos; por ejemplo, la evaluación de la función docente y la dirección de centros son temáticas de actualidad que cobran vigor en los últimos años. En otros casos, como sucede con los estudios sobre satisfacción profesional del profesorado, es cuestionable la necesidad de seguir insistiendo en problemáticas sobradamente conocidas, mientras que podría ser de mayor interés ahondar en ámbitos como el de la actuación docente que, pese a ser de más difícil análisis, son esenciales y tienen estrecha relación con aquél (lo mismo cabría decir de la formación, tema más recurrente pero sobre el que cabe valorar la adecuación de los enfoques empleados). Finalmente, es coherente la mayor cantidad de estudios sobre actitudes en un momento de valoración y reforma del sistema educativo; sin embargo, si las actitudes del profesorado son esenciales para un apropiado desem-

peño en su labor, puede ser positivo el mantenimiento de esa línea de estudio, objetivo no plenamente cumplido a lo largo de estos años.

Por último, la **convocatoria** a que los distintos estudios se acogen es otro criterio de caracterización de los mismos que se ofrece en la tabla II.4.

Tabla II.4.
Investigaciones sobre profesorado terminadas en el período 1993-1997,
clasificadas por áreas temáticas y año de comienzo

	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	Total
F. Inicial	—	—	—	—	2	—	3	—	—	—	—	5
F. Permanente	—	—	—	1	2	3	11	—	4	4	—	25
Satisfacción	—	—	—	1	—	—	3	5	—	4	—	13
Actuación	1	1	1	—	3	—	—	2	1	6	1	16
Evaluación	—	—	—	—	—	1	2	—	1	—	—	4
Dirección	—	—	—	—	—	1	2	—	—	3	3	9
TOTAL	1	1	1	2	7	5	21	7	6	17	4	72

Se aprecia, en general, que el número de trabajos financiados en cada año coincide con el hecho de que en las convocatorias correspondientes (ver apartado 2.1) se enunciara o no algún tema específico de profesorado; así sucede en 1992 y 1995, que, del período tratado y de toda la historia del CIDE, son los años en que más se ha dado prioridad al profesorado como tema de investigación y, en coherencia, los más fecundos en trabajos referentes a él.

Por otra parte, el análisis de las temáticas predominantes en cada año complementa, sin contrariar, los comentarios de la anterior revisión (CIDE, 1993, p. 27). Efectivamente, la evolución de la atención prestada a las temáticas es irregular: se observa cierto repunte, en algunos momentos, de áreas de interés que en años previos acaparaban menor atención (tal es el caso de la formación inicial); hay temas que se muestran tendentes a disminuir drásticamente (actitudes que cuenta tan sólo con tres estudios incluidos en el apartado de actuación —éstos se han unificado siguiendo las indicaciones del capítulo II—); crecen de forma importante en los años más recientes temas de actualidad como dirección y evaluación de la función docente.

Por último, se mantiene la persistencia en temáticas constantes, como actuación docente, satisfacción y formación permanente; podría decirse que ellas son, por tanto, las tres áreas que conforman el núcleo esencial de la investigación sobre profesorado; en consecuencia, es de su examen, de los contenidos que,

según se irá desgranando en los respectivos capítulos, van dándoles forma, y de las relaciones entre ellas existentes, de donde se extrae una visión más detallada de lo que la investigación sobre profesorado del CIDE aporta a la comunidad educativa, a la mejora de la educación.

CAPÍTULO III

LA INVESTIGACIÓN SOBRE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Dentro del campo de la formación del profesorado es frecuente encontrar dos articulaciones de un mismo eje:

- los estudios asociados al proceso de incorporación a la vida profesional de los docentes y los programas de formación inicial, y
- los análisis y fundamentos inherentes a la formación y reciclaje permanente de la profesión docente.

La relevancia de la mencionada partición (formación inicial-formación permanente), que permite ordenar expositivamente las investigaciones, tiene como virtualidad responder a dos etapas o secuencias de la carrera docente, aunque es francamente débil la fundamentación teórica que subyace en la división entre una y otra, al ser dos condiciones necesarias de un mismo proceso global e integral de formación del profesorado.

Los enfoques predominantes entre las investigaciones que se integran en el marco de la formación inicial se pueden asociar a los que basan en el "pensamiento del profesor" (Álvarez Castillo, 1995) y a los que tienen en cuenta el período práctico de la formación (el proyecto que desarrolla González Gallego, y Colom Cañellas y Gómez Barnusell, 1994), tal como se definían en el capítulo I.

Hay una investigación coordinada por Guerrero García (1996) dirigida específicamente a los profesores de formación profesional, etapa, por otro lado, muy poco estudiada, cuyo contenido se puede situar dentro de la actual línea de análisis interesada en conocer la relación entre la formación inicial y la permanente y la adecuación de los distintos contenidos en uno y otro caso.

Al igual que en la anterior revisión del CIDE se incluían dos estudios acerca de la forma de acceso a la profesión docente; se cierra este panorama de los trabajos sobre formación inicial con una investigación que trata el tema del acceso desde una perspectiva sociológica (Ortega Gutiérrez, 1994).

La mayoría de las investigaciones que se ocupan del perfeccionamiento del profesorado y de la formación permanente se centran básicamente en los programas de formación que se han aplicado, sobre todo en los de carácter institucional que se ofrecen desde los CEP, quizá porque en el período que contempla esta revisión, de 1993 a 1997, se asiste a su creación y máximo desarrollo. En ellas se da importancia a la descripción y, sobre todo, a la evaluación y mejora de los mismos. De hecho, la evaluación de la formación constituye el núcleo de trabajo fundamental en 11 de los estudios revisados.

Donde se ha realizado un gran esfuerzo de análisis de los resultados de los programas formativos es en Educación Secundaria, a los que se dedican seis de los estudios que se presentarán a continuación.

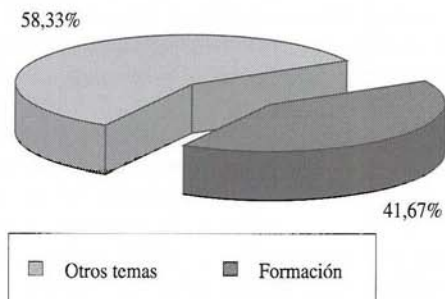
Hay un pequeño número de trabajos que abordan otras modalidades específicas de formación: en Educación de Adultos, en escuelas rurales, y la vinculada a los programas de garantía social.

Finalmente, se puede señalar que una buena parte de los trabajos sobre formación permanente cubren el abanico de enfoques relacionados con el "pensamiento del profesor", con el conocimiento práctico de los profesores, y con aquellos aspectos más globales que tienen en cuenta los procesos de innovación y cambio, el desarrollo de la organización, el currículum y la didáctica. Se percibe también que los estudios manifiestan un interés creciente por considerar las necesidades del profesorado como un factor central en el diseño de los programas de formación.

1. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL GRUPO DE INVESTIGACIONES SOBRE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En la anterior revisión del CIDE el conjunto más numeroso de investigaciones se incluía en la categoría de la formación del profesorado. De hecho, la mitad de la investigación que se analizó correspondía al ámbito de la formación. En esta ocasión sigue primando también la misma línea de trabajo, con un conjunto de 30 investigaciones, aproximadamente el 42 por ciento del total de las investigaciones aquí estudiadas.

Gráfico III.1.
Distribución de las investigaciones de formación del profesorado con respecto al total

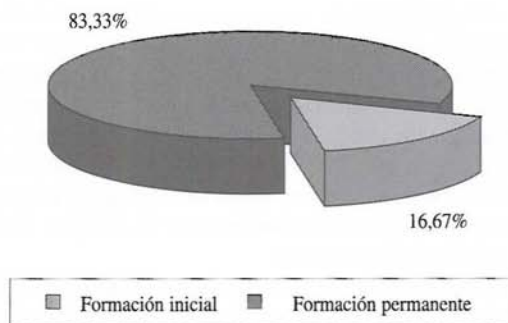


Manteniendo este criterio de división, la distribución de las 30 investigaciones queda como sigue:

- Cinco investigaciones de formación inicial.
- Veinticinco investigaciones de formación permanente.

Como puede observarse, la relación entre una y otra es ligeramente distinta a la ofrecida en la revisión anterior. Mientras que en aquella la formación inicial constituía un 40 por ciento del total de la investigación sobre formación del profesorado, en el momento actual su representatividad ha disminuido sensiblemente, llegando a alcanzar sólo un 16 por ciento.

Gráfico III.2.
Distribución de las investigaciones de formación del profesorado



En este panorama general de los trabajos sobre formación del profesorado, parece interesante detenerse en el estudio de las **instituciones gestoras** de las investigaciones. De los tres tipos de instituciones que se tienen en cuenta, hay que señalar que la gran mayoría provienen de los CEP. En efecto, de las 30 investigaciones sobre formación del profesorado, once corresponden a los CEP, diez de ellas en formación permanente y una en formación inicial. Como se indicaba más atrás, al hablar de los programas de formación institucionales, parece que la preponderancia de estas instituciones es notable, tanto por el número de trabajos que evalúan su función, como por el número de estudios que se gestionan a través de ellas.

Las siguientes instituciones, por orden de importancia, son los departamentos universitarios, que gestionan doce investigaciones y, por último, los ICE, a través de los cuales se presentan 7 investigaciones.

2. INVESTIGACIONES SOBRE FORMACIÓN DEL PROFESORADO: PLANTEAMIENTOS Y RESULTADOS

2.1. Formación inicial

"La formación inicial del profesorado se entiende como un proceso destinado a la preparación profesional de los futuros docentes" (CIDE, 1993: 27). Es éste el principio adoptado para determinar la inclusión de las cinco investigaciones que se recogen en este epígrafe.

El trabajo coordinado por Álvarez Castillo (1995), trata de investigar los resultados de un programa dirigido a incrementar la adecuación de la cognición social de los maestros en formación inicial, con el objetivo de capacitarlos para obtener un mayor control sobre sus estructuras y procesos cognitivo-sociales, así como de orientar su atención a la promoción de estímulos que faciliten el desarrollo de las potencialidades infantiles. Las conclusiones del estudio reflejan una cierta eficacia en la modificación de algunos aspectos relacionados con la personalidad de los profesores en formación, la asunción de una toma de conciencia sobre el procesamiento de la información manejada y la necesidad de su revisión. Asimismo, plantea la conveniencia de ajustar los conocimientos y aprendizajes a la realidad infantil con arreglo a los objetivos educativos definidos.

La formación práctica, ya sea la dirigida a la propedéutica de los docentes en ciernes o la dedicada a los maestros noveles en sus años iniciales en la enseñanza, sigue en esta revisión centrando la atención y el estudio de dos de las investigaciones que se reseñan a continuación.

En efecto, en el equipo investigador que dirige González Gallego (proyecto de investigación en curso de realización) se plantea el problema de la formación de los titulados que aspiran a obtener la "*venia docendi*" para poder ejercer como profesores de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (secundaria) y Conocimiento del Medio (Primaria). Mientras que en el segundo caso la formación se ofrece a través de un currículum de diplomatura en el que se integra el "*practicum*", en el primero esta formación carece de un currículum propio en la licenciatura y se consigue únicamente por medio de un curso de postgrado, aún sin definir, del que el "*practicum*" forma parte. Los resultados del trabajo apuntan que los alumnos de las licenciaturas universitarias no "se sienten" como futuros profesores de Secundaria, ni se consideran instruidos como tales. En cambio, no sucede lo mismo con los alumnos de las diplomaturas universitarias que se forman para maestros.

Las nuevas titulaciones de las licenciaturas han subdividido la antigua titulación de Geografía e Historia, especializando fuertemente al profesorado, agravando, con ello, las insuficiencias en formación didáctica y pedagógica de esas licenciaturas. Por el contrario, las nuevas titulaciones de Magisterio son más adecuadas en lo que a la formación de los maestros para las funciones de primaria se refiere. La investigación subraya, por tanto, la conveniencia de introducir en

el tronco de la licenciatura de Humanidades algunos créditos pedagógicos y de didáctica para suministrar e inculcar a los alumnos una adecuada perspectiva profesional en su formación, sin la cual, se verían abocados a la figura de profesores que llegan a la enseñanza por eliminación de posibilidades.

Por su parte, Colom Cañellas y Gómez Barnusell (1994) abordan los problemas de los maestros en sus primeros años de experiencia docente. El presupuesto de partida considera la existencia de carencias en la formación inicial, en la que el "*practicum*" no está diseñado ni concebido para que responda con propiedad y seriedad a las verdaderas necesidades del aula. Los resultados muestran la preocupación de los maestros noveles por encontrar recursos que funcionen en el aula y activen la motivación de los alumnos; asimismo, se detectan importantes lagunas tanto en la planificación del trabajo como en la evaluación de los alumnos y en la auto-evaluación. El propio estudio señala la idoneidad de facilitar y propiciar adaptaciones del currículum a las necesidades de cada uno de los alumnos.

En la anterior revisión del CIDE no se encontraba ningún estudio centrado específicamente en el profesorado de Formación Profesional. Del conjunto de investigaciones incluido en este apartado, la de Guerrero García *et al.* (1996) trata este nivel educativo. Se pretende valorar la formación inicial y continua del profesorado de Formación Profesional en la Comunidad Autónoma de Aragón a propósito de las necesidades que presenta tras las reformas introducidas en este nivel. Los resultados más elocuentes indican que existen importantes carencias de formación inicial, sobre todo en la cualificación didáctico-pedagógica. El profesorado de la provincia de Zaragoza, según reseña el estudio, deberá incrementar su formación didáctica, mientras que los de Huesca y Teruel tienen mayores dificultades en el área científica.

En cuanto a los procesos e itinerarios de inserción laboral, se cuenta con el estudio realizado por Ortega Gutiérrez (1994) que tiene como objetivo analizar la evolución de los alumnos que acceden a las Escuelas Universitarias de Magisterio a lo largo de la década de los ochenta, y abarca todo el proceso desde la elección de la carrera hasta la incorporación, una vez finalizada ésta, a la profesión. La formación inicial está, como se desprende en esta investigación, unida al proceso de inmersión en los circuitos socioprofesionales, y es en la adecuada articulación de ambos, donde la formación inicial se incardina con el empleo.

Se trata de llegar a comprender las expectativas académicas asociadas al origen social, la socialización profesional llevada a cabo en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, así como la distribución de estos alumnos en el mercado laboral. Todo esto se lleva a cabo a través de datos recogidos en documentos (archivos y expedientes de las Escuelas de Magisterio, series estadísticas de educación del MEC y del INE, expedientes de los aspirantes presentados a las oposiciones de Magisterio en el período 1980-1991), encuestas y entrevistas que se realizan a una muestra compuesta por ex alumnos de Magisterio de las provincias de Madrid, Toledo, Valencia y Oviedo.

Los resultados evidencian que a la hora de entrar en el mercado laboral los expedientes académicos desempeñan un papel muy importante (a mayor rendimiento en la formación inicial, mayores posibilidades de acceso a la docencia). También se observa que los titulados en paro son, básicamente, jóvenes que todavía no han accedido al primer empleo, y mujeres casadas mayores de 35 años. A través de este estudio se ha comprobado que a lo largo de la década de los ochenta los estudiantes de Magisterio se caracterizan por un origen social medio-bajo y bajo, así como por una trayectoria académica modesta.

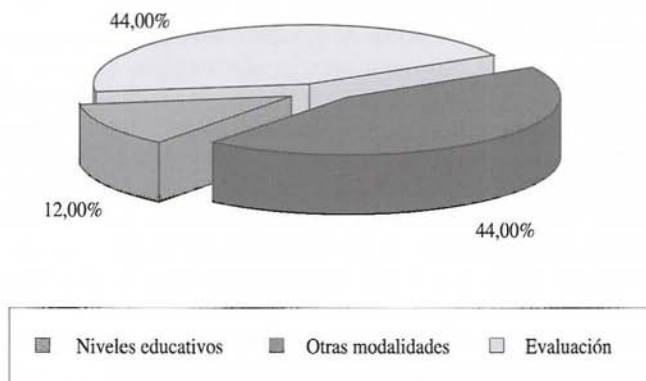
En este apartado se han recogido, por tanto, cinco investigaciones que atañen a la formación inicial de los profesores. En ellas se pone el acento en un modelo de formación que articule una equilibrada colaboración entre la formación teórica y la formación práctica, para así dar coherencia a un currículum formativo integral.

2.2. Formación permanente

De las investigaciones financiadas en el período 1993-1997, casi un 35 por ciento de la investigación sobre profesorado ha sido auspiciada por el CIDE. Si ya en la anterior revisión se asumió y constató la extraordinaria relevancia de esta línea, con cerca de un 30 por ciento del total de la investigación, en estos momentos, se puede manifestar la ascendente importancia que sigue obteniendo.

Dado el volumen de trabajos, se ha optado, para su mejor manejo expositivo, por estructurar las investigaciones según los criterios más relevantes, que son: el nivel educativo en el que se centra, otras modalidades específicas de formación, y el diagnóstico evaluativo que se hace de la formación del profesorado.

Gráfico III.3.
Distribución de las investigaciones de formación permanente



2.2.1. Niveles educativos

Educación Secundaria

Se agrupan seis investigaciones que abordan los siguientes contenidos y temáticas: las metodologías específicas empleadas en el aula para una mejor facilitación de los procesos de comprensión en el alumnado (Sánchez Miguel, 1994; Barrón Ruiz y Río Sánchez, 1995); los itinerarios formativos seguidos por el profesorado (Fernández Rojero, 1996; Bolívar Botía, 1997); la elaboración de un programa de autoformación para los enseñantes (Colera Jiménez, 1997); y el alcance de los programas de formación en el pensamiento de los docentes (Martínez Aznar, 1997).

Sánchez Miguel (1994) examina el discurso expositivo de los profesores expertos y principiantes de Enseñanza Secundaria y las estrategias que éstos utilizan para dotarle de una estructura que facilite y clarifique la comprensión en el alumnado. Para conocer cómo se pueden integrar estas estrategias en la formación del profesorado, la investigación considera un sistema de habilidades que comprenden tres fases: lo "dado", esto es, la creación de un contexto cognitivo entre el profesor y alumnos donde se pueda anclar lo que el profesor va a introducir; lo "nuevo", es decir, cómo se estructura la información nueva; y la "evaluación", que permite al profesor comprobar que los alumnos están comprendiendo y asimilando esta nueva información.

Los resultados indican que los profesores expertos emplean más recursos que los principiantes a establecer el contexto necesario en el que explicar los contenidos nuevos: nivel de lo "dado". Respecto a lo "nuevo", los expertos dotan al discurso de una mayor estructuración. En relación con la "evaluación", los expertos evalúan más la comprensión de sus alumnos que los principiantes.

En segundo lugar, en el trabajo de **Barrón Ruiz y Río Sánchez (1995)** se plantea y evalúa un modelo de formación del profesorado de 7.º y 8.º de EGB en Matemáticas basado en la formación de equipos de trabajo para la adquisición, diseño y experimentación del constructivismo en el aula. Asimismo, se propone el diseño y evaluación de dos metodologías didácticas constructivistas, la expositiva y la de descubrimiento. El estudio revela que la utilización de la metodología expositiva logra un nivel superior en el aprendizaje de conceptos, pero inferior en el de procedimientos. Según el parecer de los alumnos, la metodología expositiva es más fácil de seguir, favorece la comprensión de conceptos y, gracias a ella, resulta más fácil el aprendizaje; en cambio, la metodología de descubrimiento, según los investigadores, exige pensar, razonar y estudiar más.

Los trabajos que se presentan a continuación atienden a la trayectoria profesional y formativa del profesorado. Tratan de encarar los paralelismos que se establecen entre una creciente desafección y desmotivación del profesorado por

su actividad docente y la necesidad de revitalizar y reanimar su contribución pedagógica por la vía de la formación.

Así, **Fernández Rojero (1996)** intenta conocer en qué circunstancias determinados profesores acceden a formación específica, además de valorar los efectos que las actividades de formación del profesorado de Ciencias de la Naturaleza en Educación Ambiental tienen sobre sus asistentes. Se pone de manifiesto que los profesores que asumen la necesidad de su formación son profesionales descontentos con el tipo de enseñanza instituida y que ellos mismos desarrollan como miembros de la comunidad docente. La investigación señala los contextos favorecedores de cambios que contribuyen a promover innovaciones de tipo práctico en el profesorado durante su proceso de formación, y éstos son: un contexto con un alto componente relacional, que incentive el intercambio de experiencias con otros profesionales, y un contexto de profesionalización creciente que se proponga considerar a los propios profesionales como investigadores en didáctica.

Por su parte, **Bolívar Botía y su equipo (1997)** analizan el desarrollo profesional docente tomando en consideración las trayectorias profesionales y los ciclos de vida en la carrera de los profesores y profesoras, así como la acusada crisis que afecta a la identidad profesional del profesorado de Secundaria, con vistas a adecuar un programa de formación que contemple los aspectos indicados.

El estudio muestra que las ofertas institucionales deberían ser congruentes con las necesidades y demandas de los profesores, de acuerdo con su situación personal, así como tener en cuenta la flexibilización de las opciones formativas. Por otra parte, ante el proceso de reconversión profesional y cuestionamiento de la identidad del profesorado de Secundaria, se señala la importancia de desarrollar estrategias y acciones que contribuyan a reafirmar y reconstruir una nueva identidad profesional.

El equipo de **Colera Jiménez (1997)** elabora, experimenta y valora unos materiales escritos destinados a la formación científica y didáctica de profesores de Matemáticas de Enseñanza Secundaria. Así como la investigación de Barrón Ruiz y Río Sánchez (1995) abordaba los aspectos procedimentales de la formación del profesorado en Matemáticas y la implementación de estrategias metodológicas facilitadoras en la adquisición de conceptos y procedimientos, el objeto de este otro estudio atiende más a la elaboración específica de un material escrito que pretende validar su eficacia en términos de sencillez y manejabilidad, amén de haber sido concebido para ser utilizado personalmente (autoformación). Los materiales confeccionados en el marco de esta investigación han demostrado ser satisfactorios en lo que respecta a su organización y estructura, y a su capacidad para estimular el interés en los profesores y su posibilidad de aplicación en el aula. La idoneidad de los materiales viene certificada, según se señala, por la constatación de que un porcentaje significativo de profesores de Matemáticas de Secundaria está dispuesto a participar en un programa de autoformación de las características esbozadas.

Por último, el trabajo de **Martínez Aznar y su equipo (1997)** se hace eco del profundo interés sobre el futuro de los estudios de formación y su ámbito específico de actuación, ya sea el modelo definitivo del Curso de Capacitación Pedagógica instituido para regular la formación inicial del profesorado, ya sea la necesidad de llevar a cabo una formación permanente acorde con la filosofía de la LOGSE. En el estudio se constatan diferencias en el pensamiento y en las actuaciones del profesor de Ciencias de Educación Secundaria en ejercicio según haya, o no, asistido a cursos de Actualización Científica y Didáctica. Asimismo, las diferencias de pensamiento entre profesores en funciones y futuros docentes que están en formación inicial (CAP), son más marcadas que entre los profesores en ejercicio que hayan o no realizado un curso de Actualización Científica y Didáctica.

Otros niveles educativos

Se incluyen aquí cinco investigaciones que se refieren a diferentes niveles educativos. La Educación Primaria cuenta con una investigación (Molero Pintado, 1994), que se propone estudiar la formación permanente del profesorado de forma retrospectiva, analizando exploratoriamente las enseñanzas y realizaciones ejemplares que pudieran extraerse del período considerado.

De los trabajos internivelares, el coordinado por Crespo García (1995) avanza sus indagaciones sobre el pensamiento del profesorado gracias a las proyecciones y representaciones de las conocidas viñetas de Tonucci ("fratos") y la incidencia evocadora y reveladora que éstas tienen para reflejar las necesidades formativas de los docentes. Calvo Llena y Serrano González-Tejero (1996) delinean un programa de formación en un centro en el que participan profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria a propósito de aleccionarles en las metodologías y fundamentos del aprendizaje cooperativo. Por último, Cascante Fernández y Rozada Martines (1993) elaboran, dentro de un diseño de investigación-acción, una propuesta de formación.

En el nivel universitario, la investigación dirigida por Ato García (1995) esboza los perfiles de docencia de calidad para el profesorado.

La investigación, de corte histórico, del equipo dirigido por el profesor **Molero Pintado (1994)**, es un estudio de los sistemas de perfeccionamiento del profesorado de Enseñanza Primaria en España durante el último siglo y medio. Este análisis no sólo se basa en los aspectos técnico-pedagógicos, sino que tiene en cuenta, además, el efecto que tienen las variantes ideológicas, los valores culturales hegemónicos, y en general, la filosofía subyacente de los sistemas educativos en cada uno de los períodos históricos que se estudian, en los programas de formación.

Los objetivos específicos son identificar y evaluar los distintos modelos de perfeccionamiento del profesorado de Enseñanza Primaria en los últimos ciento

cincuenta años, analizando, asimismo, el alcance y la relevancia de las actividades de formación permanente. Igualmente, interesa detenerse en lo significativo de la renovación de las estrategias didácticas en cada una de las etapas históricas, así como su modo de articulación con la tradición legada por los movimientos de renovación pedagógica contemporáneos.

La principal conclusión de la investigación tiene que ver con la relación entre los principios político-ideológicos de un período histórico concreto (son seis períodos históricos con carácter propio los que diferencian los autores a lo largo del último siglo y medio) y las prácticas de formación permanente. Por tanto, se puede hablar más bien de acciones temporales y esporádicas en la sucesión de etapas, que de modos definitivos y acrisolados de perfeccionamiento del profesorado de Enseñanza Primaria.

En el trabajo de **Crespo García (1995)** se estudia el pensamiento docente con ánimo de idear una metodología que pueda facilitar el acceso al conocimiento de las necesidades formativas del profesorado. La investigación se centra en el análisis proyectivo en el que se utiliza como estímulo un conjunto de viñetas conocidas con el nombre de "fratos" (Tonucci). Los principales avances de la investigación se refieren a las ricas proyecciones que las viñetas producen en el pensamiento docente como modo de diagnosticar individualmente las necesidades formativas del profesor. La investigación confirma que el cabal conocimiento de los profesores en formación de sus teorías implícitas, y el entrenamiento en el ejercicio de llevar a cabo innovaciones curriculares, podrían tener una elocuente repercusión en el aula.

El equipo de trabajo configurado en torno a **Calvo Llena y Serrano González-Tejero (1996)** lleva a cabo un programa de formación del profesorado en métodos de aprendizaje cooperativo para promover en el aula la adquisición de actitudes tolerantes, solidarias y democráticas, así como la integración de minorías étnicas y de sujetos con discapacidades. La evaluación del programa arroja resultados satisfactorios, en la medida en la que los participantes aprendieron todos los bloques programados, especialmente en las sesiones en las que se trabajaron las características y requisitos propios de los métodos cooperativos. Para los autores de la investigación, el proceso de formación del profesorado ha de contener tres elementos básicos: automotivación, formación teórica concreta y apoyo para aplicar con éxito el conocimiento aprendido.

Cascante Fernández y Rozada Martínez (1993) profundizan en un modelo teórico-crítico, dentro de las metodologías de la investigación-acción, con vistas a elaborar y diseñar instrumentos de investigación en el aula que, a su vez, faciliten el desarrollo de un sistema de formación permanente basado en el trabajo de investigación educativa. El diseño de investigación-acción cuenta con seis grupos de profesores formados por 38 docentes de niveles comprendidos entre preescolar de 4 años hasta estudios de doctorado. En la investigación se desarrollan actividades, denominadas *encuentros, plenarios, seminarios y grupos de*

trabajo, con las que se persigue establecer un nuevo sistema de formación basado en grupos de docentes que realizan investigación-acción. Este nuevo sistema de formación se ha enriquecido, por un lado, mediante la investigación temática dentro de la fase de planificación de la formación y, por otro, a través de una fase previa a la reflexión denominada estudio.

El objetivo de la investigación de **Ato García (1995)** es obtener perfiles de docencia de calidad para profesores y profesoras, siguiendo los resultados de un cuestionario de evaluación del profesorado de la Universidad de Murcia contestado por alumnos. El trabajo se articula en torno a tres factores esenciales que permiten una docencia efectiva: la planificación y organización docentes; la interacción profesor/alumnos y motivación; y el dominio conceptual, la metodología y los recursos didácticos. A partir de esta estructura de factores, el estudio elabora un perfil individualizado para cada profesor de la muestra seleccionada. Se comprueba la existencia de perfiles muy similares entre una evaluación realizada por alumnos y otra. Esto lleva a los autores a colegir que los perfiles pueden ser objeto de mejora.

2.2.2. Otras modalidades específicas de formación

Este epígrafe incluye tres estudios de muy distinta índole: Cabello Martínez (1994) formula la necesidad de trabajar y cooperar con los equipos educativos en los centros de educación básica de personas adultas. La investigación de Nicolás Prieto (1995) examina el proyecto de formación del profesorado en las escuelas incompletas de la zona rural de la provincia de Valladolid. Por último, Gonzalo y Misol (1997) atiende a la formación específica que ha de recibir el profesorado de garantía social, a fin de que estos programas, dirigidos a alumnos y alumnas que abandonaron la ESO sin alcanzar los mínimos niveles, adapten los objetivos educativos a sus destinatarios.

Cabello Martínez (1994) reconoce el voluntarismo del profesorado de educación de adultos, aunque admite su escasa formación en la organización de esos centros y en las técnicas de elaboración de los proyectos educativo y curricular. El objetivo principal de la investigación pasa por diseñar un plan de formación del profesorado que combine y articule elementos de información y reflexión, para facilitar el paso de la teoría a la práctica. Los resultados del estudio se integran en cinco informes parciales relativos al alumnado, al profesorado, a los modelos organizativos y a la legislación e innovación en el ámbito de la educación básica de personas adultas.

Nicolás Prieto y sus colaboradores (1995) intentan conocer en qué medida las acciones de formación del profesorado en los centros de escuelas rurales responden a las necesidades y expectativas del profesorado asistente. El propósito del análisis es facilitar el desarrollo profesional de los docentes en un mo-

mento de cambio del modelo curricular al amparo de la reforma del sistema educativo, así como mejorar los proyectos de formación en los centros. Las contribuciones más relevantes insisten en la importancia de detectar las necesidades y expectativas reales del profesorado antes de emprender el diseño de cualquier programa formativo; destaca, igualmente, la especial atención que ha de concederse al proceso de concreción y diseño del programa formativo que se va a realizar, y la mención especial que merecen aspectos relacionados con las dinámicas grupales. Por último, el estudio plantea la conveniencia de propiciar en los participantes de los cursos de formación una reflexión teórica y práctica de cierto calado, y no sólo atender y entender la importancia que tiene que darse en el nivel del satisfactorio intercambio de experiencias o en la facilitación de la elaboración de materiales curriculares.

En último lugar, el objetivo fundamental de la investigación dirigida por **Gonzalo y Misol (1997)** es elaborar un modelo de formación de profesores centrado en la atención a las características y peculiaridades de la actividad educativa que se lleva a cabo en contextos de marginación socioeconómica y en programas de garantía social. Los investigadores concluyen en la necesidad de una formación complementaria específica para los profesores y educadores que trabajan en contextos de marginación socioeconómica. Esta formación capacitará a los profesionales de la educación para conocer las claves de interpretación del contexto en el que desarrollan su tarea, las características psicológicas y sociales de su alumnado y los recursos necesarios para realizar una mediación adecuada entre los saberes cotidianos de estos alumnos y los saberes académicos.

2.2.3. Evaluación en la formación del profesorado

Se recoge un conjunto de 11 trabajos sobre la evaluación de la formación del profesorado que se ha ordenado con arreglo a los siguientes criterios: la evaluación de la formación del profesorado en los CEP (Morgenstern Picovsky y Martín Rodríguez, 1993; Moreno Herrero, 1995; Gibaja Velázquez, 1995; Sáez Brezmes, 1996 y Hernández Franco, 1997), la evaluación de los programas de formación del profesorado diseñados por el MEC (Villar Angulo, 1994; Porlán Ariza, 1995; Antúnez Marcos, proyecto en fase de realización, y De Vicente Rodríguez, proyecto en curso) y la evaluación de la formación con propuestas orientadas a la innovación educativa dentro del aula o la formación en centros (Marcelo García, 1994, y San Fabián Maroto, 1994).

Dentro de las cinco investigaciones que se centran en la descripción, evaluación y posible mejora y optimización de los sistemas de formación integrados en los CEP, **Morgenstern Picovsky y Martín Rodríguez (1993)** evalúan la aportación de los CEP a la reforma educativa. Para ello, atienden a las principales tendencias de actuación en la formación permanente del profesorado, así como

a la formación de los docentes que requiere la reforma del sistema educativo. Los criterios de evaluación utilizados y sobre los que se asientan los resultados del estudio son: la implantación del CEP en la demarcación de la zona estudiada, la capacidad de promover e impulsar la innovación educativa y la necesidad de generar un proceso de reflexión sobre la conveniencia de la formación permanente. El corolario de este estudio es la existencia de una renovación excesiva de personal y la falta de formación permanente en el seno del CEP. Por lo que se refiere a las actividades de formación, se manifiesta un desproporcionado peso de las nuevas tecnologías y escasa o nula presencia de formación técnica profesional.

El estudio dirigido por **Moreno Herrero (1995)**, con elementos paralelos al trabajo que se acaba de citar, lleva a cabo un proceso de autoevaluación global del CEP de Getafe desde un enfoque cualitativo y autocrítico, centrado en tres dimensiones: plan del CEP, organización y funcionamiento internos, y actuaciones de formación. La investigación concluye que la autoevaluación del CEP ha sido profunda, generando mejoras, ajustes y transformaciones en la valoración crítica del quehacer educativo, en los criterios de actuación que posibiliten la mejora del funcionamiento interno, así como en el desarrollo de procesos de autoformación del equipo pedagógico.

El equipo coordinado por **Gibaja Velázquez (1995)** parte de la situación actual del profesorado respecto a sus necesidades de formación y cómo éstas son atendidas, desoídas o satisfechas por los planes de formación permanente. La investigación se centra en el ámbito territorial del CEP de Fuenlabrada (Madrid), e indaga en él el grado de conocimiento y participación del profesorado en el proceso de planificación de la formación permanente y de sus actividades específicas. Como respuesta al estudio, se constata un considerable desconocimiento de los planes de formación del profesorado, así como la existencia de motivaciones muy dispares y heterogéneas a la hora de participar en las actividades de formación. Por último, se subraya un notable desfase y desajuste entre las necesidades de formación, las demandas de formación y la oferta programada.

Por su parte, el equipo de **Sáez Brezmes (1996)** se inclina hacia un tema estrechamente relacionado con el de Villar Angulo (1994). Su pretensión es elaborar un modelo de evaluación formativa basado en la negociación y en la autoevaluación, con el fin de responder a la necesidad de profundizar en la evaluación de las actividades que llevan a cabo los CEP. El objetivo explícito es analizar los aspectos más problemáticos del modelo, valorar su capacidad formativa, revisarlo y perfeccionarlo, dirimiendo y evaluando la utilidad de los distintos cursos y la participación de los distintos asesores.

Este cometido se concreta en la redacción de una guía de evaluación para los cursos de actualización científico-didáctica de los CEP, en la que se describen los aspectos que hay que tener en cuenta en cada fase del proceso evaluador: consideraciones previas, principios de procedimiento, recogida de información

y datos que se van a recoger, identificación de problemas, informe parcial, procesamiento de datos e informe final.

Hernández Franco y su equipo colaborador (1997) analizan las actividades de formación y el tipo de aprendizajes y categorías de conocimiento pedagógico que se desarrollan en el CEP, a fin de comprobar el grado de consonancia con los objetivos inicialmente propuestos. Asimismo, se intenta explorar la existencia de diferencias en la organización, desarrollo e incidencia de la formación, tanto en sus contenidos como en sus condiciones, procesos y resultados, en relación con el período de tiempo analizado (1989-1994) y, de forma particular, el punto de inflexión que supone la implantación de la LOGSE (1990).

Los resultados apuntan a que las categorías de conocimiento pedagógico dominantes han sido las relativas a los presupuestos del currículum de la reforma, los procesos de enseñanza-aprendizaje, y el trabajo de aula. La orientación que ha prevalecido en el tratamiento de los contenidos ha sido de carácter más psicodidáctico que sociocultural. La incidencia de la formación aparece muy estrechamente vinculada a la disponibilidad de materiales para el trabajo posterior con los alumnos, siendo éstos los baluartes más preciados para proceder a la conexión entre la formación y la práctica.

Dentro de esta sección se han reunido cuatro investigaciones que valoran los programas de formación del profesorado implantados y auspiciados por el MEC. De ellas, la de **Villar Angulo (1994)** pretende generar un marco conceptual que permita diseñar sistemas integrados de evaluación (SIE) de programas para el desarrollo profesional, en los propios centros educativos. En particular, se propone un modelo de evaluación de programas de perfeccionamiento del profesorado que parte de la interrelación de tres conceptos: evaluación, desarrollo profesional y gestión educativa en centros. El primero se refiere a la intención de la evaluación; el segundo a aquéllo que se debe observar/investigar; y el tercero, a los resultados/productos esperados. Los aspectos más relevantes del estudio ponen el acento en la importancia de la función directiva en la creación de un clima participativo y democrático, y en su labor coordinada con los miembros del centro, con objeto de ejercer una función colegiada para la ideación y elaboración de estrategias que conduzcan al diseño de un programa de formación permanente.

Por su parte, **Porlán Ariza y sus colaboradores (1995)** hacen una caracterización de los modelos de formación permanente presentes en los tres niveles del Programa de Actualización Científica y Didáctica del profesorado (modalidad A), puesto en marcha por el Ministerio de Educación y Ciencia: en el diseño general previsto por la administración educativa al iniciar el programa; en los diseños específicos realizados por los responsables de los cursos, así como en sus opiniones acerca del desarrollo; y en el desarrollo práctico de algunos cursos concretos. Asimismo, la investigación pretende someter a contraste los datos obtenidos en estos tres ámbitos, con objeto de resaltar las convergencias y contra-

dicciones que aparecen entre ellos, así como los problemas y obstáculos más generales que se producen durante el proceso.

Los resultados más relevantes avanzan que el diseño general del programa defiende un modelo formativo basado en la interacción entre la teoría y la práctica. Sin embargo, se observa que la selección de los contenidos y la distribución por fases (la primera más teórica y las siguientes centradas en el diseño y experimentación de una unidad didáctica) favorece un enfoque más técnico, según el cual la teoría orienta, modifica y fundamenta la práctica. El saber práctico deviene en un saber subsidiario del saber teórico-disciplinar. Lo que adquiere una importancia sustantiva, en última instancia, son los conocimientos teóricos alejados de las concepciones, las experiencias y los problemas prácticos y cotidianos de los profesores. En las fases de diseño y aplicación de la unidad didáctica, como avanza la investigación, predomina una orientación espontaneísta e inmediatista. Este aspecto evidencia, por un lado, que el saber práctico no tiene la misma consideración como contenido formativo que el saber teórico y, por otro, que la aplicación práctica de la unidad didáctica recibe un tratamiento desorganizado y escasamente riguroso, al no estar sujeto a la contrastación y grado de concordancia o adecuación con la teoría. El estudio concluye que la experiencia cuenta, pero no se estudia ni se investiga reflexiva y críticamente sobre ella.

Antúnez Marcos y su equipo investigador plantean en su proyecto el escaso énfasis que se ha puesto en verificar los resultados efectivos de la formación del profesorado a partir de las aplicaciones que pudieran de ésta hacer sus destinatarios en su lugar de trabajo. El estudio pretende valorar y comprobar su grado de eficacia en relación con los objetivos pretendidos por los planes y programas de formación permanente. Los esfuerzos de la investigación se centran en el desarrollo de programas de "evaluación demorada" o "de latencia", a saber, se trataría de ponderar la eficacia de la formación atendiendo a sus efectos en la práctica docente, formadora o directiva, a fin de proporcionar recursos para la mejora en el diseño de los planes y programas de formación permanente.

De Vicente Rodríguez dirige su proyecto también hacia la construcción y validación de un modelo de evaluación de la formación permanente. Sus objetivos son: detectar los elementos y criterios esenciales para la construcción de un sistema de evaluación de programas; estructurar un modelo de sistema que promueva el crecimiento profesional de los profesores (procedimientos de autoevaluación, evaluación por colegas y procedimientos colectivos de análisis de datos), así como validarlo y fiabilizarlo; y, finalmente, explorar el potencial de otros tipos de datos para obtener información que no pueda proporcionar el modelo generado.

Esta sección de evaluación se cierra con dos investigaciones que acometen la formación desde su articulación con modelos de innovación encaminados a la mejora de la evaluación formativa en los centros educativos.

La investigación coordinada por **San Fabián Maroto (1994)** perfila un campo de estudio en el ámbito de la evaluación del profesorado que, a diferencia de

otros trabajos (Morgenstern Picovsky y Martín Rodríguez, 1993; Moreno Herrero, 1995), tiene una orientación más estructural y contextual. De este modo, partiendo fundamentalmente de la información recabada entre los participantes en la formación de profesorado en centros, el estudio describe el contenido y el entorno en el que tiene lugar el desarrollo de esta modalidad de formación en el ámbito de Asturias. Por otra parte, se hacen propuestas de mejora para establecer un modelo de evaluación global que ayude a consolidar la formación en centros.

Los resultados del estudio atienden a la necesaria revisión del modelo en aquellos aspectos más desprevenidos y menos resueltos: la política de descentralización en los centros, las convocatorias oficiales, las relaciones pedagógicas de los centros con los CEP y la evaluación de estos proyectos. Asimismo, los centros de formación favorecen la participación del profesorado y potencian el clima de colaboración en el claustro.

Para finalizar, el trabajo dirigido por **Marcelo García (1994)** se propone evaluar los procesos de innovación educativa dentro del aula, y de forma especial, los procesos de formación en los centros, todos ellos pertenecientes a la Comunidad Autónoma andaluza. Asimismo, interesa estudiar el perfil del asesor de formación y su protagonismo en el apoyo a los proyectos de innovación en el centro, para así detectar los estilos de asesoramiento y las necesidades formativas de los mismos asesores.

Los resultados del proceso de innovación y formación en los centros se basan en las condiciones en las que surge la idea de un proyecto, en cómo se articula y estructura, en la propia composición del grupo de trabajo, en las reacciones que genera en el centro, en el desarrollo específico del proyecto y las vicisitudes que encuentra en su curso: dificultades o trabas, cambios que propicia, apoyo externo que recibe... y, sobre todo, en la evaluación de los resultados que provoca en los alumnos, en el centro y en los propios profesores y asesores de formación participantes.

El perfil del asesor de la Comunidad Autónoma andaluza, como revela la investigación, tiende a ser un profesor varón, de unos 40 años de edad, que ha realizado el curso de formación de asesores organizado por la Consejería de Educación y Ciencia, y que pertenece o ha pertenecido a algún Movimiento de Renovación Pedagógica. En relación con sus condiciones y características profesionales, el estudio resuelve y determina la necesidad de los asesores de formación de cuidar y completar su formación personal específica, de asesorar a grupos de profesores, del diseño de materiales didácticos y audiovisuales, de la búsqueda y análisis de documentación y, en último lugar, de la participación en la evaluación de actividades.

Tabla III.1.
Investigaciones revisadas sobre formación del profesorado

DIRECTOR/A	TÍTULO	DURACIÓN	TEMA
Álvarez Castillo	<i>Evaluación de un programa experimental de entrenamiento cognitivo-social para profesores en formación.</i>	1992-1995	Inicial
Antúnez Marcos	<i>Análisis de los resultados de los programas de formación permanente del profesorado del MEC mediante la evaluación demorada de sus efectos. Determinación de criterios y elaboración de instrumentos.</i>	1992-sin finalizar	Permanente
Ato García	<i>Profesores expertos: un punto de partida para la elaboración de perfiles docentes y su utilización como recursos de perfeccionamiento de la docencia universitaria.</i>	1992-1995	Permanente
Barrón Ruiz	<i>Propuesta, experimentación y evaluación de un programa de formación del profesorado en la aplicación e investigación de la enseñanza constructiva de las Matemáticas.</i>	1992-1995	Permanente
Bolívar Botía	<i>Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de Secundaria. Bases para su desarrollo y propuesta de itinerarios de formación.</i>	1995-1997	Permanente
Cabello Martínez	<i>Formación y autoformación de los equipos docentes en educación de personas adultas.</i>	1991-1994	Permanente
Calvo Llena	<i>Formación de profesores: una experiencia de elaboración y aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo a las aulas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria.</i>	1993-1996	Permanente
Cascante Fernández	<i>Grupos asociados para la investigación-acción en la enseñanza.</i>	1991-1993	Permanente
Colera Jiménez	<i>Un programa para la autoformación científica y didáctica del profesorado de Matemáticas de Enseñanza Secundaria.</i>	1991-1997	Permanente
Colom Cañellas	<i>El profesor novel. Aproximación a su problemática y modelo inductivo de reformación.</i>	1990-1994	Inicial
Crespo García	<i>Diseño curricular y formación del profesorado. Hacia una alternativa constructivista en su formación.</i>	1990-1995	Permanente

Tabla III.1 (continuación).
Investigaciones revisadas sobre formación del profesorado

DIRECTOR/A	TÍTULO	DURACIÓN	TEMA
De Vicente Rodríguez	<i>Construcción y validación de un modelo de evaluación de formación permanente del profesorado fundado en el conocimiento, la colaboración y la reflexión.</i>	1995-sin finalizar	Permanente
Fernández Rojero	<i>La formación del profesorado en Educación Ambiental: influencia en el desarrollo profesional de los itinerarios formativos seguidos.</i>	1994-1996	Permanente
Gibaja Velázquez	<i>Reforma educativa y formación permanente del profesorado. Estudio de la relación existente entre las necesidades de formación del profesorado y la oferta de actividades. El caso del CEP de Fuenlabrada.</i>	1994-1995	Permanente
González Gallego	<i>Diseño del período Practicum en la formación inicial del profesorado de Enseñanza Primaria y Secundaria para el área de observación del entorno (Primaria) y Geografía, Historia y Ciencias Sociales (Secundaria).</i>	1990-sin finalizar	Inicial
Gonzalo y Misol	<i>Elaboración (diseño y aplicación) de un programa de formación de profesorado que trabaja en contextos de marginación socioeconómica y programas de garantía social.</i>	1995-sin finalizar	Permanente
Guerrero García	<i>Evolución y necesidades del profesorado de Educación Secundaria (Tecnología) y profesorado de Formación Profesional, en el marco de la Reforma de las enseñanzas de educación técnico-profesional en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Aragón.</i>	1992-1996	Inicial
Hernández Franco	<i>La formación del profesorado y el desarrollo de la LOGSE: una investigación evaluativa en la demarcación del CEP de Murcia.</i>	1994-1997	Permanente
Marcelo García	<i>Facilitar el cambio en la escuela: análisis y evaluación de dimensiones personales, didácticas, organizativas y de asesoramiento en el proceso de innovación y formación en la escuela.</i>	1992-1994	Permanente
Martínez Aznar	<i>Estudio de la incidencia de distintos programas de formación y de la práctica educativa en el pensamiento del profesor de Ciencias de la Educación Secundaria.</i>	1995-1997	Permanente
Molero Pintado	<i>Ciento cincuenta años de perfeccionamiento del Magisterio en España (desde las Academias de Profesores a los CEP) (1840-1990).</i>	1990-1994	Permanente

Tabla III.1 (continuación).
Investigaciones revisadas sobre formación del profesorado

DIRECTOR/A	TÍTULO	DURACIÓN	TEMA
Moreno Herrero	<i>No llorarse las mentiras, sino cantarse las verdades. Autoevaluación de nuestro que-hacer institucional.</i>	1992-1995	Permanente
Morgenstern Pitcovsky	<i>Evaluación de los Centros de Profesores. Análisis de su contribución a la Reforma Educativa.</i>	1989-1993	Permanente
Nicolás Prieto	<i>Investigación operativa de los proyectos de formación del profesorado en centros de escuelas rurales para el desarrollo curricular en el marco de la Reforma del Sistema Educativo.</i>	1992-1995	Permanente
Ortega Gutiérrez	<i>Los titulados de las Escuelas de Magisterio en el mercado de trabajo: carrera docente y alternativas profesionales.</i>	1992-1994	Inicial
Porlán Ariza	<i>Evaluación formativa de un proyecto institucional de Formación Permanente del Profesorado: el Programa de Actualización Científica y Didáctica (modalidad A).</i>	1992-1995	Permanente
Sáez Brezmes	<i>Virtualidad para un modelo de evaluación para cursos de actualidad científico-didáctica de los CEP.</i>	1992-1996	Permanente
San Fabián Maroto	<i>Condiciones y posibilidades de la formación de profesorado en centros. Hacia un modelo de evaluación.</i>	1992-1994	Permanente
Sánchez Miguel	<i>La formación del profesorado en el discurso expositivo.</i>	1992-1994	Permanente

CAPÍTULO IV

LA INVESTIGACIÓN SOBRE SATISFACCIONES E INSATISFACCIONES DEL PROFESORADO

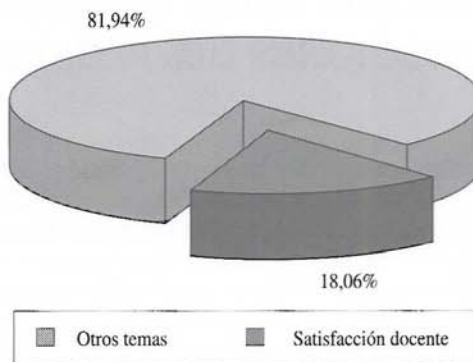
Como se dijo en el capítulo primero de esta revisión, dentro del tema de satisfacciones e insatisfacciones del profesorado se incluye un universo conceptual que ha adoptado diferentes perspectivas y que se ve influido por una extensa multiplicidad de factores. Por ello, el criterio que permite valorar el aporte de una investigación a esta materia no tiene un carácter uniforme; comprende aspectos relacionados con la percepción social del profesorado, con la percepción que sobre la profesión tienen los propios docentes, con las expectativas de desarrollo y crecimiento profesional que puedan tener o perciban los docentes, con el clima de sus centros de trabajo, con la realidad de su actuación educativa, con sus actitudes ante diversos asuntos, etc. Se ha optado, sin embargo, por acotar el ámbito según categorización detallada a continuación, sin olvidar, en ningún caso, que, como en otros capítulos, hay investigaciones relacionadas con éste que no se citarán en él.

1. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL GRUPO DE INVESTIGACIONES SOBRE SATISFACCIONES E INSATISFACCIONES DE LOS Y LAS DOCENTES

Son 13 las investigaciones que responden globalmente a esta categoría de análisis, denominada en otros contextos "malestar del profesorado" o "angustia de los profesores". Ello supone, respecto al total de estudios sobre el profesorado, un porcentaje del 18,06 por ciento que se refleja en el gráfico IV.1. Las satisfacciones e insatisfacciones de los y las docentes reciben, cuantitativamente, un esfuerzo investigador equiparable al del período 1982-1992 de la anterior revisión.

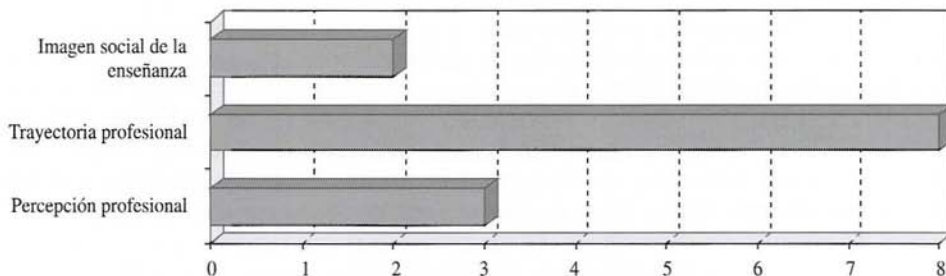
Los grandes epígrafes en que puede, a su vez, subdividirse el capítulo, agrupan trabajos acerca de la percepción de los profesores sobre la profesión, la trayectoria profesional de los docentes y la imagen social de la docencia. De acuerdo con esos apartados resulta una distribución reflejada en el gráfico IV.2. La obligada y sencilla comparación con la caracterización general que de los estudios referidos a este tema se ofrecía en la anterior revisión, muestra algunos datos interesantes. Entre ellos puede citarse la desaparición de los trabajos sobre los problemas específicos de los profesores del medio rural, el mantenimiento del interés en la percepción que los docentes tienen acerca de su profe-

Gráfico IV.1.
Distribución de las investigaciones sobre satisfacción del profesorado
respecto al total de investigaciones en el período 1993-1997



sión y condiciones de trabajo, el incremento del número de trabajos relativos a su trayectoria profesional, y la aparición de un nuevo eje en torno al tema de la imagen social de los docentes. Por último, las investigaciones orientadas hacia la descripción sociológica de los estudiantes y profesores de las Escuelas de Magisterio desaparecen como categoría específica de análisis en este capítulo, aunque ese centro de interés encuentra reflejo en algunas de las investigaciones que ahora se enmarcan en el capítulo de formación (por ejemplo, en las de Molero Pintado y Ortega Prieto, las dos de 1994).

Gráfico IV.2.
Número de investigaciones sobre cada área dentro del capítulo
de satisfacción profesional de los docentes



Los trabajos que ponen nombre propio a cada uno de los apartados del gráfico precedente son los que siguen:

- Percepción de los profesores sobre la profesión docente: Manassero Mas (1994), Fernández de Castro (1995) y Pérez Pérez (1997).
- Trayectoria profesional de los docentes: cuatro investigaciones finalizadas (Miguel Díaz, 1992; Samper i Rasero, 1994; Morgenstern Pitcovsky, 1995, y González Jiménez, 1996) y cuatro en curso de realización (las dirigidas por Repetto Talavera, Rivas Flores, Souto González y Villar Angulo).
- Imagen social de los docentes: Cabero Almenara (1996) y Bravo Ramos (1996).

El núcleo principal de los estudios de este capítulo está gestionado por un departamento universitario. Es la universidad, por tanto, la **institución** de la que parte el interés por esta problemática.

Como detalle final de esta descripción general de los estudios sobre satisfacción profesional de los y las docentes, es importante la referencia a los **diseños metodológicos** que son practicados con mayor asiduidad, respecto a lo cual cabe, en primer lugar y de modo similar a los restantes capítulos, apuntar la imposibilidad de señalar el predominio de un método o un enfoque sobre otros.

Sin embargo, puede en este capítulo hacerse alguna matización relacionada con la subdivisión en apartados que se ha efectuado. Así, el primero y el tercero de ellos responden a una intención primordialmente descriptiva y exploratoria de la realidad, mientras en el segundo, sin que se abandone aquella, se dan algunas iniciativas de actuación e intervención sobre la realidad, con sus consecuentes valoraciones (es el caso, por ejemplo, de los estudios en curso de realización de Villar Angulo y Souto González o del terminado en 1992 por el equipo de De Miguel Díaz). Aunque lo dicho escapa obviamente al ámbito específico del método de investigación, es digno de mención puesto que influye en él.

2. INVESTIGACIONES SOBRE SATISFACCIÓN DOCENTE: PLANTEAMIENTOS Y RESULTADOS

Se presentan en este apartado los planteamientos y resultados de las 13 investigaciones sobre satisfacción profesional de los profesores y profesoras. Como se dijo, se han agrupado éstas en tres secciones (percepción de los profesores sobre su profesión, trayectoria profesional de los docentes e imagen social de la enseñanza) que se materializan, respectivamente, en tres, ocho y dos trabajos de investigación.

2.1. Percepción de los profesores sobre la profesión docente

La *percepción de los profesores acerca de su profesión* y de las condiciones en que se desarrolla su trabajo es el objeto central de los estudios de este apartado, en el que se recogen los de Manassero Mas (1994), Fernández de Castro (1995) y Pérez Pérez (1997).

Desde una perspectiva estrictamente psicológica, el trabajo dirigido por Manassero Mas (1994) relaciona los términos estrés y *burnout* (fenómeno característico de las profesiones de ayuda a la gente) y pretende obtener un modelo predictivo que discrimine las variables de la enseñanza más significativas para ambos fenómenos. La consideración de las estrategias para afrontar el estrés y el *burnout* conduce a una serie de propuestas para el diseño de un programa de prevención e intervención en el contexto educativo.

Los resultados obtenidos demuestran que un 38 por ciento de los profesores de la muestra presentan niveles perjudiciales y patológicos de estrés y un 40 por ciento tienen niveles altos de *burnout*. Se comprueba la existencia de algunas variables sociodemográficas y profesionales discriminantes: antigüedad, nivel educativo y bajas de tipo psiquiátrico (los docentes con 11 a 20 de experiencia, de primaria y con bajas muestran mayores niveles de estrés). También se establece una lista de causas específicas importantes de esos estados, como son: falta de tiempo suficiente para preparar el trabajo, excesivo número de alumnos por clase, baja consideración de la profesión docente y falta de motivación de los escolares.

Más cercana a enfoques sociológicos, críticos e interpretativos, la investigación de **Fernández de Castro y su equipo (1995)** pretende analizar y conocer cómo afecta la reforma a los maestros de Educación Infantil, Primaria y ESO, en sus expectativas profesionales y en la "imagen social" que los profesores tienen de sí mismos. Los campos en que se centra este análisis son: el estrato/clase social de los enseñantes, la actividad docente, las dimensiones de "vocación/profesión" y la percepción de los profesores de su nivel de competencia.

Las conclusiones del estudio ofrecen una doble visión de la imagen del maestro. Por un lado, la imagen *objetiva*: un profesional de estrato medio, con una profesión definida por una formación superior corta y escasa para los objetivos que se le exigen, con escasas posibilidades de promoción y una actividad limitada a los niveles de Infantil y Primaria y, además, con una percepción de la competencia profesional trastornada por el impacto de una reforma que exige funciones nuevas y una preparación complementaria. Por otro lado, una imagen *subjetiva*, impulsada por el currículum oculto, que se refleja en un sentimiento de rechazo de su actividad por parte de los padres, de la Administración y de los propios alumnos.

La última investigación incluida en este apartado asume la complementariedad de las dos perspectivas adoptadas en los trabajos anteriores; así, su punto

de vista comprende tanto el rol del profesor (difuso y contradictorio, fuente de conflictos, enmarcado en un fuerte desinterés social y en un desajuste entre exigencias y recompensas) como el denominado enfoque personal (la personalidad del docente, estrés en la docencia, aspectos cognitivos y afectivos de la profesión). **Pérez Pérez (1997)** persigue los siguientes objetivos: definir los factores más significativos que configuran el ámbito de trabajo de los profesionales docentes, estudiar las condiciones en las que se desarrolla su trabajo y que, por tanto, definen los límites y posibilidades de su desarrollo profesional, y analizar el tipo de malestar que experimentan los profesores en su desarrollo profesional, determinando el grado de estrés, agotamiento, etc.

Se consideran variables como la edad, el sexo, el nivel educativo en que se desempeña la docencia, los años de servicio o la experiencia docente, la situación administrativa... Los resultados obtenidos en esta investigación demuestran que casi el 90 por ciento de los profesores se encuentra satisfecho de su elección profesional. Valoran mucho su autonomía personal y tienen un fuerte compromiso social; sin embargo, no encuentran incentivos suficientes, consideran que sus responsabilidades están poco definidas y que no obtienen una justa recompensa económica por el trabajo que realizan. También se observa un fuerte malestar debido a la ausencia de relaciones de colaboración entre los profesores. Otra fuente de conflicto se encuentra en las relaciones con los padres, a los que se achaca una actitud de desinterés hacia la educación de sus hijos. Se observa una mayor satisfacción profesional en las profesoras que en los profesores. Otro resultado importante es la posible y necesaria reorientación de aspectos importantes de la formación inicial y de apoyo en la formación permanente.

Las derivaciones que, desde las investigaciones incluidas en este apartado, pueden realizarse hacia otros son claras. Las demandas del propio profesorado sobre aspectos trascendentes de su formación y los ejes que debieran articular ésta, los factores del extenso campo de la actuación docente que requieren mayor transformación, la incidencia en prácticas organizativas y participativas, son elementos relevantes para el diseño de programas e intervenciones conducentes a un mejor ajuste de los profesores y profesoras con su profesión. El papel que la investigación educativa puede jugar en este terreno, aportando conocimiento e información de relevancia, desarrollando prácticas y verificando su utilidad para la mejora, es un inestimable material para próximos estudios.

2.2. Trayectoria profesional de los docentes

El análisis de la trayectoria profesional de los docentes, tema principal de este capítulo, aglutina ocho trabajos. Cuatro de ellos se encuentran actualmente en curso de realización (Repetto Talavera, Rivas Flores, Souto González y Villar Angulo). Los cuatro restantes, finalizados, ofrecen ya resultados de interés: De

Miguel Díaz (1992) y Morgenstern Pitcovsky (1995) vinculan de algún modo sus trabajos a los procesos de reforma educativa y su interacción con la situación de las y los profesores, mientras Samper i Rasero (1994) y González Jiménez (1996) aluden a distintos aspectos de acceso y movilidad en la carrera docente.

El equipo de **Mario de Miguel Díaz (1992)** parte en su investigación de la actitud de recelo que muestra el profesorado ante la introducción de reformas e innovaciones educativas. El análisis de los factores que motivan estas resistencias es el objetivo general del estudio.

Para el logro de ese objetivo se toman dos vertientes, que los autores denominan externa e interna. La primera tiende a conocer los argumentos que los profesores utilizan para no implicarse en los procesos de innovación. La segunda, que se considera más profunda, valora el desarrollo profesional que los propios profesores han alcanzado, entendiendo que este desarrollo es una variable que condiciona su participación real en procesos de innovación.

A medida que los procedimientos de recogida de información exigen una mayor implicación por parte de los profesores, éstos suelen considerar con más frecuencia factores *internos* como condicionantes del desarrollo profesional y de la puesta en práctica de innovaciones educativas. Esta afirmación, que los autores realizan a partir de la contrastación de los resultados que obtienen de la parte descriptiva de su estudio y de los que obtienen en la encauzada a través de una investigación-acción cooperativa, es ya un resultado destacable. Más en concreto, formulan una serie de propuestas para impulsar la innovación educativa y el desarrollo docente; entre ellas se encuentran el uso de la investigación-acción como modelo de formación preferible a los tradicionales, el fomento de los procesos de desarrollo organizacional en el centro y el establecimiento de políticas explícitas y flexibles por parte de la Administración de cara a la innovación y a la formación permanente del profesorado.

El equipo que coordina **Morgenstern Pitcovsky (1995)** realiza un estudio sobre las necesidades de desarrollo profesional que expresan los docentes de secundaria (formación inicial, acceso a la docencia, habilitación y formación permanente). También da importancia al análisis de la especificidad del proceso de trabajo en la enseñanza, incluyendo en él la percepción del estrés, la satisfacción, el problema del control sobre el propio trabajo y el posicionamiento de clase y género. Finalmente, se analizan las expectativas personales en cuanto a la carrera y las expectativas sociales con respecto a los planteamientos de la Reforma.

Los resultados obtenidos indican que en las expectativas profesionales de los docentes de Secundaria prevalece la lógica individualista y burocrática, aunque también son sensibles en muchos aspectos a un cambio institucional con formas más participativas de trabajo. Por otra parte, en lo que respecta a la Reforma, las expectativas señalan que existe una moderada identificación con muchos de sus principios, pero tal adhesión decae a medida que estos se concretan en necesidades de reconversión profesional.

La investigación dirigida por **Samper i Rasero (1994)** parte de la hipótesis de que existe un predominio de la movilidad horizontal sobre la vertical en la carrera docente como consecuencia de múltiples factores; por ejemplo, las escasas posibilidades de promoción a las que pueden acceder los docentes. Se tienen en cuenta, además, algunas variables sociográficas (sexo, edad, titulación, residencia, etc.) que se ponen en relación con otras como la cuestión económica, el posible cambio a la empresa privada o a labores paradocentes, las solicitudes de excedencia o el abandono de la tarea docente.

Los resultados obtenidos muestran que, en el período estudiado (1970-1990), la movilidad horizontal predomina sobre la vertical en la carrera docente. Las solicitudes de excedencia son muy escasas. La percepción del profesorado refleja escasas posibilidades de promoción y diversos condicionantes a la hora de tomar decisiones de cambio.

El trabajo de **González Jiménez (1996)** expone detalladamente la nueva entidad profesional de los docentes y los itinerarios formativos de los profesores de las diferentes etapas no universitarias del sistema educativo. Se estudia el tipo de acceso y el significado de las pruebas con las que se accede a la profesión docente, realizando, a su vez, un análisis de los criterios utilizados para valorar los méritos de los aspirantes. Se proponen planes formativos para los profesores, así como métodos y medios necesarios que respondan a las exigencias educativas de la sociedad.

Los resultados de la investigación ofrecen una amplia descripción del pasado inmediato y de la situación actual, donde destacan los modos de selección y acceso a la función pública docente y de perfeccionamiento del profesorado. También se recoge la opinión de los profesores sobre esos aspectos. A partir de ahí, se elabora una propuesta que pretende servir para responder a los problemas actuales y superar algunas de las limitaciones observadas.

Entre los trabajos en curso de realización, dos de ellos atañen directamente a las etapas de Educación Secundaria, en profundo proceso de cambio a raíz de la Reforma y, por tanto, dignas de estudio en lo que respecta al posicionamiento que en ellas adopta el profesorado. Así, el proyecto de investigación de **Repetto Talavera** propone realizar un estudio sobre la situación profesional real de los orientadores en centros públicos de Educación Secundaria, así como sobre sus actitudes y expectativas respecto a la misma; este análisis se relacionará con las funciones, las condiciones de trabajo y la carrera profesional de los orientadores.

También se intentará elaborar una propuesta de intervención para la mejora del desarrollo profesional de los orientadores dirigida a tres audiencias potenciales: la Administración, los centros de Educación Secundaria y las asociaciones profesionales de orientadores.

Por su parte, **Rivas Flores** propone los siguientes objetivos: analizar el desarrollo profesional de los docentes de Enseñanza Secundaria desde el punto de vista de la cultura que se desarrolla en función de su vinculación laboral; conocer

la explicación de la actuación del profesor y de sus sistemas de pensamiento desde el punto de vista de su cultura profesional; buscar cuáles son los patrones básicos del ejercicio profesional del docente; identificar los aspectos nucleares de la propuesta institucional; establecer el modo en que esta propuesta institucional actúa sobre el desarrollo del ejercicio profesional del docente; por último, valorar la cultura profesional desde una variedad de marcos organizativos que ofrezcan elementos de contraste y colaboración en la explicación de los procesos que tienen lugar.

También en relación con el tema de la trayectoria profesional del docente, pero siguiendo una óptica más aplicada, práctica, y estrechamente conexas a la formación, se encuentran en curso otros dos trabajos. El de **Souto González** pretende llevar a cabo un proceso de acción reflexiva que ayude a debatir y a establecer criterios comunes, tanto para la intervención asesora en el ámbito de formación del profesorado como para la organización y funcionamiento del propio Centro de Profesores (CEP). Se intenta también consolidar de modo formal un marco institucional y una propuesta de formación-investigación que oriente la oferta de actividades, cursos e itinerarios posteriores. Asimismo, se plantea generar grupos de trabajo, los cuales contribuyan tanto a que los equipos docentes adquieran una progresiva autonomía y puedan realizar su tarea desde una perspectiva de investigación educativa, como al desarrollo profesional de los docentes.

Finalmente, la investigación dirigida por **Villar Angulo**, recogida en este capítulo pero susceptible de haber sido ubicada en el de formación, divide su desarrollo en dos fases. En la primera se selecciona un conjunto de organizadores lógicos (agentes, condiciones, participantes, diseño, ejecución, tendencias y modelo evaluativo) que trazarán un esquema de las actividades formativas; la segunda fase se orienta a discernir el proceso del cambio interior de los agentes y/o participantes en estas actividades formativas y de desarrollo profesional, situados en contextos específicos de cada Comunidad Autónoma. Se trata, en última instancia, de describir y analizar pormenorizadamente la situación actual en lo que se refiere a la formación en las distintas Comunidades Autónomas con plenas competencias educativas.

2.3. La imagen social de los docentes

Como se apuntaba en páginas anteriores, este es un apartado de análisis dentro del capítulo de satisfacciones e insatisfacciones de los docentes que se ha estimado oportuno incorporar como innovación respecto a la revisión del CIDE sobre profesorado publicada en 1993. Las investigaciones que han justificado esta decisión son las dos que a continuación se reseñan (dirigidas por Cabero Almenara y Bravo Ramos, ambas de 1996), si bien hay otros trabajos que se han ubicado en otros epígrafes (como es el caso del trabajo de Fernández de Castro

y su equipo) que, tangencialmente al menos, también tienen como problema de investigación la imagen social de los docentes.

Cabero Almenara y su equipo de investigación (1996) han tratado de analizar la interacción de dos de las instancias de socialización más importantes (el sistema escolar y los medios de comunicación de masas), a propósito de captar la imagen social que estos últimos presentan del profesorado y la enseñanza. La investigación pone de manifiesto una flagrante contradicción: mientras se piensa en la educación como un tema de extraordinaria importancia, la población en general y los medios de comunicación de masas desconocen el sistema educativo, sus estructuras y los procesos de cambio. Por otra parte, los medios de comunicación de masas denuncian problemas que demuestran que se está aumentando cada vez más la distancia entre las necesidades y demandas de la sociedad y las respuestas que pueden dar el sistema educativo y sus profesionales. En lo que se refiere al profesorado, la investigación indica que los docentes apenas son noticia, aludidos no más que con leves menciones; no interesan demasiado como tema de vigencia social; asimismo, los temas reales que se abordan son en su mayoría negativos, relacionados con el denominado "malestar docente": su descontento generalizado, sus quejas por no tener medios, sus escasas retribuciones...

El estudio señala que la atención que los medios de comunicación dispensan a la educación se prodiga en abstracciones y generalidades, cuando no en un tratamiento periférico y descomprometido que desmerece los asuntos de relevancia pedagógica (la LOGSE, por ejemplo) o académica (los planes de estudio).

En la misma línea de trabajo pero más específicamente centrada en los y las docentes, la investigación que coordina **Bravo Ramos (1996)** pretende analizar las informaciones que sobre ellos y ellas ofrecen los medios de comunicación. Destaca el hecho de que los profesores no se sienten reflejados suficientemente en los medios de comunicación social. Sólo tienen cabida, esporádicamente, en casos relacionados con la enseñanza universitaria y la investigación. Para los propios profesores, los medios de comunicación cumplen la labor de agentes que influyen de *forma negativa* en la imagen que la sociedad tiene de ellos, dado que la inclusión del profesorado en los medios de comunicación se presenta y acompaña de grandes dosis de conflictividad.

No obstante, el estudio aporta algunas conclusiones interesantes y contradictorias con la percepción encontrada en el profesorado. Efectivamente, en un análisis comparativo de la presencia de profesores, médicos e ingenieros en los medios de comunicación, el equipo de investigación no verifica su hipótesis inicial, consistente en que como colectivo global el profesorado está por debajo de otros profesionales en su representación en los medios.

Tabla IV.1.
Investigaciones revisadas sobre satisfacciones e insatisfacciones del profesorado

DIRECTOR/A	TÍTULO	DURACIÓN
Bravo Ramos	<i>El profesor como fuente de información para los medios de comunicación social.</i>	1993-1996
Cabero Almenara	<i>¿Cómo nos ven los demás? La imagen de la enseñanza y de los profesores en los medios de comunicación.</i>	1993-1996
De Miguel Díaz	<i>Estudio sobre el desarrollo profesional de los docentes no universitarios. Análisis de las resistencias a la innovación educativa.</i>	1989-1992
Fernández de Castro Sánchez de Cueto	<i>"El maestro se mira al espejo." Análisis sectorial de las expectativas de los profesores de EGB ante la imagen de la profesión docente que ofrece la Reforma.</i>	1993-1995
González Jiménez	<i>Análisis de los itinerarios profesionales de los docentes. Entidad de las orientaciones académicas previas, pruebas de acceso, procesos de formación y perfeccionamiento, movilidad, promoción interior y abandono.</i>	1992-1996
Manassero Mas	<i>Estrés y burnout en la enseñanza.</i>	1992-1994
Morgenstern Pitcovsky	<i>Expectativas de los profesores de Enseñanza Secundaria ante la profesión docente y su desarrollo profesional.</i>	1993-1995
Pérez Pérez	<i>La profesión de docente. Estudio de las condiciones para el desarrollo de los profesores.</i>	1993-1997
Repetto Talavera	<i>El desarrollo profesional del Orientador de Educación Secundaria: evaluación de necesidades y propuestas de mejora.</i>	1995-sin finalizar
Rivas Flores	<i>La cultura profesional de los docentes de Enseñanza Secundaria.</i>	1995-sin finalizar
Samper i Rasero	<i>Movilidad vertical en la carrera docente. Análisis de las solicitudes de excedencia de los profesores de EGB de la provincia de Lleida (1970-1990).</i>	1992-1994
Souto González	<i>Investigación educativa desde el asesoramiento institucional para el desarrollo profesional.</i>	1995-sin finalizar
Villar Angulo	<i>El desarrollo profesional docente en el Estado de las Autonomías: descripción y evaluación.</i>	1995-sin finalizar

CAPÍTULO V

LA INVESTIGACIÓN SOBRE ACTUACIÓN DOCENTE

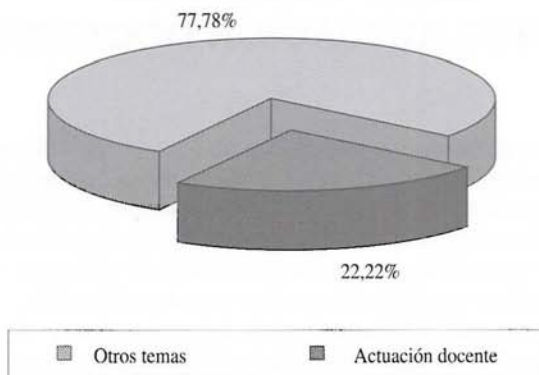
El enfoque actual en el que se integra un mayor número de trabajos sobre la actuación docente es el fenomenológico, basado en el "pensamiento del profesor" (ver capítulo 1). En esta revisión confluyen, además, otros enfoques caracterizados por ser multidisciplinarios e integradores. Se considera a profesores y profesoras sujetos reflexivos, que toman decisiones, elaboran teorías sobre el aprendizaje, y planifican y evalúan su propia intervención didáctica que, en definitiva, es un proceso de influencia recíproca entre docente y alumnos dentro de un contexto; los procesos de investigación-acción cobran una importancia fundamental como métodos eficaces para que el docente lleve a cabo su labor; los planteamientos de la formación del profesorado, inicial o permanente, han de ser coherentes con la perspectiva crítica y reflexiva que se va a desarrollar en la intervención didáctica (de ahí, en buena lógica, la conexión que se produce a menudo entre ambos campos temáticos, de cuya presencia o ausencia pueden en adelante extraerse muestras).

Por otra parte, la anterior revisión recogía en un capítulo específico una serie importante de trabajos sobre actitudes del profesorado ante diferentes problemáticas. Este tema se consideraba entonces transversal a todos los demás. Ahora, dado que está íntimamente relacionado con el enfoque citado, los estudios del período 1993-1997 a él referidos se agrupan aquí. Por último, se hacía mención en aquella revisión, dentro de este capítulo sobre actuación docente, a dos trabajos sobre la evaluación de la actuación profesional de los docentes en ejercicio, apartado éste que hoy cobra especial interés y pasa a constituir un capítulo específico de análisis.

1. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL GRUPO DE INVESTIGACIONES SOBRE ACTUACIÓN DOCENTE

Se incluyen en el estudio sobre la actuación docente, en el período 1993-1997 y con las matizaciones antedichas, 16 investigaciones, 12 de ellas ya finalizadas y 4 proyectos en fase de realización. Así, como representa el gráfico V.1, un 22,22 por ciento del total de 72 trabajos referidos al profesorado en este período centran su atención en esta temática.

Gráfico V.1.
Distribución de las investigaciones sobre actuación docente con respecto al total de investigaciones sobre profesorado en el período 1993-1997



Puede afinarse más el análisis, aglutinando las investigaciones según las **temáticas** que abordan. Los trabajos recogidos acometen un espectro amplio dentro del campo conceptual denominado actuación docente. Por supuesto, el panorama no es exhaustivo, no agota las posibilidades de estudio, pero dibuja un boceto bastante completo:

- Concreción curricular y elaboración de unidades didácticas (Yuste Llantrés, 1992; Medina Rivilla, 1993).
- Evaluación de alumnos (Álvarez Méndez, 1993; Mauri Majós, 1996; Buendía Eisman, 1997; Castro Martínez, proyecto en curso; Tejedor Tejedor, proyecto en realización).
- Actitudes del profesorado (Sureda Negre, 1992; Pérez Serrano, 1995; Vázquez Alonso, 1997).
- Liderazgo del profesor y clima de aula (López Herrerías, 1992).
- Utilización del medio televisivo por parte de los profesores y actitudes de éstos hacia esa utilización (Gallego Arrufat, 1996).
- Relaciones entre equipos psicopedagógicos y profesores y entre profesores y alumnos (Sánchez Miguel, 1996).
- Estilos de aprendizaje y adaptación a ellos de los estilos de enseñanza (Hervás Avilés, 1997).
- Discursos y práctica del profesorado en atención a la diversidad (Bonal Sarró, proyecto en fase de realización).

- Atribuciones causales de los profesores respecto al rendimiento de sus alumnos (Biscarri Gassió, proyecto en curso).

En ese boceto se ilustran algunas cuestiones sobre los intereses en torno a los cuales ha girado en estos años la investigación sobre la actuación docente, siempre dentro del marco de actuación del CIDE. En primer lugar, en referencia a la evolución cronológica, el dibujo ofrece tres etapas (manteniendo en una constante los trabajos sobre actitudes, cuyo interés específico varía de una investigación a otra).

Una está marcada por la entrada en vigor de la LOGSE, que determina la relevancia de los procesos de concreción curricular como vehículos de la actuación docente y sirve también de marco al trabajo de López Herrerías; este estudio trata un tema clásico bajo un enfoque de investigación-acción que persigue incardinar las figuras de profesor e investigador, y es quizá el estudio, de los tratados en este capítulo, que más se halla en un punto intermedio entre las perspectivas de eficacia docente y pensamiento del profesor.

Esa fase se complementa posteriormente con la temática referente al proceso de evaluación de alumnos. Cinco investigaciones, desde distintos puntos de vista, se centran en esta cuestión; unas ponen mayor énfasis en el enlace con las prescripciones de la reforma, las más recientes se circunscriben a su propio marco teórico.

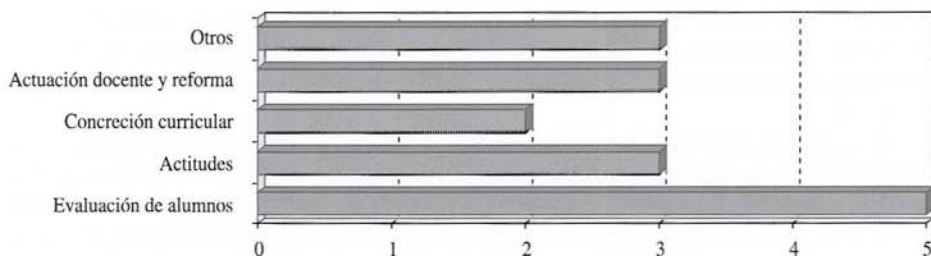
En los últimos años se constata el interés por cuestiones variadas y de mayor especificidad, determinado, en algunas ocasiones por aspectos teóricos, en otras por motivaciones relacionadas con la reforma o con problemáticas de actualidad, y en otras por cuestiones de carácter práctico.

La anterior reflexión se complementa con otra sobre los aspectos centrales abordados en los distintos trabajos. De esta forma se constata (gráfico V.2) que el porcentaje mayor de investigaciones sobre un aspecto específico de la intervención didáctica del profesor se refiere al proceso de evaluación de alumnos (cinco estudios, 31,25% del total); esa materia y la tocante a actitudes de los docentes (tres estudios, 18,75%) ocupan el 50 por ciento del campo estudiado. Por su parte, los procesos de desarrollo curricular no parecen concentrar un nivel de esfuerzo tan alto como sería esperable en función de las prescripciones de la reforma educativa (aunque sí se dé esa concentración en otros ámbitos de investigación distintos al de profesorado).

Previamente al análisis particular de cada uno de los trabajos de este capítulo, hay algunas cuestiones que se refieren a la generalidad de ellos y cuyo examen puede resultar de interés. Tal es el caso de los niveles educativos en que más se ha estudiado esta materia y de las instituciones que se han preocupado fundamentalmente por ella

Respecto a los **niveles educativos**, terreno movedizo cuando de profesorado se habla (ver capítulo 1), es relevante el hecho de que la mitad de los trabajos que se van a considerar se han llevado a cabo tomando como población de refe-

Gráfico V.2.
Número de investigaciones sobre cada área dentro del apartado de actuación docente



rencia a docentes de un solo nivel. Esto, en el conjunto de investigaciones sobre profesorado del CIDE de los años 1993 a 1997, se produce en el 26,38 por ciento de ellas. Se puede decir, por tanto, que la investigación sobre la intervención didáctica del profesor presenta respecto al nivel educativo en que éste desarrolla su labor, una especificidad mayor que la de otras áreas temáticas (sólo la evaluación de la función docente, que como es lógico tiene con ella mucha relación, la supera en ese aspecto: el cien por cien de sus trabajos se ejecutan para un solo nivel educativo).

La medida en que las distintas **instituciones gestoras** de las investigaciones se ocupan específicamente de la actuación docente corresponde con bastante exactitud a las proporciones en que entre ellas está repartido el conjunto de la investigación sobre profesorado. No puede hablarse, en principio, de que alguna (CPR, departamentos universitarios, ICE) muestre una dedicación especial a este tema. No obstante, sí cabría mencionar que los CPR debieran prestarle una dedicación especial; puesto que son los organismos en que los docentes encuentran representación y participación directas, y puesto que este es el tema más práctico, un planteamiento consecuente con la figura del profesor reflexivo apuntaría en el sentido de que los CPR profundizaran su actividad en esta materia.

2. INVESTIGACIONES SOBRE ACTUACIÓN DOCENTE: PLANTEAMIENTOS Y RESULTADOS

La presentación de los estudios y los objetivos que persiguen, así como de los resultados obtenidos, se realiza siguiendo el esquema temático esbozado en el epígrafe anterior, aunque ello suponga alterar su ordenación cronológica. Por tanto, se hablará en primer lugar de los trabajos sobre concreción curricular, a

continuación de los agrupados como actitudes del profesorado, en tercer lugar de los referidos a evaluación de alumnos, en cuarto lugar de aquéllos más vinculados a la aplicación de la reforma y, por último, de las tres investigaciones restantes, que abordan diversas temáticas.

2.1. Actuación docente y concreción curricular

Los dos trabajos centrados en los aspectos de *concreción curricular* son el dirigido por Yuste Llandrés (1992) y el del equipo coordinado por Medina Rivilla (1993).

El primero, **Yuste Llandrés (1992)**, se centra en la elaboración de material didáctico experimental para las asignaturas de Física General en los niveles de BUP, COU y 1.º de licenciatura. Se desarrollan varios tipos de experimentos, "caseros" unos e "integradores" otros, que sirven al profesorado como punto de partida para su labor didáctica. Se comprueba la influencia de este modo de actuación en la tendencia del alumnado a trabajar en equipo y en su capacidad de análisis y síntesis, así como el hecho de que los alumnos motivados para la tarea no rechazan ésta, pese a suponer un mayor grado de dificultad.

La investigación de **Medina Rivilla (1993)**, partiendo del enfoque teórico sobre el pensamiento del profesor, pretende responder a los interrogantes acerca del modo de diseño y desarrollo del currículum y evaluación de resultados en la enseñanza de la Historia. Para ello se estudian los casos de tres profesores de Historia de España de 3.º de BUP. Se llega a diversas conclusiones en dos apartados: enseñanza de la Historia y papel del profesor.

En el primero se destaca el hecho de que los profesores pretenden desarrollar en sus alumnos un pensamiento histórico que permita transponer a la sociedad actual lo aprendido en la Historia, centrándose más en los aspectos interpersonales de la enseñanza que en los contextuales o en los de proceso (adquisición de conocimientos). En referencia al segundo apartado, se pone de manifiesto una etapa de crisis en el desarrollo profesional de algunos profesores por un desajuste entre el diseño curricular inicial y la forma de desarrollarlo, desajuste en el que influye considerablemente la personalidad del profesor. Esto exige una redefinición de la situación y del planteamiento global, a través de la integración curricular en cuanto a los medios y fines que se proponen en la labor educativa. En este sentido, pues, este trabajo enlaza también con los estudios de satisfacción profesional de los docentes.

2.2. Actitudes y actuación docente

Esta sección consta de tres investigaciones en las que se abordan las actitudes, creencias y motivaciones de los profesores y profesoras a propósito de la

Educación Ambiental (Sureda Negre, 1992), respecto a los contenidos de Ciencia-Tecnología-Sociedad (Vázquez Alonso, 1997), y por último, las reticencias del profesorado de educación de adultos a la reforma educativa (Pérez Serrano, 1995). Puede observarse cómo se produce, con respecto a los trabajos, mucho más numerosos, sobre actitudes del profesorado de la anterior revisión, un giro dominante hacia el marco referente y preferente de la reciente instaurada reforma del sistema educativo.

El hilo conductor de las dos primeras investigaciones (Sureda Negre, 1992 y Vázquez Alonso, 1997) es el estudio de las actitudes del profesorado asociadas a la adquisición de aptitudes instruccionales y de contenidos de nuevo cuño. Tanto es así que, en las mismas, se aprecia un progresivo acercamiento y acercamiento cognoscitivo y actitudinal a determinadas áreas del saber sensibles a las transformaciones de las sociedades modernas. En el caso de la educación ambiental, en tanto ha supuesto una ampliación de la dimensión extensiva del currículum educativo (e intensiva, dada su naturaleza transversal); en lo que atañe a los temas de Ciencia-Tecnología-Sociedad, en cuanto proporcionan un escenario privilegiado donde acontecen y se desarrollan mutaciones y cambios tecnológicos y sus correspondientes efectos sociales.

La investigación de **Sureda Negre (1992)** analiza el espectro de actitudes, creencias y actuaciones del profesorado de EGB respecto a la Educación Ambiental, así como las actividades específicas de educación ambiental que estos profesores y profesoras llevan a cabo en sus aulas. Respecto a la valoración que hace el profesorado de la educación ambiental, el estudio revela una marcada confusión en torno al propio concepto, así como una carencia de formación del profesorado en este campo específico y una elevada desconfianza respecto a la eficacia de la puesta en marcha del Diseño Curricular Base. En relación con las actividades de educación ambiental que realizan los docentes, el estudio señala como factores más problemáticos la falta de información, las deficiencias de infraestructura de los centros y la falta de recursos materiales y humanos.

La investigación sugiere, entre las posibles vías de actuación, implicar en la educación ambiental a todos los sectores de la sociedad y la comunidad educativa, facilitar un plan de formación inicial y permanente del profesorado, y crear una red de coordinación que conjugue el trabajo en equipo de los profesores con la optimización de los equipamientos y recursos para la educación ambiental.

Vázquez Alonso y su equipo de colaboradores (1997) plantean hacer un diagnóstico de las actitudes del alumnado y el profesorado respecto a los temas de Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS), a fin de profundizar en las dimensiones culturales y sociales de la ciencia y la tecnología en la sociedad actual. Interesa poner el acento en las interacciones entre esos tres elementos, Ciencia-Tecnología-Sociedad, que se erigen en los vectores organizadores y centrales del currículum de ciencias, para lograr una mejor comprensión de la ciencia para todos los ciudadanos.

El trabajo encuentra que las actitudes del profesorado y del alumnado no difieren significativamente. Las variables que generan diferencias más apreciables en las actitudes del alumnado son, por el siguiente orden de importancia, la edad, la exposición a la ciencia y el género. Entre los grupos de profesorado, el número de diferencias significativas en las actitudes es menor que las observadas en el alumnado, aspecto éste que otorga al profesorado un cariz más homogéneo respecto a las cuestiones CTS que al alumnado. La exposición a la ciencia, el nivel educativo donde ejercen la docencia y el género son las variables que, por esta sucesión, se muestran más influyentes en el profesorado.

El estudio propone mejorar e incentivar la reflexión y formación en cuestiones CTS, en aras de promocionar la alfabetización científica para todos y todas, y una comprensión más adecuada de la ciencia y de su imbricada utilidad en la vida cotidiana.

Por último, la investigación dirigida por **Pérez Serrano (1995)** se plantea el examen de la situación del profesorado de Educación de Adultos, con el fin de conocer sus necesidades e intereses, demandas y aspiraciones, así como las actitudes de resistencia a la reforma educativa. Los resultados obtenidos por el estudio permiten recoger la firme convicción de la práctica totalidad de profesores y profesoras de reforzar la formación permanente guiada y organizada con arreglo a un modelo basado en la formación práctica en el mismo centro educativo.

La valoración global de la reforma que realizan resulta, en general, poco positiva. Según la muestra considerada, un 39,4 por ciento del profesorado cree que la Ley se ajusta poco a las necesidades de la educación de adultos. Asimismo, las carencias básicas más marcadas tienen que ver con el diseño de proyectos educativos, la coordinación y el trabajo en equipo, la elaboración de materiales curriculares, la autoevaluación y la mejora de la práctica.

Todo este grupo de trabajos resulta muy variado dentro de sus miras orientadas a la reforma en curso. Es característico, pero no sorprendente, el hecho de que todos ellos enlacen, de una manera u otra, con temas de formación y de satisfacción profesional de los docentes, pese a haber sido incluidos en el área de actuación que son sin duda esenciales para el adecuado desarrollo de ésta.

2.3. Actuación docente y evaluación de alumnos

Los procesos de *evaluación de alumnos* son abordados por Álvarez Méndez (1993) y Buendía Eisman (1997) desde ópticas fundamentalmente descriptivas, por Mauri Majós (1996) y Castro Martínez (en curso de realización) como parte del proceso de desarrollo curricular, y por Tejedor Tejedor (investigación en curso) en el ámbito universitario.

Álvarez Méndez (1993) parte del supuesto de que existe gran divergencia entre las disposiciones teóricas sobre evaluación propuestas por la Administra-

ción y la práctica real ejercida por los profesores. Pretende analizar los criterios y técnicas que utilizan éstos para evaluar el rendimiento de sus alumnos, considerando las variables que intervienen en el proceso de evaluación, las funciones reales que ésta ejerce y su incidencia en el fracaso y éxito escolar.

Encuentra que los proyectos y memorias de centro no presentan un planteamiento educativo global que sirva para unificar criterios a la hora de evaluar el rendimiento y que el examen sigue siendo el medio más utilizado para ello, inspirándose sus preguntas en las explicaciones del profesor y en el libro de texto. Por otra parte, se señala que una de las funciones más relevantes de la evaluación es la de control y selección de los alumnos, siendo determinante en el éxito o fracaso escolar. Por último, se apunta la necesidad de que la Administración tenga en cuenta la realidad de lo que se hace en las aulas antes de plantear sus propuestas.

El equipo de **Buendía Eisman (1997)** se centra en el nivel educativo de ESO, acotando su acción por tanto entre la investigación anterior, interesada por la EGB, y la siguiente, referida a toda la Educación Secundaria. Sus objetivos abarcan el conocimiento de: las creencias y opiniones de los profesores sobre diferentes aspectos de la evaluación, los procedimientos y estrategias de evaluación que utilizan, y las necesidades de formación en este terreno que perciben.

Las creencias de los profesores acerca de qué evaluar se agrupan en torno a nueve tópicos; el más claro de ellos es "conocimientos", factor elegido por un 99 por ciento de los profesores; habilidades, actitudes, procedimientos, aptitudes, factores personales, valores, capacidad crítica y expresión completan el espectro. La finalidad de la evaluación radica en tomar decisiones sobre la promoción de los alumnos. Para la mejora de la evaluación, el colectivo de profesores propone dos líneas: modificación de aspectos administrativos, como el número de alumnos por aula, y oferta de formación sobre nuevas necesidades evaluativas, instrumentos, etc.

Por lo que respecta a las prácticas de evaluación habituales en las aulas, este trabajo reincide en aquellas cuestiones ya enunciadas en estudios anteriores: el examen tradicional o las pruebas objetivas como el procedimiento de evaluación más utilizado, complementado a veces con estrategias como observación, tareas de clase, diálogos, etc. La necesidad de formación, tanto en aspectos teóricos como en construcción de instrumentos, en el propio centro de trabajo, es demandada por la totalidad de los docentes.

Centrada en el análisis de la práctica educativa, mediante el estudio del uso de materiales curriculares, y en la comprensión de los mecanismos de influencia educativa que actúan en la interacción profesor-alumno, la investigación de **Mauri Majós (1996)** pretende describir las características de algunas secuencias didácticas, identificar las características de los mecanismos de influencia de la interacción profesor-alumno más relacionadas con la práctica de la evaluación inicial, formativa y sumativa, y aportar datos útiles para la elaboración y uso de ma-

teriales curriculares en el aula. Es una investigación a medio camino entre evaluación y concreción curricular.

Se obtienen resultados relacionados con el traspaso de control y responsabilidad del profesor al alumno, gestionado fundamentalmente por el profesor mediante comportamientos de evaluación inicial, formativa y sumativa. Las diferencias encontradas en los patrones de interacción se relacionan con los valores, creencias, ideas pedagógicas, etc., del profesor. El material condiciona el desarrollo de la práctica, ya que se usa como referente, organizador, refuerzo y comprobación de lo que se ha hecho en clase; su influencia en el alumno es mediada por el tipo de interacción establecido. Se señala, finalmente, la posibilidad de mejorar la práctica docente mediante la programación de las formas de interacción más adecuadas según los objetivos trazados.

La investigación de **Castro Martínez**, en curso de realización, enmarca su proyecto en la concepción de la práctica docente como un proceso de reflexión sobre las actuaciones y la posterior planificación de éstas; en ese proceso el profesorado moviliza su pensamiento práctico y hace activas una serie de teorías formales y académicas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este marco, la resolución de problemas es un tópico prioritario para los y las docentes del área de Matemáticas. Y organizar un desarrollo curricular que tenga este hilo conductor y mantenga un desarrollo completo y ordenado de los temas convencionales es una potencialidad digna de afrontar.

Así, la investigación tiene el objetivo central de determinar criterios para la toma fundada de decisiones por el profesor de Matemáticas de Secundaria en la enseñanza sobre resolución de problemas. Se trata de explicitar distintas actividades para recoger información que permita una mejora de los procesos de evaluación en resolución de problemas de Matemáticas; elaborar instrumentos de observación, registro y análisis para valorar las habilidades de resolución de problemas matemáticos de los alumnos de Secundaria; utilizar escalas en las que se puedan clasificar las respuestas dadas por los alumnos a un determinado problema; y comparar las distintas escalas en función de su potencialidad para valorar las respuestas dadas por alumnos de Secundaria a diferentes tipos de problemas no unitarios.

Según el proyecto que está realizando **Tejedor Tejedor**, la estrategia esencial para la mejora de la enseñanza universitaria es la capacitación pedagógica del profesorado; a su vez, ésta debe guiarse por propuestas que partan de procesos de evaluación-investigación a nivel local en cuatro etapas: descripción general de la calidad de la enseñanza universitaria, diagnóstico específico de los aspectos en los que se debe intervenir, plan de intervención, y seguimiento y evaluación del proceso de intervención realizado. En este sentido, el estudio aquí incluido enlaza directamente con el anterior trabajo del mismo equipo (ver Tejedor Tejedor, 1995): mientras aquél afrontaba la primera de las cuatro etapas aludidas, el estudio que se menciona ahora cubre las tres restantes, centrándose

en el análisis de una función docente básica, a saber, la evaluación del aprendizaje de los alumnos por parte del profesorado.

Señala este equipo la existencia de diversos problemas en el ámbito de la evaluación de alumnos: la evaluación se produce al margen del proceso de enseñanza llevado a cabo, no se realiza una evaluación formativa, se da una carencia en cuanto a conocimientos técnicos de la evaluación, etc. Por ello, se considera imprescindible la sensibilización del profesorado sobre la importancia de la evaluación, el análisis de los errores que se cometen y sus causas, y el aporte de ayudas para su mejora. Tal va a ser la finalidad general de esta investigación, cuyos resultados están aún por conocer.

2.4. Actuación docente y reforma educativa

Esta parte del capítulo sobre actuación docente recoge tres estudios (Sánchez Miguel, 1996; Hervás Avilés, 1997; Bonal Sarro, en fase de realización) que comparten entre sí el estar motivados por necesidades muy vinculadas a la aplicación de la reforma educativa.

Sánchez Miguel (1996) dirige un equipo interesado en el trabajo sobre textos y discursos expositivos y comprensión en las aulas. Este equipo ha realizado varias investigaciones centradas en tal ámbito de interés, alguna de las cuales se incluye en otro capítulo de esta revisión (ver Sánchez Miguel, 1994). En el trabajo al que aquí se va a hacer referencia, pone el acento en las relaciones de colaboración y asesoramiento de los equipos psicopedagógicos con el profesorado.

En este caso, a través del trabajo con textos escritos, se trata de analizar dos tipos de relaciones: entre profesores y alumnos, por un lado, y entre profesores y equipos psicopedagógicos, por otro. Se plantea la existencia de un paralelismo: tanto en la mediación que establece el profesor, durante la enseñanza, entre alumno y texto, como en la establecida por el asesor pedagógico entre profesor y alumno; se podría hablar de ayudas de carácter general (partiendo de lo que ya hace el receptor de la ayuda, ir introduciendo una conciencia explícita sobre ese proceso) y otras de carácter específico (apoyos concretos en el contexto de la resolución de la tarea). Ese marco se concreta en la finalidad de construir un sistema observacional que permita analizar esas mediaciones y sirva para enriquecerlas, de forma que se cubran dos objetivos: analizar los procedimientos y estrategias empleados habitualmente para evaluar las capacidades de los alumnos en el área de lengua (se refiere a una evaluación de tipo formativo), y analizar el intercambio y uso de la información respecto a dificultades o problemas, en esa misma área, entre dos de los elementos integrantes de la comunidad educativa: profesores tutores y equipos psicopedagógicos.

Los resultados del estudio permiten establecer un sistema de análisis para esos procesos de interacción, especialmente en lo referente a profesores y psi-

copedagogos. También se identifican algunos problemas que inciden negativamente en la labor de estos últimos, en cuatro ámbitos: creación de la relación de trabajo, definición conjunta y resoluble de los problemas, búsqueda de las soluciones y supervisión del cambio. Se realizan para ellos algunas propuestas.

Hervás Avilés y su equipo (1997) se centran en el diseño de las adaptaciones curriculares a partir del análisis de los estilos intelectuales y de aprendizaje de los alumnos, intelectuales y de enseñanza del profesor, y de la adecuación entre ambos. Pretenden también examinar si el grado de ajuste entre ellos está relacionado con el rendimiento del alumnado. Y, finalmente, establecer implicaciones relevantes para la orientación psicopedagógica y la práctica educativa.

Con tal horizonte, se adaptan una serie de instrumentos de evaluación de estilos intelectuales, de enseñanza y de aprendizaje, cuya fiabilidad es adecuada. Se verifica, por otra parte, que la evaluación del estilo intelectual del alumno por el profesor parece estar contaminada por el conocimiento que éste tiene sobre el rendimiento de aquél. Se constata también la existencia de un número importante de relaciones entre estilos intelectuales y de aprendizaje del alumno, entre sí y con las calificaciones escolares.

Respecto a las comparaciones entre centros, cursos y grupos, se demuestra la existencia de mayores diferencias entre los estilos intelectuales y de aprendizaje o de enseñanza de alumnos y profesores en función de su pertenencia a distintos centros, que de las otras dos variables. Asimismo, se comprueba la correlación de puntuaciones académicas más elevadas con los centros donde predominan determinadas características en el estilo intelectual y de aprendizaje.

La investigación de **Bonal Sarro**, actualmente en curso de realización, se interesa por la atención a la diversidad como tarea de obligado cumplimiento en el proceso de intervención didáctica. Trata de combinar dos perspectivas de estudio sobre la educación, la macrosociológica y la microsociológica, a partir de tres enfoques complementarios: la sociología de la política educativa, los estudios sobre la relación entre género y ciudadanía, y el método de la intervención sociológica. En ese contexto cobran interés el cómo la política educativa incluye la diversidad cultural y el cómo llega esta perspectiva pedagógica al discurso y las prácticas del profesorado.

Todo ello se concreta en varios objetivos: evaluar cómo el profesorado de ESO, en el contexto de aplicación de la LOGSE, interpreta el concepto de ciudadanía con especial referencia al tratamiento de la diversidad; analizar el nivel de correspondencia entre dichas interpretaciones y las instancias de producción del currículum; analizar cómo los libros de texto tratan las cuestiones relacionadas con la ciudadanía; y analizar el posible sesgo o correspondencia entre el discurso del profesorado y sus prácticas.

2.5. Otros aspectos relacionados con la actuación docente

En esta sección se incluyen dos trabajos (López Herrerías, 1992, y Biscarri Gassió, en fase de realización) que abordan temas ya clásicos, aunque lo hacen desde giros adaptados a la actual reforma y desde planteamientos potencialmente innovadores. Por último, figura en este grupo el trabajo de Gallego Arrufat (1996), parejo a los de actitudes en tanto se interesa por ellas ante el medio televisivo, aunque no se haya incluido en aquel grupo por exceder en sus análisis el ámbito puramente actitudinal.

Mediante la aplicación de un proceso de investigación-acción, muy cercano al fin a los enfoques de pensamiento del profesor y a la figura del profesional reflexivo y crítico, el estudio del equipo coordinado por **López Herrerías (1992)** aborda el clásico tema del clima y la interacción en el aula. Plantea la incidencia que produce el profesor como investigador en el "clima" de las aulas, y el replanteamiento y resignificación del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los profesores en el estilo de relación que se establece con los alumnos y en los resultados que éstos obtienen. Sobre la base de estos presupuestos se persigue una mejora en el desarrollo profesional de los docentes, implementando con ellos estrategias pautadas de innovación pedagógica: entrenamiento del profesorado en la valoración y aplicación de la programación de aula e instrucción en actitudes de "liderazgo situacional".

Las conclusiones que ofrece la investigación inciden en el desarrollo positivo del "clima" de trabajo cooperativo en los profesores y en las actividades de los mismos alumnos, dado que la conciencia de formar parte de un grupo, en sí misma, mejora el nivel de satisfacción personal para la acción. Por otra parte, el estudio indica la conveniencia de incluir, tanto en los planes de formación inicial de los profesores como en su formación permanente, una fuerte formación actitudinal en el entrenamiento mental y la referencia socioemocional positiva hacia la actividad grupal.

El objetivo del proyecto de **Biscarri Gassió** es captar y esbozar las valoraciones que realiza el profesor respecto a las causas de la actuación de sus alumnos, en lo relativo a los resultados de aprendizaje que éstos obtienen. Interesa estudiar en qué medida el profesor se percibe a sí mismo como causante de los resultados de aprendizaje de sus alumnos (atribución de responsabilidades internas) o bien mantiene la creencia de que estos resultados son producto de causas externas a su control y a su actuación instruccional (atribución de responsabilidades externas: ya se trate de causas relacionadas con el origen o el ambiente familiar, con la capacidad y/o motivación del alumno, u otras).

Supone el equipo investigador, dando a este trillado tema una orientación que enriquece el proyecto, que las atribuciones causales que los profesores realizan varían entre los que desarrollan su labor en modelos selectivos de enseñanza y los que lo hacen en modelos obligatorios. Ese giro se pretende llevar a la práctica

mediante la comparación del grado de externalidad *versus* internalidad de las atribuciones de responsabilidad de profesores de BUP (enseñanza selectiva) y de ESO (enseñanza obligatoria); aquéllos, según la hipótesis avanzada, realizarán una atribución de carácter más externo, mientras la de éstos será más interna, atribuirán en mayor medida a su actuación el resultado de sus alumnos.

El último trabajo de este capítulo es el dirigido por **Gallego Arrufat** (1996), quien estudia los vínculos que se establecen entre los modos en que los profesores perciben el medio televisivo y cómo lo utilizan en su contexto de trabajo. Interesa formular el uso de ciertos recursos tecnológicos asociados a la imagen para valorar los efectos que tienen en sus participantes, así como el significado y sentido que los profesores atribuyen a sus aplicaciones concretas.

La investigación constata que los profesores expresan preocupación e interés por el uso de la programación televisiva en la práctica docente y muestran actitudes y opiniones favorables a la conveniencia de que el análisis de la televisión forme parte del currículum escolar como materia transversal. Sin embargo, se reconoce que el uso de estos medios en el aula es esporádico, desorganizado y sin diseño y planificación previos, por lo que su integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje es más bien un objetivo a lograr como horizonte estratégico que una inminente realidad. El estudio también muestra la escasa formación que los profesores tienen en educación audiovisual.

Tabla V.1.
Investigaciones revisadas sobre actuación docente

DIRECTOR/A	TÍTULO	DURACIÓN
Álvarez Méndez	<i>La evaluación de la práctica escolar: de cómo los profesores de EGB ejercen la evaluación escolar.</i>	1990-1993
Biscarri Gassió	<i>Atribuciones causales de los profesores respecto al rendimiento de sus alumnos.</i>	1995-sin finalizar
Bonal Sarró	<i>La recontextualización de la atención a la diversidad en los centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Análisis del discurso y las prácticas del profesorado.</i>	1995-sin finalizar
Buendía Eisman	<i>Procedimientos e instrumentos de evaluación en Educación Secundaria.</i>	1996-1997
Castro Martínez	<i>Criterios para la toma de decisiones del profesor de Secundaria sobre evaluación en resolución de problemas de Matemáticas.</i>	1995-sin finalizar
Gallego Arrufat	<i>El profesor (educador, enseñante y televidente) y la programación televisiva.</i>	1994-1996
Hervás Avilés	<i>Estilos intelectuales de aprendizaje en la interacción educativa de profesores/as-estudiantes: hacia una enseñanza adaptativa.</i>	1995-1997
López Herrerías	<i>La programación de aula, las estrategias psico-sociales y el liderazgo situacional, como condicionantes del éxito escolar.</i>	1990-1992
Mauri Majós	<i>La práctica de la evaluación y el uso de materiales curriculares en la interactividad profesor-alumno.</i>	1993-1996
Medina Rivilla	<i>Enseñar la Historia, comunicar la Historia. Estudio de tres casos de profesores de Historia de España.</i>	1988-1993
Pérez Serrano	<i>El educador de adultos desde las perspectivas innovadoras de la Reforma Educativa.</i>	1990-1995
Sánchez Miguel	<i>Procedimientos para evaluar la capacidad de expresión y comprensión de textos en el contexto de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Un ejemplo para analizar las relaciones entre equipos psicopedagógicos y profesores en las tareas de evaluación e intervención educativa.</i>	1993-1996
Sureda Negre	<i>Análisis de actitudes y creencias del profesorado de EGB respecto a la Educación Ambiental. Evaluación de las actividades que la llevan a término.</i>	1987-1993



Tabla V.1 (continuación).
Investigaciones revisadas sobre actuación docente

DIRECTOR/A	TÍTULO	DURACIÓN
Tejedor Tejedor	<i>Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos.</i>	1995-sin finalizar
Vázquez Alonso	<i>Actitudes y valores relacionados con la ciencia, la tecnología y la sociedad en alumnado y profesorado: implicaciones para la educación de las actitudes.</i>	1995-1997
Yuste Liandrés	<i>Diseño y realización de experimentos de Física para uso del profesor en la elaboración de su proyecto docente.</i>	1986-1992

CAPÍTULO VI

LA INVESTIGACIÓN SOBRE EVALUACIÓN DE LA FUNCIÓN DOCENTE

En la anterior revisión del CIDE (1993) se aludía a dos trabajos, uno de ellos ya terminado y el otro en curso de realización, dedicados a la evaluación de la actuación profesional de los docentes en ejercicio. En aquel momento se consideraba ésta como *"un nuevo enfoque dentro de la línea de actuación docente"* (ob. cit., p. 65), dada la perspectiva de su utilidad para la mejora de la eficacia de la escuela y de la calidad del ejercicio profesional del profesor. Hoy la evaluación del profesorado cobra un peso específico por tratarse de un tema de gran actualidad, lo que ha llevado a incluirlo en este caso como un capítulo específico de análisis.

Por otra parte, las dos investigaciones que se recogían se centraban en el profesorado de Secundaria y partían del estudio sobre los modelos evaluativos del entorno cultural español. Una primera conclusión que arrojaba el trabajo entonces terminado (dirigido por González Muñoz), era la constatación de que no existía en los países de la Comunidad Europea un plan sistemático de evaluación, aunque se daban algunas prácticas e interés por desarrollarlas y perfeccionarlas. Puede entonces decirse que, al menos en Educación Secundaria, los esfuerzos en España en este sentido no se encuentran especialmente retrasados respecto a otros países.

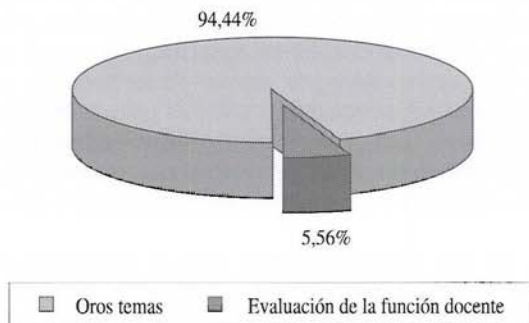
1. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL GRUPO DE INVESTIGACIONES SOBRE EVALUACIÓN DE LA FUNCIÓN DOCENTE

En la presente revisión se complementa lo anterior, al poderse ya hablar de trabajos de investigación orientados a otros niveles educativos. Así, se citan cuatro estudios; uno de ellos, dirigido por Mateo Andrés, finalizado en 1995 e interesado por la Educación Secundaria, era el que se encontraba en proceso de realización en la anterior revisión de investigaciones; los otros tres atañen, en dos casos (Tejedor Tejedor, 1995, y Cruz Tomé, 1995), al profesorado universitario, y en el otro (Esteban Frades, 1996), al de Primaria.

Este grupo de trabajos, representados en el gráfico VI.1, supone un 5,56 por ciento del total de estudios sobre profesorado compendiados en este trabajo. Se trata sin duda de un porcentaje todavía exiguo, pero es fiel reflejo de cómo la

preocupación por este tema comienza a ser más frecuente y a adquirir una relevancia de la que anteriormente carecía ¹.

Gráfico VI.1.
Distribución de las investigaciones sobre evaluación de la función docente respecto al total de investigaciones sobre profesorado del CIDE en el período 1993-1997



Los cuatro estudios de este capítulo están centrados en un sólo nivel educativo. Este dato es llamativo por contraste con la generalidad de las investigaciones sobre profesorado, en donde únicamente un 26,38 por ciento de total se centra en poblaciones de profesorado de un solo nivel. El hecho, por otra parte, de que dos de los cuatro estudios de evaluación del profesorado estén referidos a la enseñanza universitaria es destacable y debe ser tenido en cuenta en ulteriores proyectos. El reparto del esfuerzo en torno al tema entre las distintas instituciones gestoras de trabajos de investigación es equilibrado.

Cabe realizar una distinción entre las investigaciones de evaluación de la docencia universitaria y las que se refieren a Primaria y Secundaria. Las primeras responden más bien a finalidades de corte descriptivo y exploratorio de las tareas que realiza el profesorado. Las segundas adoptan perspectivas analíticas en torno al proceso de evaluación.

¹ Junto a la preocupación por la evaluación de la función docente se consolida también en estos años el interés por la evaluación de la formación, aspecto que se ha recogido en el capítulo 3 de Formación Inicial y Permanente. Tanto lo uno como lo otro son efecto de la generalización de las prácticas evaluadoras en el mundo de la educación, proceso que desde los años setenta viene extendiéndose progresivamente y alcanzando cada vez a más ámbitos de la realidad.

De forma coherente con los planteamientos enunciados en el párrafo precedente, los trabajos centrados en la enseñanza universitaria utilizan técnicas que responden a la finalidad descriptiva: encuesta y recogida de datos a partir de fuentes diversas. Por su parte, los centrados en otros niveles profundizan más en el análisis: aunque emplean mecanismos de recopilación de información semejantes a los anteriores, establecen otros mecanismos de contraste como guías de observación, análisis de documentos, cuestionarios a otros colectivos y audiencias (no sólo al de profesores) e inclusión en ellos, tanto en los dirigidos al profesorado como en los de otras audiencias, de ítems destinados a captar opiniones y actitudes y no sólo cuestiones de hecho.

2. INVESTIGACIONES SOBRE EVALUACIÓN DE LA FUNCIÓN DOCENTE: PLANTEAMIENTOS Y RESULTADOS

Tres de los estudios de este capítulo (Mateo Andrés, sobre el profesorado de Secundaria; Cruz Tomé y Tejedor Tejedor, ambos sobre universidad) fueron finalizados en el año 1995.

Un año después se terminó el trabajo de **Esteban Frades (1996)**. Referido a la evaluación del profesorado de Educación Primaria y muy vinculado a la aplicación de la reforma educativa, este trabajo podría considerarse transversal a cada uno de los aspectos recogidos en los capítulos de esta revisión: su objetivo es evaluar la implantación de la Reforma Educativa, teniendo en cuenta el papel jugado por el profesorado y también las opiniones de los equipos directivos, los padres y los equipos de orientación.

Se recopila información sobre requisitos personales y materiales de que se dispone en los centros analizados (provincia de Valladolid); sobre la información y preparación recibida para la implantación del primer ciclo; sobre percepción y actitudes de la comunidad educativa ante la misma; sobre cuestiones de enseñanza y aprendizaje en la intervención educativa en el aula (globalización, aprendizaje significativo, motivación de los alumnos, organización del aula, materiales curriculares, evaluación de alumnos, programación, relación con padres y entorno, trabajo en equipo de profesores y evaluación de la práctica docente, tutoría, orientación y atención a la diversidad, y elaboración y seguimiento del proyecto curricular). Se trata, por tanto, de un trabajo con pretensiones bastante más extensas que las estrictamente referidas a la evaluación del profesorado. Hay comprobaciones importantes en referencia a muy diferentes asuntos: los pocos cambios producidos en la práctica docente y en los estilos metodológicos del profesorado por la implantación de la reforma, la aceptación de ésta pero la percepción de la dificultad de llevarla a la práctica, su escasa influencia en la satisfacción del profesorado, etc. Las conexiones con otros capítulos de esta revisión son claras.

En lo que atañe estrictamente a la evaluación de la función docente, es especialmente relevante la constatación, realizada desde las distintas opiniones, de que se trata de una práctica casi inexistente, aunque se ha mejorado en el trabajo en equipo, que guarda con ella relación. También es interesante la opinión a este respecto de la Federación de Padres de Alumnos, desde donde se critica la no aceptación del profesorado de la evaluación por parte de padres y alumnos. Este dato es coincidente con la opinión de los propios profesores, en el nivel de Secundaria, según el trabajo de **Mateo Andrés (1995)**.

Este equipo parte de la idea de que un modelo de evaluación será tan efectivo como amplio sea el consenso sobre el que se apoye. Por tanto, previamente a cualquier intento de evaluación, han de recogerse las opiniones de los propios profesores. El primer objetivo de la investigación se refiere al análisis documental y comparativo de los sistemas y modelos de evaluación del profesorado de Secundaria. Los objetivos restantes se orientan a elaborar un marco global sobre los distintos aspectos que implica la implantación de un proceso evaluativo, consultar al profesorado sobre el marco conceptual elaborado y contrastar lo anterior con las aportaciones de sectores representativos de la administración. El fin último es proponer las bases sobre las que construir un modelo de evaluación consensuado.

Tras la realización de un cuestionario que permite recoger las opiniones y actitudes de los profesores respecto a los parámetros principales a tener en cuenta en un modelo de evaluación, se obtienen los siguientes resultados: los profesores opinan que deben ser evaluados siempre que la evaluación forme parte de la evaluación global del sistema educativo, y consideran que debe tener objetivos formativos (para el individuo y para el sistema); consideran importante la evaluación de la clase y de las actividades relacionadas directamente con ella; aceptan, aunque con ciertos reparos, ser evaluados en el entorno más inmediato (jefe y compañeros del seminario, alumnos...) y, en algún caso, por expertos externos, pero rechazan ser evaluados por los órganos colegiados del centro, por los padres y por los inspectores; consideran fundamental la confidencialidad de los resultados de la evaluación, la defensa del evaluado, y la claridad de los objetivos, criterios y consecuencias con antelación al acto evaluativo.

Puede decirse, considerando conjuntamente estas dos investigaciones y teniendo en cuenta también el trabajo de González Muñoz recogido en la anterior revisión (CIDE, 1993, p. 65), que la evaluación de la función docente en Primaria y Secundaria, siendo reconocida su necesidad y conociéndose las bases en que podría apoyarse, es prácticamente inexistente. Resta, por tanto, desde la investigación educativa, el esfuerzo que permita por fin diseñar sistemas de evaluación rigurosos, coherentes y consensuados.

En el ámbito universitario, el equipo de **Tejedor Tejedor** terminó en 1995 un trabajo, según un modelo entrada-proceso-producto de evaluación institucional, interesado en la evaluación de las condiciones personales, materiales y funciona-

les en las que se desarrolla la docencia en la Universidad de Salamanca. Se trata de identificar las carencias o necesidades existentes para contribuir al diseño de estrategias que subsanen los déficits y garanticen la eficacia de la actividad institucional. Para ello, además de las condiciones en que se desarrolla la docencia, se valoran aspectos como las características del alumnado, la organización del centro y el clima institucional. Las variables producto de esa red de relaciones son la satisfacción y el rendimiento académico, tanto del alumnado como del profesorado.

Los resultados del estudio, como se desprende en buena lógica de su punto de partida, exceden el ámbito estricto de la evaluación del profesorado y ofrecen consideraciones de carácter más general. En los aspectos específicos que aquí interesan resultan destacables las alusiones a una satisfacción moderada del profesorado ante la docencia, a su actitud positiva hacia la preparación de las clases, a su preocupación por explicar bien y a su necesidad de formación pedagógica.

El estudio dirigido por **Cruz Tomé (1995)** parte del supuesto de que en la evaluación de la docencia universitaria con fines formativos, la valoración por los alumnos es necesaria pero no suficiente. Su eficacia formativa depende de cómo reciba el profesor esa información y la pueda hacer compatible con su opinión, con su autopercepción, con sus teorías y concepciones sobre qué es ser un buen profesor y qué es enseñar y aprender, etc. Por ello, se pretende conocer la realidad de la docencia en la Universidad Autónoma de Madrid, desarrollar un sistema de autoevaluación para el profesor y elaborar programas de desarrollo profesional para profesores universitarios; así se complementaría la información aportada por la opinión de los alumnos.

Según los datos obtenidos, existe una preocupación entre los docentes por los factores de enseñanza que facilitan el aprendizaje; siendo la lección magistral tradicional el método didáctico más extendido, se da entre los profesores el deseo de adoptar métodos más participativos. Dedicán aproximadamente el mismo tiempo a la docencia y a la investigación, aunque opinan que deberían dedicar más tiempo a la segunda, y se encuentra una alta satisfacción con el desempeño profesional en general y con el de cada función académica. Del análisis de las opiniones respecto a la docencia surgen dos concepciones: una se centra en la docencia con contenidos de calidad, pero sin mucha preocupación por los aspectos pedagógicos de la misma; la otra se orienta hacia la mejora de la calidad docente, mediante una mayor preocupación por los aspectos didácticos de las asignaturas.

De estas dos investigaciones ha de señalarse, en primer lugar, cómo la coordinada por Cruz Tomé se dirige más concretamente a la evaluación del profesor, mientras que la de Tejedor Tejedor afronta un análisis de corte institucional; en coherencia con ello, la primera resulta próxima al paradigma del pensamiento del profesor en el estudio sobre la actuación docente y la segunda está más

cerca de los estudios de eficacia docente (ver capítulo 5). De ambas se deduce un nivel de satisfacción medio o alto con la docencia. Además, se puede constatar la existencia de dos líneas de interés a la hora de tratar de mejorar la calidad docente: una dirigida a los contenidos y la preparación de las clases, la otra más atenta a la importancia de los aspectos pedagógicos y didácticos.

Tabla VI.1.
Investigaciones revisadas sobre evaluación de la función docente

DIRECTOR/A	TÍTULO	DURACIÓN
Cruz Tomé	<i>Autoevaluación del profesor universitario e intervención para la mejora en su docencia.</i>	1992-1995
Esteban Frades	<i>Investigación operativa del papel jugado por el profesor en la implantación del primer ciclo de Educación Primaria.</i>	1994-1996
Mateo Andrés	<i>La evaluación del profesorado de Secundaria: la opinión del profesor.</i>	1992-1995
Tejedor Tejedor	<i>Evaluación de las condiciones personales, materiales y funcionales en las que se desarrolla la docencia en la Universidad de Salamanca.</i>	1991-1995

CAPÍTULO VII

LA INVESTIGACIÓN SOBRE DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS

La dirección de centros educativos es una temática de investigación que cobra actualmente gran vigor. En la anterior revisión del CIDE (1993) sobre profesorado se hacía referencia a tres trabajos, uno de ellos finalizado (Bernal Agudo, 1992) y dos en curso de realización (Gairín y Gimeno). Aquí, como se verá a continuación, se suman a estos dos últimos, ahora ya terminados, otros siete (uno de ellos terminado y seis, seleccionados en los años 1995 y 1996, en curso de realización), prueba inequívoca de la relevancia que esta temática va adquiriendo, prueba inequívoca también, por fechas, de su actualidad.

Son precisas algunas anotaciones, relacionadas otra vez con la trascendencia actual del tema. Se acaba de finalizar en el CIDE un estudio sobre la dirección de centros docentes. Uno de sus objetivos ha sido la realización de un análisis específico sobre ese tema, tomando, entre otras fuentes de información, los resultados de las investigaciones financiadas por el propio CIDE. Por tanto, para un acercamiento más minucioso a esta temática, se recomienda la consulta de este informe (CIDE, en prensa). En esta revisión se hará alusión somera a los nueve estudios citados, bajo la concepción de tratarse de cuestiones estrechamente emparentadas con el ámbito general del profesorado, pero que tienen a su vez un carácter propio e independiente.

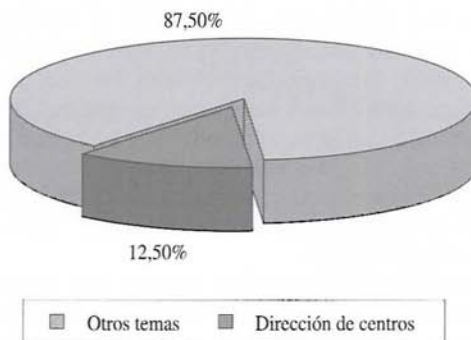
Por otra parte, desde un punto de vista teórico, hay que tener en cuenta para hablar de la dirección de centros educativos que esta temática se encuentra relacionada con cuestiones como la eficacia escolar y la mejora de las escuelas. Se trata de dos líneas teóricas distintas, pero seguramente complementarias, con las que, en numerosas ocasiones y, cada vez más en la actualidad, se conexas la dirección escolar. Habrá que considerar estos aspectos en el momento de valorar y orientar la investigación del CIDE sobre este tema, especialmente contando con el hecho de que en España existe poca tradición en el desarrollo de trabajos dentro de estos paradigmas.

Además, hay que tener también en cuenta, siguiendo a Coronel (1994), que la investigación sobre dirección de centros docentes se ha desarrollado en siete líneas de estudio básicas: la conducta para la solución de problemas, la toma de decisiones, la visión, la dimensión ética, el poder, la satisfacción en el trabajo y el empleo del tiempo. Será interesante, en consecuencia, analizar cuál de estas líneas se conoce en mayor medida, y en cuál es necesario realizar más esfuerzo de profundización.

1. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL GRUPO DE INVESTIGACIONES SOBRE DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS

Este capítulo comprende nueve trabajos de investigación acerca de la dirección de centros educativos u orientados a problemáticas paralelas como la participación, la gestión, etc. El profesorado constituye un eje central de todos ellos como componente de la comunidad educativa especialmente "afectado" por estas cuestiones. Esas nueve investigaciones suponen, respecto al total de 72 estudios en torno al profesorado, un 12,50 por ciento, porcentaje que, sin duda, habría resultado inusitado hace tan sólo unos diez años.

Gráfico VII.1.
Distribución de las investigaciones sobre dirección de centros educativos respecto al total de investigaciones sobre profesorado del CIDE en el período 1993-1997



Los nueve estudios de este capítulo están centrados, siguiendo la regla que ha definido también los capítulos anteriores, en los **niveles educativos** de Primaria y Secundaria (principalmente obligatoria, pero también post-obligatoria). La dirección de centros se analiza de forma general, sin distinción entre centros de Primaria o de Secundaria, en sus ramas académicas o profesionales.

Respecto a la **metodología**, es habitual en este capítulo el uso de cuestionarios y encuestas en la búsqueda de una aproximación descriptiva o exploratoria a las tareas de dirección, a las necesidades formativas de los equipos directivos o a otros aspectos específicos. Esas aproximaciones se matizan a posteriori mediante el empleo de grupos de discusión, entrevistas, observaciones, etc. Sin

embargo, ese proceso de acercamiento inicial y detalle ulterior tampoco es uniforme en estos trabajos; se da en algunos casos (por ejemplo, en el proyecto que está realizando Angulo Rasco) el proceso inverso, en que las técnicas de corte más cualitativo sirven para conocer el objeto de estudio y sentar las bases del cuestionario final.

2. INVESTIGACIONES SOBRE DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS: PLANTEAMIENTOS Y RESULTADOS

Se incluyen en este capítulo tres trabajos ya terminados (los dos citados como en curso en la anterior revisión, Gimeno Sacristán, 1994, y Gairín Sallán, 1994, y el dirigido por Bardisa Ruiz, finalizado en 1995) y otros seis proyectos que actualmente están en curso de realización (tres seleccionados en el Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa de 1995: Gairín Sallán, Martínez Rodríguez y Gómez Dacal y otros tres en el de 1996: Angulo Rasco, Martín Bris y García de Cortázar Nebreda).

La finalidad de este grupo de investigaciones es fundamentalmente descriptiva. En ello, al igual que en el tipo de técnicas empleadas, no se diferencia sustancialmente de los de otros temas. Se persigue un conocimiento amplio de la dirección de centros educativos. No obstante, puede hablarse de una cierta evolución, desde el carácter básicamente descriptivo de los primeros estudios hacia tendencias más analíticas en los posteriores. Así, los trabajos más antiguos (los tres terminados) ponían el acento en el acercamiento inicial descriptivo y exploratorio, mientras que los que están en proceso de realización adoptan perspectivas más variadas: a veces persiste ese talante, otras se incide en cuestiones específicas, y en los tres estudios pertenecientes a la convocatoria de 1996 se atiende a la participación y la gestión autónoma de los centros. La relación que esta evolución guarda con los temas señalados en las convocatorias de investigación es evidente.

El equipo que dirige **Gimeno Sacristán (1994)** trata de analizar las tareas de la dirección de centros de Primaria, Bachillerato y Formación Profesional, la percepción que de las mismas tienen los propios equipos directivos y el resto de la comunidad educativa, y el problema de la formación en tareas directivas. Como paso previo, se lleva a cabo una descripción de las posturas actuales sobre dirección escolar y su desarrollo legislativo en España.

Se constatan en esta investigación demandas contradictorias hacia la labor de dirección por parte de la comunidad educativa: *"si el papel del profesor es contradictorio en cuanto a que es objeto de exigencias educativas múltiples y no siempre bien avenidas, en el caso de los directores lo es más por cuanto tiene que ayudar a que esas demandas encuentren expresión y cauce en un proyecto de funcionamiento del centro que ha de estimular y guiar"* (Gimeno Sacristán, 1995,

p. 275). Por otro lado, se comprueba la presencia de percepciones compartidas entre directores y profesores, como indicativo de una serie de normas culturales comunes por encima del desarrollo ocasional de funciones especializadas; esto sirve a los investigadores para postular la necesidad de sensibilizar a todos los profesores sobre las dimensiones colectivas de su práctica docente, más allá de la formación específica para labores directivas; sólo así se posibilitaría el hacer realidad una nueva cultura pedagógica, con sus implicaciones organizativas.

Este trabajo ofrece otras conclusiones respecto a la falta de definición del papel de la dirección y sus posibilidades de ejercicio, así como a los modelos de formación de directores. En torno a lo primero, se señala que se hacen recaer en los centros unas responsabilidades de cambio que nadie ha explicado con suficiente detalle y sin haber preparado mínimamente las condiciones de la nueva forma de funcionamiento. Sobre lo segundo, que no hay un modelo determinado recomendable, sino que la complementariedad de las estrategias de formación y apoyo parece más conveniente.

En el año 1994 finaliza también el primero de los trabajos coordinados por **Gairín Sallán** que se incluyen aquí. Centrado específicamente en las necesidades de formación de los equipos directivos, complementa los apuntes de párrafos anteriores. El estudio analiza las necesidades normativas, expresadas, percibidas y comparativas respecto a la formación de los directivos escolares. Se trata de estudiar las modalidades de formación de directivos existentes en la actualidad, valorar la utilidad de los modelos de formación desarrollados y su adecuación a las necesidades y expectativas detectadas y, por último, confeccionar un esquema de referencia con los resultados, que sirva de guía y marco comparativo para la planificación y desarrollo de futuras acciones formativas.

Entre los datos más relevantes presentados, además de un completo desarrollo teórico sobre la evaluación de necesidades y la formación de directivos, se destaca la importancia que los directivos dan a la formación para desarrollar su labor. Respecto a la organización de esta formación, se señala la identificación de problemas como fuente principal para establecer las necesidades de formación, necesidades que varían con el tiempo. Las estrategias de formación ensayadas han sido pobres en aplicaciones concretas y en proporcionar habilidades prácticas a los directivos. La formación posibilita a los directivos un mayor conocimiento de su realidad y sus problemas, y debe combinar aspectos conceptuales sobre la escuela y su organización con el conocimiento y uso de estrategias sobre la dirección de sí mismo, el currículum, las relaciones personales y la innovación.

La investigación de **Bardisa Ruiz (1995)** pretende dar respuesta a dos cuestiones. La primera, por qué los profesores, en estos últimos años, no quieren ser directores de centros docentes. Ello implica, además de conocer las razones que inhiben al profesorado a la hora de presentar sus candidaturas, estudiar qué representación social tienen profesores y directores del cargo de director de un centro escolar público, desde una perspectiva «real» y otra «ideal». La segunda

cuestión planteada es por qué las profesoras, siendo mayoría sobre todo en las primeras etapas del sistema educativo, están minoritariamente representadas en los puestos de dirección. Se trata de averiguar si existen razones diferentes a las expresadas por sus compañeros para no presentarse al cargo.

La información recogida en el estudio refleja cómo la representación mental de la figura del director ideal que tiene el profesorado se concentra principalmente en los rasgos de personalidad considerados deseables, en lugar de hacerlo en torno a las competencias y funciones propias del cargo. Por otra parte, en el conjunto de motivos categorizado como complejidad del rol directivo, destacando sobre todo el exceso de responsabilidad, de tiempo y de trabajo que el cargo de dirección exige, se encuentra la razón principal señalada por la muestra como explicación de por qué el profesorado no se presenta a la elección de director. En cambio, cuando se pregunta sobre las razones individuales por las que no se presentan, aparecen más indicaciones cercanas a su falta de capacidad; las compensaciones económicas, la falta de formación específica y la dificultad de constituir un equipo directivo, ocupan un lugar secundario entre las razones aducidas.

En lo referente a las cuestiones que explican la baja representación de las mujeres en los puestos directivos, se señalan dos: el llamado «doble turno» o «doble jornada», que éstas han de desempeñar en su vida cotidiana, y el fuerte estereotipo sexual asociado a todo cargo de dirección.

Como se mencionaba más arriba, seis son los trabajos de investigación que actualmente están en curso de realización. Dos de ellos (los dirigidos por Gairín Sallán y por Gómez Dacal) redundan en la línea de estudio de los que se acaban de citar. El dirigido por Martínez Rodríguez conecta con algunas investigaciones de las encuadradas en el capítulo de actuación docente, dado que su temática se refiere a la elaboración y desarrollo de proyectos curriculares de centro. Los tres restantes (Angulo Rasco, Martín Bris y García de Cortázar Nebreda) abordan la organización de los centros educativos desde ópticas cercanas a la participación y a la autonomía escolar.

Gairín Sallán y sus colaboradores atienden a la finalidad general de conocer el funcionamiento de los equipos directivos. Interesa analizar si los equipos directivos trabajan más como equipo o si desarrollan su trabajo como individuos que cumplen unas funciones directivas específicas. También se trata de conocer el proceso de formación y organización de los equipos, el reparto y asunción de funciones dentro de ellos, su modo de organización y funcionamiento, y el grado de satisfacción con el funcionamiento interno, con las relaciones externas y con la actuación del equipo. Un último objetivo es delimitar las modalidades de organización más coherentes con la actual reforma. Para todo ello, se recurre a tres fuentes de información: normativa, realidad y reflexión teórica.

Gómez Dacal se plantea el desarrollo de tres aspectos: una taxonomía de las funciones directivas, un marco teórico que permita interpretar las actividades

que realizan los directores y una teoría que facilite explicar los niveles de efectividad en el desempeño de las funciones de dirección. Los objetivos concretos del trabajo son: identificar las tareas que realizan los directores y clasificarlas (tipos reales), conocer el estado de opinión de las distintas audiencias acerca de lo que hacen y debieran hacer los directores (tipos percibidos), y establecer, con fundamento teórico, tipos ideales de directores. También se plantea el objetivo de obtener "distancias" entre estos tipos ideales y los reales y percibidos, así como la potencia predictora que para la detección de estas "distancias" tiene la efectividad en el desempeño de la dirección. Por último, se pretenden explicitar las funciones que tendrían que destacarse para incrementar la eficiencia y los contenidos de los planes de formación de futuros directores.

El criterio por el cual el proyecto de investigación de Martínez Rodríguez se incluye en esta revisión puede ser calificado de laxo; el interés del mismo radica en la elaboración y desarrollo de proyectos curriculares de centro, estando más justificado el papel de la dirección y los equipos docentes por su necesaria vinculación a esas realizaciones que por un interés específico en los propios equipos. Igualmente, la investigación es susceptible de diferente ubicación a la que se realiza: la alusión a los equipos que intervienen en los proyectos curriculares se refiere tanto a los directivos como a los docentes, por lo que tanto podría haberse hecho mención en el capítulo de actuación docente como en éste.

Realizadas tales anotaciones previas, merece la pena reflejar aquellas cuestiones que se consideran poco conocidas y que originan la necesidad de la investigación. Así, se hace referencia a los diferentes estilos de implicación de los equipos en la elaboración de los proyectos, al discurso pedagógico que se maneja, a los problemas u obstáculos en la participación, rutinas adquiridas y creencias más comunes, al estilo y estructura de los procesos de programación y cooperación en los centros, etc.; todo ello en cuanto a la dirección y en cuanto a los equipos docentes.

Angulo Rasco y su equipo pretenden comprender la problemática de la autonomía escolar y su vinculación teórica y práctica con la calidad de la enseñanza. Su fundamentación, partiendo del movimiento de escuelas eficaces y escuelas totales para llegar al concepto de mejora escolar, se suma a los enfoques de gestión basada en la escuela como uno de los ejes básicos de las escuelas de calidad; además, esa vinculación está influida por una serie de ámbitos (cultura docente, liderazgo organizativo, participación, recursos, etc.) y agentes (equipo directivo, docentes, padres y madres, alumnado, inspección, etc.) implicados en la autonomía escolar. De este modo, los objetivos del proyecto de investigación adquieren mayor concreción: pretenden identificar las concepciones dominantes sobre autonomía escolar y calidad de la enseñanza, los logros y estrategias desarrollados en relación con la autonomía escolar, las conexiones entre cada ámbito, sus funciones en esa materia. Finalmente, se quiere realizar una valoración de las diferencias existentes en función de la titularidad, población y

contexto de los centros, así como un estudio de los modelos e iniciativas puestos en práctica en los países desarrollados.

Partiendo de la hipótesis de que el profesorado sufre una situación de escepticismo y desmotivación por la decepcionante práctica participativa y el clima escasamente enriquecedor en que se trabaja, la investigación que coordina Martín Bris plantea la necesidad de que una aplicación eficaz de la reforma potencie un buen clima en los centros (concepto que enlaza directamente con los de organización y funcionamiento) y una participación plena. Los objetivos que se persiguen abordan el conocimiento de la participación del profesorado en los centros, y los elementos, externos e internos, que la determinan; el análisis del clima en los centros de Infantil, Primaria y Secundaria, y los elementos que inciden en él; la identificación de la influencia que la participación del profesorado tiene en un adecuado clima de trabajo y de las medidas que más se demandan para el fomento de éste; por último, se pretenden examinar los niveles de satisfacción del profesorado y sus elementos causales.

El orden que rige el sistema de relaciones en los centros educativos ha pasado de un modelo disciplinar y personalizado a otro basado en la negociación; en el primero, hay entre los agentes una delegación de la responsabilidad en el ejercicio de una disciplina (padres, por un lado, docentes, por otro, tienen todo el poder sobre su ámbito particular y ninguno sobre el ajeno) de la que el alumno es objeto; el segundo se basa en la participación, en la intervención de unos ámbitos sobre otros, y en la forma en que se producen las negociaciones, cómo se crean los consensos y los conflictos. El equipo de **García de Cortázar Nebreda**, desde este enfoque derivado de un análisis sociológico situado entre la perspectiva estructural y la sociohistórica, sugiere la trascendencia del proceso de producción de consensos y conflictos, especialmente en el momento actual. Su objetivo, por tanto, se refiere a la observación de tal proceso: problemas para la participación de los agentes de la comunidad escolar, obstáculos para el consenso, grado de adaptación de los agentes docentes a esta situación de igualdad y control democrático.

Tabla VII.1.
Investigaciones revisadas sobre dirección de centros docentes

DIRECTOR/A	TÍTULO	DURACIÓN
Angulo Rasco	<i>Comprendiendo la gestión de la autonomía de los centros escolares.</i>	1996-sin finalizar
Bardisa Ruiz	<i>La dirección de Centros Públicos de Enseñanza: estudio de su representación social y estimación de necesidades.</i>	1991-1995
Gairín Sallán	<i>Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos.</i>	1992-1994
Gairín Sallán y Villa Sánchez	<i>Estudio del funcionamiento de los equipos directivos de los centros docentes.</i>	1995-sin finalizar
García de Cortázar Nebreda	<i>Los procesos de producción de consensos y conflictos en los centros docentes no universitarios.</i>	1996-sin finalizar
Gimeno Sacristán	<i>Análisis de tareas en la dirección de centros.</i>	1992-1994
Gómez Dacal	<i>Identificación, análisis y valoración de los ámbitos de responsabilidad de los directivos escolares, y creación de una base de información para la elaboración de planes y programas de formación y selección que hagan posible el desempeño eficiente de las funciones directivas.</i>	1995-sin finalizar
Martín Bris	<i>Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.</i>	1996-sin finalizar
Martínez Rodríguez	<i>Evaluación del papel de la Dirección y Equipos Docentes en la elaboración y desarrollo de los proyectos curriculares de centro.</i>	1995-sin finalizar

CONCLUSIONES

Se ha pasado revista en las páginas precedentes a 72 trabajos de investigación educativa, entre los cuales hay lugar para muy distintas ópticas y muy variados intereses. La nota común es el hecho de que todos y cada uno de ellos sitúan en su eje central o en uno de sus ejes centrales al profesorado, convirtiéndolo así en el ámbito de investigación principal dentro de la más reciente investigación educativa del CIDE: en los últimos cinco años, un 20 por ciento de los estudios financiados se interesa específicamente por él. Ninguna otra área temática había alcanzado, en la historia del CIDE, un grado tan alto de atención en un período similar de años.

Del total de trabajos revisados, 30 se refieren a objetivos de investigación relacionados con la formación del profesorado, 16 lo hacen con áreas implicadas en el proceso de actuación didáctica y 13 se orientan hacia los problemas de satisfacción y trayectoria profesional de los docentes; de manera que, sin temor a errar, se puede afirmar que este conjunto de materias configura el núcleo esencial de la investigación sobre profesorado: abarcan, entre las tres, prácticamente un 82 por ciento de los estudios que se llevan a cabo. Por su parte, los 13 trabajos de investigación restantes se reparten también de manera poco proporcionada: la evaluación de la actuación docente cuenta con cuatro de ellos y la dirección de centros con nueve estudios.

Los enfoques o marcos teóricos en los que se integran la mayoría de estos trabajos están basados en el denominado "pensamiento del profesor", junto con otros más integradores, que tienen en cuenta la importancia de la acción que realiza el profesorado, la vertiente práctica de su proceso de enseñanza. Se consideran básicas las necesidades de los docentes en casi todos los estudios y, sobre todo, en los relacionados con el ámbito de la formación.

Las tendencias metodológicas que siguen los equipos de investigación dan muestra de la situación de indefinición y eclecticismo que domina en esta década la metodología de investigación educativa. Un número muy elevado de trabajos combina técnicas cualitativas y cuantitativas. Entre las primeras, la entrevista es la más utilizada, siendo también muy frecuente el recurso a los grupos de discusión. Entre las segundas, es sin duda el cuestionario el instrumento más empleado, y se aplican en algunas ocasiones escalas o tests baremados. A medio camino entre una y otra tendencia, la observación, con mayor o menor grado de sistematización, es otro recurso habitual.

Técnica empleada y finalidad de la investigación son conceptos muy unidos. De forma coherente con tal principio, se deduce de las técnicas más usuales que las finalidades a que la mayor parte de los trabajos responde son de carácter exploratorio y descriptivo. Son muy contadas las ocasiones en que se establecen

propósitos explicativos más detallados que las ideas que puede aportar una correlación; cuando se atiende a ello, predominan las tendencias cualitativas e interpretativas, con pocas posibilidades de generalización, máxime si se tiene en cuenta que no se acompañan de un cierto examen de las variables influyentes. Más escasos son, si cabe, los intentos de elaborar programas de intervención o actuaciones que tiendan a una posible modificación de la realidad descrita y a la verificación de sus efectos.

De esta caracterización general de los trabajos sobre profesorado, que no es muy diferente de la que prima en el conjunto de la investigación financiada por el CIDE, se extraen ya conclusiones de mucho interés práctico. Dado que se ha contado hasta aquí con un número importante de estudios dirigidos a la descripción de la realidad del profesorado, en lo que respecta a su formación, a sus satisfacciones e insatisfacciones y proyección profesional, a su actuación en las aulas, es un momento adecuado para comenzar a dar prioridad a aquellos proyectos de investigación que planteen objetivos de intervención y de mejora de esa realidad ya conocida. Otros temas menos analizados, como la evaluación de la docencia o la dirección de centros educativos, pueden requerir aún un período de acercamiento, ya que, sin olvidar que la investigación está al servicio de la práctica, y no al revés, debe tenderse a la coexistencia de la exploración y la intervención. Teniendo en cuenta, en fin, lo dinámico de la realidad a la que se hace frente, pretender separar su mejora de su conocimiento y explicación no parece el planteamiento más adecuado.

Los anteriores comentarios han de tenerse en cuenta en las próximas convocatorias de investigación del CIDE. En ellas debe primarse la presentación de proyectos de investigación que se dirijan al estudio de los aspectos más desatendidos hasta la fecha y, principalmente, de proyectos que se orienten al diseño de mejoras y métodos fiables y susceptibles de generalización en aquellas áreas sobre las que ya se cuenta con un conocimiento descriptivo suficiente. Lo cual no significa que no halla lugar para nuevos temas de interés o para la profundización en los menos abordados hasta ahora.

Otra dimensión importante de destacar tiene que ver con los niveles educativos. En efecto, se puede decir que es la Educación Secundaria Obligatoria el terreno en donde se centra con mayor interés la investigación educativa sobre el profesorado, contando con una carga también destacada la educación primaria y los niveles de secundaria post-obligatoria. Es preciso destacar la escasa presencia de la educación infantil.

Algunas de estas manifestaciones se pueden explicar del modo siguiente. La Educación Secundaria Obligatoria es un "nuevo" nivel dentro del sistema educativo propuesto por la LOGSE (los cambios no son tan profundos en los otros tramos) que crea más expectativas y genera más problemas dentro de toda la comunidad educativa, incluyendo de forma sustancial al profesorado. Quizá por estas razones, y por el período cubierto en esta revisión, sea el nivel

donde hay mas estudios realizados y, probablemente, será así durante algunos años más.

En cuanto a la Educación Infantil, sería positivo que los equipos de investigación realizasen más estudios en este ámbito, no sólo en el terreno del profesorado, sino también en las otras áreas temáticas que se han citado en esta revisión.

Por otro lado, el profesorado de Formación Profesional se encuentra muy poco representado. Tan sólo hay una investigación en que se le tiene en cuenta. Sería preciso, como en el caso anterior, que los equipos de investigación tuviesen en cuenta esta importante laguna, sobre todo cuando los ciclos formativos están proporcionando tantos cambios en relación con la Formación Profesional tradicional.

Si se pone en relación el nivel educativo con los temas que tratan los trabajos analizados, pueden extraerse conclusiones de cierto interés.

El tema que concentra un porcentaje mayor de trabajos sobre un sólo nivel es la evaluación (100%); esto es interpretable en dos sentidos: causado por una necesidad específica (aduciendo la lógica de una evaluación distinta en función del nivel educativo) y/o causado por la especificidad del colectivo o de las condiciones en que trabaja (que lo hacen más o menos reactivo al proceso evaluador, o que producen una mayor necesidad, por razones administrativas o de otra índole, de desarrollar este proceso).

La actuación docente, que también concentra un porcentaje importante de estudios (50%) en un único nivel, lo hace especialmente en la ESO. Algo parecido, aunque mucho menos llamativo, ocurre en formación permanente. La satisfacción profesional de los docentes (con un trabajo centrado en la educación primaria), su formación inicial y la dirección de centros no reciben estudios condicionados por el nivel educativo del profesorado, ausencia que no carece de interés: cabría preguntarse por qué estos temas, que seguramente muestran características diferenciales en unas y otras etapas, no despiertan la curiosidad de los investigadores.

Otra relación que ofrece conclusiones relevantes es la que se da entre la institución que gestiona la investigación y el tema que se estudia.

Así, los CPR gestionan la mayor parte de los trabajos sobre formación permanente, lo que sucede también en los ICE. Es de esta temática de la que se nutren fundamentalmente unos y otros, cosa lógica habida cuenta de sus competencias administrativas. Los departamentos universitarios, por su parte, destinan un grado de dedicación bastante parejo a cuatro áreas temáticas fundamentales: satisfacción, formación permanente, actuación docente y dirección de centros. Por último, formación inicial, actitudes y, sobre todo, evaluación, se encuentran bastante repartidas entre las distintas instituciones que participan de la investigación sobre profesorado del CIDE.

De acuerdo con esta información, parece conveniente profundizar en el trabajo investigador que proviene de los equipos formados de forma similar a los

que se constituyen para las investigaciones gestionadas por los CPR. Son estos equipos los que más garantizan la interdisciplinaridad e internivelaridad necesarias y los que más directamente pueden promover la repercusión de lo investigado en la práctica educativa; por ello, su papel debiera extenderse a otras áreas temáticas, cumpliendo los requisitos de rigor imprescindibles; se produciría así, además, un acercamiento a la figura del docente como profesional que investiga en la acción.

Un asunto de cierta importancia relacionado con los CPR es la consideración que tienen de ellos los profesores. En general, estas organizaciones, que en el período considerado en la revisión consolidaron su creación y fueron creciendo en número, no son bien vistas por el profesorado de Secundaria respecto a los programas de formación que se imparten desde ellas, ni en cuanto a la organización de las mismas, ni en lo relativo a la formación de los propios asesores. El carácter meramente administrativo de los cursos que allí se impartían no es suficiente, obviamente, para las necesidades de formación de profesoras y profesores. Frente a estos resultados negativos, las investigaciones describen el importante esfuerzo de la Administración por crear unas organizaciones con unos programas y un personal dedicados al reciclaje continuo del personal docente.

Quizá por esta visión negativa de la eficacia de la formación en y desde los CPR, últimamente han tenido más calado los programas de formación que se realizan desde el contexto más propio de los docentes, es decir, en y desde el centro educativo donde prestan sus servicios.

Finalmente, comparando los resultados de esta revisión con los de la de 1993, se ven algunas cuestiones similares: los temas, con ligeras variaciones; los enfoques teóricos; las líneas metodológicas, dado el poco tiempo transcurrido entre una y otra. Pero, al mismo tiempo, debido a los años que se han analizado en esta última revisión, aparecen más desarrollados aspectos muy vinculados a la implantación de la reforma educativa: todo el asunto relacionado con los niveles educativos y la importancia dada a la ESO; la importancia que va teniendo el tema de la evaluación y de la dirección; el análisis de los CPR como organización y de los programas de formación desde allí dirigidos, etc.

Un asunto más global que supera este estudio sobre profesorado, y que alude más bien a los objetivos del propio CIDE, es el que tiene que ver con la composición de los equipos de investigación: despacio, poco a poco, se va consiguiendo que los equipos sean más heterogéneos (se ha visto a lo largo de estas 72 investigaciones), que se acerque más la investigación a la práctica. No se consiguen a corto plazo todos los objetivos que se persiguen (ese es el coste propio de la investigación), pero un análisis más riguroso de estos aspectos se está elaborando en la actualidad para darse a conocer en 1999, cuando el fomento y financiación de la investigación educativa cumpla su 25 aniversario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMARCHA BARBADO, A. (1982): *Autoridad y privilegio en la Universidad española: estudio sociológico del profesorado universitario*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- ANDERSON, G. L., y BLASE, J. J. (1994): "El contexto micropolítico del trabajo de los profesores". En Escudero, J. M. y González, M. T.: *Profesores y escuela: ¿hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- BALLENILLA, F. (1995): *Enseñar investigando. ¿Cómo formar profesores desde la práctica?* Sevilla, Díada.
- BARBIER, J.-M. (1993): *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona, Paidós.
- CARR, W., y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- CIDE (1993): *Diez años de investigación sobre profesorado: investigaciones sobre profesorado financiadas por el CIDE en el decenio 1983-1993*. Madrid, CIDE (MEC).
- (en prensa): *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid, CIDE (MEC).
- CONLEY, S. C., y BACHARACH, S. B. (1990): "Performance appraisal in education: a strategic consideration". *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 3, 4, pp. 309-319.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1990): *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid, Akal.
- CORONEL (1994): "El trabajo de los directores en los centros escolares: una revisión de estudios y experiencias de investigación". *Bordón*, 2, pp. 175-184.
- DELORS, J. et al. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París, UNESCO.
- ELEJABEITIA, C. et al. (1983): *El maestro: análisis de las escuelas de verano*. Madrid, EDE.
- ELLIOTT, J. (1995): "El papel del profesorado en el desarrollo curricular: una cuestión irresuelta en los intentos ingleses de reforma curricular". En VV.AA.: *Volver a pensar la educación (vol. II). Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid, Morata.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1994): "¿Vamos, en efecto, hacia una reconversión de los centros y la función docente?". En Escudero, J. M. y González, M. T.: *Profesores y escuela: ¿hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- ESTEVE ZARAGOZA, J. M. (1987): *El Malestar docente*. Barcelona, Laia.

- (1991): "La Salud de los profesores: evolución de 1982 a 1989". *Cuadernos de Pedagogía*, 192, pp. 61-67.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988): *La profesionalización del docente*. Madrid, Escuela Española.
- FIERRO BARDAJÍ, A. (1991): "El ciclo del malestar docente". *Revista de Educación*, 294, pp. 235-243.
- FONTÁN, M. T., y LÓPEZ SOLER, N. (1998): *Los paradigmas de formación del profesorado y la formación inicial de los maestros*. Actas del Congreso Internacional Conmemorativo del 25 Aniversario de la incorporación de los estudios de Magisterio españoles a la universidad, organizado por la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado "Santa María" (UAM). Madrid, diciembre de 1997.
- GARCÍA CALLEJA, M. (1991): "Enfermedades del profesorado: análisis y prevención". *Cuadernos de Pedagogía*, 192, pp. 67-72.
- GARCÍA LLAMAS, J. L. (1998): *La formación inicial del profesorado: carencias y presencias*. Actas del Congreso Internacional Conmemorativo del 25 Aniversario de la incorporación de los estudios de Magisterio españoles a la universidad, organizado por la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado "Santa María" (UAM). Madrid, diciembre de 1997.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1995): "Esquemas de racionalización en una práctica compartida". En VV.AA.: *Volver a pensar la educación (vol. II). Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J., y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- GIROUX, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- GÓMEZ PÉREZ, L. A., y SERRA DESFILIS, E. (1989): "Sobre la salud mental de los profesores". *Cuadernos de Pedagogía*, 175, pp. 60-65.
- GONZÁLEZ BLASCO, P., y GONZÁLEZ ANLEO, J. (1993): *El profesorado en la España actual: informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid, Fundación Santa María.
- GOOD, T. L., y MUIRYAN, C. (1990): "Teacher ratings: a call for teacher control and self-evaluation". En Millmand, J. y Darling-Hammond, L. (Eds.): *The new handbook of teacher evaluation*. Newbury Park, Ca., Sage Publications.
- GORDILLO ÁLVAREZ, M. V. (1988): *Manual de orientación educativa*. Madrid, Alianza.
- HAERTEL, E. H. (1991): "New forms of teacher assessment". *Review of Research in Education*, 17, pp. 3-30.
- IMBERNÓN, F. (1989): *La formación del profesorado*. Barcelona, Laia.
- INCE (1998): *Diagnóstico del Sistema Educativo 1997. La función docente*. Madrid, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (MEC).
- LÓPEZ GÓRRIZ, I. (1997): *Experiencias de innovación pedagógica. Hacia la formación del profesor que pide la LOGSE*. Madrid, Editorial CCS.

- MANASSERO MAS, M. A. *et al.* (1995): "Burnout en la enseñanza: análisis de su incidencia y factores determinantes". *Revista de Educación*, 308, pp. 241-266.
- MARCELO GARCÍA, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, PPU.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1995): "La estructura del puesto de trabajo del profesorado. Un esquema para la interpretación crítica". En VV.AA.: *Volver a pensar la educación (vol. II). Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid, Morata.
- MARTÍNEZ-ÁBASCAL, M. A., y BORNAS, X. (1992): "Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido: un estudio correlacional". *Revista Española de Pedagogía*, 193, pp. 563-580.
- MEDINA RIVILLA, A. (1988): *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid, Cincel.
- ORTEGA, F. (1990): "La indefinición de la profesión docente". *Cuadernos de Pedagogía*, 186, pp. 67-70.
- ORTIZ ORIA, V. M. (1995): *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca, Amarú.
- PÉREZ SERRANO, M. (1998): *Percepción de necesidades de formación del profesorado*. Actas del Congreso Internacional Conmemorativo del 25 Aniversario de la incorporación de los estudios de Magisterio españoles a la universidad, organizado por la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado "Santa María" (UAM). Madrid, diciembre de 1997.
- POLAINO, A. (1982): "La ansiedad y el estrés de los profesores de educación especial". *Bordón*, 37, pp. 71-82.
- RODRÍGUEZ LESTEGÁS, F. (1998): *La formación inicial de los maestros en la actualidad: historia de una inconsecuencia*. Actas del Congreso Internacional Conmemorativo del 25 Aniversario de la incorporación de los estudios de Magisterio españoles a la universidad, organizado por la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado "Santa María" (UAM). Madrid, diciembre de 1997.
- RODRÍGUEZ MARCOS, A., y GUTIÉRREZ RUIZ, I. (1995): "Paradigmas educativos y formación del profesorado". En Rodríguez Marcos, A.: *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Madrid, Narcea.
- SAÉNZ BARRIO, O., y LORENZO DELGADO, M. (1993): *La satisfacción del profesorado universitario: informe de una investigación realizada en la Universidad de Granada*. Granada, Universidad.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994): "Las relaciones en la escuela: perspectiva tridimensional". En Escudero, J. M. y González, M. T.: *Profesores y escuela: ¿hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- SCRIVEN, M. (1981): "Summative teacher evaluation". En Millmand, J. (Ed.): *Handbook on teacher evaluation*. Beverly Hills, Ca., Sage Publications.
- SIMONS, H. (1995): "La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado: en apoyo a las escuelas democráticas". En VV.AA.: *Volver a*

- pensar la educación (vol. II). Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid, Morata.
- UNESCO (1998): *Informe mundial sobre la educación 1998. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- VEIRA VEIRA, J. L. (1983): *Análisis sociológico del profesorado universitario: entre la participación y el retraining*. Santiago de Compostela, Secretariado de Publicaciones de la Universidad.
- WISE, A. et al. (1985): "Teacher evaluation: a study of effective practices". *Elementary School Journal*, 86, pp. 61-121.
- ZABALA VIDIELLA, A. (1995): *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, Graó.
- ZEICHNER, K. M. (1995): "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar". En VV.AA.: *Volver a pensar la educación (vol. II). Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid, Morata.
- ZUBIETA IRÚN, J. C., y SUSINOS RADA, T. (1992): *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid, CIDE.
- (1994): "La imagen social del oficio docente". *Aula abierta*, 63, pp. 33-56.

LISTADO DE INVESTIGACIONES REVISADAS

- 1) ÁLVAREZ CASTILLO, J. L. (1995): *Evaluación de un programa experimental de entrenamiento cognitivo-social para profesores en formación*. Universidad de Valladolid.
- 2) ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1993): *La evaluación de la práctica escolar: de cómo los profesores de EGB ejercen la evaluación escolar*. CEP de Coslada.
- 3) ANGULO RASCO, J. F. (Investigación en curso de realización): *Comprendiendo la gestión de la autonomía de los centros escolares*. Universidad de Cádiz.
- 4) ANTÚNEZ MARCOS, S. (Investigación en curso de realización): *Análisis de los resultados de los programas de formación permanente del profesorado del MEC mediante la evaluación demorada de sus efectos. Determinación de criterios y elaboración de instrumentos*. ICE de la Universidad de Barcelona.
- 5) ATO GARCÍA, M. (1995): *Profesores expertos: un punto de partida para la elaboración de perfiles docentes y su utilización como recursos de perfeccionamiento de la docencia universitaria*. ICE de la Universidad de Murcia.
- 6) BARDISA RUIZ, T. (1995): *La dirección de Centros Públicos de Enseñanza: estudio de su representación social y estimación de necesidades*. ICE de la UNED.
- 7) BARRÓN RUIZ, A. (1995): *Propuesta, experimentación y evaluación de un programa de formación del profesorado en la aplicación e investigación de la enseñanza constructiva de las Matemáticas*. ICE de la Universidad de Salamanca.
- 8) BISCARRI GASSIÓ, J. (Investigación en curso de realización): *Atribuciones causales de los profesores respecto al rendimiento de sus alumnos*. Universidad de Lleida.
- 9) BOLÍVAR BOTÍA, A. (1997): *Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de Secundaria. Bases para su desarrollo y propuesta de itinerarios de formación*. Universidad de Granada.
- 10) BONAL SARRÓ, X. (Investigación en curso de realización): *La recontextualización de la atención a la diversidad en los centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Análisis del discurso y las prácticas del profesorado*. ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- 11) BRAVO RAMOS, J. L. (1996): *El profesor como fuente de información para los medios de comunicación social*. ICE de la Universidad Politécnica de Madrid.
- 12) BUENDÍA EISMAN, L. (1997): *Procedimientos e instrumentos de evaluación en Educación Secundaria*. Universidad de Granada.
- 13) CABELLO MARTÍNEZ, M. J. (1994): *Formación y autoformación de los equipos docentes en educación de personas adultas*. CEP de Ciudad Lineal (Madrid).
- 14) CABERO ALMENARA, J. (1996): *¿Cómo nos ven los demás? La imagen de la enseñanza y de los profesores en los medios de comunicación*. Universidad de Sevilla.

- 15) CALVO LIENA, M. T. (1996): *Formación de profesores: una experiencia de elaboración y aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo a las aulas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria*. ICE de la Universidad de Murcia.
- 16) CASCANTE FERNÁNDEZ, C. (1993): *Grupos asociados para la investigación-acción en la enseñanza*. CEP de Gijón.
- 17) CASTRO MARTÍNEZ, E. (Investigación en curso de realización): *Criterios para la toma de decisiones del profesor de Secundaria sobre evaluación en resolución de problemas de Matemáticas*. Universidad de Granada.
- 18) COLERA JIMÉNEZ, J. (1997): *Un programa para la autoformación científica y didáctica del profesorado de Matemáticas de Enseñanza Secundaria*. CEP de Alcobendas.
- 19) COLOM CAÑELLAS, A. (1994): *El profesor novel. Aproximación a su problemática y modelo inductivo de reformatión*. Universidad de Baleares.
- 20) CRESPO GARCÍA, J. A. (1995): *Diseño curricular y formación del profesorado. Hacia una alternativa constructivista en su formación*. CEP de León.
- 21) CRUZ TOMÉ, M. A. (1995): *Autoevaluación del profesor universitario e intervención para la mejora en su docencia*. ICE de la Universidad Autónoma de Madrid.
- 22) DE MIGUEL DÍAZ, M. (1992): *Estudio sobre el desarrollo profesional de los docentes no universitarios. Análisis de las resistencias a la innovación educativa*. Universidad de Oviedo.
- 23) DE VICENTE RODRÍGUEZ, P. S. (Investigación en curso de realización): *Construcción y validación de un modelo de evaluación de formación permanente del profesorado fundado en el conocimiento, la colaboración y la reflexión*. Universidad de Granada.
- 24) ESTEBAN FRADES, S. (1996): *Investigación operativa del papel jugado por el profesor en la implantación del primer ciclo de Educación Primaria*. CPR de Medina del Campo (Valladolid).
- 25) FERNÁNDEZ DE CASTRO SÁNCHEZ DE CUETO, I. (1995): "El maestro se mira al espejo". *Análisis sectorial de las expectativas de los profesores de EGB ante la imagen de la profesión docente que ofrece la Reforma*. Madrid.
- 26) FERNÁNDEZ ROJERO, F. (1996): *La formación del profesorado en Educación Ambiental: influencia en el desarrollo profesional de los itinerarios formativos seguidos*. CEP de Santander (Cantabria).
- 27) GAIRÍN SALLÁN, J. (Investigación publicada, CIDE 1995): *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- 28) GAIRÍN SALLÁN, J., y VILLA SÁNCHEZ, A. (Investigación en curso de realización): *Estudio del funcionamiento de los equipos directivos de los centros docentes*. Universidad Autónoma de Barcelona e ICE de la Universidad de Deusto.

- 29) GALLEGO ARRUFAT, M. J. (1996): *El profesor (educador, enseñante y televidente) y la programación televisiva*. Universidad de Granada.
- 30) GARCÍA DE CORTÁZAR NEBREDÁ, M. L. (Investigación en curso de realización): *Los procesos de producción de consensos y conflictos en los centros docentes no universitarios*. UNED.
- 31) GIBAJA VELÁZQUEZ, J. C. (1995): *Reforma educativa y formación permanente del profesorado. Estudio de la relación existente entre las necesidades de formación del profesorado y la oferta de actividades. El caso del CEP de Fuenlabrada*. CEP de Fuenlabrada.
- 32) GIMENO SACRISTÁN, J. (Investigación publicada, CIDE 1995): *La dirección de centros: análisis de tareas*. Universidad de Valencia.
- 33) GÓMEZ DACAL, G. (Investigación en curso de realización): *Identificación, análisis y valoración de los ámbitos de responsabilidad de los directores escolares, y creación de una base de información para la elaboración de planes y programas de formación y selección que hagan posible el desempeño eficiente de las funciones directivas*. Universidad de Salamanca.
- 34) GONZÁLEZ GALLEGO, I. (Investigación en curso de realización): *Diseño del período Practicum en la formación inicial del profesorado de Enseñanza Primaria y Secundaria para el área de observación del entorno (Primaria) y Geografía, Historia y Ciencias Sociales (Secundaria)*. ICE de la Universidad de Valladolid.
- 35) GONZÁLEZ JIMÉNEZ, F. E. (1996): *Análisis de los itinerarios profesionales de los docentes. Entidad de las orientaciones académicas previas, pruebas de acceso, procesos de formación y perfeccionamiento, movilidad, promoción interior y abandono*. Universidad Complutense de Madrid.
- 36) GONZALO Y MISOI, I. (Investigación en curso de realización): *Elaboración (diseño y aplicación) de un programa de formación de profesorado que trabaja en contextos de marginación socioeconómica y programas de garantía social*. ICE de la Universidad Pontificia de Comillas (Madrid).
- 37) GUERRERO GARCÍA, J. (1996): *Evolución y necesidades del profesorado de Educación Secundaria (Tecnología) y profesorado de Formación Profesional, en el marco de la Reforma de las enseñanzas de educación técnico-profesional en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Aragón*. CEP de Zaragoza.
- 38) HERNÁNDEZ FRANCO, J. (1997): *La formación del profesorado y el desarrollo de la LOGSE: una investigación evaluativa en la demarcación del CEP de Murcia*. CEP de Murcia.
- 39) HERVÁS AVILÉS, R. M. (1997): *Estilos intelectuales de aprendizaje en la interacción educativa de profesores/as-estudiantes: hacia una enseñanza adaptativa*. CPR de Murcia II.
- 40) LÓPEZ HERRERÍAS, J. A. (1992): *La programación de aula, las estrategias psicosociales y el liderazgo situacional, como condicionantes del éxito escolar*. CEP de Madrid centro.

- 41) MANASSERO MAS, M. A. (1994): *Estrés y Burnout en la enseñanza*. Universidad de Baleares.
- 42) MARCELO GARCÍA, C. (Investigación publicada, CIDE 1996): *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Universidad de Sevilla.
- 43) MARTÍN BRIS, M. (Investigación en curso de realización): *Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Universidad de Alcalá de Henares.
- 44) MARTÍNEZ AZNAR, M. M. (1997): *Estudio de la incidencia de distintos programas de formación y de la práctica educativa en el pensamiento del profesor de Ciencias de la Educación Secundaria*. Universidad Complutense de Madrid.
- 45) MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (Investigación en curso de realización): *Evaluación del papel de la Dirección y Equipos Docentes en la elaboración y desarrollo de los proyectos curriculares de centro*. Universidad de Granada.
- 46) MATEO ANDRÉS, J. (1995): *La evaluación del profesorado de Secundaria: la opinión del profesor*. Universidad de Barcelona.
- 47) MAURI MAJÓS, T. (1996): *La práctica de la evaluación y el uso de materiales curriculares en la interactividad profesor-alumno*. Universidad de Barcelona y Universidad Autónoma de Barcelona.
- 48) MEDINA RIVILLA, A. (1993): *Enseñar la Historia, comunicar la Historia. Estudio de tres casos de profesores de Historia de España*. UNED.
- 49) MOLERO PINTADO, A. (1994): *Ciento cincuenta años de perfeccionamiento del Magisterio en España (desde las Academias de Profesores a los CEP) (1840-1990)*. ICE de la Universidad de Alcalá de Henares.
- 50) MORENO HERREO, I. (1995): *No llorarse las mentiras, sino cantarse las verdades. Autoevaluación de nuestro quehacer institucional*. CEP de Getafe.
- 51) MORGENSTERN PITCOVSKY, S. (1993): *Evaluación de los Centros de Profesores. Análisis de su contribución a la Reforma Educativa*. UNED.
- 52) MORGENSTERN PITCOVSKY, S. (1995) *Expectativas de los profesores de Enseñanza Secundaria ante la profesión docente y su desarrollo profesional*. UNED.
- 53) NICOLÁS PRIETO, F. (1995): *Investigación operativa de los proyectos de formación del profesorado en centros de escuelas rurales para el desarrollo curricular en el marco de la Reforma del Sistema Educativo*. CEP núm. 11 de Valladolid.
- 54) ORTEGA GUTIÉRREZ, F. (1994): *Los titulados de las Escuelas de Magisterio en el mercado de trabajo: carrera docente y alternativas profesionales*. Universidad Complutense de Madrid.
- 55) PÉREZ PÉREZ, R. (1997): *La profesión de docente. Estudio de las condiciones para el desarrollo de los profesores*. Universidad de Oviedo.
- 56) PÉREZ SERRANO, G. (1995): *El educador de adultos desde las perspectivas innovadoras de la Reforma educativa*. UNED.
- 57) PORLÁN ARIZA, R. (1995): *Evaluación formativa de un proyecto institucional de Formación Permanente del Profesorado: el Programa de Actualización Científica y Didáctica (modalidad A)*. Universidad de Sevilla.

- 58) REPETTO TALAVERA, E. (Investigación en curso de realización): *El desarrollo profesional del Orientador de Educación Secundaria: evaluación de necesidades y propuestas de mejora*. UNED.
- 59) RIVAS FLORES, J. I. (Investigación en curso de realización): *La cultura profesional de los docentes de Enseñanza Secundaria*. Universidad de Málaga.
- 60) SÁEZ BREZMES, M. J. (1996): *Virtualidad para un modelo de evaluación para cursos de actualidad científico-didáctica de los CEP*. CPR de Valladolid.
- 61) SAMPER RASERO, L. (1994): *Movilidad vertical en la carrera docente. Análisis de las solicitudes de excedencia de los profesores de EGB de la provincia de Lleida (1970-1990)*. Universidad de Lleida.
- 62) SAN FABIÁN MAROTO, J. L. (1994): *Condiciones y posibilidades de la formación de profesorado en centros. Hacia un modelo de evaluación*. Universidad de Oviedo.
- 63) SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1994): *La formación del profesorado en el discurso expostivo*. Universidad de Salamanca.
- 64) SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1996): *Procedimientos para evaluar la capacidad de expresión y comprensión de textos en el contexto de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Un ejemplo para analizar las relaciones entre equipos psicopedagógicos y profesores en las tareas de evaluación e intervención educativa*. Universidad de Salamanca.
- 65) SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (Investigación en curso de realización): *Investigación educativa desde el asesoramiento institucional para el desarrollo profesional*. Centro de Profesores de Valencia.
- 66) SUREDA NEGRE, J. (1993): *Análisis de actitudes y creencias del profesorado de EGB respecto a la Educación Ambiental. Evaluación de las actividades que la llevan a término*. Universidad de Baleares.
- 67) TEJEDOR TEJEDOR, F. J. (1995): *Evaluación de las condiciones personales, materiales y funcionales en las que se desarrolla la docencia en la Universidad de Salamanca*. Universidad de Salamanca.
- 68) TEJEDOR TEJEDOR, F. J. (Investigación en curso de realización): *Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos*. ICE de la Universidad de Salamanca.
- 69) VÁZQUEZ ALONSO, A. (1997): *Actitudes y valores relacionados con la ciencia, la tecnología y la sociedad en alumnado y profesorado: implicaciones para la educación de las actitudes*. CPR de Palma de Mallorca.
- 70) VILLAR ÁNGULO, L. M. (1994): *Marco conceptual para el diseño de sistemas integrados de evaluación de programas de desarrollo profesional del docente en centros educativos*. Universidades de Granada y Sevilla.
- 71) VILLAR ÁNGULO, L. M. (Investigación en curso de realización): *El desarrollo profesional docente en el Estado de las Autonomías: descripción y evaluación*. Universidad de Sevilla.
- 72) YUSTE LLANDRÉS, M. (1992): *Diseño y realización de experimentos de Física para uso del profesor en la elaboración de su proyecto docente*. UNED.

PARTE SEGUNDA

Compilación de artículos sobre profesorado

LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO EN ESPAÑA: ANÁLISIS DE UNA DÉCADA

Director: D. Félix Ortega Gutiérrez ¹

1. EL MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Con el título de "Los titulados de las Escuelas de Magisterio en el mercado de trabajo: carrera docente y alternativas profesionales" y financiación del CIDE (Ayudas a la Investigación Educativa 1992), emprendimos en 1992 una investigación de los estudios de Magisterio en la década de los ochenta. El objetivo central era analizar desde una perspectiva dinámica, la evolución de los alumnos que accedían a las Escuelas Universitarias de Magisterio, así como las salidas profesionales en que se embarcaban una vez finalizados sus estudios. Ello hacía necesaria una investigación longitudinal retrospectiva: reconstruir el pasado social y académico de estos ex alumnos a partir de su actual situación en los mercados laborales. Con esta información resultaría posible conocer las fluctuaciones producidas en las clientelas de las Escuelas de Magisterio en un período de tiempo muy significativo (de constantes reformas educativas y con un protagonismo social de la educación escolar muy destacado), además de conectar motivación y socialización profesionales con oportunidades sociolaborales.

Para abordar tan ambicioso objetivo, se emplearon preferentemente dos técnicas de investigación: la entrevista profunda y la encuesta. Las entrevistas se realizaron con ex alumnos y profesores de estas Escuelas Universitarias y con Inspectores de Educación.

La encuesta consistió en aplicar un cuestionario a una muestra de ex alumnos que en su día estudiaron Magisterio en las provincias de Madrid, Toledo, Valencia y Oviedo. Dada la complejidad del trabajo de campo, esta previa fijación de la muestra geográfica era necesaria para no dispersarla, lo que haría imposible abordarla con los recursos financieros disponibles. Pensamos que, aunque no representaba a toda la sociedad española, en ella aparecían algunos de los rasgos más característicos de la estructura social española. Establecida la distribución geográfica, hicimos tres cortes temporales a lo largo de la década: 1979-1982, 1983-1986 y 1987-1990. Cada uno de ellos representaba a tres promociones (cohortes) de alumnos situados al inicio, en la mitad y al final del intervalo temporal fijado. Esto es, antes de las reformas emprendidas por el go-

¹ Universidad Complutense de Madrid. Ayudas a la Investigación Educativa 1992. Coautor de la investigación: Antonio Guerrero Serón.

bierno socialista en su primera etapa, durante las mismas y un poco después de haberse efectuado aquéllas. Con este esquema muestral se recabó de las secretarías de los respectivos centros, la información necesaria para localizar a los estudiantes de cada una de las citadas promociones. El trabajo de campo fue realizado por la empresa INVENTICA/70, que a través del teléfono y el correo se puso en contacto con la mayoría de los alumnos incluidos en las listas proporcionadas por las secretarías. El resultado final de este muestreo al azar ha sido una muestra real de 357 ex alumnos. La información por ellos facilitada ha sido cruzada con las variables promoción y sexo; la primera porque nos permitiría comprender si se habían dado cambios significativos en los flujos del alumnado de Magisterio en relación con las políticas educativas, y la segunda nos diría bastante acerca del **estatus** de la profesión y de su capacidad de atracción social.

Con la información así obtenida, se ha redactado un informe en el que se analizan las principales tendencias detectadas en la década de los ochenta. Me referiré ahora a ellas desde una perspectiva general. Son estas:

1. A lo largo de la década, las diversas cohortes que llegan a las Escuelas Universitarias de Magisterio tienen un perfil social muy claro: proceden mayoritariamente de estratos sociales medios bajos y bajos. De otra parte, sus trayectorias académicas son modestas. Es, sin embargo, la promoción intermedia (1983-1987) la que supera a las demás en ambos aspectos: su origen social es más alto y su rendimiento escolar, mejor.
2. Aunque la presencia femenina se mantiene alta a todo lo largo de los ochenta, aumenta notablemente en la última promoción.
3. Las credenciales académicas desempeñan un activo papel en el destino de los flujos que salen del sistema educativo y en la clasificación del mercado laboral: un rendimiento más elevado en la socialización inicial en las Escuelas Universitarias aumenta las probabilidades de acceder a la docencia; un rendimiento peor, las reduce (y desplaza al paro u otras actividades laborales que requieren una menor cualificación que la obtenida en la Universidad).
4. A la hora de obtener un empleo, mientras que en la enseñanza pública se procede a la selección y reclutamiento de los candidatos conforme a criterios universalistas (titulación, expediente académico, etc.), en la privada se hace siguiendo criterios particularistas (familiarismo, afinidades ideológicas, etc.).
5. Los ex alumnos que se integran en la enseñanza como maestros suelen ser generalmente los de procedencia social más alta y también los más religiosos de todos.
6. A otras actividades laborales distintas de la enseñanza van sobre todo los titulados de procedencia urbana y que son más laicos.
7. Aquellos titulados que permanecen en el paro son básicamente los más jóvenes, que son los que buscan su primer empleo, y las mujeres casadas que sobrepasan los 35 años.

8. La enseñanza privada sirve como etapa previa de formación profesional práctica, antes de la definitiva incorporación (para aquellos que lo consiguen) a la enseñanza pública.

Con este cuadro general de la investigación y de sus principales resultados, paso a centrarme en el análisis de una de sus partes especialmente relevante: la que se refiere a los rasgos que han definido a los estudiantes de las Escuelas Universitarias de Magisterio en los ochenta. Es en estos centros donde se ha producido la **mediación** más importante entre sociedad y sistema educativo; ellos han sido auténticos **distribuidores** de un complicado mecanismo de igualdad de oportunidades y recompensas sociales. Al tiempo este análisis nos permitirá comprender mejor cómo se ha producido (y en buena medida se sigue produciendo) la socialización de un grupo profesional clave en el conjunto del sistema educativo.

2. UNA DÉCADA NADA PRODIGIOSA, PERO MUY SIGNIFICATIVA

2.1. Tal como éramos

La capacidad de una profesión para atraer a sus filas a determinados sectores de la sociedad depende bastante de la posición que la misma ocupa en la jerarquía de los mercados ocupacionales. Y esta posición es, a su vez, el resultado de la convergencia sobre ella de un complejo haz de factores. En el caso del Magisterio, existen al menos tres factores que resultan particularmente relevantes a la hora de configurar su posición, así como de dotarla de mayor o menor fuerza atractiva entre sus potenciales clientelas sociales. Se trata de: la tradición, las políticas educativas coyunturales y las representaciones colectivas que la sociedad elabora acerca de lo que es, o debe ser, el maestro.

Por lo que atañe a la tradición sobre el magisterio, es casi innecesario extenderse en comentarla. Ha sido suficientemente estudiada, y me remito a la bibliografía de este trabajo. Baste con señalar ahora que la tradición española abunda en rasgos carenciales y negativos, de manera que ni el actor —el maestro— ni su actividad —la enseñanza— se dotaban de contenidos socialmente valiosos y estimulantes para atraer a los mejores. Con todas las excepciones que se quieran (personales, que las ha habido, o coyunturales, como el período republicano), el Magisterio ha arrastrado un pesado lastre que ha convertido su ejercicio en un oficio al que recurrían aquellos que no podían (económicamente) o no sabían (intelectualmente) hacer otra cosa. Esta naturaleza estructural de la profesión, entendida como el último recurso de quienes no tenían otras opciones mejores, no significa que no pudiera coexistir con ideologías e imágenes contradictorias. Por lo general, tales imágenes eran grandilocuentes y evanescentes acerca de la excelsitud de la enseñanza y de sus maestros. Pero la ausen-

cia de medidas concretas que permitieran la coincidencia entre lo ideológicamente proclamado y la dura realidad, sólo contribuía a desdibujar un poco más a la maltrecha profesión. O a hacer de ella una especie de apostolado (cuasi) laico para el cual sólo se requerían abnegación, sentido común y ascetismo mundano. En la medida en que la tendencia dominante en el magisterio es bastante estable a lo largo del período comprendido entre la finalización de la guerra civil y la década de los setenta (con importantes retrocesos respecto de los avances logrados en los años veinte y treinta), la tradición ha cristalizado y permanecido muy consistente hasta prácticamente nuestros días.

Para cambiar esta imagen inveterada eran necesarias acciones decididas tanto del ámbito político cuanto de la sociedad en su conjunto. Estas acciones van casi a coincidir en el tiempo: se trata de las transformaciones derivadas de la transición democrática y de la emergencia de la sociedad civil. Ciertamente antes de estos procesos había tenido lugar una amplia reforma educativa (la de 1970) con repercusiones indudables sobre el estatus del maestro dentro del conjunto del aparato escolar y sobre las imágenes sociales acerca del mismo. Ha pasado suficiente tiempo para evaluar globalmente tal reforma (un buen análisis se lleva a cabo en el número extraordinario de la *Revista de Educación* de 1992). Me limito a señalar aquí los principales efectos sobre el Magisterio. En primer lugar, el traspaso de competencias del viejo bachillerato a la EGB no sirvió para "ascender" a los maestros, sino para "rebajar" el nivel de exigencia y de calidad del Bachillerato. La incorporación de las Escuelas Normales a la Universidad, en segundo lugar, no supuso, como formalmente podía pensarse, una dignificación por elevación de esta carrera, ya que produjo un doble efecto perverso: (1) disolvió el escaso perfil profesional que el Plan de 1967 pretendió recuperar; en vez de optar por una alternativa de plena profesionalización, se prefirió diluir estos estudios en una Universidad masificada y cada vez con más dificultades a la hora de definir sus objetivos. El resultado fueron unos planes de estudio (vigentes hasta la década de los noventa) caracterizados por una amalgama incoherente de contenidos científicos y pedagógicos que hacían inviable una socialización profesional medianamente consistente. (2) La integración en la Universidad se hizo, además, del modo menos aconsejable posible, esto es, dejando a las Escuelas en clara desventaja respecto del resto de la Universidad clásica. En vez de convertirse en una carrera de ciclo largo, quedó relegada a un circuito que atraía sobre todo a quienes no reunían las condiciones adecuadas para hacer frente a las mayores exigencias que comportaban las Facultades. El resultado inmediato fue reducir a las Escuelas a una institución marginal dentro de la Universidad. Con la generación de conflictos muy diversos (muchos de ellos debidos a agravios comparativos) que distan mucho de haberse resuelto hoy.

En suma, la reforma de 1970 supuso para la formación inicial del Magisterio una desprofesionalización de sus contenidos, una segregación institucional y un cierto empobrecimiento cultural de las cohortes que reclutaba. La solución

adoptada por la Ley de 1970 ha sido, si tenemos en cuenta sus resultados, funesta: en vez de optar por alguna de las alternativas posibles (reforzar el carácter profesional de los estudios o incorporarlos plenamente a la Universidad), se decanta por una solución intermedia, consistente en introducir estos estudios en la Universidad como un "cuerpo extraño". Los intentos actuales de incorporar estas Escuelas a las Facultades de Educación, pero conservando todos los rasgos específicos que previamente tenían, es muy probable que sólo contribuyan a estimular más los agravios y conflictos.

Este modelo académico se ha mantenido prácticamente incólume hasta la década de los noventa. Las reformas introducidas por la LRU de 1983 apenas modifican el panorama descrito; y ello a pesar de la profunda insatisfacción expresada por todos los afectados. Tan sólo los planes de estudio se han cambiado, pero siguiendo una lógica (la de los Departamentos universitarios) que es propia de otros centros y que muy poco ha tenido en cuenta el carácter profesional de estos estudios. Hay, no obstante, razones que permiten explicar tan paradójico estado de cosas. En primer lugar, las extemporáneas ideologías que han venido circulando en el mundo de la enseñanza. Desde los inicios de los setenta se importaron ideologías que, pudiendo ser válidas en otros contextos, se compenetraban mal con nuestra situación. Porque a una sociedad que comenzaba a resolver, con las deficiencias que se quiera, el ancestral problema del analfabetismo y la plena y gratuita escolarización, carecía de sentido aplicarle mecánicamente modelos de análisis propios de sociedades que o bien llevaban mucho tiempo con un sólido sistema escolar o bien carecían de él. Entre nosotros se difundirán por igual, a veces confusamente hermanadas, perspectivas tan dispares como la de la reproducción, los aparatos ideológicos del Estado, la desescolarización, la concienciación, los desajustes funcionales o el capital humano. El efecto combinado de tal variedad de enfoques no podía llevar sino, además de a un espeso y confuso pensamiento educativo (postmoderno *avant la lettre*), a recelos y rechazos hacia la enseñanza, en particular dirigidos hacia sus protagonistas principales, los maestros.

En este clima contradictorio, algo desde luego había cambiado: la (escasa) autoridad que los maestros pudieron tener sufre una fuerte erosión. Pasan ahora a convertirse en objetivos preferentes de las críticas sobre el mal funcionamiento del sistema educativo. Disueltos en una "comunidad educativa" de contornos inciertos, son ellos los únicos agentes visibles (y responsables) de cuanto no marcha, o marcha mal, en la institución escolar.

Este es el clima de opinión reinante en la sociedad, muy especialmente enraizada entre los padres y los medios de comunicación. Los padres, en el tipo de familia actual, disponen de un margen de autoridad muy estrecho. Sus carencias se las proyectan a los demás, sobre todo a quienes han de entenderse con sus hijos de manera más directa y prolongada. No se trata de que deseen que los maestros hagan con sus hijos lo que ellos no pueden (o no quieren o no saben)

hacer, sino de que aquéllos tampoco lo hagan. No reconocen en los profesores la autoridad que a ellos les falta, ni la competencia profesional que no tienen. No puede extrañar que en estas condiciones la familia acabe siendo, sobre todo en los estratos con menor capital cultural, un obstáculo antes que un apoyo a la acción educadora del maestro.

Pero no ajenos a este clima están los medios de comunicación. En su peculiar y particular empeño por erigirse en líderes de opinión y en definidores de lo culturalmente correcto, se han encargado de ir deslegitimando a las instituciones educativas. Bajo el mosaico fragmentado de acontecimientos en que consiste el sistema de la información, la enseñanza y los profesores son por lo general protagonistas de sucesos que los desacreditan. Es curioso que en este ámbito informativo los medios no suelen proceder con la cautela que emplean en otros: no hay presunción de inocencia cuando se trata de criticar al profesorado.

En definitiva, la posición que al Magisterio se le reserva en la estructura ocupacional continúa adoleciendo de muchos de los estigmas y estereotipos con que el pasado la adornó, pero modificados en una dirección claramente postmoderna: lo que añade además la falta de sentido a una profesión cuyos objetivos y competencias han ido desdibujándose en un contexto plagado de competidores (no siempre explícitos ni declarados). Esta imagen ha de tener importantes repercusiones sobre la juventud que se enfrenta con el dilema de elegir estudios. Un dilema que implica una doble elección. Una primera, que consiste en trazarse un proyecto de futuro a largo plazo, lo que implica decantarse por alguna profesión que más adelante se desearía ejercer. En este caso, son los alicientes (reales o imaginarios) de la profesión elegida los que cuentan. El Magisterio también los tiene, pero no parecen situarse en el nivel del reconocimiento social (prestigio, remuneración, buena prensa). Una segunda elección, más mediata y condicionada, es la de los estudios universitarios que se pueden escoger. Es en esta segunda modalidad en la que se encuentran las variables más relevantes que explican el porqué de escoger tal carrera: el tratarse de estudios de ciclo corto (económica y psicológicamente más accesibles), que no requerían de un rendimiento escolar brillante (no era necesaria la selectividad), son razones más que sobradas para atraer a un determinado tipo de alumno.

Si estas condiciones (estructurales del sistema educativo y culturales de la sociedad) no se modifican (y no lo han hecho de manera decisiva en la década de los ochenta), las fluctuaciones que pudieran darse en las características de las diversas cohortes que llegan a los estudios de Magisterio se deben a dos factores. El primero de ellos se deriva de las políticas educativas coyunturales: todos los cambios que tienden a convertir la educación en objetivo prioritario, otorgándole notoriedad y relieve, favorecen la heterogeneidad y la mejora en el reclutamiento de aspirantes a ejercer el oficio de enseñar. Es lo que ha sucedido, como veremos, en los primeros años de gestión de los gobiernos socialistas. El segundo factor depende del crecimiento de los efectivos universitarios: a medida que

se incrementa la demanda, a un ritmo superior al de la oferta de plazas, y a medida que los requisitos selectivos aumentan, a los centros colocados en un rango universitario menos exigente van a parar los alumnos con trayectorias escolares más bajas y con expectativas profesionales reducidas. Veamos todo esto con más detalle.

2.2. Los orígenes que no cesan

Es innegable que existe una relación entre el estatus de una profesión y los estratos sociales de los que se nutre. Aunque no está de moda hablar de clases sociales, los hechos son contundentes y nos remiten una y otra vez a ellas. En el caso del Magisterio, las pruebas acumuladas en otras investigaciones y las que aquí aportamos, nos permiten sostener que existe una división clasista de las profesiones, en un doble sentido. De una parte, ciertas profesiones como el Magisterio, pertenecen a niveles ocupacionales medio-bajos (las denominadas "semiprofesiones"), y concentran su poder de atracción en estratos sociales similares. De otra, esta profesión, desde el punto de vista de sus cometidos, adquiere igualmente un perfil modesto, que implica que las personas a ella dedicadas no deben tener demasiadas aspiraciones (sociales y profesionales). Con lo que el resultado final viene a ser, aun a pesar de la voluntad de sus protagonistas, el recubrir su trabajo del manto de la grisura.

Dos son las notas principales que definen el origen social de estos estudiantes: su procedencia de estratos familiares situados en el nivel de las ocupaciones medio-bajas y su progresiva feminización. El Magisterio se nutre fundamentalmente de clases sociales modestas y de mujeres.

Para establecer la clase social de origen hemos tenido en cuenta como variable la ocupación del padre, dado que la madre para estas cohortes de alumnos se dedica, en la mayor parte de los casos, a las tareas del hogar. Éste es ya un dato nada irrelevante: en las clases modestas es donde la mujer casada se dedica o bien a ser ama de casa o, si trabaja fuera, lo hace en trabajos de economía sumergida o que no requieren de ninguna cualificación. Son las clases medias las que se caracterizan por el trabajo extradoméstico de la mujer casada. Una razón que nos permite, de entrada, ubicar a este alumnado en las clases subalternas o en el límite de éstas con las clases medias. En torno a tres cuartas partes de los encuestados pertenecen a este bloque de estratos medios-bajos y bajos. Dentro de ellos predominan aquéllos cuyos padres son claramente trabajadores manuales: "obreros cualificados", "trabajadores independientes" y "obreros no cualificados" son, en este mismo orden, las tres categorías ocupacionales más abundantes (casi la mitad de la muestra) entre los padres de los estudiantes de Magisterio.

Otro rasgo característico es que muy pocos de estos estudiantes son hijos de maestros. Hay una escasa tendencia a la autorreproducción profesional. Las ra-

zones pueden ser varias. El deseo de mejora para sus hijos de unos profesionales que perciben que su propia movilidad social (del estrato manual al no manual) ha sido escasa, la indudable presión que suelen ejercer quienes se dedican a la enseñanza para que sus hijos completen carreras universitarias de ciclo largo. Sea como fuere, los padres maestros no son generalmente profesionales de referencia para sus hijos; por el contrario, las maestras sí lo son en mayor medida para sus hijos. Quizá se deba a que para ellas el Magisterio siempre ha sido visto como una promoción social de más envergadura que para los hombres; quizá porque son ellas las que siguen desempeñando un troquelado más activo y eficaz a lo largo de toda la socialización de sus hijos.

Si estos son los datos globales que caracterizan a las diversas cohortes de estudiantes de Magisterio en los ochenta, podemos desagregarlos en función de los tres cortes temporales señalados en la metodología del apartado precedente. Aun cuando el panorama general que hemos descrito se mantiene, hay matices dignos de ser destacados. Así, las cohortes que llegan hasta 1986 son ligeramente más de clase media que el conjunto de toda la década. Lo que hemos de interpretar como un resultado derivado de las políticas educativas de UCD y PSOE y una cierta aspiración y presión sociales para la mejora del sistema educativo heredado del franquismo. Un clima de opinión así bien tuvo que redundar en un ascenso de la consideración y prestigio de la profesión, haciéndola atractiva para estratos algo más acomodados. A partir de 1987 tiene lugar una caída en el reclutamiento social del alumnado: la proletarización de su origen familiar aumenta y disminuye la presencia de hijos de clases medias.

Y todo se lleva a cabo precisamente en una fase en la que se produce una importante reconversión de la estructura de clases: reducción de los obreros sin cualificar, desruralización y terciarización. El aspecto que más claramente se acompaña con estas transformaciones es el de la desruralización de los estudiantes de Magisterio. Aunque permanece un estable núcleo de origen rural (casi la cuarta parte del total), la mayoría ha nacido y se ha socializado en núcleos de población urbanos o semiurbanos. Por el contrario, la disminución de la clase trabajadora en el conjunto de la población se sigue, a partir de 1987, de una mayor presencia de hijos de este origen entre los estudiantes de Magisterio. Si a todo ello añadimos que las oportunidades para estudiar en Facultades se han incrementado como consecuencia de la creación de nuevos distritos universitarios, tendremos un cuadro muy elocuente de la situación. Una subida de nivel de las clases sociales y de los estudios universitarios de ciclo largo se ha visto acompañada por un mayor flujo de estudiantes cada vez más modestos a las Escuelas de Magisterio. Puesto que las restricciones económicas y geográficas (las pocas y siempre costosas, por la lejanía del hogar familiar, Universidades), que pudieron explicar en otra época el origen social del alumnado de estos centros (rural y de estratos sociales subalternos), son ahora escasamente determinantes de la elección; otras han de ser las razones, como iremos paulatinamente descubriendo.

Estamos también ante una profesión a la que cada vez acuden más mujeres. Conviene, empero, antes de proceder al análisis de los datos, criticar algunos de los lugares comunes y opiniones escasamente fundadas sobre este aspecto. Se ha generalizado la convicción de que el incremento de mujeres en una actividad profesional cualquiera supone su pérdida de prestigio. Si así fuera, dado que en la última década la participación de mujeres en todos los niveles ocupacionales ha sido más que notable, todos ellos se habrían devaluado por igual. Que ciertas profesiones a las que se han incorporado muchas mujeres (la medicina, el periodismo, la judicatura, las ingenierías) hayan conservado un elevado estatus social, nos indica que la posición de una ocupación no depende básicamente de su grado de feminización; no es la feminización de una profesión la que explica la caída de su prestigio. Lo que sí sucede es que la feminización es siempre un proceso que acompaña a otros que conducen a la erosión del estatus profesional. Estos otros tienen que ver con el carácter elitista/masificado de la profesión, los criterios (abiertos/cerrados) de inclusión en ella y el rango que la sociedad atribuye a los cometidos y funciones profesionales.

El problema más difícil, en lo concerniente a la feminización, es para las profesiones que tradicionalmente han identificado sus papeles con los que simultáneamente se predicaban como propios de las mujeres. Puesto que tal mezcla y confusión tenían lugar en épocas caracterizadas por la posición subordinada de la mujer, la profesión en cuestión aparecía siempre como una de rango inferior. Tal es el caso del Magisterio. La escuela, en esta tradición, se mostraba como mera continuación del hogar, de manera que en éste y en aquélla reinaba la mujer. Este solapamiento hogar-escuela convertía, además, a la segunda en la casi única y socialmente bien vista salida profesional para la mujer.

Para trascender este orden de cosas se necesitan decididas y sistemáticas intervenciones de la política y la sociedad capaces de quebrar esta esclerotizada tendencia. Se requiere, en definitiva, separar los ámbitos hogar-escuela, fortalecer y dignificar las prácticas educativas (material, cultural y moralmente), generando imágenes sociales positivas hacia las mismas y, sobre todo, hacia sus agentes. De este modo podrán lograrse dos objetivos cruciales: (1) que la profesión sea elegida por hombres y mujeres en virtud de sus preferencias y capacitaciones, y no en virtud de estereotipos; (2) reducir la presencia femenina en la enseñanza, al dejar de ser la salida profesional más "natural" para ellas. Ello puede lograrse en nuestra época, al haberse equilibrado bastante la igualdad de oportunidades educativas en virtud del sexo. En todo caso, si esta inveterada tendencia permanece, sólo nos está indicando que las actuaciones para cambiar el perfil de la profesión de maestro han sido insuficientes y dudosamente ineficaces.

Esta afirmación es corroborada por los datos relativos a la presencia de mujeres en las Escuelas Universitarias de Magisterio a lo largo de la década de los ochenta. Tanto la información muestral obtenida por nosotros como la de la matrícula de estos centros indica que de cada cuatro alumnos, tres son mujeres;

proporción que se eleva a partir de la segunda mitad de los ochenta. Solamente en el período 1983-1986 se produce una pequeña inflexión. Estamos de nuevo ante una explicación que ya hemos desarrollado: la conversión de la educación en un tema importante en el debate político, con la recuperación de otras tradiciones más positivas para la misma, genera cambios en la opinión pública y en las motivaciones de quienes han de elegir carrera. El oficio se vuelve más seductor y sale, un poco nada más, del ancestral claustro tradicional-femenino.

Más significativo es aún detenerse en analizar a qué tipos de mujeres atrae el Magisterio. Según la información de nuestra muestra se trata de personas que proceden de estratos sociales (empleados y técnicos medios) más acomodados que aquellos de los hombres; son más urbanas; han nacido en medios familiares en los que suele haber algún enseñante, y sus creencias católicas están más arraigadas que entre los hombres. Este perfil femenino, que es el dominante, nos permite sostener que la profesión de maestro se está "refeminizando" en un doble sentido: por la presencia cada vez mayor de mujeres, y por el predominio de valores asociados a imágenes convencionales de la mujer española.

En definitiva, a pesar de todos los cambios realizados entre los profesionales de la enseñanza elemental durante los últimos lustros (y que no pueden ignorarse ni infravalorarse), es necesario reconocer que tales modificaciones van muy rezagadas respecto del conjunto de transformaciones habidas en la sociedad. La presencia de una fuerte inercia a mantener las pautas tradicionales de reclutamiento, que parece haberse vigorizado a partir de los últimos años de la pasada década, indica que sólo una política educativa robusta podría cambiarla. La sensibilidad de la profesión ante los cambios que la afectan y que hemos puesto de relieve en la segunda mitad de los ochenta, expresa claramente que puede hacerse. Otra cosa es que exista la voluntad política para hacerlo.

2.3. La profunda llamada de la infancia

La elección de unos estudios pone en circulación factores muy diversos que es necesario tener en cuenta tanto para comprender el tipo de alumnos que a ellos llegan cuanto la estructura del grupo profesional del que aspiran a formar parte. De estos factores, unos tienen que ver con las actitudes e inclinaciones que los propios estudiantes manifiestan hacia tales estudios: son sus motivaciones. Los otros se refieren al estatus que los estudiantes atribuyen a la profesión para la que se están socializando. Directamente conexas a ellos aparece la valoración o satisfacción académica que elaboran sobre la formación inicial recibida. En los dos primeros casos, se trata de proyecciones de futuro; en el tercero estamos frente a una evaluación de naturaleza retrospectiva en la que buscan la congruencia entre lo que esperaban encontrar (conforme a sus proyectos de futuro)

y lo que realmente han encontrado en las Escuelas Universitarias de Magisterio. Analizaremos por separado estos tres factores.

2.3.1. *Motivaciones para el estudio*

La decisión en virtud de la cual se ha optado por estudiar Magisterio es el resultado final de múltiples factores, tanto personales como sociales, conscientes o inconscientes. Tiene que ver con la autopercepción de la valía personal, así como con las definiciones que el entorno social proporciona de esa valía. Tiene que ver también con las condiciones sociales, las expectativas del medio familiar y las posibilidades (facilitadoras u obstaculizadoras) de hacer frente a unos estudios específicos. Y cómo no, supone la construcción, más o menos consciente, de un proyecto de futuro. A fin de sistematizar este conjunto de variables, distinguiremos dos tipos de motivaciones: intrínsecas y extrínsecas. Las primeras hacen referencia a las cualidades y atractivos que se asignan a los estudios en cuestión y a la profesión en que se prolongan. Las segundas tienen que ver con el entorno social que permite o dificulta la elección, así como con la trayectoria académica seguida por cada estudiante.

Con la información de que disponemos ha de afirmarse, de entrada, que las motivaciones predominantes a lo largo de la década de los ochenta han sido las intrínsecas. Los estudiantes de Magisterio manifiestan que su elección se ha debido al interés de unos estudios que conducían a la profesión de maestro. Así, para el conjunto de las diversas cohortes de la década, los móviles más señalados son: "Me gusta tratar con los niños", "Por vocación". Razones que igualmente aparecían en las entrevistas, tal y como recogen los fragmentos seleccionados de las efectuadas a tres ex alumnas:

"¿Motivos? Completamente personales. Completamente. Además, todo el mundo me decía: ¿pero qué haces si eso es la fábrica del paro? A mí me daba igual. O sea, que me gusta. Pues no sé quizá por... no lo sé, no te lo puedo decir, es algo vocacional, algo de dentro, que te sale y dices: ¿qué haces?; Pues bueno, voy a hacer Magisterio". (Mujer, 26 años, en paro.)

"(...) yo, cuando estaba en BUP y tal, siempre pensaba en hacer Magisterio. Yo tenía idea de hacer educación especial... y de primeras". (Mujer, 25 años, maestra interina.)

"Vocación principalmente. Bueno, es que si tuviera que hacer otra carrera haría ésta, pero en vez de la especialidad de ciencias haría preescolar, que no existía cuando yo estudié. Es que me encantan los niños, yo creo que la mayor satisfacción que me pudicra llevar en la vida es estar dando clases a niños pequeñitos". (Mujer, 30 años, administrativa.)

Sin duda alguna, el estudiante típico de estos centros está persuadido de haber hecho una elección profundamente vocacional. Y por vocación ha de en-

tenderse una pulsión indefinible, una llamada interior difícilmente explicable, pero vitalmente irrefrenable. Hay una especie de identificación empática con el oficio de enseñar. Por este lado resulta claro que nos hallamos ante un estudiante que parece tener clara la opción académica desde muy pronto, a la que llegaría no como último recurso ni por restricciones académicas que le impidan el ingreso en otros centros. Y aunque se trate de racionalizaciones *ex post facto*, lo cierto es que el Magisterio, ya sea de manera previa o como consecuencia de la reducción de la disonancia cognitiva, se ha convertido para estos estudiantes en un ideal profesional.

Ahora bien, conviene matizar algo más estas motivaciones. La vocación, en los términos descritos, no es la razón más invocada, sino el gusto por tratar con los niños. Y esto es ya un móvil distinto del vocacional. Es una manifestación de la condición tradicional de la mujer. O dicho de otra manera, lo que atrae tanto no es preferentemente la enseñanza, sino la posibilidad que ésta brinda de cuidar y tratar con niños. Este apego por la infancia nos lleva, una vez más, al carácter social femenino con que la profesión de maestro se ha recubierto. De ahí que las estudiantes de Magisterio sean las que invocan, en mayor medida que los estudiantes, este móvil; el cual se vuelve a fortalecer en la última cohorte, la de 1987-1990, la más feminizada de todas. Por el contrario, la cohorte intermedia (1983-1986), la más moderna de todas, es también la que menos aduce como motivación el gusto por los niños. En suma, todo realce social de la profesión conlleva una cierta desfeminización y desinfantilización de la misma; el declive de su prestigio hace retornar las racionalizaciones que del trabajo en el aula hacen una prolongación del hogar.

Las motivaciones extrínsecas, aun no siendo las dominantes, han de tenerse en cuenta sobre todo porque ofrecen alguna explicación adicional de las fluctuaciones habidas en la década analizada. La "falta de recursos económicos para estudiar otra carrera más larga" es señalada por uno de cada diez estudiantes en todo el período de los ochenta. Se trata sobre todo de la bolsa de estudiantes con orígenes más modestos, que muy probablemente en el Magisterio han encontrado una corta y relativamente fácil salida a sus limitaciones materiales. La proporción de hombres y mujeres que indican este móvil es bastante similar, con excepción de la última cohorte (1987-1990), en la que son muy pocas las mujeres que aducen tal motivo. Es también la cohorte en la que de manera global se reduce significativamente la elección basada en la falta de recursos. Datos, en fin, que refuerzan aún más nuestra tesis de la "refeminización" de la profesión.

Un lugar común muy extendido, en la profesión y en la Universidad, consiste en afirmar que los estudios de Magisterio son una especie de "trampolín" para continuar después carreras más largas; algo así como una "puerta falsa" que permite un acceso más fácil a las Facultades. Nuestros datos no corroboran tal presuposición. Solamente un 5,6 por ciento de encuestados ve el Magisterio

"como base para una promoción ulterior". Eso sí, los hombres son quienes consideran más tal eventualidad, mientras que las mujeres muestran una mayor conformidad con la elección académica efectuada.

2.3.2. *Estatus atribuido a la profesión*

Poca duda cabe acerca de la presencia de este componente en las opciones de carreras académicas. Decidir estudiar Magisterio presupone una anticipación de la profesión, de su prestigio y funciones dentro de la estructura ocupacional. Supone establecer comparaciones con otros estudios y otras profesiones. Y también implica situarse antes de tiempo en el oficio, para lo cual es necesario seleccionar como grupo de referencia a maestros en activo, imaginándose su vida profesional.

Las motivaciones nos han permitido comprobar el acusado idealismo de estos estudiantes. ¿Es acaso su percepción de la profesión igualmente idealista? No es así. La jerarquía profesional que construyen es muy realista, ya sea en la valoración abstracta de las profesiones, ya sea al relacionar y comparar el Magisterio con otras profesiones. Lo que no quiere decir que no caigan en la tentación de destacar de manera idealizada ciertos rasgos de la enseñanza. Así, suelen valorar poco el prestigio social de una profesión (en especial los de la cohorte 1987-1990). Es una reacción característica para reducir la disonancia cognitiva: puesto que en realidad enseñar es una actividad que entre nosotros no goza de un elevado estatus, lo mejor es olvidarse de él como un atributo apreciable.

De conformidad con los móviles manifestados, estos estudiantes destacan como un elemento altamente valioso de una profesión el interés que en sí misma tiene. Pero igualmente subrayan un componente pragmático de ella: la estabilidad en el empleo que proporciona (por lo demás, una característica atribuida desde largo tiempo a la enseñanza pública).

En menor medida, pero siempre en un número significativo, les atrae bastante de una profesión aquello que tiene que ver con la remuneración económica, las horas de trabajo, las posibilidades de promoción y el servicio a la sociedad que puede prestar. Esta última dimensión forma parte de la visión romántica del oficio, así como sintoniza con los dictados de algunas ideologías de los sesenta (que en la educación cifraban casi todas las posibilidades de cambio social). Es precisamente esta concepción la más extendida entre las mujeres y los estudiantes de la cohorte 1987-1990, es decir, las clientelas más tradicionales. Los otros tres elementos restantes, de naturaleza más pragmática, encajan poco y mal con la enseñanza primaria, si exceptuamos las horas de dedicación, siempre vistas por los estereotipos como el lado más ventajoso de la profesión.

En resumidas cuentas, los estudiantes de Magisterio ensalzan por lo general aquellos rasgos que suelen asignarse a las profesiones más encumbradas, pero

introducen también componentes específicos del perfil social de su (probable) profesión. Al descartar el prestigio social como uno de los rasgos importantes que definen a una profesión, no tienen ya ninguna dificultad para hacer una distribución del prestigio profesional realista, conforme muestra el cuadro siguiente:

Prestigio de diversas profesiones comparadas con el Magisterio

Mayor	Igual	Menor
Periodista	ATS	Policía
Empresario	Trabajo Social	Empleado de banca
Juez	Profesor de Bachillerato	
Médico	Administrativo	
Profesional liberal		

La percepción que estos ex alumnos tienen del lugar que ocupa el Magisterio es bastante ajustada. Lo sitúan en una posición en la que se mezclan el funcionario, el enseñante aspirativo dentro del propio sistema escolar (de ahí la proximidad con el profesor de Bachillerato) y tareas subalternas en los campos de la Medicina y la Psicología. Conviene, sin embargo, precisar estas percepciones en virtud del sexo y de las cohortes. Las mujeres, por lo general, identifican en menor medida el Magisterio con el trabajo administrativo y se ven más similares a ATS, Trabajo Social y enseñanza en el Bachillerato. Y algo parecido sucede con la última cohorte, la de 1987-1990. Cuanto más rasgos tradicionales tienen los estudiantes, más tratan de idealizar el oficio.

2.3.3. Satisfacción académica

En un grupo de estudiantes caracterizado por las motivaciones intrínsecas y las evaluaciones que eliminan los elementos disonantes de la profesión a la que aspiran, es previsible encontrar un alto grado de satisfacción con los estudios realizados. O en otros términos: una correspondencia bastante fiel entre las expectativas suscitadas en la elección de carrera y las valoraciones a posteriori de los estudios que han cursado. Y algo de eso hay, dado que seis de cada diez encuestados elegiría Magisterio, si pudiera volver a empezar sus estudios. A medida que la década avanza, las diversas cohortes van sintiéndose más satisfechas con la carrera elegida. Globalmente consideradas, las mujeres muestran una conformidad mayor que los hombres. Pero hay particularidades dignas de ser

tenidas en cuenta. Los hombres que estudiaban Magisterio en los inicios de los ochenta eran los menos predispuestos (siete de cada diez así lo afirman) a volver a cursar los mismos estudios. Por el contrario, en las promociones posteriores los hombres van progresivamente acercándose a las mujeres en el grado de satisfacción académica. ¿Cuál puede ser la razón de este cambio de tendencia? En el caso de los hombres de más edad, puede deberse a que en su época no existía la amplia red de Universidades de los noventa, lo que en parte les impidió disponer de un abanico más diverso de oportunidades universitarias. Las mujeres de esa misma época quizá hicieron su elección más acorde con sus propias preferencias. A medida que las Universidades proliferan, la limitación territorial prácticamente ha desaparecido, con lo que los hombres que ahora se deciden por Magisterio (que, recuérdese, son cada vez menos), puede que lo hagan por motivos intrínsecos (como "primera opción"). Las mujeres de esta última época, tal vez se percaten, una vez inmersas en la carrera, de que tenían otras oportunidades y de que su decisión se ha basado en imágenes tradicionales y presiones del entorno que les han ocultado otras posibilidades. Dado el alto nivel de aspiraciones escolares que manifiestan ahora las mujeres, su elección de Magisterio pueden percibirla como una decisión no del todo correcta.

Aquellos que expresan su insatisfacción con Magisterio estudiarían, si volvieran a empezar, en alguna Facultad, sobre todo los hombres, aunque una parte relevante de mujeres se inclina por ATS. El espectro de opciones se abre notablemente en la cohorte de 1987-1990: los hombres se decidirían también por las Ingenierías, mientras que las mujeres mantienen sus preferencias por las Facultades y ATS, a las que añaden Fisioterapia. Es interesante comprobar que los más jóvenes son los que expresan deseos más claramente diferenciados en función del sexo. Una prueba más, puesta de relieve en otras investigaciones sobre género en nuestra sociedad, de que se están produciendo nuevas formas de segregación en virtud de la "refeminización" de ciertas parcelas de la realidad social.

En todo caso, la satisfacción académica es considerablemente alta y con tendencia a incrementarse. Este grado de conformidad se traduce en las imágenes elaboradas por los estudiantes sobre profesores y compañeros de la Escuela. En relación con sus profesores los juzgan igual de competentes que los que tuvieron en el Bachillerato; y la proporción de los que piensa que han sido más competentes es mayor que la de los que piensan lo contrario. Una evaluación positiva que también ha ido aumentando a todo lo largo de la década.

Por lo que atañe a sus compañeros, los encuestados no encuentran diferencias en cuanto a los que tuvieron en el Bachillerato: son igual de inteligentes. Una visión que contradice, al menos para los estudiantes de Magisterio, la afirmación recurrente de que a este circuito escolar llegan alumnos segregados en virtud de su menor rendimiento escolar.

Cabe extraer de todo lo anterior una conclusión global, que discrepa de resultados conseguidos en otras investigaciones, así como de una cultura académi-

ca muy extendida, a saber: que las Escuelas de Magisterio gozan de escaso crédito. Si nos atenemos a las valoraciones, actitudes y opiniones de sus usuarios, no queda sino reconocer que de ellas salen con un más que razonable juicio favorable. El grado de satisfacción general de los ex alumnos es alto, al igual que lo son sus evaluaciones de profesores y compañeros. Por tanto, de acuerdo con la reconstrucción efectuada por nuestros encuestados, su trayectoria académico-profesional ha sido muy congruente. Y por lo mismo es legítimo sostener que estamos ante un grupo con cualificaciones y actitudes inmejorables para insertarse eficazmente en el mundo de la enseñanza. Pero estos indicadores, más subjetivos, hemos de confrontarlos con otros más objetivos a fin de tener un panorama más real de la situación.

2.4. Los elegidos: trayectorias escolares

Hemos ya señalado y visto que la decisión que ha llevado a estos encuestados a estudiar Magisterio obedece a un complejo núcleo de razones. Entre éstas desempeña un especial protagonismo la facilidad/dificultad (económica, geográfica, cultural) para el acceso a otros. Representa en este caso un decisivo papel el previo expediente alcanzado en el bachillerato, así como la no exigencia de selectividad para el ingreso en la Escuela (que puede condicionar decisivamente a alumnos de orígenes modestos).

Los estudiantes de Magisterio de la década de los ochenta proceden mayoritariamente del Bachillerato; un exiguo número proviene de la formación profesional. Son estos últimos quienes confiesan tener un mejor expediente antes de acceder a la Escuela, ya que todos se sitúan en notas medias superiores al aprobado. Para los que han cursado BUP y COU, la nota media se divide, casi en partes iguales, entre el aprobado y el notable. A lo largo de la década, las puntuaciones van cayendo: aumentan los aprobados y disminuyen los notables. Las mujeres son de nuevo las que tienen (y conservan durante el período estudiado) las notas medias más altas.

Que en general estamos ante alumnos con un historial escolar no muy brillante nos lo confirma también el dato de la selectividad. La mayoría de ellos, que se presentó a esta prueba, la aprobó también mayoritariamente, pero con una calificación que no supera el aprobado. En esta prueba, los hombres suelen tener una puntuación algo más alta que las mujeres. En todo caso, se trata de resultados que no les permitan hacer una elección muy amplia de carreras universitarias.

Es este previo perfil académico el que parece subyacer en la percepción que los profesores de las Escuelas Universitarias de Magisterio tienen de sus alumnos. He aquí dos testimonios obtenidos en las entrevistas:

"Yo creo que en la década de los ochenta [los alumnos] estuvieron muy estabilizados; venía gente muy igual en el sentido de que traían la mitad selectividad, y la otra mitad no solía traer la selectividad. (...) Entonces, la gente era bastante igual en el sentido de que (...) bastante baja y bastante igual, bastante plana". (Profesor de Didáctica desde 1967.)

"A lo largo de los ochenta yo diría que más o menos [la evolución del alumnado] ha seguido una tónica bastante homogénea. No hay grandes personas que destacan, en algún caso hay alguno. Antes, por ejemplo, cuando quizá a esta carrera venía más gente buscándola en directo, a pesar de tener menos nivel, pues había gente más destacada". (Profesora de Didáctica desde 1967.)

Estas apreciaciones del profesorado pueden ser ciertas en un sentido: que por su trayectoria académica a Magisterio van quienes no pueden ir a otro centro. Lo que no significa necesariamente que los que acceden vayan desmotivados o frustrados. Una cosa es reconocer que en términos de estricto rendimiento escolar los mejores alumnos no eligen Magisterio, y otra muy distinta que así lo perciban y sientan los propios alumnos. Esta confusión queda expresada muy agudamente por otra profesora entrevistada:

"De 1985 a 1990 han sido unos años que para mí la gente venía totalmente porque no la admitían en otro sitio, 'el que vale, vale; y el que no, a Magisterio'; muchísima gente así". (Profesora de Psicología Evolutiva y de la Educación desde 1971.)

Puede que este juicio valga para algunos, pero no se corresponde plenamente con las apreciaciones de los estudiantes, que desde luego, pese a toda la carga racionalizadora que tengan en sus juicios actuales, han de ser estimadas. Hay, desde luego, una minoría que ha llegado a Magisterio tras un paso fallido por otros centros; sobre todo la cohorte de 1987-1990, que es la que más se ha caracterizado por su "aventurerismo" académico, rasgo que aparece más entre los hombres que en las mujeres. Las Facultades convencionales (Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias), además de ATS, son por las que optaron en un primer momento; en el caso de los hombres hay que añadir, además, las Ingenierías. En puridad, es este reducido grupo de alumnos (en torno a uno de cada diez) del que puede decirse que ha ido a Magisterio decepcionado o como último recurso. Del resto, como ya hemos señalado, la congruencia y la satisfacción con la carrera son elevadas. Hay aquí, por tanto, un activo prejuicio en los profesores hacia el alumnado que reciben. Un prejuicio que recoge un clima de opinión poco favorable hacia la enseñanza en general y hacia la enseñanza primaria en particular. Esta convicción, aun cuando responde a algunos rasgos objetivos, tiene a nuestro entender que ver con generalizaciones algo rápidamente extraídas de algunos estudios e investigaciones realizados en la década de los ochenta sobre los maestros y su formación, que habrían contribuido a difundir y mantener estereotipos directamente ligados a la estructura jerárquica del sistema

educativo. Quizá no ajena a ello haya sido la propia posición de estos profesores de las Escuelas dentro del conjunto universitario. Sea como fuere, y en contradicción con lo que es característica de la mayoría de las instituciones de la Universidad, en estas Escuelas la actitud de sus egresados es bastante más positiva hacia lo que en ellas se hace que la que corresponde a sus profesores.

Un segundo factor que puede haber contribuido a establecer el bajo perfil académico de estos alumnos, tiene que ver con sus orígenes sociales. Socializados en medios familiares modestos y en centros escolares con escasa tradición y estabilidad, han individualizado grupos de referencia que no exigen un nivel de aspiraciones elevado. Además, puesto que para cursar sus estudios disponen como fuente de financiación principal y casi única de sus familias (ya que sus notas no les dan acceso a una beca), prefieren estudios más cortos que desembocan en salidas profesionales con escaso riesgo. Las expectativas profesionales y escolares se acoplan de este modo a las posibilidades y recursos (materiales e intelectuales) en un intento de conjurar el temido fracaso escolar y el incierto destino profesional de estudios más novedosos o alejados de la percepción personal o familiar.

Con el ingreso en las Escuelas Universitarias de Magisterio estos alumnos parecen, pese a todo, haber cumplido con buena parte de sus anhelos y móviles académicos. Se sienten a gusto en ellas, y una coloración positiva recubre a todo cuanto con ellas se relaciona. Es muy revelador que su evaluación de las materias estudiadas sea también positiva, y eso que han estudiado de acuerdo con un plan por todos reconocido como incongruente.

Dentro de este clima de opinión positivo, los estudiantes reconstruyen su paso por Magisterio con unos trazos ennoblecedores (al menos así es al compararlos con el retrato pintado por sus profesores). Todos ellos aseguran, al ser entrevistados, que han sacado buenas notas, incluso en el caso de haber suspendido varias asignaturas o haber prolongado en un año más la duración de la carrera. El punto de vista de los profesores no puede ser más opuesto: afirman que el bagaje cultural de los alumnos, sobre todo en humanidades, es escaso; que su interés en aspectos profesionales no es alto; que su rendimiento escolar es bajo, que da lugar a una alta tasa de repetidores y de abandonos. Esta falta de sintonía entre alumnos y profesores es quizá el dato más sustantivo de todos. Porque a la postre, pone de manifiesto que los profesores se encuentran no demasiado motivados (en la creencia de que les han tocado en suerte los peores alumnos), lo cual es fuente generadora de frustración profesional. Pueden, además, tratar de que su profecía se cumpla, con la consiguiente repercusión en los procesos de socialización profesional en los que intervienen. Es éste, el del profesorado de las Escuelas de Magisterio, un asunto poco y mal estudiado, y que sin embargo es clave para la consolidación y mejora de estos centros. Pero es una tarea que los propios afectados deben emprender, si bien hay aspectos estructurales que deben ser resueltos de una vez si se quiere que estos centros respondan a las necesidades para las que fueron creados.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(Sólo se recogen algunas de las publicaciones españolas referidas al mismo tema de la investigación.)

- ELEJABETIA, C. (1980): *El Maestro. Análisis de las Escuelas de Verano*. Madrid, EDE, 1983.
- ENA, G. (1980): "Los profesores de Aragón". *Andalán*, núm. 363.
- (1982): *Estudio sobre el profesorado y la organización y la calidad de la EGB y el BUP en Aragón*. Madrid, FIES (mimeo).
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I.: "Reflexiones sobre el proceso de expropiación de los enseñantes por el sistema educativo". En Varela, J. (Ed.).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *La escuela a examen*. Madrid, Eudema.
- (1992): "De la democratización al profesionalismo". *Educación y Sociedad*, núm. 11.
- GARCÍA DE LEÓN, M.^a A. (1991): "Los universitarios, hoy". *Documentación Social*, núm. 84.
- GARCÍA DE LEÓN, M.^a A.; FUENTE, G. de la, y ORTEGA, F. (Eds.) (1993): *Sociología de la Educación*. Barcelona, Barcanova.
- GÓMEZ BARNUSELL, A. (1972): *El magisterio como profesión*. Barcelona, Ariel.
- GUERRERO SERÓN, A. (1992): "Currículum y profesionalismo: Los planes de estudio y la construcción social del maestro". *Educación y Sociedad*, núm. 11.
- (1995): *Maestras y Maestros*. Madrid, Comunidad de Madrid.
- JIMÉNEZ JAÉN, M. (1988): "Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarianización de los enseñantes". *Revista de Educación*, núm. 285.
- LERENA, C. (1987): "El oficio de maestro". En Lerena, C.: *Educación y Sociología en España*. Madrid, Akal.
- ORTEGA, F. (1987): "Un pasado sin gloria: La profesión de maestro". *Revista de Educación*, núm. 284.
- (1990): "La indefinición de la profesión docente". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 161.
- (1989): "La crisis de la profesión docente y el ascenso de los valores particularistas". *Revista de Occidente*, núm. 97.
- (1992): "Unos profesionales en busca de profesión". *Educación y Sociedad*, núm. 11.
- ORTEGA, F., y VELASCO, A. (1991): *La profesión de maestro*. Madrid, CIDE.
- Revista de Educación* (1988): "Profesionalismo docente", núm. 285.
- Revista de Educación* (1992): "La Ley General de Educación veinte años después", número extraordinario.
- SÁNCHEZ DE HORCAJO, J. J. (1984): "Profesionalización del maestro rural de Castilla y León". *Revista de Educación*, núm. 274.

- (1985): *El profesorado rural de EGB en Castilla y León*. Madrid, Fundación SM.
- VARELA, J. (1983): *Perspectivas actuales en Sociología de la Educación*. Madrid, ICE de la Universidad Autónoma.
- VARELA, J., y ORTEGA, F. (1984): *El aprendiz de maestro*. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.

LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO: ANÁLISIS DE UN PROGRAMA INSTITUCIONAL

Director: D. Rafael Porlán Ariza ²

1. INTRODUCCIÓN: LOS MODELOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Numerosos autores han tratado de caracterizar las prácticas formativas atendiendo a diferentes tipos de modelos (García Díaz, 1986; Demailly, 1991; Gil, 1991; Escudero, 1992; Pérez Gómez, 1992; Develay, 1994; Furió, 1994; Martín del Pozo, 1994; Rivero, 1996 y Porlán y Rivero, 1998). En este trabajo hemos analizado y comparado aquellos que nos han parecido más significativos, tratando de establecer algunas conclusiones útiles para fundamentar nuestra propia propuesta. Dichas conclusiones son:

a) En todos los casos analizados se presenta una tendencia que, con diferentes denominaciones (*académica, transmisiva, basada en adquisiciones, tradicional*, etc.), se refiere a aquellas actividades de formación en las que unas personas (los expertos en el saber académico) explican a otras (los profesores en formación o en ejercicio) el contenido de las disciplinas relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje (sean las relacionadas con los contenidos escolares o las pertenecientes a las ciencias de la educación).

En otros casos, esta tendencia aparece mezclada con una *perspectiva técnica* bajo denominaciones que las incluyen a las dos (*modelos formales, directivos*, etc.). Nos parece, sin embargo, más clarificador mantenerlas separadas, porque, aunque compartan un cierto marco ideológico e institucional, ponen en juego concepciones epistemológicas, psicológicas y didácticas diferentes.

b) En gran parte de las propuestas analizadas se presentan, además, dos tipos de modelos antagónicos: los organizados en torno a una *visión técnica* del saber profesional y aquellos otros que lo hacen en torno a una *visión fenomenológica* del mismo. Consideramos pertinente esta clasificación porque, desde nuestro punto de vista, para formular un *modelo alternativo* es necesario superar el reduccionismo epistemológico que subyace en ambas perspectivas.

c) En los modelos fenomenológicos se suelen incluir diferentes tendencias formativas. Nosotros hemos detectado al menos tres. La primera se refiere *al en-*

² Universidad de Sevilla. Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa 1992. Investigadores colaboradores: D.^a Rosa Martín del Pozo, D.^a Ana Rivero García y D. José Martín Toscano.

foque artesanal (típico de las prácticas de enseñanza en la formación inicial), la segunda al *enfoque activista* y la tercera al *enfoque reflexivo*. Consideramos que las dos primeras movilizan, efectivamente, el saber fenomenológico y, por tanto, deben incluirse en este apartado, pero que la tercera, al poner en marcha procesos reflexivos conscientes y sistemáticos, moviliza también otros tipos de saberes y establece procedimientos más o menos rigurosos de integración, con lo que debería incluirse en una tendencia más compleja y alternativa.

Tomando en consideración lo anterior, y adoptando como criterio prioritario, aunque no único, las concepciones epistemológicas que fundamentan y dan sentido a las diferentes prácticas formativas, destacamos tres tipos de modelos de formación del profesorado:

a) *Modelos basados en la primacía del saber académico*. También llamados tradicionales, formales, transmisivos, enciclopédicos, etc. Son modelos que presentan un *reduccionismo epistemológico academicista*, según el cual el saber relevante para la enseñanza es el saber disciplinar (tanto el de las disciplinas relacionadas con los contenidos curriculares, como el de las ciencias de la educación). No hacen caso o menosprecian otros saberes y, especialmente, el saber del profesor. Al mismo tiempo, *parten del supuesto de que es posible transmitir los significados de las disciplinas a través de su exposición ordenada, de manera que pasen de la mente del experto a la mente del profesor sin sufrir modificaciones, deformaciones, interpretaciones o mutilaciones significativas*.

b) *Modelos basados en la primacía del saber tecnológico*. Son modelos que adolecen de un *reduccionismo epistemológico racionalista e instrumental*. Comparten con los anteriores la supremacía que se le otorga al saber académico, pero disienten de ellos en la manera de hacer efectiva dicha supremacía en el caso de una actividad práctica como es la de enseñar.

Según estos enfoques, los profesores ni pueden ni deben ser usuarios directos de los saberes disciplinares relacionados con las ciencias de la educación, so pena de que, como ocurre en la perspectiva academicista, se apropien superficialmente de ellos, sino que, más bien, deben relacionarse con sus implicaciones técnicas para el ejercicio de la profesión. La enseñanza, según esto, no es un ámbito para la reproducción mecánica del saber académico, sino una tecnología y, como tal, está constituida por saberes funcionales que los profesores han de dominar.

El proceso formativo no consiste en la mera apropiación formal de significados disciplinares que no permite prescribir el quehacer cotidiano, sino en la asimilación y el dominio de aquellas competencias y habilidades concretas que, siendo coherentes con los postulados del saber académico, permitan a los profesores desarrollar una intervención eficaz.

c) *Modelos basados en la primacía del saber fenomenológico*. En este apartado incluimos un conjunto de modelos que han sido denominados de formas diversas: activistas, espontaneístas, periféricos, informales, procesuales, etc. En

general guardan coherencia con concepciones epistemológicas que oscilan entre *el inductivismo ingenuo* (la teoría es mera especulación, el auténtico conocimiento profesional se infiere de la realidad y se alcanza con la experiencia) y *el relativismo extremo* (las teorías y las técnicas didácticas universales no sirven, todo depende de cada contexto concreto).

Son modelos que priman el saber fenomenológico, basado en la experiencia profesional y desarrollado en el contexto escolar, frente al saber académico y tecnológico. Comparten con los enfoques técnicos la idea de que el saber profesional deseable no se basa en la apropiación formal de los contenidos de las ciencias de la educación, pero difieren de ellos en el hecho de que dicha idea, lejos de conducirles a buscar las consecuencias técnicas del saber académico, les lleva a romper los vínculos con cualquier racionalidad externa a la escuela.

Desde nuestro punto de vista, estos tres tipos de modelos presentan grandes deficiencias para orientar adecuadamente la formación inicial y permanente del profesorado. Los dos primeros presentan un *absolutismo cientificista* que les impide reconocer la naturaleza específica y diferenciada de los problemas docentes. El tercero, a su vez, presenta un *reduccionismo fenomenológico* que bloquea la necesaria interacción crítica y enriquecedora entre el mundo de la experiencia y el de la producción teórica.

Es necesario, pues, considerar "la práctica" como un ámbito epistemológico de integración de distintos tipos de saberes (académicos, técnicos, fenomenológicos, etc.), que permite orientar de manera fundamentada y pertinente la conducta profesional. En el apartado siguiente analizaremos un modelo de formación coherente con una concepción práctica del saber profesional.

2. UN MODELO BASADO EN LA PRIMACÍA DEL SABER PRÁCTICO PROFESIONAL

En diferentes trabajos anteriores, y desde la perspectiva del Proyecto Curricular IRES, hemos desarrollado las posturas de este equipo de investigación respecto a la formación del profesorado y a las características del conocimiento profesional (Grupo Investigación en la Escuela, 1991; Porlán y Martín, 1991; Porlán y García, 1992; Martín del Pozo, 1994; Porlán, 1994; Porlán y Martín, 1994; Azcárate, 1995; Porlán, 1995; Porlán y otros, 1996; Rivero, 1996; Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1997 y Porlán y Rivero, 1998). En lo que sigue presentaremos, de manera resumida, los principios básicos que fundamentan nuestra propuesta y que han servido de marco teórico de referencia para el diseño y el desarrollo de esta investigación.

a) *Concebimos la realidad y las ideas desde una perspectiva sistémica y compleja* (Morín 1984, 1986 y 1988). Abogamos por una visión sistémica de los procesos formativos, sean éstos de alumnos o de profesores, y por una concepción

integradora y compleja del saber que se pone en juego en ellos (García Díaz, 1998 y Porlán y Rivero, 1998).

b) *Nos identificamos con una perspectiva crítica de los procesos sociales y, en concreto, de los procesos educativos y de formación del profesorado* (Appel, 1986; Habermas, 1986 y Carr y Kemmis, 1988). Esta concepción crítica se basa en una visión integradora de las relaciones entre ciencia, ideología y cotidianidad, y en el desarrollo de los principios de autonomía, diversidad y negociación de significados.

c) *Adoptamos una visión constructivista sobre el conocimiento* (Claxton, 1987, Novack, 1988 y Porlán 1995), según la cual éste se genera en relación con problemas o cuestiones relevantes y desde el contraste significativo entre factores internos de las personas o comunidades (teorías, creencias, intereses y necesidades relacionados con dichos problemas) y factores e influencias externas (otras teorías, experiencias diferentes, otros intereses, etc.).

d) *Una perspectiva compleja, crítica y constructivista de la formación del profesorado implica, como meta estratégica, una concepción investigativa del trabajo docente* (Gimeno, 1983; Stenhouse, 1984; Porlán 1987; Carr y Kemmis, 1988 y Elliot, 1990). La idea del profesor-investigador actúa, por tanto, como una síntesis teórica que resume los fundamentos del modelo de formación, y, al mismo tiempo, como un descriptor de los fines estratégicos que se pretenden y como un principio práctico que orienta la formulación y experimentación de hipótesis acerca del currículum para la formación del profesorado.

e) *El modelo de profesor-investigador requiere una definición del saber profesional deseable como saber práctico complejo* (Martín del Pozo, 1994; Porlán y Martín, 1994 y Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1997). Dicho saber práctico debería estar constituido por un conjunto de esquemas de significados (*teorías prácticas*), organizados en torno a las cuestiones clave del currículum de los alumnos y de los profesores (*finalidades, hipótesis de conocimiento escolar y de conocimiento profesional deseable, hipótesis sobre el proceso de construcción y evaluación de dichos conocimientos, etc.*), y generados a través del contraste, la integración y la reconstrucción de significados procedentes de diferentes fuentes como las siguientes:

- La experiencia del aula y la conducta profesional, observadas y analizadas rigurosa y críticamente en forma de estudios de casos, tanto desde la perspectiva de la formación de los alumnos como de los profesores (*saber empírico*);
- el saber-hacer y las técnicas didácticas concretas que hayan mostrado su eficacia en la tradición pedagógica y de formación del profesorado (*saber técnico*);
- las concepciones y creencias de los alumnos, de los profesores y de los formadores de profesores sobre las diferentes variables de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de formación del profesorado (*saber personal*);

- las concepciones ideológicas de carácter democrático y crítico (*saber ético e ideológico*);
- las nuevas concepciones filosóficas y epistemológicas de corte evolutivo-relativista, constructivo y complejo (*saber metadisciplinar*);
- las concepciones y procedimientos de las disciplinas relacionadas con los contenidos escolares, analizadas desde una perspectiva evolutiva, contextualizada e interdisciplinar (*saber disciplinar relacionado con los contenidos escolares*);
- los problemas socio-ambientales y culturales más relevantes, y las diferentes concepciones y modelos existentes sobre la manera de abordarlos (*saber socio-político relacionado con los contenidos escolares y con las finalidades de la escuela*); y
- las concepciones y procedimientos de las ciencias de la educación acerca de la formación de alumnos y profesores, analizadas desde una perspectiva no academicista e interdisciplinar (*saber disciplinar didáctico*).

f) El saber práctico se organiza en ámbitos de investigación y desarrollo profesional interconectados, y se puede establecer para cada uno de ellos una hipótesis de progresión que tenga como punto de partida las concepciones y obstáculos más frecuentes del profesorado (Grupo Investigación en la Escuela, 1991; Rivero, 1996 y Porlán y Rivero, 1998).

Frente a la organización temática de los contenidos profesionales, típica de los modelos académicos, a la organización por objetivos competenciales, característica de los modelos tecnológicos, y a la falta de organización de los modelos fenomenológicos, un modelo como el que aquí se propone, basado en la investigación, que organiza de manera flexible el saber profesional en torno a *ámbitos de investigación y desarrollo profesional*, de manera que cada ámbito abarca un problema central del currículum de los alumnos y organiza los saberes profesionales procedentes de las diversas fuentes enunciadas.

Desde el punto de vista de la estrategia formativa, lo anterior implica aspectos como los siguientes: seleccionar los problemas (*ámbitos*) más pertinentes para cada caso formativo concreto, teniendo en cuenta los que son relevantes para los profesores implicados; conocer y analizar las concepciones de partida; establecer, en coherencia con lo anterior, una *hipótesis de progresión* del saber profesional que se sitúe dentro de la zona de desarrollo próximo de los profesores; etc.

Dicha hipótesis de progresión debe prever una paulatina complejización de los problemas, una ampliación gradual del campo de intereses de los profesores, una hipótesis acerca de las dificultades y *los obstáculos* de todo tipo que pueden limitar la evolución del conocimiento profesional de partida y una formulación, abierta y flexible, del saber práctico de referencia, en diferentes niveles de progresiva complejidad.

g) *El saber práctico se construye a partir de la investigación rigurosa de problemas curriculares relevantes, del diseño y experimentación de hipótesis de inter-*

vención fundamentadas que pretendan solucionarlos y de un seguimiento evaluativo del proceso que permita un ajuste fino entre la hipótesis de progresión prevista y la evolución real de las concepciones y de las pautas de actuación de los profesores (Elliot, 1990; Porlán y García Díaz, 1990; Grupo Investigación en la Escuela, 1991; Porlán y Martín, 1991; Porlán y otros, 1996; Rivero, 1996 y Porlán y Rivero, 1998).

Se trata, en suma, de poner en marcha un complejo proceso de interacciones entre saberes internos de los profesores, saberes externos de diferente procedencia, problemas de aula, obstáculos, intereses, fenómenos de la realidad escolar, etc., que permita una evolución gradual y sostenida del conocimiento práctico de los profesores y una mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje implicados.

3. EL DISEÑO Y EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Hasta aquí hemos descrito las diferentes tendencias existentes en la formación del profesorado y hemos declarado el punto de vista teórico desde el que se ha realizado la investigación. En relación con esto último, hemos definido el modelo de profesor-investigador como el referente estratégico de la formación, hemos planteado un conjunto de hipótesis sobre la naturaleza práctica del saber profesional y hemos enunciado las teorías que, desde nuestro punto de vista, fundamentan esta opción.

Con este marco de referencia se ha abordado la investigación que ahora se presenta, así como el análisis de los datos obtenidos en los diferentes estudios y la formulación de las conclusiones finales más relevantes.

a) *Objetivos, problemas e impresiones iniciales.* Con esta investigación se han pretendido caracterizar los modelos de formación permanente del profesorado en tres niveles diferentes del Programa de Actualización Científica y Didáctica del profesorado (modalidad A), puesto en marcha, en su momento, por el Ministerio de Educación y Ciencia:

- En el diseño general previsto por la administración educativa al iniciar el programa.
- En los diseños específicos realizados por los responsables de los cursos de formación, así como en sus opiniones acerca del desarrollo de los mismos.
- En el desarrollo práctico de algunos cursos concretos.

Asimismo, se han sometido a contraste los datos obtenidos en estos tres niveles, con objeto de resaltar las convergencias y contradicciones que aparecen entre ellos, así como los problemas y los obstáculos más generales que se han dado durante el proceso.

Los resultados de los diferentes estudios fueron puestos a disposición de las instancias implicadas con el fin de que favorecieran la toma de decisiones riguro-

sas respecto al curso de los acontecimientos. Esto se hizo en uno o varios informes en función del nivel de profundidad y extensión de cada uno de los estudios.

Finalmente, se ha pretendido también analizar y valorar el conjunto del proceso, tanto en su vertiente de investigación como de asesoramiento.

Desde una perspectiva de investigación educativa, los objetivos anteriores se reformularon en un conjunto de problemas que han permitido relacionar los diferentes estudios. Dichos problemas son:

- *¿Cuáles son las intenciones básicas que se desprenden del Programa ACD-A?, ¿qué modelo de profesor se pretende promover?, ¿a través de qué modelo de formación?, ¿qué concepción del saber profesional y de su proceso de construcción está presente en el mismo?, ¿presenta contradicciones internas?*
- *¿Qué procesos formativos se dan de hecho durante la aplicación del programa?, ¿varían significativamente las intenciones y el modelo de formación del programa en la medida en que se concreta y se aplica?, ¿cuáles son las causas de esa posible variación?, ¿presenta contradicciones el proceso?*
- *¿Cómo incide en el desarrollo de los cursos de formación el que sus responsables dispongan de información externa sobre ellos, obtenida a través de esta investigación?, ¿provoca cambios en las concepciones y en las prácticas de dichos responsables?, ¿qué tipos de cambios?*

El marco teórico de referencia y el conocimiento previo que teníamos del programa influyeron a la hora de concretar y formular los problemas anteriores. Es decir, estos tres problemas no sólo representan nuestras preocupaciones racionales acerca de la formación permanente institucionalizada, sino que reflejan también nuestras intuiciones e ideas previas (*hipótesis*) en relación con el funcionamiento del Programa ACD-A.

Según esto, los investigadores partíamos inicialmente con las siguientes impresiones hipotéticas:

- El Programa ACD-A se sitúa aparentemente en un modelo de formación próximo a lo que hemos denominado enfoques reflexivos, críticos o de investigación. Sin embargo, presenta algunas contradicciones internas en su diseño. Merece la pena destacar especialmente dos: la separación en los cursos de formación de momentos que pueden ser fácilmente interpretados como teóricos, de otros claramente centrados en la intervención, a pesar de defender la continua interacción entre la teoría y la práctica; y la utilización predominante de fuentes académicas para formular el saber profesional, a pesar de declarar con insistencia la importancia de las concepciones y las experiencias de los profesores.
- En el proceso de concreción y aplicación del programa es frecuente que los responsables de los cursos, primero, y los ponentes, después, agudicen estas contradicciones al realizar las interpretaciones más próximas a los modelos académicos, frente a otras interpretaciones posibles. A esto

hay que añadir la poca experiencia práctica de los formadores en el modelo que se pretende.

- Una manera de salvar, al menos parcialmente, estas contradicciones es realizar una evaluación formativa de cada curso, desde el momento del diseño y durante todo su desarrollo, de manera que los datos, informes y entrevistas resultantes puedan ayudar a poner en evidencia los problemas y las contradicciones mencionadas, y a mejorar la toma de decisiones de los propios formadores.

b) *Estrategia, principios y recursos metodológicos.* La estrategia metodológica de una investigación es el conjunto articulado de medios y recursos de todo tipo que se ponen en juego para abordar los problemas planteados y para conseguir los objetivos previstos. Toda opción metodológica está condicionada por limitaciones temporales, económicas y humanas evidentes. En nuestro caso, los objetivos propuestos se podían cubrir de una manera más o menos ambiciosa. Desde un punto de vista ideal, nos hubiera interesado hacer el seguimiento directo de la mayoría de los cursos, o al menos de un número importante de ellos, considerando cada uno como un caso particular; sin embargo, razones como las mencionadas, nos llevaron a seleccionar con realismo los focos de nuestra investigación, de manera que la investigación fuera viable y, al mismo tiempo, aportara datos suficientes.

En función de lo anterior, se decidió llevar a cabo tres estudios diferentes, pero relacionados, en los que utilizamos una cierta diversidad de enfoques metodológicos, fuentes de datos, instrumentos y técnicas de análisis, que pasamos a comentar.

A) Estudio de las concepciones sobre formación del profesorado que se desprenden del diseño general del Programa ACD-A y de las opiniones de sus responsables. En este estudio se utilizaron cinco fuentes de información: el documento editado por la Subdirección General de Formación del Profesorado titulado *Diseño general del programa de actualización científica y didáctica. Modalidad A* (150 horas) y que, según la propia Subdirección, "... pretende ser el marco general que guíe el trabajo de los Directores/as y Coordinadores/as de los Cursos... (y) contiene orientaciones para todas las personas e instancias implicadas en la organización y desarrollo de los cursos"; la Orden de 26 de abril de 1993 (BOE de 12 de mayo de 1993), por la que se convocan los cursos ACD-A para el profesorado de educación infantil, primaria y secundaria y tres entrevistas semiestructuradas realizadas a los responsables centrales del programa, una a cada uno de ellos.

Los documentos y las transcripciones literales de las entrevistas fueron sometidos a técnicas de *análisis de contenido* (Bardin, 1977; Porlán, 1989 y Martín del Pozo, 1994), a través de las cuales se seleccionaron, codificaron y categorizaron las unidades de información más significativas.

El *sistema de categorías* utilizado (ver anexo 1), fue el mismo en todos los estudios, lo que ha permitido relacionarlos entre sí. El sistema se estableció a prio-

ri, atendiendo al marco teórico de referencia, aunque en cada estudio se cambió, adaptándose a los datos específicos.

El término *unidad de información* no se utiliza aquí en su sentido literal, como aquella proposición que incluye un solo significado, sino en un sentido más amplio, como aquella proposición, o conjunto de proposiciones, que incluye una o varias unidades semánticas pertenecientes a la misma categoría, de manera que permaneciendo juntas se gana más información que separándolas.

Hecha la categorización de cada texto, los datos se sometieron a un proceso de contraste y *triangulación de datos* (Elliot, 1990), y se elaboró una tabla con todos los datos obtenidos, independientemente de la fuente, para cada categoría de análisis, lo que permitió analizar las coincidencias y divergencias, así como los posibles problemas que el diseño podía generar. Por último, se establecieron las conclusiones específicas del estudio.

B) *Estudio de los modelos de formación de los responsables de los cursos*. En este estudio se utilizaron cuatro fuentes de información: el *inventario de creencias sobre formación del profesorado* (INFOP); cuestionario que se suministró a los directores y coordinadores de los cursos al principio y al final de los mismos, y que recoge 22 declaraciones sobre formación del profesorado (ver anexo 2); *los diseños específicos de cada curso*, realizados por sus responsables, y que fueron analizados a partir del *Guión para el análisis de los diseños previos de los cursos*; *los diarios semiestructurados* que llevaron a cabo los responsables de los cursos durante la primera fase (intensiva y presencial), siguiendo el documento titulado *Diario de la primera fase para los responsables de los cursos y el informe* que elaboraron dichos responsables sobre la segunda y tercera fases (con momentos presenciales y no presenciales), siguiendo el documento titulado *Informe sobre la segunda y tercera fases de los cursos*.

La estructura del cuestionario y de los guiones utilizados está basada en el mismo sistema general de categorías que ya hemos mencionado y que comentaremos al final de este apartado.

El inventario de creencias fue contestado por 45 responsables (23 cursos) al comenzar y por 34 (21 cursos) al acabar. Las respuestas fueron expuestas a un análisis estadístico clásico y a un análisis multifactorial del tipo *análisis de componentes principales*, utilizando el paquete estadístico SPSS. De esta manera, se determinaron los parámetros estadísticos habituales para cada una de las preguntas (frecuencia, moda, desviación típica, etc.), así como los factores principales que caracterizaban las creencias de los sujetos antes y después de celebrarse el curso.

Las otras fuentes de información fueron aportadas de manera completa por 14 cursos. Del resto, se recibió sólo una documentación parcial y, por tanto, fueron desechados. Dado su carácter documental, estas fuentes de información fueron trabajadas con las mismas técnicas de análisis de contenido, y de contraste y triangulación de datos, ya mencionadas en el estudio anterior.

Como se puede observar, este segundo estudio combina técnicas e instrumentos de corte cuantitativo con otros cualitativos. Esto es posible porque los problemas son comunes y las categorías de análisis, básicamente, también. El estudio se completa comparando las concepciones que se infieren del cuestionario, al principio y al final del proceso, con las concepciones y problemas que se detectan analizando las otras fuentes de información, y se establecieron con ello las conclusiones finales.

C) *Estudios de casos sobre los modelos de formación que se aplican en tres cursos concretos.* En los estudios de casos se utilizaron, además de las mismas fuentes de información que en el estudio anterior, estas otras que a continuación comentamos: *entrevistas semiestructuradas a los directores y coordinadores de los cursos; entrevistas semiestructuradas a cierto número de asistentes; entrevistas semiestructuradas a los tutores, cuya función era asesorar a los grupos de profesores en el diseño de la unidad didáctica, y observación directa de diferentes sesiones.*

Los cursos se desarrollaron en tres fases diferentes: una primera, de tres semanas de duración, en julio de 1992, en la que se trabajaron "los contenidos básicos, incluyendo las orientaciones para la elaboración de las unidades didácticas"; una segunda, de una semana de duración, que se desarrolló en septiembre del mismo año y en la que la tarea central fue diseñar en grupo una unidad didáctica; y, por último, una tercera fase, que se desarrolló a lo largo del curso académico siguiente, con momentos presenciales (reuniones quincenales) y momentos no presenciales de trabajo de aula, en la que se acabó el diseño de la unidad, se experimentó y se evaluó.

Pues bien, esta diversidad de momentos, y el carácter de estudio de caso, hizo que cada curso tuviera un seguimiento específico. En todos ellos se trabajó con las fuentes de información más arriba mencionadas, pero no en todos con la misma intensidad y frecuencia.

Durante la primera fase se adoptó una estrategia común de recogida de información, pero en las siguientes fue la propia dinámica de cada caso la que marcó la estrategia que había que seguir. Para orientar el contenido de las entrevistas y observaciones de la primera fase, se utilizaron cuatro protocolos, atendiendo a los objetivos y problemas de la investigación y al sistema general de categorías.

Las transcripciones de las entrevistas y de las observaciones de la primera fase fueron tratadas con las técnicas de análisis de contenido y de triangulación de fuentes ya descritas, organizando la información por categorías y resaltando las coincidencias, divergencias y problemas que se inferían del contraste entre los datos.

Con todo lo anterior se elaboró un primer informe para los responsables de los cursos. Este informe fue analizado con ellos y el resultado de este análisis definió los problemas en que se debía focalizar el estudio a partir de ese momento. Lo mismo ocurrió al finalizar la segunda fase: un segundo informe condicionó el

contenido de la investigación de la tercera fase. Por último, se entregó un informe final que incluía los datos y conclusiones referidos a la última fase y las conclusiones generales del estudio de caso.

Atendiendo a todo lo dicho hasta aquí, podemos presentar, a modo de síntesis, los principios o criterios que han guiado, metodológicamente hablando, el proyecto:

- *Principio de doble foco*, según el cual se ha combinado un enfoque macro, extensivo, que abarca un número importante de cursos (entre 14 y 23, según la fuente de información a que nos refiramos), con un *enfoque micro*, profundo, que se centra en un número de casos reducidos (3), buscando con ello la complementariedad de los datos obtenidos y la posibilidad de tener una visión más compleja del objeto de estudio.
- *Principio de integración de lo cuantitativo y lo cualitativo*, según el cual se ha buscado la combinación de técnicas e instrumentos de uno u otro tipo, que se han diseñado atendiendo a problemas comunes y siguiendo un mismo sistema general de categorías directamente conectado con el marco teórico de referencia (anexo 1). Dicho sistema incluye las siguientes categorías generales: *Fundamentos de la formación* (epistemológicos, psicológicos y didácticos); *Modelo de profesor*; *Conocimiento profesional que se pretende* (fuentes y organización); *El cambio del conocimiento profesional* (metodología de la formación y niveles de desarrollo) y *Evaluación* (qué, cómo y para qué se evalúa la formación). Este sistema permite la selección de aquellas categorías más relevantes para cada análisis o instrumento concreto y el desarrollo en subcategorías mucho más específicas, atendiendo a las necesidades de cada estudio.
- Principio de contraste y triangulación de perspectivas, fuentes y datos, según el cual, es la comparación crítica de puntos de vistas diferentes (lo que opina el responsable de un curso y lo que opina un asistente), de datos procedentes de la misma persona, pero de fuentes distintas (lo que dice en una entrevista y lo que hace en la actividad de formación), o de datos de la misma, o de diferentes personas, pero de distintas categorías (defender el principio teórico del constructivismo y aplicar una metodología transmisiva), lo que permite formular con rigor las concepciones y problemas que están presentes en una realidad fenomenológica concreta.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Como se habrá podido comprobar, la investigación que se ha presentado encierra un cierto nivel de complejidad. La realización de diversos estudios que abarcan muestras tan diferentes, la combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas, la existencia de datos procedentes de declaraciones verbales, textos

escritos y observaciones y, en fin, el carácter institucional del programa objeto de estudio son algunas de las cuestiones que explican nuestra afirmación inicial.

Una investigación de estas características corre el riesgo de convertirse en la suma de diversos trabajos parciales difícilmente relacionables o en una estructura rígida incapaz de adaptarse a cada contexto de investigación. Hemos tratado de evitar estas desviaciones con tres decisiones estratégicas que nos han permitido mantener la conexión horizontal entre los diferentes estudios, y el grado de flexibilidad suficiente como para adaptarnos a cada situación concreta. Nos referimos a decisiones como las siguientes: reelaborar y negociar el marco teórico de referencia del equipo de investigación, de manera que haya una perspectiva de análisis similar en cada uno de los estudios; establecer un único sistema de categorías coherente con dicho marco teórico, susceptible de ser modificado, ampliado y desarrollado atendiendo a la naturaleza de los datos; y formular un problema transversal que cruza los diferentes estudios y que favorece la integración de los resultados obtenidos en cada uno de ellos.

En función de esto, presentaremos los resultados y conclusiones organizados por problemas y teniendo en cuenta el sistema de categorías mencionado.

a) *Problema primero: ¿Cuáles son las intenciones básicas que se desprenden del Programa ACD-A?*

- El Programa de Actualización Científica y Didáctica ha pretendido la puesta en marcha de cursos de formación permanente que, como su nombre indica, favorezcan *la actualización profesional de los profesores participantes, en el contexto de la reforma del sistema educativo que se está produciendo en nuestro país.*
- Esta actualización se ha pretendido conseguir a través de una estrategia formativa que supere los viejos enfoques enciclopédicos de la formación, de ahí que el programa se plantee como uno de sus objetivos más importantes el *articular adecuadamente la relación teoría-práctica.* En los tres estudios generales realizados, y en cada uno de los análisis específicos, aparecen permanentes alusiones a este principio organizador, sobre el que existe un acuerdo unánime de todas las instancias, niveles y personas implicadas.
- Poner el énfasis en la relación teoría-práctica implica un reconocimiento, más o menos consciente y explícito, de que el saber profesional implicado en la profesión docente tiene una estatus epistemológico poco convencional, ni es exactamente saber disciplinar, ni tampoco saber cotidiano. *El saber profesional que se pretende ha de surgir de la interacción e influencia mutua entre el saber académico y el saber de la experiencia.*
- Este punto de vista epistemológico impregna y justifica, como decimos, un número importante de intenciones que aparecen en el diseño general del programa y en los diseños específicos de los cursos. Buscar ponentes activos, partir de la reflexión sobre la práctica, tener en cuenta las concepcio-

nes de los profesores, promover el debate y las interacciones durante las ponencias, etc., son deseos manifestados reiterada e insistentemente en todos los documentos analizados. Sin embargo, *la importancia que se da al principio de interacción entre la teoría y la práctica es mucho mayor que el esfuerzo que se realiza por argumentarlo rigurosamente y por reflexionar acerca de la naturaleza y las implicaciones de dicha interacción*. De tal forma, que el principio, para muchos de los responsables, es más la expresión de una intuición que la síntesis argumentada de un proceso de reflexión.

- En coherencia con este principio, el modelo de profesor que se persigue se caracteriza con expresiones del tipo "reflexivo", "investigador", "agente curricular", "autónomo", etc. *Esencialmente, se busca que los profesores sean capaces de diseñar, aplicar y evaluar el currículum en el ámbito de su centro, área, nivel y clase.*
- El modelo de formación que se deduce de los planteamientos anteriores se podría encuadrar dentro de los enfoques que tratan de encontrar una alternativa a los reduccionismos de uno u otro signo. La idea que se defiende en el programa de que la teoría y la práctica por sí solas no consiguen transformar la realidad, o la idea de que los profesores no deben ser meros consumidores de teorías, ni meros activistas irreflexivos, están asociadas a las corrientes de pensamiento que reivindican una formación entendida como desarrollo profesional, como ampliación de la autonomía, como proceso de innovación e investigación, etc. En este sentido, *los principios del programa ACD-A responden a un modelo investigativo y crítico de la formación del profesorado.*
- Descendiendo a un terreno más concreto, los contenidos formativos que se proponen en el programa, y que hemos podido comprobar que trascienden a cada uno de los diseños concretos, dado su carácter descriptivo, se presentan como un listado argumentado de temas, la mayoría de naturaleza disciplinar (psicología, teoría del currículum, didáctica específica, etc.), que no refleja el principio de articulación teoría-práctica. Desde nuestro punto de vista, la articulación entre la teoría y la práctica no es un problema exclusivamente metodológico, sino fundamentalmente epistemológico. Atendiendo a esto, *los contenidos formativos del programa, en clara contradicción con los principios declarados, responden mayoritariamente a una visión académica del saber profesional.*
- Esta contradicción entre los principios formativos y el enfoque epistemológico de los contenidos crea un problema estructural en el desarrollo del programa y sesga desde el origen el curso de los acontecimientos. Una formulación académico-disciplinar de los contenidos, por mucho que se acompañe con recomendaciones metodológicas para evitar las conferencias magistrales, lleva implícita la idea de que el conocimiento disciplinar es un conocimiento superior, acabado y verdadero, e implica, también,

sobre todo si tiene carácter prescriptivo como en este caso, la puesta en juego de determinadas rutinas de actuación y el desempeño de determinados papeles que se corresponden con los modelos tradicionales de formación. Luego, *el programa ACD-A presenta una contradicción interna entre el principio de relación teoría-práctica y la formulación mayoritariamente académica y prescriptiva de los contenidos, contradicción que influye inevitablemente en el desarrollo posterior de los cursos.*

- Una formulación académica de los contenidos, no sólo escora hacia el polo de la teoría la supuesta interacción teoría-práctica, sino que evoca un determinado modelo de formador (el experto disciplinar) y una determinada forma de entender la relación entre dicho formador y los profesores (del que sabe a los que no saben). De tal manera que la comunicación que se establece en el proceso formativo no está ya presidida por un espíritu de democracia epistemológica y de integración de saberes diversos en torno a problemas relevantes, sino que tiende a adoptar un carácter unidireccional y jerárquico partiendo del experto y tratando de influir en los profesores. En este sentido, *la relación teoría-práctica hay que entenderla no como interacción entre ámbitos epistemológicos jerárquicamente iguales, sino como influencia unilateral de la teoría sobre la práctica para modificarla y fundamentarla.*
- Sin embargo, el Programa ACD-A promueve también otros contenidos formativos más próximos a la práctica, que no quedan reflejados claramente en el temario que venimos comentando. Decimos que promueve contenidos prácticos porque, como se sabe, la segunda y la tercera fase del curso están dedicadas al diseño y experimentación de una unidad didáctica, y ese proceso en sí mismo puede poner en juego multitud de saberes prácticos (selección de contenidos, manejo de fuentes de contenidos, elaboración de hipótesis de progresión acerca del saber de los alumnos, análisis de las concepciones de los alumnos, determinación de obstáculos de aprendizaje, diseño de planes de actividades, etc.). Por lo tanto, *el programa ACD-A promueve dos tipos de contenidos formativos que reciben un tratamiento diferente: los formalmente declarados, en su mayoría de carácter teórico y que se trabajan en la primera fase, y los que se desprenden de la estrategia formativa utilizada (el trabajo con unidades didácticas) que son contenidos "de hecho" de carácter práctico y que se trabajan en la segunda y tercera fases.*
- Esta distribución en tres fases, la primera, en la que se desarrollan los contenidos formales, y la segunda y tercera donde se diseña y aplica una unidad didáctica, es coherente con lo que venimos manifestando hasta ahora. En la primera fase se tiende a que los expertos disciplinares (ponentes), con mayor o peor fortuna, traten de transmitir a los profesores el saber disciplinar y en las otras dos se tiende a que los equipos de profesores, con

más o menos ayuda, movilizan su conocimiento práctico para tratar de diseñar y experimentar la unidad. Las relaciones entre uno y otro conocimiento dependerá de variables contextuales diversas, pero no se ve favorecido por la estrategia formativa elegida en el programa, ya que teoría más práctica no es exactamente lo mismo que teoría en interacción con la práctica. *La separación de la teoría y la práctica en fases diferentes del curso, con tratamientos curriculares también diferentes, la primera intensiva, con ponentes, con temario preestablecido, reglada, la segunda corta y a medio camino, y la tercera extensiva, sin dirección clara, sin contenidos reconocidos, muy poco reglada, etc.; esta separación tan radical, decíamos, corre el riesgo de convertir los cursos en una mezcla de momentos formativos técnicos o/y academicistas y de momentos fenomenológicos y espontaneistas.*

b) *Problema segundo: ¿Qué procesos formativos se dan de hecho durante la aplicación del programa?*

- Los datos obtenidos acerca de los responsables de los cursos revelan la existencia de dos tipos de creencias diferentes sobre la formación del profesorado. Una mayoritaria, pero poco cohesionada, más próxima a los enfoques prácticos, críticos y fenomenológicos, y otra, minoritaria, pero más cohesionada, próxima a los enfoques técnicos o/y academicistas. *Los modelos de formación de los responsables son una variable determinante para el desarrollo de los cursos. En este caso, la mayoría de ellos parecen coincidir con los principios formativos del programa ACD-A.*
- Los procesos formativos que surgen como aplicación del programa presentan una riqueza importante de tendencias y matices. No obstante, en la mayoría de los cursos analizados, la primera fase ha tenido un carácter claramente teórico, predominando una concepción academicista de la selección y organización de los contenidos. En mayor o menor grado, los contenidos han tenido un origen disciplinar, una organización fragmentaria y aditiva, y han sido abordados por expertos-ponentes cuya vinculación a los cursos era meramente coyuntural. Evidentemente, existen casos donde diversas actuaciones de los responsables han amortiguado significativamente el academicismo potencial, seleccionando ponentes prácticos, asumiendo parte de la tarea de formación, intercalando sesiones para establecer relaciones entre los temas, o entre éstos y la práctica, etc. *Podemos afirmar, pues, que el desarrollo del programa ha acabado por confirmar que las contradicciones detectadas en su diseño, analizadas anteriormente, tienden a desembocar, salvo excepciones, en un modelo formativo, para la primera fase de los cursos, de corte tradicional o/y tecnológico.*
- Podría aducirse que el academicismo potencial de la primera fase no es la consecuencia de una contradicción estructural, sino del peso de la tradición y de la inercia, que hace que los responsables, y en su nivel los ponentes, tiendan a hacer las interpretaciones menos innovadoras del progra-

ma. Puede ocurrir que esto no sea cierto, en cuyo caso se mantiene la tesis expresada en el punto anterior, o que sí lo sea, en cuyo caso cabría plantearse si el programa es adecuado para los responsables o los responsables para el programa. Desde nuestro punto de vista, ocurren ambas cosas: *el programa tiene contradicciones y los responsables también. Pese a sus creencias explícitas, coherentes con planteamientos formativos más cercanos a la práctica, la mayoría de los responsables y ponentes tienen poca experiencia sobre cómo articular, en lo concreto, un proceso constructivo basado en problemas prácticos que parta de las concepciones y experiencias del profesorado, y, menos aún, en un contexto donde los contenidos están académicamente predeterminados.*

- La tendencia hacia el academicismo de la primera fase se complementa con cierta tendencia al espontaneísmo en la segunda y, especialmente, en la tercera. En muy pocos casos, por ejemplo, los responsables de los cursos han hecho observaciones de aula durante la experimentación de la unidad didáctica, momento privilegiado para detectar las dudas prácticas y el currículum en la acción de los profesores y poder ofrecerles elementos de contraste en su proceso formativo. De igual manera, con frecuencia las reuniones y puestas en común realizadas durante la tercera fase han quedado reducidas al mero intercambio de experiencias, sin que haya habido ninguna dirección constructiva del proceso, desaprovechándose la oportunidad de reflexionar y teorizar con rigor la propia práctica. En el fondo, *parece como si, detrás de tan poca programación y tanta flexibilidad, como la que tienen la segunda y tercera fase de los cursos, se escondiera la idea de que el aprendizaje práctico no necesita preparación ni dirección del formador, pues se da espontáneamente en los profesores.*
- En definitiva, *los cursos ACD-A son un avance significativo respecto a los cursos tradicionales de formación permanente, pero la estrategia concreta se queda a mitad del camino. Los problemas y el saber práctico han entrado en el proceso formativo, pero lo siguen haciendo de manera subsidiaria (¿por qué no se incluyen en los contenidos formativos?). Se defiende, con más fe que argumentos, la relación teoría-práctica, pero se confunde la práctica con la acción, restándole valor epistemológico al saber práctico y a su papel mediador entre el saber académico y el saber en la acción.*

c) *Problema tercero: ¿Cómo incide en el desarrollo de los cursos de formación el que sus responsables dispongan de información externa sobre ellos obtenida a través de esta investigación?*

- Los tres estudios de casos reflejan muchos de los aspectos que hemos venido comentando hasta aquí. Sin embargo, al mismo tiempo, cada uno de ellos presenta peculiaridades dignas de mención. En la primera fase, el curso de Matemáticas amortiguó la tendencia academicista con una selección de ponentes muy experimentados en la enseñanza de las Matemáticas,

que supieron conectar con las inquietudes del profesorado. Algo parecido ocurrió con el curso de Artísticas, con sesiones muy dinámicas y participativas. A pesar de ello, en ninguno de los dos casos se trabajaron, tal como estaba previsto en el diseño, los problemas específicos de los participantes, sus concepciones personales y su experiencia profesional. En el caso del curso de Lengua, la primera fase fue claramente tradicional, y manifestaron los asistentes entrevistados cierto grado de disconformidad con el enfoque. *La primera fase de los tres cursos, por lo tanto, refleja, aunque en grados diferentes, la tendencia a no abordar de forma sistemática el saber, las ideas y la experiencia de los profesores participantes.*

- En los informes elaborados sobre la primera fase se puso en evidencia la situación anterior. En dos casos (Matemáticas y Artísticas), los informes fueron discutidos y negociados con los responsables, de manera que pudieron analizar y completar los datos que se les presentaron. En el de Matemáticas la toma de decisiones respecto al desarrollo del curso se vio parcialmente influida por el informe, aunque las decisiones se adoptaron de manera autónoma por los responsables del curso sin la presencia de la investigadora. Sin embargo, en el curso de Artísticas, la influencia del informe llevó a una relación más estrecha entre los responsables y el investigador, de manera que este último estaba informado y daba su opinión en relación con la toma de decisiones. En el caso de Lengua, la presentación del informe inicial provocó un bloqueo de la comunicación entre la investigadora y los responsables, que se fue incrementando hasta el final del curso. *Como se puede observar, las reacciones de los responsables ante la información externa que se les suministró fue diferente en cada caso, oscilando entre el bloqueo y la colaboración estrecha.*
- Durante la segunda y la tercera fase se detectaron problemas parecidos a los ya descritos para el conjunto de los cursos, especialmente la tendencia al espontaneísmo y a la falta de orientación del proceso de experimentación de la unidad didáctica. Al mismo tiempo, se pudo comprobar cómo en los cursos donde el primer informe había sido bien admitido, se tenía más en cuenta la experiencia previa de los profesores y se favorecía la expresión de sus concepciones personales. Sin embargo, en el de Lengua, dicho informe no tuvo influencia ninguna en el proceso. Con el segundo y tercer informe, así como con el informe final, la situación fue parecida. De manera que podemos afirmar que *la influencia de la investigación dependió de la actitud de los responsables. En un caso no hubo ninguna influencia (Lengua). En otro hubo una influencia positiva, en el sentido de que los responsables valoraron el acceso a una información sistemática, que daba datos sobre diversos puntos de vista y que les ayudaba a tomar decisiones con más conocimiento de causa (Matemáticas). En el tercer caso la influencia fue muy positiva, hasta el punto de que el investigador llegó a adoptar el papel de un*

observador participante, y la discusión sobre los informes se simultaneaba con la discusión sobre la toma de decisiones (Artísticas).

Por último, querríamos acabar con varias consideraciones prácticas acerca de las modificaciones que, desde nuestro punto de vista, podrían haberse introducido en el Programa ACD-A para tratar de solucionar los problemas detectados.

- Tal como plantean algunos responsables en su informe final, habría que establecer una cierta graduación y progresividad en la experimentación curricular. Por ejemplo, se podría empezar el curso analizando la práctica de los profesores participantes e intentando ensayar pequeños cambios, o secuencias muy cortas de actividades, que necesitaran poco tiempo de planificación, en dos o tres ciclos de reflexión-teorización, diseño y experimentación. De esta forma, los conocimientos académicos se podrían intercalar a lo largo del curso, vinculándolos a problemas concretos que fueran surgiendo en el transcurso de la experimentación. Al mismo tiempo, se evitaría dar la sensación de que diseñar una unidad es una tarea que exige un tiempo y un esfuerzo inviables en el contexto escolar. Por lo tanto, *proponemos una concepción más integrada de la relación teoría-práctica, de manera que el currículum formativo sea una espiral de sucesivos ciclos, progresivamente más complejos, de reflexión-teorización, diseño y experimentación.*
- La formulación de los contenidos formativos es una de las cuestiones clave que han condicionado el desarrollo del Programa ACD-A. Una manera de conseguir la integración de saberes de naturaleza epistemológica diferente es trabajar con problemas. *La formulación de los contenidos como problemas transmite una visión abierta y constructiva del proceso formativo, donde tan útil puede ser, para el abordaje del problema, un determinado concepto psicológico como una experiencia concreta de aula.*
- Por último, según lo manifestado también por algunos responsables, la formación de un equipo de formadores reducido y semi-permanente, en el que estén incluidos los propios responsables del curso, permite poner en marcha un plan de actividades formativas que tenga una lógica transversal, superando así la tradicional estructura de conferencias magistrales.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. W. (1986): *Ideología y currículum*. Madrid, Akal.
- AZCÁRATE, P. (1995): *El conocimiento profesional de los profesores sobre las nociones de aleatoriedad y probabilidad*. Tesis Doctoral. Universidad de Cádiz.
- BARDIN, L. (1977): *El análisis del contenido*. París, Press Universitaires de France.
- CARR, W., y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- CLAXTON, G. (1987): *Vivir y Aprender*. Madrid, Alianza Editorial.

- DEMAILLY, L. (1991): "Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels". *Recherche et Formation*, 10, 23-35.
- DEVELAY, M. (1994): *Peut-on former les enseignants?* París, ESF editeur.
- ELLIOT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- ESCUADERO, J. M. (1992): "Sistemas de apoyo y proceso de asesoramiento: enfoques teóricos". En VV.AA.: *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid, Comunidad de Madrid.
- FURIO, C. (1994): "Tendencias actuales en la formación del profesorado de ciencias". *Enseñanza de las Ciencias*, 12 (2), 188-199.
- GARCÍA DÍAZ, J. E. (1986): "Bases para la introducción del modelo del profesor-investigador en los Centros de Profesores". En Porlán, R. y Cañal, P.: *Actas IV Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela*. Sevilla.
- (1998): *Hacia una teoría sobre los contenidos escolares*. Sevilla, Díada.
- GIL, D. (1991): "¿Qué han de saber y saber hacer los profesores de ciencias?". *Enseñanza de las Ciencias*, 9 (1), 69-77.
- GIMENO, J. (1983): "El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores". *Educación y Sociedad*, 2, 51-73.
- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991): *Proyecto Curricular "Investigación y Renovación Escolar" (IRES)*. 4 vols. Sevilla, Díada.
- HABERMAS, J. (1986): *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus.
- MARTÍN DEL POZO, R. (1994): *El conocimiento del cambio químico en la formación inicial del profesorado. Estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de los estudiantes de magisterio*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- MORIN, E. (1984): *Ciencia con consciencia*. Barcelona, Anthropos.
- (1986): *El método I, la naturaleza de la naturaleza*. Madrid, Cátedra.
- (1988): *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid, Cátedra.
- NOVAK, J. D. (1988): "El constructivismo humano: hacia la unidad en la elaboración de significados psicológicos y epistemológicos". En Porlán, R., García Díaz, J. E. y Cañal, P.: *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla: Díada.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): "La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión". En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.: *Comprender y transformar la escuela*. Madrid, Morata.
- PORLÁN, R. (1987): "El Maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar". *Investigación en la Escuela* 1, 63-70.
- (1989): *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores*. Tesis Doctoral (versión en microfichas, núm. 9.1992). Sevilla, Editorial de la Universidad de Sevilla.
- (1994): "Las concepciones epistemológicas de los profesores: el caso de los estudiantes de magisterio". *Investigación en la Escuela* 22, 67-85.
- (1995): *Constructivismo y Escuela*. Sevilla, Díada.

- PORLÁN, R., y GARCÍA DÍAZ, J. E. (1990): "Cambio escolar y desarrollo profesional: un enfoque basado en la investigación en la escuela". *Investigación en la Escuela* 11, 25-37.
- PORLÁN, R., y GARCÍA, S. (1992): "The change of teachers' conceptions: a strategy for in-service science teachers' education". *Teaching and Teacher Education*, 8 (5/6), 537-548.
- PORLÁN, R., y MARTÍN, J. (1991): *El diario del profesor*. Sevilla, Díada.
- (1994): "Le savoir pratique des enseignants spécialisés. Apports des didactiques spécifiques". *Aster* 19, 49-61.
- PORLÁN y otros (1996): "Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos". *Investigación en la Escuela* 29, 23-39.
- PORLÁN, R., y RIVERO, A. (1998): *El conocimiento de los profesores*. Sevilla, Díada.
- PORLÁN, R.; RIVERO, A., y MARTÍN DEL POZO, R. (1997): "Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos". *Enseñanza de las Ciencias* 15 (2), 155-173.
- RIVERO, A. (1996): *La formación permanente del profesorado de ciencias de la Educación Secundaria Obligatoria: un estudio de casos*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.

ANEXO 1:

SISTEMA DE CATEGORÍAS

A. FUNDAMENTOS

A.1. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

¿Qué argumentos de tipo epistemológico justifican las propuestas de contenidos y de metodología que aparecen en el programa o/y en el diseño de los cursos?

¿Cómo se concibe el cambio/evolución del conocimiento: por acumulación de conocimientos verdaderos, por superación de obstáculos, por mecanismos de selección y evolución?

¿Cómo se justifica teóricamente la confluencia de diferentes tipos de conocimientos en un mismo proceso (conocimiento teórico, conocimiento práctico, conocimiento disciplinar, conocimiento escolar, etc.)?

¿Se establece algún principio teórico de fundamentación que relacione el conocimiento con el interés? En caso de ser así, ¿en qué consiste esa relación?, ¿cómo se justifica?

A.2. FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS

¿Responden el programa o/y el diseño de los cursos a alguna teoría del aprendizaje profesional?, ¿a cual?, ¿por qué?

¿En qué medida se tienen en cuenta las concepciones de los profesores participantes?

¿Hasta qué punto se tienen en cuenta algunos conceptos psicológicos como los siguientes: zona de desarrollo próximo, aprendizaje significativo, conflicto cognitivo, equilibración y desequilibración, memoria semántica, teoría de esquemas, etc.? Si se tienen en cuenta, ¿en qué sentido y por qué?

¿Se expresan fundamentos teóricos que expliquen el papel de las interacciones personales en el proceso de aprendizaje profesional?, ¿cuáles?, ¿por qué?

¿En qué medida se tiene en cuenta la variable social del aprendizaje y con qué argumentos?

A.3. FUNDAMENTOS DIDÁCTICOS

¿Con qué modelo didáctico pretende guardar coherencia el programa o/y el diseño de los cursos? ¿Qué principios didácticos fundamentan la propuesta?

¿Desde qué teoría se conciben los procesos de enseñanza aprendizaje?, ¿qué variables e interacciones se consideran?, ¿cómo se explica, por ejemplo, la estructura y la dinámica de un aula?, ¿se diferencia la dimensión académica (explícita) de aquella otra más oculta basada en las interacciones sociales?

¿Qué fines se proponen para guiar la intervención educativa?, ¿en qué modelo curricular se basa el programa o/y el diseño de los cursos?

¿Qué principios de intervención guían las propuestas de conocimiento profesional? ¿Qué hipótesis se postulan acerca del conocimiento escolar, de la metodología y de la evaluación?, ¿se da prioridad a algún elemento curricular sobre los demás o se conciben todos ellos como un sistema en interacción?

B. FINES DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: MODELOS DE PROFESOR

¿Qué modelo de profesionalidad se persigue a través del programa o/y los cursos de formación?

¿Qué imagen del profesor se persigue: la de un artista, la de un técnico, la de un profesor-investigador?, ¿por qué? ¿Qué grado de autonomía y de responsabilidad profesional se considera deseable?

¿Qué relación se defiende entre el profesor, la investigación educativa y el desarrollo curricular?

¿Cómo se concibe el perfil profesional del profesor de primaria respecto al de secundaria?, ¿en qué se debería parecer la formación inicial de ambos?, ¿en qué debería ser diferente?

C. EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL

C.1. FUENTES Y CRITERIOS DE SELECCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL

¿Qué contenidos profesionales se ponen en juego en el proceso de formación? ¿De dónde proceden?, ¿de las disciplinas científicas?, ¿de las ciencias de la educación?, ¿de la tradición pedagógica?, ¿de las propias concepciones de los profesores?, ¿de otras fuentes?

¿Qué criterios se han utilizado para la selección de dichos contenidos?, ¿de carácter epistemológico, psicológico, didáctico, otros? ¿Por qué esos criterios y no otros?

¿De qué naturaleza son los contenidos profesionales?, ¿de naturaleza conceptual, procedimental, actitudinal...?

C.2. ORGANIZACIÓN Y FORMULACIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL

¿Cómo se organiza y se presenta?, ¿atendiendo a una lógica de carácter racional y disciplinar, o a una lógica más cercana a los problemas de la práctica?

¿Qué relación guardan los contenidos profesionales con el modelo curricular que se prescribe para los alumnos? En caso de organizarse en torno a problemas, ¿qué criterios se utilizan para seleccionar y articular entre sí dichos problemas?

¿Mantienen los diferentes contenidos algún tipo de relaciones entre sí? En caso de que así sea, ¿en qué consisten dichas relaciones?, ¿se expresan de alguna manera?, ¿tienen alguna utilidad en el proceso de formación?

¿Se adaptan los contenidos/informaciones a los diferentes niveles de desarrollo de los profesores?, ¿a sus concepciones y experiencias previas? ¿Se presentan, por ejemplo, formulaciones con diferentes niveles de complejidad, o se plantea para todos los profesores una única formulación de los contenidos profesionales?

D. CAMBIO Y EVOLUCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL

D.1. PAUTAS METODOLÓGICAS, TIPO DE ACTIVIDADES Y RECURSOS

¿Cómo describirías la metodología que se va a utilizar o que se está ya desarrollando?

¿Se trabaja en torno a problemas? Si es así, ¿qué tipo de situaciones problemáticas se proponen?, ¿cómo y quién las decide?

¿Se explicitan las ideas y experiencias del grupo respecto a dichos problemas? ¿Se estimula la formulación de hipótesis? ¿Se tienen en cuenta estas ideas y experiencias a lo largo del proceso? ¿Se trabaja con hipótesis explícitas? ¿De qué manera, a través de qué tipo de actividades?

Si no es así, ¿cómo se comienza el proceso de formación?, ¿de qué tipo son las actividades iniciales?, ¿qué sentido tienen en el conjunto del proceso?

La información que se trabaja, ¿qué relación tiene con el problema o los problemas planteados?, ¿cuáles son las fuentes de las que proceden?, ¿a través de qué tipo de actividades se ponen en juego?

En caso de no trabajar en torno a problemas, ¿qué justifica el tipo de información que se aborda y el orden en que se hace? ¿Se promueve el contraste crítico entre diferentes informaciones?, ¿de qué manera se hace, a través de qué tipo de actividades?

Si es así, ¿con qué objetivo? ¿Qué papel desempeña el equipo docente o/y los ponentes en el proceso de contraste? Si no es así, ¿qué papel representa la información con respecto a las concepciones y a las experiencias de los profesores?

¿Hay momentos específicos de síntesis, de recapitulación o de estructuración de la información? ¿Mediante qué tipo de actividades? ¿Quién las organiza y cómo se desarrollan?

Si no los hay, ¿cómo se relacionan entre sí las diferentes informaciones trabajadas?

¿Se plantean actividades o problemas de aplicación de los nuevos conocimientos? En el caso de que así sea, ¿en qué consisten dichas actividades?

D.2. PAUTAS METODOLÓGICAS Y NIVELES DE DESARROLLO

¿Se tiene en cuenta el nivel de desarrollo específico del profesorado durante el diseño y la realización de las actividades?, ¿de qué manera? ¿Se plantean las mismas actividades y al mismo nivel para todo el mundo?, ¿por qué?

E. LA EVALUACIÓN

E.1. ¿QUÉ Y CÓMO SE EVALÚA?

¿Qué está previsto evaluar? ¿Cuáles son los focos de la evaluación?, ¿los problemas que se generan durante el proceso?, ¿el nivel de conocimiento de los asistentes?, ¿algún otro? En cualquier caso, ¿por qué razones se evalúan unas cosas u otras?

¿Qué tipo de datos se recogen?, ¿de qué fuentes?, ¿mediante qué técnicas e instrumentos?, ¿por qué se han seleccionado dichas fuentes, técnicas e instrumentos concretos?

¿Cómo se van a analizar los datos?, ¿con qué técnicas?, ¿se someterán a contraste aquellos que se refieran al mismo problema?

E.2. ¿PARA QUÉ SE EVALÚA?

¿Cuál es el fin que se persigue con la evaluación? ¿Se modifica el diseño a partir de los datos obtenidos a través de ella?

¿Tienen alguna repercusión en el curso de los acontecimientos dichos datos? ¿Conocen los profesores los resultados de la evaluación?

Si es así, ¿con qué objeto? ¿Quién o quiénes participan en la evaluación? ¿Quién o quiénes participan en la toma de decisiones a partir de los datos de sus datos?

ANEXO 2:

INVENTARIO DE CREENCIAS SOBRE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (INFOP)

I. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

1. El conocimiento se genera gracias a la capacidad que tenemos los seres humanos de plantearnos problemas e imaginar soluciones.
2. La eficacia y la objetividad del trabajo científico estriba en seguir fielmente las fases ordenadas del método científico: observación; hipótesis; experimentación y elaboración de teorías.

II. MODELOS DE FORMACIÓN PERMANENTE

3. Los profesores aprenden realmente cuando realizan actividades prácticas de formación.
4. Los modelos de formación basados en la investigación y en la reflexión del profesor no provocan en éste aprendizaje profesional.
5. La formación basada en la explicación verbal por parte de especialistas favorece que el profesor memorice mecánicamente determinadas teorías, principios o reglas.
6. La actualización del profesorado en contenidos científicos y en técnicas didácticas garantiza directamente la mejora de la calidad de la enseñanza.

III. EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL

7. Los especialistas en las disciplinas científicas deben tener un papel preponderante en las actividades de formación permanente de los profesores.
8. La experiencia acumulada como alumno constituye una de las fuentes fundamentales del conocimiento profesional.
9. Los contenidos fundamentales en las actividades de formación deben centrarse en los conceptos psico-pedagógicos básicos.
10. Es fundamental ayudar al profesor a reflexionar, desde un punto de vista didáctico, sobre la historia y la epistemología de las disciplinas.
11. El conocimiento profesional hay que organizarlo en torno a los problemas de la práctica docente.
12. El conocimiento profesional ha de formularse como tramas que integren significados de naturaleza diferente (disciplinares, empíricos, personales, etc.).

IV. LA METODOLOGÍA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE

13. El objetivo fundamental de las actividades de formación debe ser adiestrar a los profesores en la aplicación de las nuevas propuestas curriculares.

14. Los profesores estarán más capacitados para comprender un contenido si lo pueden relacionar con los conocimientos previos que ya poseen.

15. Las estrategias de formación basadas en el diseño y experimentación de innovaciones prácticas fundamentadas, promueven un desarrollo profesional significativo.

16. La mejor manera de organizar los cursos de formación es en torno a contenidos de los diferentes módulos disciplinares.

17. Las actividades de formación deben favorecer fundamentalmente el intercambio de experiencias entre los profesores.

18. En cualquier proceso de formación de profesores hay que partir de la caracterización de los problemas de la práctica.

V. LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN

19. La evaluación debe centrarse exclusivamente en medir el nivel de conocimientos alcanzado por los profesores.

20. Evaluar es hacer un seguimiento investigativo del proceso de formación.

21. Evaluar equivale a medir de manera precisa el grado de consecución de los objetivos finales previstos.

22. La evaluación de las actividades de formación ha de basarse fundamentalmente en sesiones de análisis y toma de decisiones en las que participen los asistentes.

CICLO DE VIDA PROFESIONAL DE PROFESORES Y PROFESORAS DE SECUNDARIA: DESARROLLO E ITINERARIOS DE FORMACIÓN

Director: D. Antonio Bolívar Botía ³

1. MARCO TEÓRICO Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se inscribe en unas nuevas coordenadas de lo que deben ser el desarrollo profesional y la mejora de la enseñanza. Frente a propuestas de innovación de carácter externo, ajenas a la cultura de los centros, y en oposición a modelos formativos centrados en suplir lagunas, carencias y déficits del profesorado, surge una nueva visión que dirige su atención a los profesores y profesoras como personas, con unas trayectorias profesionales y un estadio de desarrollo determinado, como aspectos nucleares de cualquier propuesta de cambio y mejora profesional.

Además, en un sentido amplio, también se inscribe en la perspectiva actual (Hargreaves, 1997) de ver la otra cara del cambio educativo: cómo incide individualmente en las vidas (emociones, ilusiones, perspectivas futuras) del profesorado. Se ha resaltado en exceso la cara racional del cambio, y por qué los profesores no llegan a implementarlo como debían (es decir, fielmente). Pero hemos subestimado, cuando no silenciado, lo que sienten y en qué grado cuestiona su propia identidad profesional. Desengañados de exclusivas explicaciones extra-territoriales (histórico-sociológicas), desde una sensibilidad postmoderna, relatar el yo puede contribuir a dar un nuevo sentido a las condiciones de trabajo y a reconstruir la identidad profesional. Si la enseñanza está desprofesionalizada es precisamente porque de modo progresivo ha sido despersonalizada. Explorar los significados profundos presentes en sus historias y relatos de vida puede contribuir a ir creando una nueva "política de la identidad", que dice Giddens (1995), frente a la política emancipatoria de la modernidad. De ahí, quizá, el incremento y popularidad alcanzado por la investigación narrativa sobre las historias de vida y autobiografías de los profesores (Bolívar, 1997). En nuestra coyuntura postmoderna reivindicar la dimensión personal del oficio de enseñar, tal

³ Universidad de Granada. Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa 1995. Investigadores colaboradores: Grupo de investigación FORCE: D. Pedro de Vicente Rodríguez, D. Jesús Domingo Segovia, D. Manuel Fernández Cruz, D.ª M.ª Jesús Gallego Arrufat, D. Juan Carlos Gómez Miranda, D.ª M.ª José León Herrero, D.ª M.ª Carmen López López, D.ª Enriqueta Molina Ruiz, D.ª Cristina Moral Santaella Moral y D.ª M.ª Ángeles Peña Hita.

vez, lejos de un probable neorromanticismo, sea uno de los posibles modos de incidir políticamente.

Estudios e investigaciones recientes (Floden y Huberman, 1989; Goodson, 1992, 1996; Ball y Goodson, 1985; Kelchtermans y Vanderberghe, 1994; Goodson y Hargreaves, 1996) han puesto de manifiesto que la edad, estadio de desarrollo, ciclo vital, experiencia vivida, género, etc., es decir, la persona como totalidad, afectan a sus intereses, a la respuesta a la innovación y a las motivaciones para la mejora (Huberman, 1988). En España, los problemas en la implementación de la Reforma educativa y la orientación que a partir de 1990 tomó la formación permanente del profesorado, otorgan un marcado interés a esta cuestión. Por otra parte no existen en nuestro país, que conozcamos, estudios sobre los ciclos de vida del profesorado de Secundaria (en Suiza el de Huberman, 1989); si contamos con aproximaciones al desarrollo del profesorado de Educación Infantil por parte de un miembro del equipo de investigación (Fernández Cruz, 1995) y al profesorado de Primaria (Samper y otros, 1995).

Hemos pretendido aproximarnos a los ciclos de vida profesional del profesorado de Secundaria para indagar cómo cada estadio afecta al propio proceso de desarrollo profesional y qué acciones, elementos y dimensiones formativas podrían ser adecuadas a las diversas situaciones, fases, sensibilidades y necesidades de este profesorado. Igualmente nos hemos preocupado, dentro de los objetivos de la investigación, por el grado en que el género (ejercer como profesora o como profesor) puede marcar diferencias en la vivencia y ejercicio de la profesión. El desarrollo profesional, en educación, va unido al desarrollo personal, por lo que tiene que sustentarse en el profesor como una persona, ligando los ámbitos profesionales y los no profesionales en la vida y persona del profesor, lo público y lo privado, vida y trabajo.

De acuerdo con lo anterior el marco teórico está configurado, en primer lugar, por una revisión reelaborada de los estudios sobre *ciclos de vida* del desarrollo adulto y de las fases de la carrera docente. Para dar cuenta, en segundo lugar, de la crisis de identidad del profesorado de esta etapa, se analiza el escurridizo concepto de *identidad profesional*, junto a *carrera y desarrollo profesional*. Este doble acercamiento permite abordar una propuesta emergente de *formación permanente*, desde la reutilización de los saberes experienciales en nuevas situaciones. Basada en la continuidad y globalidad de los procesos de formación dentro de una vida, para ser significativa precisa que cada adulto comprenda, se reapropie y reconstruya su propia formación a partir de su historia de vida. Reclamamos, de este modo, unos procesos formativos internamente generados, atentos a las situaciones personales y pertinentes a los contextos de trabajo, en los que los espacios y tiempos de formación —por una parte— y los espacios y tiempos de acción por otra no estén formalmente separados. El/la profesor/a no es un objeto que hay que transformar, por lo que deba ser sometido a un proceso formativo en los "nuevos" saberes, con la percepción desprofesionalizadora y alienante consecuente.

1.1. Ciclos de vida en el desarrollo personal y profesional de profesores y profesoras

Un conjunto de conceptos y términos (edades de la vida, curso vital, ciclos de vida, estadios, estaciones, recorridos, carrera, trayectorias, itinerarios, etc.) apuntan a que la vida humana puede ser analizada y comprendida diacrónicamente en función de un conjunto de etapas. Y es que, como le gustaba repetir a Ortega y Gasset, "la vida es tiempo. Por eso el hombre tiene edad. La edad es, dentro de la trayectoria vital humana, un cierto modo de vivir". En sí misma, la edad es una "variable vacía", pero normalmente está asociada a determinadas fases cronológicas de la vida, que la estructuran vivencialmente en ciclos. Por eso, la mayoría de modelos establecen fases (según la edad o tiempo de ejercicio profesional), como etapas que también suelen estar definidas socialmente; y que no impiden modelar de una forma personal los acontecimientos que suceden en la vida. La cuestión es cómo lograr una equilibrada explicación de tres dimensiones: individual, colectiva/grupal y generacional (Fernández Cruz, 1998), pues *"cada estadio no representa más que la disposición interior a integrar los acontecimientos de la vida y de la enseñanza de una manera determinada"*.

Ciertos análisis, no obstante, señalan que, en nuestra actual coyuntura social, se está produciendo un cierto "décalage" entre el código biográfico y la estructura institucionalizada del curso de la vida: es el propio individuo quien tiene que buscar permanentemente su propio curso de la vida, pues la institución social no se lo asegura. El ciclo de vida ha perdido estabilidad, y tiene un carácter internamente referencial. Así Giddens (1995: 187) dice que, si bien puede seguir teniendo sentido hablar de "ciclos de vida" comunes por los que pasan todos los individuos, *"el tiempo de la vida surge como un segmento aparte de tiempo, distinto del ciclo de vida de las generaciones. La idea de 'ciclo de vida' no tiene, de hecho, mucho sentido, una vez rotos los nexos entre la vida del individuo y el intercambio de generaciones"*. Por su parte, Kennet Gergen (1992: 27) ha desarrollado la sugestiva tesis de que *"en las condiciones vigentes en el postmodernismo, las personas existen en un estado de construcción y reconstrucción permanente, ya no hay ningún eje que nos sostenga"*. La concepción heredada del romanticismo (impulso vocacional) y modernismo (elección y formación) de carrera profesional en nuestro mundo actual comienza a desmoronarse.

No obstante, en las últimas décadas un conjunto de investigaciones y trabajos —aplicando al desarrollo profesional del profesorado teorías del desarrollo de los adultos— han empleado los "ciclos de vida" profesional como un modo para entender la carrera, el desarrollo profesional o —incluso— el grado de compromiso e implicación con el cambio e innovación. En este sentido, se considera la carrera profesional como un todo, desde las experiencias escolares de la niñez, pasando por la inducción/entrada en el oficio de la enseñanza, hasta su retirada o jubilación. Actualmente podemos decir que el modelo de "ciclos de vida", en-

tendido en sentido amplio como dispositivo heurístico, como vamos a defender aquí, puede proporcionar una adecuada comprensión —o, al menos, complementaria a otras— del desarrollo profesional y personal del profesorado.

Entre las principales líneas de investigación desarrolladas contamos con: a) estudios sobre el desarrollo adulto (Levinson, 1978; Erickson, Loevinger); b) estadios de desarrollo cognitivo-moral (Kohlberg), y c) ciclos de vida en la carrera del profesorado centrados en la edad (Sikes y otros, 1985), o en la experiencia docente (Michael Huberman, 1989). De este modo, ya sea por la aplicación de dichos análisis generales al profesorado, ya sea construido desde las propias voces de los docentes, las fases o ciclos de vida de los profesores y profesoras (puesto que parece hay razones, destacadas por el feminismo, para apoyar un ciclo de vida profesional específico en razón del género) se ha constituido como un área de investigación propia. Como señalaba Huberman (1990: 141) se pretende "*saber si los estudios clásicos de los ciclos de vida individual se confirman cuando se estudiaba de cerca una población específica de adultos, los enseñantes de Secundaria*".

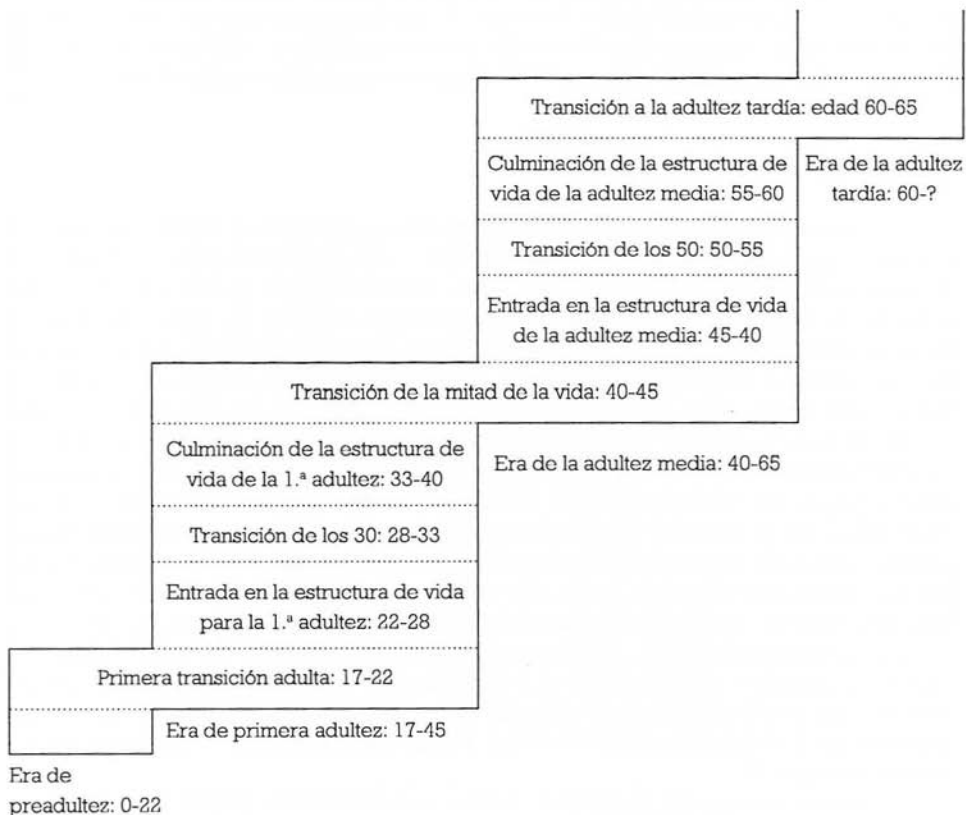
1.2. Etapas de desarrollo adulto

El estudio de Levinson (1978, 1986) sobre los ciclos de desarrollo adulto se ha convertido en clásico, y ha ejercido su influjo en los ciclos de vida de los profesores (Sikes y otros, 1985). Concibe el ciclo de vida como una secuencia de "eras". Cada una tiene su propio carácter psicobiológico, y hace su contribución al todo. Si bien los cambios en la naturaleza de la vida se producen de una era a otra, hay también cambios relevantes en el interior de cada una. En la transición de una era a otra, que generalmente dura cinco años, termina una y comienza otra. *Cada era y sus transiciones forman la macroestructura del ciclo de vida*, proporcionando un orden dentro del flujo de las vidas humanas, que lógicamente tienen variaciones en cada curso individual. La secuencia del ciclo de la vida consiste en una serie segmentada de periodos de *construcción de la estructura de la vida*. Alcanzada la creación de una estructura (período que dura de 5 a 7 años, a lo sumo 10), a través de una "transición" se pone fin a la estructura de vida existente y da lugar a la formación de una estructura cualitativamente diferente. Vamos, pues, a describir el desarrollo adulto según las distintas eras, y dentro de ellas la secuencia de construcción de la estructura de vida y los periodos de transición (ver *figura 1*).

De este modo, el ciclo de vida de desarrollo adulto queda dibujado como tres grandes periodos, con sus correspondientes transiciones, y momentos en que se va estableciendo la estructura de vida de cada uno. Levinson prefiere usar "período" en lugar de "estadio", para evitar la connotación de idea de progresión jerárquica. Desde su perspectiva, las fases tienen el sentido de estacio-

nes o pasajes, que no necesariamente implican ser más "avanzadas" que la anterior. Cada una, dentro del ciclo de la vida humana, tiene su valor intrínseco, y abre unas posibilidades y límites. La secuencia de fases se ve dentro de este marco del ciclo de vida, en lugar de un orden temporal gobernado exclusivamente por una lógica interna.

Figura 1.
Periodos de desarrollo adulto



La perspectiva de Levinson ha sido aplicada al profesorado de Secundaria por Sikes *et al.* (1985). A través del estudio profundo de las entrevistas, destacando los "incidentes críticos" en el curso de la vida profesional, encuentran un conjunto de patrones comunes en cada edad, e identifican cinco estadios correspondientes a cada período de edad: a) La *entrada en la profesión* (21-28 años); b) "*transición/ crisis de los treinta*": 28-33 años; c) "*estabilización y compromiso*": 30-40 años; d) "*crisis en la mitad de la carrera*" (40-55 años); y e) un período de "*recapitulación*" de la carrera. Aun dando prioridad a la edad, Sikes reconoce que la carrera del profesor es dependiente de las oportunidades sociales, posibilidades de promoción y límites, que han contribuido decisivamente a la construcción de su identidad como docente. Otras limitaciones provienen directamente del centro escolar donde trabaja, o son resultado de factores personales. Una aplicación al profesorado español se puede ver en Fernández Cruz (1995).

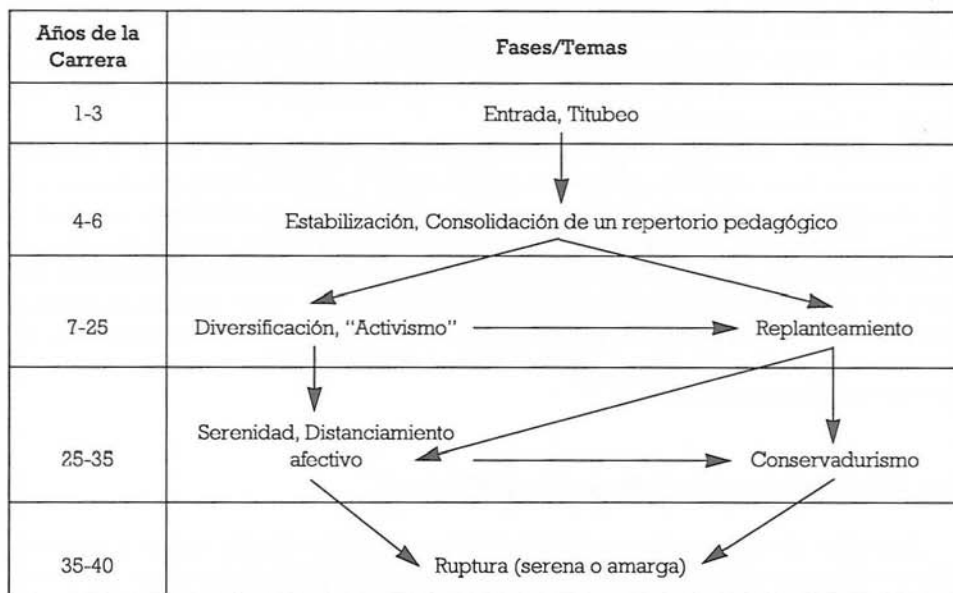
1.3. Ciclos de vida de los docentes

Entre los *ciclos de vida en la carrera del profesorado*, destaca por su valor propio el estudio de Huberman (1989, 1990), centrado —fundamentalmente— en los años de experiencia docente, más que en la edad. Su investigación se basa en 160 profesores/as de Secundaria suizos, con una experiencia docente de entre 5 y 39 años. En su modelo de carrera/vida profesional de los docentes distingue una secuencia-tipo que oscila entre tres grandes fases: a) Una fase de inicio o entrada en la enseñanza, que puede tener unos comienzos fáciles o difíciles. b) Una segunda fase, donde se puede adquirir una estabilización o abocar a una puesta en cuestión. c) Una última etapa de resolución que puede ser negativa o positiva, dar lugar a una renovación o a un conservadurismo. Habría, entonces, una secuencia, más o menos "normativa" en el ciclo de vida profesional de los docentes, con sus propias transiciones o crisis, de cuya resolución dependerá el curso posterior. Sin ser fases lineales, no impide que se pueda hablar de "tendencias centrales", tanto en los *leit motiv* básicos, como en las diferentes fases, que Huberman esquematiza en la *figura 2*.

Como muestra la figura, el ciclo sería común hasta la fase de "estabilización", donde se ramifica, según diversas posibilidades, que determinará que la fase final se viva como serena (línea izquierda) o amarga (derecha de la figura). Siguiendo las trayectorias de estas fases, Huberman reagrupa a los docentes en cuatro modelos-tipo:

- *Carrera armoniosa*: Principios fáciles, estabilización, profundización y diversificación y/o responsabilización.
- *Armonía adquirida*: Principios difíciles, resolución, estabilización, profundización y diversificación.
- *Replanteamiento*: Principios fáciles, estabilización, replanteamiento ante el sentimiento de rutina o de hastío y/o ante tramos más difíciles.

Figura 2.
Fases de la carrera docente



- *Carrera difícil*: Principios difíciles, resolución parcial, estabilización, replanteamiento.

Unos "buenos comienzos", unidos a una eficacia y dominio pedagógico en la tarea docente, parecen anticipar un desenlace o última fase "satisfactoria"; mientras que una etapa primera "frustrante", mediada por un serio "replanteamiento" o desilusión, anticipa —aunque sin determinarlo— un cierto "desencanto" al final de la carrera. Por su parte, el conocimiento de los ciclos de vida docente, desde una perspectiva biográfica-narrativa, puede contribuir a comprender cómo los profesores y profesoras asimilan/acomodan las nuevas ideas y contenidos, e implementan las innovaciones o estrategias de enseñanza.

Por último, se ha debatido en los últimos años si se puede/debe hablar de un *ciclo de vida propio y distintivo de las mujeres como profesoras*. Así, Gilligan (1985) ha señalado que la teoría de Levinson es el más reciente intento, junto con Freud o Erikson, de universalizar una secuencia masculina de desarrollo, con lo que subordina la mujer al modelo masculino. Recientemente algunas investigadoras (Cross y Madson, 1997) mantienen que las mujeres tienen una identidad propia, distinta de los varones, que es preciso tener en cuenta para explicar las diferencias en cuanto al género en cognición, motivación, emoción y relaciones

sociales. Mientras que los hombres occidentales construyen y mantienen una identidad independiente, las mujeres tienen una identidad interdependiente y relacional. A su vez, se han destacado y documentado suficientemente (Acker, 1995) las dificultades que las mujeres tienen para el ejercicio profesional, al tener que compatibilizarlo con el papel de madre/esposa. Esto hace que la identidad de la profesora esté dividida, o sea una identidad dual, localizada conjuntamente en la casa y en el centro escolar.

Un conjunto de trabajos en la última década han reivindicado un modo propio de conocer y ser de las mujeres ("women's ways"), que se corresponde con un yo "dialógico", que siente y ama. Una ética del cuidado o solicitud por el otro (*ethics of care*), como sensibilidad más propia de las mujeres, es algo que merece ser propuesto como modelo alternativo. Una ética feminista aportaría unos valores de un mayor significado moral, reivindicando otra "voz" que las instituciones sociales y prácticas han silenciado. Esta *otra voz*, característica de la identidad femenina, ha sido tradicionalmente discriminada, infravalorada o distorsionada por la teoría ética.

1.4. Identidad, carrera y desarrollo profesional

Entender el "desarrollo profesional" en un sentido amplio, como proponen Fullan y Hargreaves (1997), significa considerar a los profesores como personas y profesionales, cuyas vidas y trabajo se modelan por las condiciones internas y externas del centro educativo. En la medida en que hay diferentes signos de una "crisis" de la identidad profesional del profesorado de Secundaria, parece necesario conjuntar la carrera y el desarrollo profesional por la reconstrucción de la identidad profesional. El desarrollo puede ser expresado por medio de un relato o reconstrucción narrativa retrospectiva de su carrera.

Los estudios existentes sobre la identidad son plurales, según las principales dimensiones que, en principio, configuran este macroconcepto: concepción narrativa, socialización e identidad profesional de los profesores. Como ha señalado magistralmente Paul Ricoeur (1996), el relato de sí mismo es el medio privilegiado para localizar el concepto aporético de identidad, asociado siempre a la narración de sí. La identidad, desde esta perspectiva narrativa, no es sólo lo que una persona hace o cómo la ven los otros, sino la capacidad para hacer una crónica particular de la vida, una historia continua del yo. Como define Anthony Giddens (1995: 72): "*La identidad es el yo entendido reflexivamente por la persona en función de su biografía. Aquí identidad supone continuidad en el tiempo y en el espacio: pero la identidad del yo es esa continuidad interpretada reflejamente por el agente*". La identidad del yo, aparte de suponer una reflexión sobre la vida, se explicita —entonces— en la crónica del yo, ya sea en forma de diario o autobiografía, en la geografía social y temporal de la vida.

La identidad profesional de los profesores consistiría, en principio, en el conjunto de formas de ser y actuar configuradas durante su vida profesional. Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, una de las que más han contribuido a configurar nuestra concepción actual de la identidad, la imagen de uno mismo se forma en interacción con los demás a lo largo del tiempo en cada contexto institucional. La identidad personal es, a la vez, una construcción subjetiva y una inscripción social. El individuo construye su identidad por la mirada del otro. Es común, entonces, distinguir entre una *identidad para sí* (representaciones y construcciones que un actor hace de sí mismo), y una *identidad para otros* (representaciones que las personas de su entorno hacen de él). Nadie puede construir su identidad al margen de las identificaciones que otros formulan sobre él.

Uno de los autores que mejor ha analizado la identidad profesional ha sido Claude Dubar (1991), dentro del proceso —más general— de socialización profesional. Integrando estas múltiples dimensiones, la identidad es "*el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones*". La dinámica de la construcción de la identidad profesional nos lleva a entenderla como el resultado "transaccional" entre el individuo y el grupo social. Para Dubar, en la coyuntura teórica y metodológica actual, es preciso conjugar dos tradiciones teóricas: la que privilegia el ángulo individual y biográfico, y la que acentúa el lado colectivo y social. Por eso afirma (1991: 264): "*las identidades sociales y profesionales típicas no son ni expresiones psicológicas de las personalidades individuales, ni los productos de estructuras o de políticas económicas impuestas desde arriba; son construcciones sociales que implican la interacción entre las trayectorias individuales y los sistemas de trabajo y formación*".

Ahora bien, no hay una identidad única de los profesores y profesoras, como tampoco existe socialmente. Aun compartiendo unos elementos comunes, esta identidad se encuentra en el profesorado dividida, además de en función del género, por el nivel o etapa educativa en que trabajan (Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional, Universidad), la disciplina que enseñan o el departamento a que pertenecen, la situación profesional (interino, funcionario, cuerpo a que pertenecen o de origen, etc.), el tiempo de servicio o años de experiencia docente (ligada a la edad), o el propio centro de trabajo (frecuentemente ligado a la propia imagen e historia institucional y localización). Por eso mismo no se debiera hablar de identidad profesional en general, y —en su lugar— referirse a las identidades profesionales de los profesores y profesoras en cada caso.

La referida crisis o cuestionamiento de la identidad profesional del profesorado de Secundaria, por un complejo conjunto de factores que aparecen en los resultados de la investigación, está provocando un sentimiento de "vulnerabilidad" del trabajo, incremento del sentido de culpabilidad e inutilidad de la labor do-

cente, con redefiniciones estratégicas para reafirmar la identidad cuestionada. Ante esta situación, como el dicho popular, "cuando soplan los vientos del cambio, algunos levantan murallas y otros construyen molinos". Cabe desarrollar una "política de identidad" conservadora (agarrarse en la defensa de aquello que se cuestiona), en lugar de una transformación de las circunstancias en el sentido innovador deseado. Las estrategias de supervivencia, aunque comprensibles, son siempre provisionales. Las direcciones de trabajo irían desde acciones para recobrar el reconocimiento social de la identidad profesional, así como rediseñar los contextos de trabajo para posibilitar unas condiciones ecológicas facilitadoras para el desarrollo del quehacer docente. En una perspectiva social más amplia, Anthony Giddens (1995: cap. 7) ha hablado de la pertinencia de una "política de la vida" frente a la "política emancipatoria" de la modernidad, dirigida a posibilitar "conectar proyectos futuros con experiencias pasadas de forma razonablemente coherente", permitiendo una recomposición biográfica de la identidad en nuestras circunstancias cambiantes.

La *carrera profesional* tiene una dimensión *estructural* u objetiva (secuencia de diferentes posiciones que una persona va ocupando en el curso de su vida), y un ángulo *subjetivo* (modo cómo la persona vive/narra su desarrollo acerca de sus experiencias laborales y cómo reconstruye su pasado y su futuro según la situación presente). Es la conjunción de significados subjetivos y objetivos, de contingencias personales y estructurales, la que configura una carrera. Integra tanto las experiencias extraídas de la formación recibida, del saber acumulado en las organizaciones donde ha trabajado, como la secuencia de posturas profesionales que haya tenido en el curso de la vida. En su *dimensión objetiva*, la carrera está estructurada administrativamente, y ejerce una función mediadora con la identidad profesional y social. En el caso de los profesores de Enseñanza Secundaria no existe carrera vertical, por lo que —en muchos casos— queda reducida a lograr acercarse a un "buen" Instituto, que suele coincidir con estar cerca del lugar de residencia. Por ello, se ha hablado de una carrera docente horizontal o "plana".

1.5. Trayectorias de vida e itinerarios de formación

Repensar la formación del profesorado, en modos que puedan insertarse en las propias trayectorias de vida y carreras profesionales, supone reapropiar la experiencia adquirida para articularla con las nuevas situaciones de trabajo, en lugar de establecer una ruptura, como —muchas veces— ha sucedido con la formación continua al uso. Por eso, frente a un enfoque instrumental de la formación, abogaremos por una formación que entienda que los profesores y profesoras, como sujetos adultos, disponen de un conjunto de estructuras cognitivas, experiencias de vida y activos profesionales, que deben ser punto de partida para la posterior reconstrucción de sus prácticas. En lugar de relegar, cuando no si-

lenciar, dichos saberes profesionales y experiencias de vida, se trata justamente de partir de ellos para contribuir al proceso de desarrollo personal y profesional.

En el intento de construir nuevas metodologías y prácticas de formación, sensibles al/a la profesor/a como persona, que rompan con la lógica "escolarizada" en la formación de adultos con una experiencia profesional de vida, las metodologías (auto)biográficas posibilitan constituir a los profesores en sujetos de su propia formación, con unas trayectorias profesionales y un estadio de desarrollo determinado, como aspectos nucleares de cualquier propuesta de cambio y mejora profesional. La formación, en personas adultas, es primariamente una movilización de experiencias adquiridas en su carrera, cuya reutilización con significados distintos genera nuevos saberes. Así, la "biografía educativa", como la llama Pierre Dominicé (1990), permite recuperar narrativamente las múltiples experiencias formativas que jalonan el itinerario de vida de un adulto, como un saber construido a lo largo del tiempo, como base de cualquier propuesta de cambio.

Inscribir la formación en el continuo de la carrera del/de la profesor/a tiene dos dimensiones: a) por una parte, insertarla en un proyecto de vida, que debe ser explicitado/reflexionado; b) por otra, plantear la necesidad de considerar institucionalmente una carrera y desarrollo profesional. Primar la dimensión personal del desarrollo profesional conduce a tomar la persona del profesor como punto de partida de cualquier acción formativa, al tiempo que se reconstruye la trayectoria profesional y personal. Como señala Canário (1994: 21): "*Emergen, así, de forma concomitante, los conceptos de trayectoria profesional y de itinerario individual de formación que contribuyen a reestructurar e invertir el punto de vista tradicional sobre las situaciones de formación*". La formación del profesorado es, entonces, un proceso de desarrollo personal, en relación de continuidad con sus sucesos y experiencia anteriores, y no de ruptura.

Abocamos —desde esta perspectiva— a cómo articular situaciones de formación y situaciones de trabajo, donde las experiencias y saberes profesionales de vida se convierten en el objeto de reflexión, en colaboración con los colegas. Las implicaciones se dirigen —en un esfuerzo sostenido a largo plazo, no una política concreta— tanto a proporcionar *dispositivos de formación*, como a una flexibilización de las opciones formativas, de modo que puedan responder a las demandas de los individuos y grupos, según sus momentos de desarrollo. Por eso, una formación con posibilidades de incidir en la trayectoria de vida de una persona debe considerarse como un proyecto que pretende reducir la imagen de lo que un individuo desea ser (identidad divisada) y lo que es (identidad heredada), lo que separa su ser de su proyecto. Cabría entonces determinar qué tipo de dinámica formativa, congruente con la identidad de partida o de llegada, sería más pertinente (Barbier, 1996). Los espacios y tiempos de formación se dirigen a asentar la identidad desestabilizada o a reestructurar identidades profesionales desestructuradas. La formación puede proporcionar aquellos aprendizajes que sean pertinentes en su estrategia de transformación de la identidad.

Frente a la heteroformación o formación escolarizada grupal surgen con fuerza formas intermedias en las que se tiene en cuenta, o se otorga poder, a los que reciben la formación; por lo que aparecen prácticas institucionales nuevas dirigidas a la *individualización y personalización de los programas formativos*. En todos estos casos se trataría de pasar de la "lógica del catálogo", que dice Canário (1997), presente en las acciones formativas planificadas externamente, a una "lógica del proyecto", ya sea éste individual, grupal o colectivo del centro. La formación, en lugar de responder a las necesidades externas, lo hará a demandas singulares, formuladas o construidas. Esto precisa, más que de agencias de formación que organizan cursos, de dispositivos de recursos, que favorecen modalidades informales de formación con fuerte ligazón entre las necesidades de los contextos de trabajo y los recursos y conocimientos disponibles. Además, supone entender dichos centros de recursos como órganos de apoyo a los centros escolares y a los profesores, no sólo en la dimensión de poner a disposición información y recursos para usar, sino también promoviendo y detectando proyectos de formación individuales o grupales que puedan ser potenciados con los conocimientos pertinentes.

2. METODOLOGÍA EMPLEADA

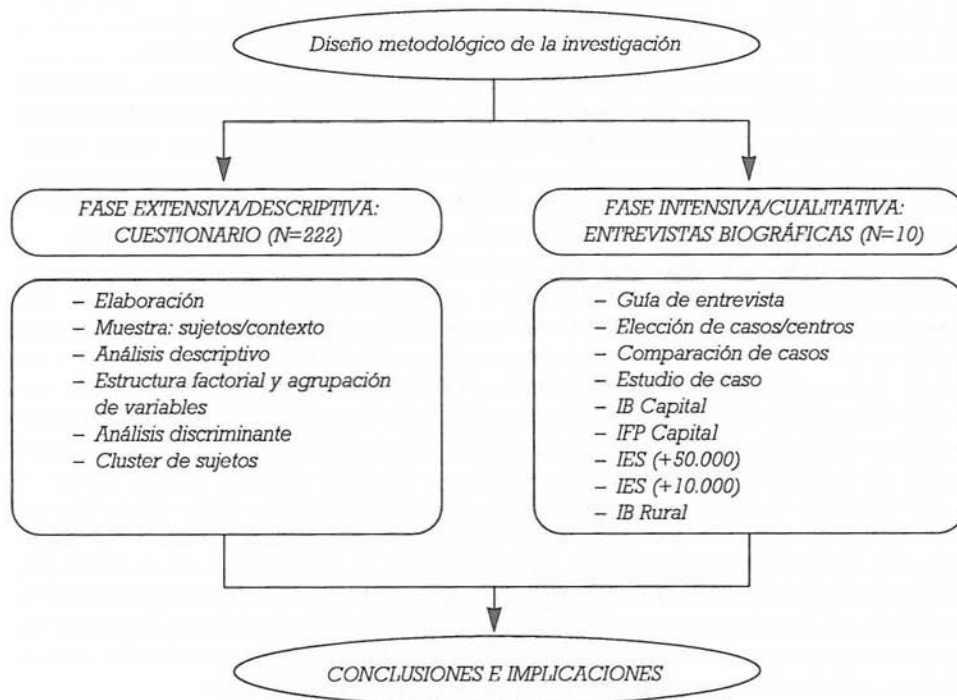
Conformado por este marco teórico, el diseño metodológico de la investigación se concreta, como hizo Huberman (1990: 146) en el caso de los profesores de Secundaria suizos, en *"un estudio que combina los aspectos del cuestionario y los de la entrevista en profunda"*. De este modo, el cuestionario permite conocer características y expectativas formativas comunes en el colectivo en cuanto a conglomerados diferenciados de docentes. Las entrevistas, por su parte, posibilitan obtener una visión longitudinal y personal de los procesos de desarrollo, que particularicen aquellos aspectos que ya nos habían apuntado los cuestionarios. La utilización de datos convergentes (marco teórico, información recogida y su conjunción en el análisis) pretende —como dice Geertz (1994: 184)— *"arrojarse luz entre sí por la sencilla razón de que los individuos de los que constituyen descripciones, medidas u observaciones se hallan directamente implicados unos en las vidas de los otros; personas que, en la maravillosa frase de Alfred Schütz, 'envejecen juntas'"*.

Actualmente, señalan Floden y Huberman (1989), la investigación sobre ciclos de vida del profesorado se encuentra en un estadio descriptivo: identificar qué patrones pueden servir como indicadores de procesos subyacentes. En esta etapa descriptiva —aconsejan— las técnicas estadísticas son adecuadas para diseñar un mapa con los principales recorridos que parecen dibujar un amplio grupo de profesores, lo que precisará la reducción y tratamiento posterior de los datos. Pero se necesita también visitar —con estudios cualitativos— más intensi-

vamente lugares ocupados por profesores/as específicos, que reflejen las singularidades de las trayectorias de vida. En este sentido, la investigación sobre los ciclos de vida refleja la tensión inherente de las ciencias sociales: si bien cada vida individual es única, se debe tender a buscar patrones comunes.

Siendo —entonces— una preocupación en el diseño de la investigación *articular lo biográfico singular dentro de un marco contextual más general*, es preciso inscribir las vidas longitudinales de los profesores y profesoras y sus *itinerarios individuales* en un marco estructural común, que incremente su inteligibilidad. Por eso, se combina, una encuesta, dirigida a una muestra del profesorado, con una metodología cualitativa dirigida a la reconstrucción subjetiva de las trayectorias de vida profesional, mediante su narración biográfica. Conjugar ambas dimensiones no deja de presentar problemas. Nosotros los utilizamos en una relación de complementariedad: estructural del cuestionario y el individual de las entrevistas, como aparece en la *figura 3*.

Figura 3.
Planteamiento metodológico de la investigación



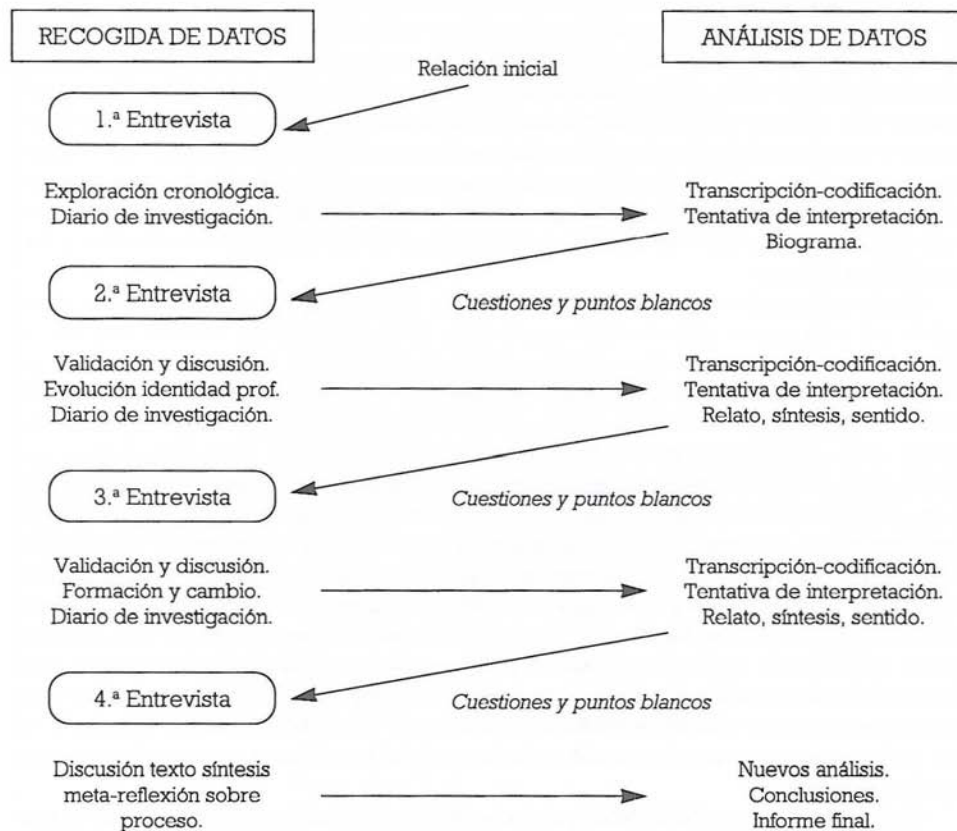
La investigación puede considerarse, en conjunto, un estudio de caso colectivo, pues —como bien señala Stake (1997)— éste no es primariamente sólo una opción metodológica, sino la elección de un objeto que hay que estudiar. En su momento Bertaux (1981), uno de los grandes padres de la metodología biográfica, para salvar el problema de que los relatos de vida sean sólo de una persona, y —por tanto— con escaso interés científico, propuso tratar los relatos de vida individuales como "*récits de pratiques*" (relatos de prácticas): inferir a partir de tal o cual relato, el fondo histórico de relaciones sociales y profesionales que están en su base. Esto se conseguiría reuniendo una serie de relatos de vida pertenecientes al mismo ámbito de relaciones educativas, poniéndolos en relación unos con otros, así como con las estructuras y contexto educativo en las que se inscriben. Esta conjunción, por "saturación", de historias biográficas puede reflejar las estructuras y relaciones de dicho ámbito social.

[A] FASE EXTENSIVA/ DESCRIPTIVA (CUESTIONARIO)

Se elaboró un cuestionario ($x= 154$) sobre "ciclos de vida profesional" de profesores y profesoras de Secundaria, que fue contestado correctamente por una muestra representativa ($N= 222$) del profesorado de Secundaria de la provincia de Granada. La elección del grupo-muestra se hizo tomando el centro como unidad natural, origen del tipo de centro y su ubicación. El cuestionario elaborado consta de 32 cuestiones, subdivididas en respuestas de alternativas múltiples y en escalas tipo Likert, agrupadas en torno a las siguientes dimensiones: datos personales, datos profesionales, datos del centro; historia profesional, expectativas/problemas en el ejercicio actual de la profesión, valoración de la formación recibida, necesidades y propuestas de mejora, y relaciones en el centro/departamento.

La *consistencia interna* del cuestionario se ha valorado mediante el coeficiente de homogeneidad "theta" de Carmines, obtenido mediante la aplicación del programa estadístico BMDP4M (*Análisis factorial*), que ha sido de 0.9395. Este valor próximo a la unidad ofrece una consistencia interna bastante fuerte. Por su parte, agrupado el universo de variables por el análisis *cluster de variables*, resultaron los diez grupos siguientes (por orden de mayor número de ítems agrupados y distancia de similaridad): metodología y contenidos que se debían emplear en actividades de formación; relaciones sociales y profesionales, apoyo y motivación en el trabajo y autovaloración; factores influyentes en la vida profesional; relaciones con colegas como factor formativo; metodología y contenidos empleados en la formación recibida; discontinuidad en el ejercicio de la docencia; formación en función de las trayectorias y situaciones personales; aspectos de la reforma que afectan a las perspectivas del desarrollo profesional; y aspectos influyentes para ser un mejor profesor. Estos grupos son, en gran medida, coincidentes con los factores producidos por el análisis factorial previo.

Figura 4.
Ciclo de entrevistas biográficas



[B] FASE INTENSIVA/ CUALITATIVA (CICLO DE ENTREVISTAS BIOGRÁFICAS)

La fase *intensiva/cualitativa* se realizó mediante 10 estudios de caso, seleccionados de cinco institutos de Educación Secundaria, según origen (antiguo BUP, FP e IES de nueva creación), ubicación (capital, ciudad, rural) y sexo, (5 profesores y 5 profesoras). Todos los profesores y profesoras pertenecían al mismo instituto para juzgar el efecto que juega el contexto de trabajo en el desarrollo profesional. Las entrevistas biográficas nos permitían obtener visiones longitudinales y personales de los procesos de desarrollo (biogramas, metáforas, dimensiones

y significados), cruzadas con aquellos aspectos que ya nos habían apuntado los cuestionarios (en el "análisis cluster de variables").

La entrevista biográfica que hemos realizado se compone de un ciclo de tres (y una cuarta/final), de las cuales cada una se "monta" sobre la anterior. Por eso, hemos seguido un ciclo de profundización sucesiva (*figura 4*), adaptado del de Kelchtermans (1994), para delimitar incidentes y fases críticas, aparición de personas, etc., que condicionan/explican los cambios operados, los impactos producidos y las posibilidades de acción futura. En un ciclo de tres entrevistas sucesivas semiestructuradas, los/las profesores/as son inducidos a reconstruir, de modo acumulativo, sus biografías profesionales (historias en las que los profesores organizan retrospectivamente sus experiencias y diseñan el horizonte y expectativas futuras).

Cada entrevista tiene dos partes (a y b), excepto la primera (que no tiene parte [a], y la cuarta que no tiene parte [b]); en la primera se revisa/completa la anterior, y la segunda es específica sobre una dimensión. Según se detallaba en la *guía semi-estructurada* para entrevistadores, la primera entrevista pretende crear una relación de colaboración entre investigador-informante, además de hacer una *exploración cronológica de la vida profesional*, para determinar los principales ciclos de vida (análisis de vida y expectativas futuras), que se somete a un primer análisis, base de la parte (a) de la segunda. En la segunda se hace primeramente un comentario/validación de los datos alcanzados en la primera, así como responder y profundizar en aquellos puntos en blanco que hubiesen quedado; posteriormente se pasa a explorar la *identidad profesional* a lo largo del tiempo (evolución de la identidad profesional). La tercera tiene una primera parte similar a la entrevista anterior y una parte específica, dedicada a la conceptualización y evolución de la *formación y el cambio*. El ciclo se completa —en su caso— con una cuarta entrevista para aclarar, contrastar, validar los datos de las anteriores, así como para comentar el propio proceso de autorreflexión biográfica seguido.

Entre una y otra entrevista del ciclo, existe un momento de *interanálisis*: transcrito el texto es sometido a un primer análisis en que a) se hace una primera reconstrucción por el entrevistador, buscando puntos oscuros o "en blanco", que no quedan conexiones, elementos que faltan para comprender la trayectoria, etc., que serán cuestiones que se deberán plantear en la entrevista posterior para que sean completados. Además, b) se establecen unas primeras hipótesis interpretativas de los fases, incidentes críticos, dinámicas que configuran la trayectoria de vida, etc., para su posterior contrastación en la entrevista siguiente. Como tal, este momento de interanálisis tiene la función de sacar partido al ciclo de entrevistas, para preparar entre una y otra qué temas necesitan ser abordados o profundizados.

[C] ANÁLISIS EFECTUADOS

Articulamos los siguientes análisis para confrontar y complementar la dimensión cuantitativa y cualitativa:

[1] Análisis cuantitativo de datos. El proceso de interpretación y análisis estadístico del cuestionario lo hicimos mediante el paquete informático BMPD: porcentajes, estadísticos descriptivos y frecuencias, dependencia/independencia de variables, delimitar grupos y categorizarlos (análisis cluster de grupos), dimensiones del cuestionario (cluster de variables y análisis factorial), y buscar ítems discriminantes en función de las variables sexo y edad (análisis discriminante escalonado);

[2] Análisis de entrevistas biográficas. El proceso de "análisis cualitativo" pretende convertir la información recogida en datos que puedan ser manejables (mediante su reducción) y que permitan su interpretación (mediante la codificación por categorías de análisis de contenido). El análisis interpretativo de los datos narrados biográficamente (Demazière y Dubar, 1997) debe generar los conceptos procedentes de los datos, y la asociación/relación entre las categorías generadas. La credibilidad y confirmabilidad de los datos será fruto de un análisis de "subjetividad disciplinada", mediante un doble análisis:

- *Vertical/Estudio de caso*: Historia de cada profesor como caso individual, analizando las formas estructurales de cada relato de vida. Lo abordamos mediante la construcción de biogramas y categorías que permitan configurar el "*perfil profesional*".
- *Horizontal/Análisis comparativo*: Comparación de cada historia biográfica de vida para ver patrones concurrentes, temas comunes, solapamientos y divergencias en los ciclos de vida de los profesores. Denzin (1986) defiende la triangulación interactiva de diversas historias referidas a un mismo tema, con distintas visiones y con especial atención a las divergencias y casos negativos como elemento clave para la interpretación de historias de vida.

En función del análisis "cluster de variables" se formularon los metacódigos que se iban a contrastar en el análisis cualitativo, comunes para los diez casos. Esto permitía, en cierta medida, conjuntar los análisis de cuestionario biográfico con el más cualitativo de las entrevistas. A su vez, este doble análisis (vertical mediante estudios de caso, y horizontal de los profesores de la muestra) se conjunta mediante los análisis de "minimalización" del programa informático de análisis cualitativo *Aquad* (Huber, 1991).

3. RESULTADOS OBTENIDOS

El cuestionario nos dibuja la siguiente imagen del profesorado actual de Enseñanza Secundaria: era joven (a comienzos de las experiencias de Reforma en

los inicios de los ochenta), pero progresivamente *se va haciendo mayor*, rondando la media de edad los cuarenta (más de la mitad está entre 38-55 años). En este ciclo de vida o cohorte generacional empieza a decrecer el compromiso y ganas de embarcarse en cambios o innovaciones. Eligieron la carrera según la capacitación personal para esos estudios, puesta de manifiesto durante el Bachillerato. Fue la propia experiencia de clase y, en menor medida, los compañeros del centro y colegas del departamento, los que en los primeros años de enseñanza contribuyeron a su desarrollo profesional. Un alto porcentaje (42,3%) trabajó algunos años en la privada, Primaria o Universidad, antes de estar en el instituto. Aun siendo la carrera —en la mayoría— exclusivamente docente, cada caso ha tenido una historia particular. Las historias profesionales de vida, a través de las entrevistas, van a mostrar ampliamente estos aspectos.

Las *discontinuidades en la carrera* afectan —sobre todo— a las mujeres, por la maternidad. De hecho, las medidas de asociación manifiestan que las casadas con hijos han tenido más discontinuidades importantes en su carrera. Exceptuando el caso de las mujeres, la continuidad en el ejercicio de la enseñanza es la situación común ("de la enseñanza es muy difícil salir", comenta un profesor), y las posibilidades de hacer carrera, casi nulas: así, por ejemplo, sólo cuatro casos han contado con una Licencia de estudio.

En cuanto a las *expectativas/problemas en el ejercicio actual de la profesión*, señalan como principal fuente de conflicto la falta de motivación del alumnado, así como la escasez de medios y recursos en la aplicación de la Reforma. El malestar en el ejercicio de la profesión proviene de la percepción de falta de apoyo de la administración y de la sociedad a la labor educativa, seguida del descenso en la consideración social del profesorado y las escasas expectativas de promoción profesional (más acusado en el grupo con más años de experiencia docente). Las perspectivas de desarrollo profesional que abre o cierra la Reforma, afecta diferencialmente según el cuerpo de origen del profesorado y el tipo de centro (negativa para el profesorado procedente de los institutos de Bachillerato, positiva para los de Formación Profesional). Las perspectivas futuras que ven los profesores y profesoras de instituto son escasas, en contraste, la autoestima aún es sensiblemente alta y se mantiene una satisfacción individual en el trabajo, especialmente en los primeros años de ejercicio. Es dramático que a los siete años de docencia se hayan esfumado las perspectivas de desarrollo y promoción en su vida profesional, destacadas especialmente por varones con hijos.

Sobre las *actividades formativas realizadas* se valoran diferencialmente según el género (las mujeres más las actividades concretas o cursos, los varones los grupos de trabajo o seminarios permanentes), se aprecian más aquellas basadas en el centro o departamento que permiten el intercambio de experiencias con colegas. Se demanda, mayoritariamente, formación tanto sobre aspectos didácticos del área/materia como sobre aspectos psicológicos referidos al alumnado, con una metodología práctica y relevancia funcional, que —por otra parte—

dicen que se ha empleado muy poco. Se estima pertinente ofertar diferentes opciones de formación, en función de las distintas trayectorias profesionales y necesidades personales. Para ello, se considera necesario flexibilizar las ofertas de formación, proporcionando medios, que permitan elegir según trayectoria personal o configurar su propio itinerario de formación. Para ello las actividades formativas, en lugar de estar preconfeccionadas de antemano como "menú a la carta", debieran responder a las demandas individuales y/o colectivas del departamento/centro.

En cuanto al *clima socio-profesional* vivido en las relaciones en el centro, departamento y padres y alumnado, sobresale el nivel muy bajo de satisfacción con los padres y madres, y —por el contrario— bastante buenas con el alumnado. En los datos de nuestro cuestionario se dibuja una cierta "fractura social" entre familias y profesorado, al menos en el ámbito perceptivo por parte de los últimos. Por el contrario, tal vez como dispositivo de supervivencia profesional, la imagen que domina es una "buena atmósfera" o unas relaciones sociales (no tanto profesionales) satisfactorias entre los miembros del instituto. Ya sea porque se evitan los conflictos, anteponiendo el "llevarse bien" unos con otros, ya porque se preservan los espacios individuales en los que cada uno no se "mete", los profesores muestran llevarse muy bien (más de un 70% de satisfacción), como amigos, dominando un clima agradable en los centros, en una cultura organizativa que podríamos llamar de "gran familia". Otro asunto son las relaciones referidas al apoyo y motivación en el trabajo, y —por tanto— propiamente profesionales. Los niveles mayores de satisfacción provienen de los colegas del departamento (58,6% bastante alto), seguido del alumnado (54,5). El equipo directivo, en conjunto, también aporta apoyo, y en último lugar (aunque alto), los compañeros del instituto.

Las *mujeres*, a diferencia de los profesores, no han solido ejercer cargos directivos, han tenido discontinuidades en su carrera, y destacan en todo lo que significa relaciones sociales con los colegas. Se confirma por numerosas tablas de contingencia (según "gi-cuadrado" y grado de asociación entre variables) cómo la cultura colegiada (relacionarse, hablar, preocuparse por los otros) es más propia del modo de ser femenino. En cuanto a la *edad*, el grupo de mayor edad acusa el aumento de tareas del profesorado con la Reforma, y demanda tener en cuenta la experiencia adquirida. El grupo de edad intermedia (30-40 años) es el que más se ha implicado en formación en centros y trabajo en grupo, y ha reclamado formas no escolarizadas de formación. Este grupo acusa en mayor grado el descenso en la consideración social del profesorado.

El *análisis factorial* agrupó el total de variables en 10 factores. La composición de cada factor, de acuerdo con las saturaciones de cada variable, la analizamos según los porcentajes de los ítems que los componen, pues este dato puede ser importante para entender mejor no sólo la composición formal de cada factor, sino el sentido de los elementos (ítems y variables) que lo saturan. Así, a modo

de ejemplo, el factor IV (*Causas del malestar actual en el ejercicio de la profesión*) agrupa algunas de las principales variables de esta cuestión, incluyendo —a su vez— el *i20c*, referido a problemas de comportamiento/disciplina de los/las alumnos/as como fuente de conflictos.

<i>Descenso en la consideración social del profesorado como fuente del malestar actual en el ejercicio de la profesión (i21b).</i>	.753
<i>Escasas expectativas de promoción profesional como causa del malestar (i21c).</i>	.642
<i>Falta de apoyo social a la labor educativa (i21g).</i>	.633
<i>Falta de apoyo suficiente de la Administración educativa (i21a).</i>	.518
<i>Problemas de comportamiento/disciplina de los/las alumnos/as como fuente de conflictos (i20c).</i>	.559
<i>Aumento progresivo de las exigencias/demandas al profesorado (i21d).</i>	.503

Aparte de los pesos de saturación de las variables del factor, todas las variables que lo configuran son estimadas por el profesorado muy importantes como causas del malestar (todas tienen más del 50%), y alcanzan las que se refieren al apoyo social, consideración social y al apoyo de la Administración, valores por encima del 70 por ciento. Esto denota tanto el sentimiento de pérdida de autoridad moral del profesorado, como —por otro lado— lo difícil de la tarea de educar, a falta de dicho apoyo. En tercer lugar, reforzando lo anterior, sobresale el descenso de la consideración social, por encima de las escasas perspectivas de promoción profesional. Por su parte el “aumento progresivo de exigencias/demandas al profesorado” (*i21d*), según muestran los análisis de asociación, ha afectado más ($p < 0.02$), juzgándolo negativamente, a los profesores de instituto (catedráticos y agregados). Los problemas de comportamiento/disciplina de los/las alumnos/as como fuente de conflictos lo destaca un 40 por ciento.

El análisis discriminante escalonado nos permitió determinar qué variables diferenciaban al profesorado según sexo y edad. Limitando el comentario al primero, el desempeño de cargos directivos o de responsabilidad, que ha sido ejercido en un grado mucho mayor por los profesores que por las profesoras, resulta discriminante, al haber afectado a su desarrollo profesional más a los varones que a las mujeres. Igualmente —como ya hemos señalado— las profesoras resaltan que el intercambio de experiencias con colegas ha desempeñado un importante papel en su formación. Por su parte, en la medida en que los profesores se han implicado más en proyectos de innovación y formación, esta variable discrimina a los hombres frente a las mujeres. Por contraposición, las mujeres, bastante más asiduas a los cursos, resaltan el papel de determinados cursos en su formación. Por último, resulta altamente significativo que las escasas expectativas de promoción profesional afecten más a los profesores, donde esas

expectativas son más altas, que al grupo de las profesoras. Como ya deducía Huberman (1990: 153) en sus análisis, “*parece como si los hombres se dedicaran más a su carrera que las mujeres, las cuales mantienen otros compromisos a lo largo de ella*”. No obstante, a la hora de clasificar los casos en los grupos, un mayor número de mujeres son clasificadas en el grupo de los varones, lo que sería un índice de un menor grado de identidad como grupo.

A modo exploratorio y heurístico, se aplicó el programa *análisis “cluster” jerárquico de sujetos*, para ver si era posible localizar agrupaciones de sujetos según similitudes o diferencias, en función de unas variables que ya, anteriores análisis, habían mostrado significativas. El análisis delimitó tres grandes grupos (mujeres, hombres y mezcla), con sus correspondientes subgrupos, con un conjunto de rasgos personales y profesionales que los identifican, según el comportamiento más característico en las variables seleccionadas. Un grupo de mujeres tiene un comportamiento propio de este sexo, un grupo mayoritario formado por profesores licenciados de bachillerato, y un grupo tercero, más mezclado, en el que destacan interinos y profesores y profesoras que tienen comportamientos no identificables como grupo propio.

INTERPRETACIÓN DE ENTREVISTAS BIOGRÁFICAS

Por su parte, *las entrevistas biográficas* permiten —a través del conjunto de acontecimientos y posturas encadenadas— la reconstrucción retrospectiva y narrativa de su vida personal y profesional. En la historia biográfico-profesional aparecen acontecimientos, fases o personas, que por haber desempeñado puntos de no retorno o experiencias clave (positivos o negativos), se pueden llamar siguiendo a Sikes *et al.*, 1985b “*incidentes o fases críticas*”. El carácter crítico depende del significado subjetivo que le atribuye en su vida el/la profesor/a, por lo que difiere de uno a otro. Si los acontecimientos de la biografía son continuos, los incidentes críticos son discontinuos, en la medida en que marcan una inflexión, reorientación de la trayectoria de vida o ruptura, que dan lugar a organizar el tiempo personal de la vida. Con ellos se configura el *biograma* profesional de cada caso.

El primer análisis (vertical) conjuga la descripción de cada metacategoría empleada, con el registro de voces clave en el mundo socio-profesional de cada profesor/a, donde expresan sus propias conceptualizaciones, problemas e inquietudes. De este modo, complementamos las propias perspectivas de análisis de narrativas —desde la reducción de datos o descontextualización y la recontextualización de los mismos mediante la determinación de vínculos y relaciones entre las categorías que aparecen— con el propio análisis narrativo en un sentido de globalidad.

El análisis horizontal hace una conjunción y comparación de los diez casos mediante la utilización del componente *minimalización* del programa *Aquad*

(Huber, 1991), en función de los valores de verdad de forma binaria (mayúscula= acierto o significativo; minúscula= falso o irrelevante). Con los valores de verdad obtenidos, aparecen las constelaciones de significado que caracterizan a cada profesor/centro/sexo/ciclo de vida, experiencia docente/categoría profesional. De esta manera podemos describir cada subgrupo de análisis, extraer los elementos comunes o divergentes de los mismos, los elementos poco significativos. Otra posibilidad que utilizamos de este programa será la búsqueda sistemática de *implicantes esenciales* para que se dé una determinada dimensión (meta-código), o los criterios de falsedad o *condiciones negativas* para que éste se produzca. Con esto se determinan las condiciones y características que se asocian (positiva o negativamente) a la dimensión analizada.

Dado que, por limitaciones de espacio, no es posible recoger aquí dichos análisis, vamos a combinar los casos, categorías y voces en una secuencia común de desarrollo o "forma" de identidad profesional (Demazière y Dubar, 1997) del profesorado de Secundaria actual. El profesor-tipo estudió licenciatura por interés/motivación en el campo disciplinar, sin conciencia clara durante los estudios universitarios de que "lo que estaba haciendo iba abocado necesariamente a la condición de profesor de Medias"; después —por no tener otras salidas— se tuvo que dedicar a la docencia. Como señala un profesor de Física y Química, "la mayoría de los que estamos en los institutos hicimos una carrera porque nos gustaba, y después te das cuenta de que no hay otras cosas, tienes que trabajar en algo, y te metes en la enseñanza". Enfrentado con la tarea de enseñar, y de querer aplicar —en los primeros momentos— los conocimientos y formas vividas en la universidad, "por vía de autodidactismo", tras los iniciales fracasos, fue adquiriendo la maestría, el amor y vocación por el trabajo: "eso hizo que fuera cambiando, modificando, todos esos años, a la vista de la experiencia". Tras algunos años en situaciones inestables (privada, sustituciones, interinidad) adquirió la estabilidad en la época de oposiciones masivas (libres o restringidas) de los años 1977-1985. Tras un difícil período nómada por diversos institutos, separado —en muchos casos— de la familia y haciendo bastantes kilómetros diarios o los fines de semana, que ha durado una media de 4-10 años, se encuentra en el lugar donde ha fijado definitivamente su residencia familiar. En el caso de las mujeres este período, a su vez, se agudiza con su condición de madre y esposa. Como dice una profesora, "ahora es la primera vez que me siento parte integrante del equipo humano del centro. Durante los años anteriores, la sensación de provisionalidad, de interinidad, etc., me daban una cierta despreocupación de la vida del instituto".

Adquirida la *estabilidad* emocional (no sólo en la docencia, sino en el centro) comienza (33-40) propiamente la fase de formación-maduración, por la consolidación de un repertorio de habilidades prácticas de base que le aportan seguridad en el trabajo y autonomía profesional, como sentimiento de tener un modo propio de funcionar, lo que hace vivir el oficio como "cómodo" o "tranquilo". Las

trayectorias individuales, a partir de este período común, como detectó Huberman, comienzan a diversificarse, según se *impliquen* en las tareas del aula, en proyectos de trabajo conjuntos, gestión o dirección. Normalmente esta necesidad de diversificación, con más altas expectativas de promoción, afecta más a los hombres que a las mujeres.

A partir de los 40 años (15-20 años de experiencia docente) se produce una fase problemática, por cierta puesta en cuestión, *crisis*, o *replanteamiento* de su actividad y carrera profesional. Los síntomas pueden ir desde un ligero sentimiento de rutina a un autocuestionamiento, que vienen a replantear la continuidad en la carrera, a considerar en exceso vulnerable el oficio de la enseñanza, o los deseos de promoción profesional. No todos los docentes pasan por esta fase, en cualquier caso, aunque parece afectar más a los varones (por sus mayores expectativas profesionales) también es sentido por las mujeres. Una profesora nos comenta: "yo ahora (haciendo cuenta llevo 18 años dando clase) me encuentro en un período en el que creo que he pasado una etapa. Me apetecería hacer, al menos por unos años, otra cosa, un alto en el camino".

Entre los 44-55 años se pierde la energía e ímpetu de momentos anteriores, para adquirir —como "estado de ánimo"— una serenidad en el oficio, una cierta *meseta* en el desarrollo de la carrera. Los docentes se suelen sentir con menos energía para implicarse en proyectos, se hacen más reflexivos, aparecen como más distendidos, menos preocupados con los problemas de su clase/grupo, con una "distancia afectiva" mayor con los alumnos, distancia que crean los propios alumnos por la propia diferencia de edad e incompreensión mutuas. Con un mayor o menor grado de desencanto, en cualquier caso hay una tendencia —según el célebre dicho del "Cándido" de Voltaire— a "cultivar su propio jardín", a centrarse como mucho en cambios cualitativos en su aula, lejos de problemas y compromisos institucionales.

Actualmente, la conjunción de mayores déficits de socialización en los alumnos (y, por ello, demandas sociales) con la implantación de la Reforma, ha generado en los antiguos profesores de bachillerato una marcada oposición a los cambios propuestos. Se vive un progresivo deterioro del nivel de prestigio social y de la autoridad moral, lo que está provocando un empobrecimiento profesional. La Reforma, según la percepción de muchos/as profesores/as, no ha hecho más que agravar estos problemas.

4. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Recogemos, de modo necesariamente sumario, aquellas lecciones aprendidas del marco teórico y lectura de la información extraída. Cuando se adopta una perspectiva de estadios de desarrollo, además del conocimiento propiamente descriptivo, nos importa —dentro de un contexto de mejora escolar— en

qué grado dicho conocimiento pueda contribuir a asentar debidamente las propuestas de mejora o reforma.

- Nuestros análisis biográficos, de identidad profesional o ciclos de vida ponen de manifiesto que no es posible disociar el desarrollo profesional y personal, por lo que es preciso articular los procesos formativos desde el punto de vista del que se forma, insertos en su trayectoria personal y profesional, de modo que pueda darse una implicación de las personas en el proceso formativo, en lugar de estar preconfeccionada de antemano desde la óptica de los agentes o instituciones externas de formación. También los procesos de innovación en los centros escolares han puesto de manifiesto la necesidad de tener en cuenta la dimensión personal del cambio (actitud, compromiso o capacitación), para identificar qué factores de evolución profesional (fase del ciclo de vida) van a condicionar la disposición hacia la innovación.
- Dada la relevancia de los ciclos de vida e identidad profesional en el profesorado de Secundaria, cabe unir formación y vida por medio de itinerarios de desarrollo profesional, acordes con las trayectorias de vida. Podemos entender *trayectoria formativa* como la relación entre las ofertas formativas y demandas propias de cada ciclo de vida. Los métodos biográficos permiten articular los procesos formativos desde el punto de vista del que se forma y su propia *trayectoria profesional*, coproducida por los destinatarios. Cualquier propuesta de formación del profesorado debía —entonces— comenzar por recuperar, biográfico-narrativamente, el sujeto que se va a formar. La (auto)biografía puede orientar los procesos formativos según criterios de pertinencia con las trayectorias profesionales, que entiende la formación como movilización y desarrollo de experiencia, y que genera nuevos saberes.

DE UNA IDENTIDAD CUESTIONADA A UNA POLÍTICA DE (RE)CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

El profesorado de Secundaria, tal como ha aparecido en nuestros datos, vive un proceso de reconversión profesional, sentido como una grave crisis de identidad profesional, que afecta diferencialmente a los distintos cuerpos de origen (particularmente a los de Bachillerato). Redefiniciones estratégicas del ejercicio de la profesión como resistencia, supervivencia, una "segunda" ocupación, y otras inercias y comportamientos esquizoides sólo conducen al incremento de la vulnerabilidad de los docentes, cuando no al "victimismo". Pero un cambio que quiera ser exitoso tiene que contar, como hemos mostrado en la investigación, con promover condiciones para comprometer afectivamente a los profesores con los propósitos de la innovación. Podemos aventurar que el futuro de la nueva etapa educativa (Educación Secundaria) se juega, entre otros factores, en que se

logre una identidad profesional del profesorado, paralela a una "cultura organizativa y profesional" compartida.

Aparte de factores estructurales y sociales (legitimación de la escuela y reconocimiento social de la labor docente), en los que —al menos a corto plazo— no caben intervenciones específicas, sí cabe pedir un decidido mayor apoyo de la administración educativa, como es demandado mayoritariamente en defensa del colectivo docente. La (re)construcción de la identidad cuestionada, en la emergencia progresiva de una nueva manera de vivir el ejercicio de la profesión, tiene —en primer lugar— que situarse en el interior del propio grupo docente, de modo que pueda aminorarse la vulnerabilidad del profesorado. Una *política de la identidad* supone un esfuerzo decidido por el reconocimiento del yo profesional, reafirmando su valoración social por los demás. Pero ello no será posible, ni habrá motivaciones para iniciar el proceso, si no se articulan algunas nuevas condiciones para el ejercicio de la profesión. Las medidas que se pueden tomar en diversos frentes, según trayectorias profesionales, irían: a) estrategias de reafirmación de la profesionalidad: los procesos formativos —para no hacer un uso instrumental— han de partir prioritariamente del profesorado que tenemos, y no sólo del profesor que queremos, en una acción decidida de ampliación de la profesionalidad de partida; b) promover y apoyar estructuras de relación profesional que, al tiempo que reafirmen la identidad profesional, contribuyan a motivar e intercambiar conocimientos (asociaciones de profesores, colegios profesionales, redes de centros, etc.); y c) si la carrera profesional está relacionada con factores personales, también configurar el contexto organizativo de los institutos con determinadas condiciones, puede facilitar el desarrollo profesional.

DE LOS CATÁLOGOS DE FORMACIÓN A LOS ITINERARIOS DE FORMACIÓN

La lógica del catálogo, presente en las acciones formativas planificadas externamente en un amplio menú de acciones concretas de formación, sin conexión directa con las situaciones de trabajo y las trayectorias e identidades profesionales, no nos ha llevado muy lejos. En su lugar, hoy tendemos a una "*lógica del proyecto*", ya sea éste individual, grupal o colectivo del centro. Frente a la heteroformación y a formatos escolarizados de formación, en las *propuestas autoformativas* cada sujeto/grupo/centro toma propiedad de su formación, como desarrollo profesional u organizativo autodirigido. Ahora bien, ¿cómo pueden las acciones formativas responder tanto a la heterogeneidad como a la singularidad de cada historia de vida y trayectoria profesional? Es mejor —por una parte— flexibilizar las ofertas formativas, ofreciendo acciones con un alto grado de versatilidad y diversificación; y —por otra— ofrecer dispositivos de formación, que puedan ser elegidos por los docentes. Uno y otro, en la práctica, son confluyentes. Hablar de "perfiles de itinerarios profesionales" es muy dependiente de que

el individuo en cuestión posea (explícito o implícito) o no un proyecto de identidad. Este proyecto no sólo significa proyectarse en el futuro, es también movilizar los elementos constitutivos del presente para llegar a la identidad divisada.

Personalizar las acciones formativas supone adecuarlas a la pertinencia con las vidas y expectativas del profesorado, dando un lugar propio a la autoformación. Proporcionar *dispositivos de formación continua*, que puedan ser ofrecidos/elegidos por los docentes según sus particulares necesidades, requiere de amplios dispositivos y sistemas de recursos, ligados tanto al del desarrollo profesional de los enseñantes, dentro de un marco de resolución de problemas, como a las unidades de generación de conocimiento pedagógico. En lugar de pretender una homogeneidad de prácticas docentes, los dispositivos de formación pretenden explícitamente favorecer la heterogeneidad, en coherencia con los ciclos de vida e intereses individuales y los caracteres diferenciales de cada contexto escolar. Pueden coexistir, al mismo tiempo, modalidades diversas de formación.

DE UNA CARRERA PLANA A UNOS INCENTIVOS Y PERTINENCIA CON EL DESARROLLO PERSONAL-PROFESIONAL

Una demanda —en gran medida— generalizada, refrendada en nuestra investigación, es la necesidad de poner en marcha sistemas de evolución en la carrera profesional, que prevean itinerarios laborales definidos, evitando el desgaste y desmotivación que provoca permanecer de por vida en el mismo puesto de trabajo y desarrollando las mismas tareas, sin incentivo alguno de desarrollo profesional. En nuestra investigación, las perspectivas futuras —a medio plazo— en la vida profesional son muy bajas, especialmente en el grupo con 26-35 años de experiencia docente. Así el profesor *C* siente negativamente las escasas perspectivas de promoción profesional, hasta el punto de tener deseos de que llegue pronto la jubilación o de abandonar la profesión por otra que le ofrezca estabilidad y salario similar.

En cuanto a la *especificidad de la carrera en función del género*, el análisis del cuestionario ha dibujado una cierta imagen de la mujer como profesora: tenía más claro la intención (vocación) de dedicarse a la enseñanza; valora y practica en mayor grado las relaciones y comunicación con los colegas; ha asistido en mayor medida a los cursos de formación, implicándose menos en proyectos de innovación; igualmente, ha ocupado menos cargos directivos; les afecta más la falta de sintonía con los padres, aunque mantiene mejores relaciones con ellos; está más asentada en su trabajo, y no sufre, en el mismo grado que los varones, las escasas perspectivas de promoción profesional. Si bien la bibliografía pedagógica, particularmente feminista, resalta tanto un modo propio de ejercer la docencia como una trayectoria profesional específica de las mujeres; en las profesoras de Secundaria de nuestro estudio, no aparece suficientemente un senti-

miento en ambas direcciones en función del género. Se deja abierto si esta especificidad en el género aparece más destacada en Primaria e Infantil.

Cuando más de la mitad del profesorado de Secundaria supera los 40 años, las preocupaciones en la carrera son la confirmación y preservación del estatus profesional alcanzado. Una vez lograda la estabilización, consolidación y posible progresión en el trabajo, los adultos en general (y no sólo el profesorado) tienden a preservar el reconocimiento logrado en su carrera, oponiéndose a cualquier cambio que pueda ser percibido más que como una solución a los nuevos problemas, como una agresión externa que los agrava.

Si bien hemos aprendido en las últimas décadas que el centro escolar —como unidad básica del cambio educativo— ha de configurarse de modo que sea también el lugar privilegiado donde los profesores se formen, en colaboración con colegas, no siempre se ha tenido en cuenta la cara individual del compromiso, motivación e implicación de los profesores. Otorgar el lugar que corresponde al ángulo organizativo, no puede significar olvidar el plano individual. Imputar el posible fracaso de los cambios a los propios destinatarios no basta, cuando se parte —como hemos hecho nosotros— justo de que el ángulo individual del cambio no puede ser despreciado.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACKER, S. (1995): *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid, Narcea.
- BALL, S. J., y GOODSON, I. F. (1985): *Teachers' lives and careers*. Londres: Falmer Press.
- BARBIER, J. M. (1996): "De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation", *Education Permanente*, 128, 11-26.
- BERTAUX, D. (1981): "L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités", *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 69 (2), 197-225. Edic. cast. en Marinas, J. M. y Santamarina, C. (Eds.): *La Historia oral: métodos y experiencias*. Madrid, Debate, 1993.
- BOLÍVAR, A. (1997): *La investigación biográfico-narrativa en educación: Guía bibliográfica*. Granada, Force/Universidad de Granada.
- CANÁRIO, R. (1994a): "Centros de formação das associações de escolas: Que futuro?". En Amiguinho, A. y Canário, R. (Org.): *Escolas e mudança: O papel dos centros de formação*. Lisboa, Educa, 13-58.
- (1997): "Formación y cambio: La experiencia portuguesa de los "Centros de Formación de las asociaciones de los centros escolares". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesores*, Granada, núm. 1.
- CROSS, S. E., y MADSON, L. (1997): "Models of the self: Self-construals and gender", *Psychological Bulletin*, 122 (1), 5-37.

- DEMAZIÈRE, D., y DUBAR, C. (1997): *Analyser les entretiens biographiques*. París, Nathan.
- DENZIN, N. K. (1986): "Interpretative interactionism and the use of life stories", *Revista Internacional de Sociología*, 44 (3), 321-337.
- DOMINICÉ, P. (1990): *L'histoire de vie comme processus de formation*. París, L'Harmattan. 20 edic., 1996.
- DUBAR, C. (1991): *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. París, Armand Colin.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1995): "Ciclos en la vida profesional de los profesores", *Revista de Educación*, 306 (enero-abril), 153-203.
- (1998): "Ciclos de vida de la enseñanza", *Cuadernos de Pedagogía*, 266 (febrero), 52-57.
- FLODEN, R. E., y HUBERMAN, M. (1989): "Teachers' professional lives: The state of the art", *International Journal of Educational Research* 13, 455-466.
- FULLAN, M., y HARGREAVES, A. (1997): *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*. Morón (Sevilla), Kikiriki. Cooperación Educativa.
- GEERTZ, C. (1994): *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona, Paidós.
- GERGEN, K. J. (1997): *El yo saturado. Dilemas de la identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona, Paidós.
- GIDDENS, A. (1995): *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, Península.
- GILLICAN, C. (1985): *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México, F.C.E.
- GOODSON, I. F. (Ed.) (1992): *Studying teachers' lives*. Chicago, Teachers College Press.
- (1996): *Representing teachers. Essays in teachers' lives, stories and histories*. Nueva York, Teachers College Press.
- GOODSON, I. F., y HARGREAVES, A. (1996): *Teachers professional lives*. Nueva York, Falmer Press.
- HARGREAVES, A. (Ed.) (1997): *Rethinking educational change with heart and mind. 1997 ASCD Yearbook*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- HUBER, G. (1991): *Análisis de datos cualitativos con ordenadores: Principios y manual del paquete de programas Aquad 3.0*. Sevilla, Ed. Carlos Marcelo.
- HUBERMAN, M. (1988): "Teacher careers and school improvement", *Journal of Curriculum Studies*, 20 (2), 119-132.
- HUBERMAN, M. et al. (1989): *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- HUBERMAN, M. (1990): "Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión", *Curriculum*, 2, 139-159.
- KELCHTERMANS, G. (1994): "Biographical methods in the study of teachers' professional development". En Carlgren, I. Handal, G. y Vaage, S. (Eds.): *Teacher*

thinking and action in varied contexts: Research on teachers' thinking and practice. Londres, Falmer Press, 93-108.

KELCHTERMANS, G., y VANDENBERGHE, R. (1994): "Teachers' professional development: A biographical perspective", *Journal of Curriculum Studies*, 26 (1), 45-62.

LEVINSON, D. J. (Dir.) (1978): *The seasons of a man's life.* Nueva York, Alfred Knopf.

— (1986): "A conception of adult development", *American Psychologist*, 41, 3-13.

RIKOEUR, P. (1996): *Sí mismo como otro.* Madrid, Siglo XXI.

SAMPER, L. et al. (1995): *Movilidad vertical en la carrera docente.* Lérida, Editions de la Universitat de Lleida.

SIKES, P. J. et al. (1985): *Teacher careers: Crises and continuities.* Londres, The Falmer Press.

STAKE, R. E. (1997): *Investigación con estudios de caso.* Madrid, Morata.

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Director: D. Mario de Miguel Díaz ⁴

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo fundamental que impulsó inicialmente este proyecto fue introducir a un grupo de profesores en procesos de investigación como estrategia que posibilitara al mismo tiempo su desarrollo profesional como docentes y una participación más efectiva en los procesos de innovación. Entendíamos que el clima de reforma vigente en nuestro sistema educativo contrastaba con las actitudes de recelo y desconfianza del profesorado, por lo que era necesario profundizar en las dificultades, argumentos y/o resistencias que impiden su implicación en la innovación. Aunque es habitual calificar a las instituciones educativas como conservadoras y poco permeables a los procesos de cambio (House, 1988; De Miguel, 1989), con nuestro trabajo pretendemos profundizar en algunos de los factores que provocan esta resistencia. De manera específica analizamos las teorías y prácticas del profesorado en relación con su desarrollo profesional y sus repercusiones en las reformas educativas.

La literatura sobre el desarrollo profesional docente nos muestra la existencia de una gran diversidad de criterios y enfoques utilizados para su definición. Desde una aproximación empírica cabe señalar que, mientras que una gran parte de los profesores entiende como desarrollo profesional el progreso en la "carrera docente", otros, los menos, piensan que sólo existe desarrollo cuando mejora su capacidad para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje y para resolver los problemas derivados de la práctica educativa, lo que les lleva a entender su profesión como una situación de constante aprendizaje. Desde esta perspectiva, desarrollo profesional e innovación educativa constituyen dos conceptos estrechamente interrelacionados.

⁴ Ayudas a la Investigación Educativa 1989 y Primer Premio Nacional de Investigación Educativa 1992. El informe completo fue publicado por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo en 1996, bajo el título *El Desarrollo Profesional Docente y las Resistencias a la Innovación Educativa*. Técnicos de Investigación: D. José Luis San Fabián Maroto, D.^a Paloma Santiago Martínez y D. Julián Pascual Díez. Colaboradores: D. Jorge L. Abollo Noriega, D.^a M.^a Dolores Alonso Castañón, D. Jesús Misael Ceñera Álvarez, D. José Luis Díaz López, D.^a Paciana Guitérrez Robles, D.^a Paloma Ortuño Aznar, D.^a M.^a Josefa Pérez Fernández, D.^a María Riestra Pérez, D.^a Delfina Ruiz González y D.^a Covadonga Serra Llana.

Aunque son numerosos los esfuerzos orientados a la formación permanente del profesorado, que normalmente se intensifican en periodos de reforma, no siempre las estrategias arbitradas han sido eficaces, entre otras razones porque, pretendiendo situar al profesor en una condición de aprendiz, se planificaban al margen de los principios que rigen los procesos del aprendizaje del adulto. De aquí que sea necesario revisar las estrategias orientadas al perfeccionamiento docente, teniendo en cuenta los principios que rigen los procesos del aprendizaje adulto. Para que las estrategias de perfeccionamiento docente incidan sobre el desarrollo profesional deben plantearse como procesos de formación continua a lo largo de todo el ciclo profesional y estar orientadas a producir cambios y mejoras en las conductas docentes, en la forma de pensar, valorar y actuar sobre la enseñanza (Sarason, 1971; Bredo, 1980; Rosenholtz *et al.*, 1986).

Las consideraciones anteriores nos sitúan ante una realidad problemática: los programas de formación y perfeccionamiento que habitualmente se realizan no parecen incidir significativamente sobre el desarrollo profesional de los docentes y, a su vez, los procesos de innovación y reforma no logran implicar a los profesores en el cambio. Se podría decir que existe una "cultura profesional" no proclive a las reformas educativas y viceversa; la "cultura de las reformas" tampoco ha logrado estimular el desarrollo profesional de los docentes. Existe, pues, un desencuentro entre ambas culturas que se refleja en los múltiples argumentos que utiliza el profesorado para no implicarse en los procesos de cambio.

Desde nuestro punto de vista, el problema radica en que los argumentos y resistencias utilizados por el profesorado para cuestionar las reformas no son simples mecanismos defensivos de carácter personal que llevan a rechazar toda innovación, sino que se trata de estructuras cognitivas, más o menos sedimentadas, producidas por la acción de contextos específicos. De ahí que la respuesta adecuada no puede reducirse a cambiar el concepto que los profesores tienen de las reformas educativas, sino que debe actuarse sobre los factores que contribuyen a que los profesores piensen así, para lo cual será preciso conocer las condiciones en las que cada docente ejerce su actividad y cómo cada contexto específico actúa sobre su desarrollo profesional.

Por esta razón, postulamos que el centro escolar, en tanto que variable intermedia que tamiza ambos procesos, constituye el ámbito apropiado para dinamizar tanto la innovación educativa como el desarrollo profesional del docente. Esto conlleva la necesidad de plantear los procesos de innovación y de desarrollo profesional docente dentro del marco de la escuela como organización; es decir, partir de una aproximación conceptual que permita articular una teoría del desarrollo de la escuela como organización que a su vez integre una alternativa a la formación y desarrollo del profesorado (Sirotnik, 1989; De Miguel 1990; Escudero, 1990). Entendemos que el concepto de desarrollo profesional exige la integración de enfoques formales e informales, necesidades organizativas e individuales, crecimiento profesional y personal, y su fin último es mejorar el apren-

dizaje del alumno (Glatthorn, 1990). En definitiva, se trata de situar al docente en un proceso de cambio que repercuta directamente en la mejora de la escuela.

Situados en este enfoque, y con el objetivo de fomentar en los centros procesos de reflexión que originen cambios significativos tanto en las estructuras organizativas como en los individuos, consideramos necesario abordar el estudio utilizando métodos de investigación que nos permitan analizar las dinámicas de trabajo y perfeccionamiento que se establecen entre los miembros de una institución escolar. Entre las diversas metodologías que cabe utilizar hemos optado por la investigación-acción cooperativa, pues constituye una estrategia idónea que permite evitar la disociación entre innovación y desarrollo, entre teoría y práctica, entre investigación y formación, y fomentar el doble objetivo que nos ocupa: la innovación y el desarrollo profesional docente (Louden, 1992).

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El planteamiento introductorio que hemos descrito podría llevarnos a formular dos supuestos:

- a. La falta de compromiso de los docentes con el cambio puede estar generada por el propio proceso de reforma en la medida en que no tiene en cuenta las condiciones necesarias para que la innovación sea creíble y promueva su implicación.
- b. Las resistencias del profesorado a participar en procesos que incidan sobre su desarrollo profesional —aunque suelen ofrecer una casuística muy variada— se expresan con argumentos que giran en torno a la insatisfacción profesional, la mala organización y funcionamiento de los centros educativos o la deficiente formación pedagógica.

Ambos supuestos tienen un denominador común: **exculpar al docente de su responsabilidad con el cambio educativo buscando razones que no lo comprometan**. En realidad, la argumentación que se plantea siempre es externa al propio docente sólo que, en unos casos, se toma como referente las limitaciones implícitas al proceso de reforma y, en otros, las condiciones laborales del propio trabajo docente.

En el presente estudio enfocamos el asunto de las resistencias a la innovación desde una dimensión más profunda que trascienda la simple justificación externa, tratando de incluir en el análisis otros aspectos como son el concepto que los profesores tienen sobre el desarrollo profesional y los medios que lo posibilitan o la inseguridad que los profesores sienten en el ejercicio de su función ante la introducción de innovaciones que puedan poner en peligro la dinámica escolar establecida.

De ahí que hayamos efectuado un acercamiento al asunto de las resistencias a la innovación desde una doble perspectiva: externa e interna. Existen, por

tanto, dos vías que —aunque son complementarias— pueden plantearse como diferentes, dado que utilizan como referencia, de una parte, los argumentos que los propios docentes expresan a favor o en contra de la implementación de reformas y, de otra, el análisis de las resistencias que los docentes oponen ante procesos concretos de investigación e innovación. En nuestro trabajo pretendemos abordar ambas vías, analizando qué hay detrás de los argumentos y resistencias que los profesores plantean ante las reformas educativas.

A partir de estos planteamientos hemos diseñado un proyecto de investigación caracterizado por los siguientes **objetivos generales**:

1. Analizar los principales rasgos que definen el concepto de desarrollo profesional docente a partir de las opiniones del profesorado de niveles de enseñanza no universitarios.
2. Conocer las actitudes de los docentes en relación con los proyectos de innovación y/o de reforma educativa, la credibilidad que éstos les ofrecen y los problemas que impiden su implantación en el sistema educativo.
3. Analizar algunas de las variables que condicionan los argumentos que el profesorado utiliza para justificar su falta de compromiso con un proceso de cambio educativo.
4. Diagnosticar las dificultades que el profesorado encuentra ante la innovación educativa y los factores que determinan sus resistencias a la investigación.
5. Elaborar propuestas y alternativas orientadas a contrarrestar las dificultades señaladas y que hagan posible los procesos de investigación y cambio educativo.

Para alcanzar estos objetivos el diseño de investigación incluye junto a un estudio exploratorio, orientado a conocer las opiniones de los docentes, una estrategia de investigación cooperativa que nos permita acompañar a un grupo de profesores en dinámicas reales de investigación y —trabajando conjuntamente con ellos— analizar los problemas y dificultades que encuentran para llevar a cabo procesos de innovación que inciden sobre su desarrollo profesional.

3. METODOLOGÍA UTILIZADA

Desde un punto de vista metodológico, el estudio de los argumentos y las resistencias que manifiestan los profesores en relación con su participación en procesos de innovación es muy complejo, dado que se trata de un fenómeno donde se percibe una fuerte disociación entre la teoría y la práctica. Los trabajos al respecto (Lindblad, 1988) ponen de manifiesto la contradicción existente entre aquello que los docentes expresan como razones a favor o en contra de la innovación y las dificultades reales que perciben cuando participan en procesos concretos de investigación y cambio. Este doble lenguaje en relación con el tema

que nos ocupa —los argumentos y las resistencias—, nos ha llevado a considerar como imprescindible la utilización de dos tipos de metodologías de investigación: descriptiva e investigación en la acción.

La metodología exploratorio-descriptiva, basada en encuestas y entrevistas, nos resulta útil para poder identificar los rasgos que caracterizan las opiniones de los docentes en torno al concepto de buen profesor, los medios y dificultades para llegar a serlo, así como los condicionantes y problemas que conlleva la implantación de una reforma educativa en la práctica escolar.

En relación con el análisis de las resistencias, el planteamiento metodológico parte de un supuesto totalmente distinto ya que nuestro interés se orienta a observar las dificultades concretas que surgen cuando los docentes participan en procesos de investigación e innovación. Para llevar a cabo este análisis de las resistencias, centrado sobre procesos reales, hemos diseñado una estrategia práctica de investigación cooperativa con un grupo de docentes a fin de observar las dificultades concretas que les supone llevar a cabo proyectos orientados a mejorar su enseñanza.

De acuerdo con este planteamiento, el diseño de la investigación queda enmarcado por el siguiente modelo:

Análisis de dificultades y resistencias en la innovación educativa



Siguiendo este esquema, **la investigación se estructura en tres grandes apartados**. En el primero se recoge una síntesis de los diversos estudios exploratorios realizados con el fin de conocer las opiniones de una muestra de docentes en relación con los temas planteados en los dos primeros objetivos de la investigación. El segundo da cuenta del diseño, proceso y resultados de la investigación en la acción cooperativa desarrollada con un grupo de docentes para detectar de forma directa sus dificultades ante la innovación y la investigación. Finalmente, en el tercer apartado se recogen las principales conclusiones que se derivan del estudio, y se elaboran propuestas para mejorar la participación de los docentes en los procesos de cambio.

3.1. Estudio exploratorio

Para el estudio exploratorio hemos elaborado un diseño metodológico utilizando diversos procedimientos de encuesta y grupos de debate. En primer lugar hemos recabado opiniones de forma asistemática a través de grupos de debate, con el fin de tener una primera aproximación sobre la cual pudiéramos elaborar cuestionarios estructurados. En un segundo momento hemos procedido a recoger las opiniones basándonos en encuestas, utilizando igualmente dos estrategias: una abierta y con muestra opinática y otra sistemática y con muestreo estratificado. Finalmente, a través de entrevistas profundas, hemos entrado en la vida profesional de algunos docentes.

La secuencia de los objetivos y procesos realizados en estas tres fases del estudio exploratorio se sintetizan en el cuadro siguiente.

FASES DEL ESTUDIO EXPLORATORIO

FASES	OBJETIVOS PROPUESTOS	ESTRATEGIA METODOLÓGICA
Primera Fase: Descriptiva	<ul style="list-style-type: none"> - Recogida de opiniones desde la perspectiva externa. - Intercambio con los docentes en relación con el problema de investigación planteado. - Delimitación de las variables que hay que tener en cuenta en las exploraciones posteriores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recogida de opiniones a través de grupos de debate. Número de grupos: 9. Número de participantes: 408.



FASES DEL ESTUDIO EXPLORATORIO (continuación)

FASES	OBJETIVOS PROPUESTOS	ESTRATEGIA METODOLÓGICA
Cuestionario Abierto Segunda Fase: Analítica	<ul style="list-style-type: none"> - Recogida de opiniones de los docentes en relación con el problema. - Evaluación de los ítems del cuestionario para un reajuste del instrumento. - Selección de las variables de clasificación que aportan diferencias significativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario abierto elaborado según la técnica de acuerdos/desacuerdos. Muestra: opinática (N= 210) de centros públicos y concertados.
Cuestionario Cerrado	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis sistemático de las opiniones a partir del cuestionario. - Estudio diferencial de las opiniones según variables. - Evaluación de los resultados en relación con los objetivos de trabajo planteados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario cerrado. Preguntas en escala tipo Likert. Muestras: A= estratificada (N= 321) docentes de centros públicos. B= opinática (N= 135) docentes de centros concertados.
Tercera Fase: Sintética	<ul style="list-style-type: none"> - Contraste de la información recogida mediante los cuestionarios. - Matización de observaciones obtenidas en la fase anterior. - Recogida textual de argumentos y opiniones del profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista con profundidad. Número de entrevistas: 18. Duración media de cada entrevista: 90 minutos.

3.2. La investigación-acción cooperativa

La investigación cooperativa constituye una modalidad de la investigación-acción cuyo propósito es corresponsabilizar a los investigadores y a los prácticos de los procesos de transformación de la escuela, mediante una estrategia metodológica que les permita trabajar juntos tomando decisiones de forma paritaria. Como estrategia que otorga al docente la responsabilidad en la mejora de la propia práctica, permite, de una parte, disminuir las resistencias habituales del profesorado ante la innovación y, de otra, aumentar su interés por los procesos de desarrollo profesional. Ambas razones justifican su pertinencia y utilidad como herramienta metodológica en la investigación.

Con este fin, hemos organizado dos grupos de trabajo formados por profesores de distintos niveles educativos que, al tiempo que se inician en una experiencia de investigación cooperativa, reflexionan sobre las dificultades y problemas que encuentran para abordar desde su realidad contextual experiencias de innovación educativa. Como ya es conocido, en todo proceso de investigación-acción se si-

guen sucesivos ciclos o "espirales" (observación-reflexión-planificación-acción) a través de los cuales los participantes se van adentrando primero en la focalización del problema y posteriormente en la búsqueda de soluciones.

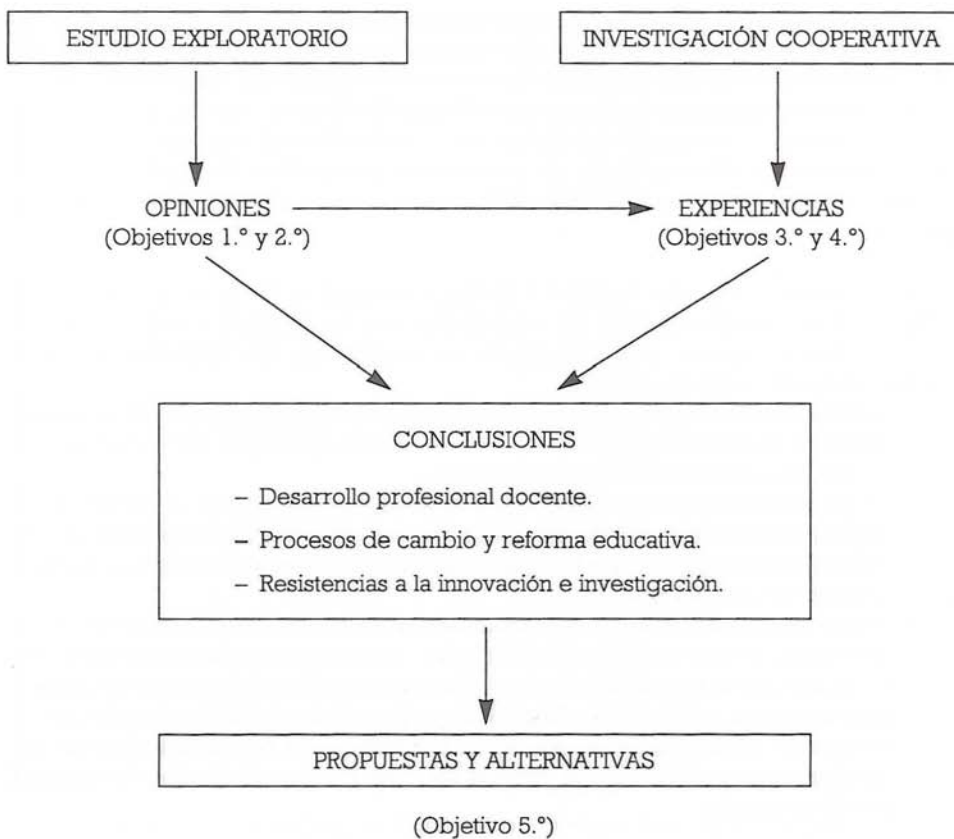
FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COOPERATIVA

ETAPA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
Constitución del Grupo (Curso 89/90)	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrecer al Profesorado una estrategia formativa sobre metodología I-A. - Suscitar la constitución de un equipo de Investigación-Acción cooperativa. - Efectuar una primera evaluación sobre las resistencias y dificultades de los docentes no universitarios ante la innovación y la investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Convocatoria y primeros contactos con profesores de EGB y EE.MM. • Organización de dos Seminarios de trabajo. • Desarrollo de un Programa de Formación sobre Metodología de I-A. • Evaluación de las dificultades y problemas ante la investigación. • Análisis del proceso seguido.
Fase Diagnóstica (Curso 90/91)	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar al grupo en la reflexión sobre los problemas que presenta la investigación sobre la práctica educativa. - Facilitar el manejo de las herramientas y estrategias necesarias para efectuar un adecuado diagnóstico de los problemas planteados. - Elaborar propuestas sobre posibles proyectos de investigación en la acción que se va a llevar a cabo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Decidir el proceso a través del cual se aborda el estudio de cada uno de los problemas planteados. • Utilización de procedimientos e instrumentos para recoger información en relación con los problemas planteados. • Análisis en común de los datos obtenidos. • Formulación de hipótesis-acción en las que se describa el problema que se trata de resolver y las estrategias que se van a utilizar. • Valoración del proceso seguido.
Desarrollo de la Hipótesis-Acción (Curso 91/92)	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar y realizar estrategias de investigación concretas a partir de los problemas detectados por el grupo. - Analizar y valorar los problemas y dificultades que surgen a lo largo del proceso de Investigación-Acción. - Evaluar los resultados obtenidos desde el punto de vista de la resolución de los problemas en la práctica. - Evaluar el proceso de I-A y su incidencia sobre el desarrollo profesional de los participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Puesta en práctica de los procesos y estrategias diseñados. • Seguimiento y evaluación de las actividades en relación con el diseño. • Utilización del procedimiento de triangulación para la objetivación de los resultados. • Análisis de los datos obtenidos y conclusiones. • Sugerencias que se proponen, a la luz de los resultados obtenidos, con vistas a continuar y mejorar procesos de I-A.

Lógicamente, el desarrollo de un proceso de I-A cooperativa exige llevar un seguimiento minucioso de la evolución de los grupos participantes, condicionados por numerosas dinámicas internas, cuya descripción no puede plasmarse en este resumen. En el cuadro de la página anterior presentamos de manera esquemática los objetivos y principales actividades llevadas a cabo en cada una de las fases de la investigación-acción cooperativa que hemos realizado.

4. PRINCIPALES RESULTADOS OBTENIDOS

El proceso seguido para integrar las aportaciones obtenidas a lo largo de las distintas fases realizadas en los dos tipos de estudios —exploratorio y de investigación cooperativa— se representa en el siguiente diagrama:



El trabajo basado en encuestas nos ha permitido efectuar observaciones de carácter general avaladas por los datos cuantitativos. Las entrevistas con profundidad posibilitan matizar algunas de estas observaciones con las vivencias que los docentes manifiestan sobre ellas. Finalmente, la investigación cooperativa aporta testimonios de "primera mano" para entender la transformación que experimentan los docentes cuando tienen la oportunidad de vivir una experiencia de trabajo colaborativo respecto a la cual toda observación externa resulta parcial.

4.1. Resultados de la fase exploratoria

4.1.1. *Sobre el desarrollo profesional docente*

A. El desarrollo profesional, expresión poco definida para la mayoría del profesorado, se inicia en el momento en que se elige la profesión docente. En esta elección intervienen diversos factores que van desde las preferencias o disposiciones personales hasta los precedentes familiares. Tienen gran peso, no obstante, aspectos coyunturales como son la reducida duración de los estudios de Magisterio, su libre acceso y la proximidad geográfica del centro donde se cursan, lo que facilita su elección ante el menor desembolso económico que exigen.

B. En general, las referencias a la formación inicial recibida no son muy satisfactorias, y se destaca su falta de vinculación con la realidad práctica a la que posteriormente tuvieron que enfrentarse los profesores. En relación con la formación inicial destaca lo siguiente:

- Los profesores, especialmente los de EGB, consideran las prácticas de enseñanza como el aspecto que más influencia ha tenido en su desarrollo profesional durante su formación inicial.
- Se mencionan positivamente algunas teorías pedagógicas, el recuerdo de algún profesor que destacó por su estilo y dedicación, las prácticas de enseñanza, el ambiente de trabajo y de debate creado en torno a algunos grupos de compañeros.
- Los profesores opinan que algunas de las dificultades de su trabajo están asociadas a que no han sido formados adecuadamente en los aspectos prácticos de la enseñanza ni han sido potenciadas sus habilidades para la comunicación y la función tutorial. El profesorado de EGB entiende que la formación inicial se debe centrar prioritariamente sobre este tipo de aspectos antes que sobre los contenidos científicos, más fáciles de adquirir posteriormente.

C. En relación con la etapa de docencia inicial:

- El profesorado suele mostrar una gran dedicación y entrega a la labor docente, lo que contrasta con los obstáculos que encuentra. Existe un mayor afán de experimentación y, de hecho, muchas de las innovaciones que recueta tienen lugar en esta etapa, las cuales se suelen llevar a cabo a golpe de voluntarismo, intuición y de forma individual.
- La experiencia docente en ámbitos no escolares previa al acceso a la docencia formal suele valorarse mucho por el profesorado, ya que contribuye a suavizar ese choque con la realidad que supone el inicio de la docencia y que se agrava generalmente por tener lugar en los medios socio-educativos más desfavorecidos (ámbito rural y barrios periféricos). Esto invita al profesorado principiante a recurrir a métodos y sistemas de enseñanza más "seguros" ante sus alumnos y sus colegas de profesión, centrados en la disciplina y la estandarización docente.
- En relación con los factores que influyen positivamente durante los primeros años de docencia, los profesores opinan que es más apropiado que el profesor comience trabajando en varios centros con características distintas y allí donde exista cierto intercambio de experiencias entre el profesorado.

D. Las ayudas que recibe el profesorado en apoyo a su desarrollo profesional aparecen menos destacadas que los obstáculos y limitaciones. En general:

- Son pocas las condiciones positivas que se citan, entre las que cabe destacar el apoyo de los colegas que encuentran algunos profesores, y que resulta tener un impacto decisivo para su aprendizaje y quehacer futuro. También se valoran todas aquellas situaciones en que el propio trabajo es reconocido por padres, alumnos o Administración.
- El principal apoyo de tipo personal con el que cuentan los profesores son sus propios colegas del centro. La satisfacción del profesorado tiene que ver directamente con las relaciones que establecen con sus colegas y con sus alumnos, más que con recompensas externas (informes de inspección, estadísticas de rendimiento, etc.). Reconocen que las gratificaciones más frecuentes suelen proceder de los alumnos y los padres.
- En relación con los medios con que cuentan los profesores para su desarrollo, las opiniones se inclinan por considerar más importantes los relativos a la formación, inicial y permanente. También se consideran de gran interés las facilidades que propicia el centro y la participación en proyectos de investigación e innovación. Valoran favorablemente las oportunidades y facilidades que conceden los centros para el desarrollo profesional: asistencia a cursos en período lectivo, sistemas flexibles de organización del tiempo y recursos, actividades de formación vinculadas al Proyecto Educativo de Centro, contar en el centro con la asistencia de asesores, etc.

- En los aspectos relacionados con la organización y gestión del centro, los docentes valoran los que tienen una implicación directa en las actividades del aula —planificación de las actividades, preparación de materiales, etc.—, mientras que conceden menos importancia a los trabajos de programación del centro. Esta actitud se manifiesta de forma más patente a medida que el ámbito de gestión implica a más personas y una mayor responsabilidad. Sin embargo, admiten el papel decisivo que pueden tener en la innovación educativa —a favor o en contra— ámbitos como la dirección y la inspección, con lo que reconocen implícitamente la posibilidad de contribuir a mejorar las condiciones en que se ejerce la enseñanza desde los ámbitos de gestión.
- Su aparente despreocupación por las tareas de gestión choca con la necesidad que insistentemente manifiesta el profesorado de que su trabajo reciba el apoyo solidario de la comunidad escolar. A pesar de que las condiciones de los centros no sean favorables al intercambio y la comunicación profesional, se pone de manifiesto la decisiva influencia que tienen los compañeros en el ejercicio de la propia docencia, lo que sitúa a los centros escolares como principales agentes de socialización profesional.

E. La imagen que se tiene del buen profesor es el resultado de una forma de entender el desarrollo profesional y, a su vez, está influyendo en ese desarrollo profesional.

- Las opiniones de los docentes se decantan por considerar que las habilidades didácticas en el ejercicio de la docencia constituyen el criterio más representativo a partir del cual se puede evaluar el concepto de buen profesor.
- Dentro de las habilidades docentes que manifiesta el profesor en el aula, se consideran como prioritarias el que sepa motivar a los alumnos y enseñar a aprender. El buen profesor es aquel capaz de establecer una adecuada relación con los alumnos como condición para poder ejercer su influencia educativa. Por eso, si el dominio de los contenidos es esencial, también lo son todos aquellos conocimientos y recursos metodológicos que le sirven para transmitir dichos contenidos y establecer unas relaciones armoniosas con las personas del centro.
- Algunos profesores señalan la necesidad de tener sólidos planteamientos teóricos como una característica del buen profesor.

En resumen, el perfil de un buen profesor, según la opinión mayoritaria de los docentes, se configura a partir de las habilidades didácticas que manifiesta en el aula, especialmente en cómo motiva a sus alumnos y en la orientación que da a los procesos de aprendizaje. La valoración de los demás aspectos analizados —formación inicial, perfeccionamiento, roles docentes, etc.— se efectúa desde la perspectiva de su incidencia en el desarrollo de estas habilidades.

4.1.2. *Sobre procesos de cambio y reforma educativa*

A. A pesar de que la docencia ha sido tradicionalmente considerada como una profesión fuertemente marcada por la inercia y la estabilidad, la experiencia del cambio y de la provisionalidad son elementos ampliamente presentes en la vivencia de los profesores. Esta experiencia de cambio se traduce, a su vez, en una necesidad de perfeccionamiento:

- El profesorado adquiere con el tiempo una visión más relativista de su función, y se plantea objetivos más realistas, más prácticos y menos sujetos a la letra de las prescripciones administrativas. Por otra parte, los cambios que un profesor ha experimentado en su trayectoria profesional lo ayudan a su vez a comprender la necesidad de seguir cambiando, es decir, lo predisponen, de alguna forma, a seguir aprendiendo.
- Los docentes opinan que serán las nuevas demandas sociales las que determinarán fundamentalmente los procesos de reforma y que, por tanto, será a partir de estas demandas desde donde se deben enfocar los cambios en la política educativa y en los procesos de innovación.
- Una parte importante de los profesores siente el perfeccionamiento como una necesidad y la mayoría declara haber asistido a actividades ofertadas por diferentes instituciones, si bien se muestran escépticos ante los efectos de los "cursos".
- Las opiniones de los docentes se decantan mayoritariamente por una actitud crítica en relación con los programas actuales de perfeccionamiento como medio de desarrollo profesional, y prefieren estrategias de innovación sobre su propia práctica y sistemas más basados en el trabajo personal.

B. En relación con los procesos de reforma educativa, el profesorado no tiene un juicio muy favorable. Su actitud se hace más crítica cuando se le solicita información sobre la reforma en curso. Entre las razones que argumenta para justificar su opinión cabe destacar las siguientes:

- El escepticismo hacia la reforma educativa actual suele manifestarse acompañado por diversos argumentos: carácter impositivo y poco participativo, ineficaz para cambiar la educación, plantea nuevas exigencias al profesorado sin mejorar los recursos ni dar facilidades, no se hace eco de los problemas que el profesorado considera más urgentes... Todos estos argumentos están impidiendo que el profesorado entre en el debate sobre los planteamientos más específicamente pedagógicos de la reforma. El resultado final puede ser una especie de diálogo de sordos y, su efecto más evidente, un aumento del desinterés y la hipercrítica del profesorado hacia todo lo que pueda tener alguna relación con la reforma educativa.
- Consideran los profesores que los procesos de reforma no surgen de necesidades internas del sistema educativo y tampoco están planificados con-

juntamente para todos sus niveles. Por el contrario, opinan que se establecen para adaptar la educación a los cambios sociales y están siempre subordinados a las prioridades en materia de política económica. Otra de las dificultades apuntadas por los profesores de la enseñanza pública es que las reformas no son negociadas con las fuerzas sociales.

- Mayoritariamente consideran que las reformas benefician a la Administración, que ejerce así una función de control sobre el sistema educativo. También benefician a algunos docentes que buscan alejarse del aula. El profesor sale casi siempre perjudicado, dado que las reformas aumentan la complejidad de su trabajo. Esta consideración negativa es menos acusada entre el profesorado de la escuela privada.
- En cuanto al modelo de cambio, piensan que la forma más apropiada de introducir innovaciones es a partir de proyectos elaborados por el equipo de centro o de zonas, y que sean apoyados por las autoridades educativas.

Así pues, la mayoría del profesorado considera necesarias las reformas en la medida en que responden a demandas sociales, pero mantiene una postura negativa ante la actual reforma del sistema educativo: carece de legitimidad porque no surge de necesidades internas del sistema, no es factible porque ha sido planificada sin los medios necesarios para su realización, y es dudosa su implantación dado que la Administración no implica al profesor en la elaboración de dicha reforma.

4.1.3. *Sobre las resistencias a la innovación educativa*

A. A la luz de los resultados de la fase exploratoria, los profesores opinan que la principal dificultad que encuentran para avanzar en su desarrollo profesional es la escasez de apoyos e incentivos que se les ofrecen en su actuación docente. Esta falta de apoyo se hace más patente en los docentes de la enseñanza pública y puede ser considerada como el principal argumento que utilizan para justificar su insatisfacción.

La concreción de la falta de apoyos e incentivos se pone de manifiesto, en primer lugar, en los factores sociales y económicos que rodean a la profesión —bajo estatus social, poca atención por parte de la Administración, etc.— y, en segundo lugar, en las condiciones de trabajo en los centros:

- Cuando a los docentes se les pregunta por los factores internos de los centros que son causa de insatisfacción, sus respuestas se decantan fundamentalmente por: el sistema organizativo del trabajo escolar —centrado sobre el individuo y no sobre el grupo—, la falta de autonomía real de los centros para tomar decisiones (que se refleja en los horarios y recursos), la necesidad de más medios, la conducta problemática de algunos grupos de alum-

nos y la actitud cómoda y pasiva que adoptan muchos docentes, a los que no se estimula a mejorar.

- Opinan que la escasa gratificación personal en el trabajo, las situaciones de conflicto, el estrés y las enfermedades profesionales son factores generadores de insatisfacción profesional. En la enseñanza pública se considera, no obstante, como otra de las razones que origina malestar en los centros, la insuficiente dotación de personal docente. Otros factores apuntados son la falta de estabilidad del profesorado en los centros y la ausencia de programas de innovación.
- En relación con la introducción de estrategias de innovación y cambio en los centros, se señala que todos los procesos de reforma se planifican a costa del voluntarismo docente. Igualmente apuntan, como razones importantes que inhiben la participación en estos proyectos, la falta de intercambio de experiencias entre los centros y la poca incentivación de la Administración al profesorado. Cabe destacar que las opiniones de los docentes de la enseñanza pública son mucho más negativas que las de los docentes de escuelas concertadas a la hora de valorar estos aspectos.

B. Más allá de las razones imputables a la Administración, los docentes consideran dificultades para la innovación las condiciones en que se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje (número de alumnos por aula, dificultades de aprendizaje, apatía de los alumnos, etc.), así como la incertidumbre y los conflictos asociados a los procesos de cambio.

- Asumen como importante la incertidumbre que provocan los cambios hacia lo desconocido, su escaso dominio de técnicas de investigación y la falta de sistemas de incentivación. En un segundo orden, consideran la obligación de cubrir los programas oficiales y la falta de apoyo de los colegas del propio centro.
- Respecto a la participación en proyectos de innovación e investigación, los profesores, aunque son escépticos sobre las posibilidades de implicar a todo el profesorado en tareas de renovación, consideran que puede ser un medio apropiado para el desarrollo profesional si las propuestas parten de los propios centros, bien por equipos docentes o departamentos, o bien por el claustro.
- Entienden que todo proceso de innovación debe ser contextualizado en función de las características de los centros, profesores y alumnos concretos para que tenga una incidencia significativa en la práctica escolar. De lo contrario, las únicas innovaciones posibles serán aquellas que promueve el profesor individualmente —introducir nuevos métodos en clase, mayor implicación de los padres en el aprendizaje de los hijos, etc.— y descartan aquellas que exigen una coordinación y una participación colegiada del profesorado.

- Cuando se les pregunta por los aspectos que sería necesario modificar en los centros para promover procesos de mejora, señalan prioritariamente la necesidad de disponer de más tiempo sin carga lectiva. Asimismo, la necesidad de crear equipos de trabajo y empezar respondiendo a los problemas más próximos al aula y al centro.

C. Con el fin de vencer los obstáculos a la innovación consideran que, mientras que los programas de formación y de perfeccionamiento deben estar orientados hacia los aspectos prácticos y tener fundamentalmente un carácter individualizado, los programas de innovación deben efectuarse en todo el centro y de forma cooperativa, a cuyo fin proponen:

- Potenciar el funcionamiento pedagógico de los centros, así como dotarlos de recursos y autonomía real para llevar adelante sus propios proyectos formativos y de investigación.
- Que las actividades de formación se inicien y desarrollen en el marco de las necesidades y características de los centros, y no debería abusarse de los cursos, ya que potencian una dinámica "carrerista".
- Una pluralidad de conocimientos —teóricos, científicos, didácticos, técnicos— y sobre todo una vinculación mayor entre teoría, práctica e investigación.
- Algunos profesores proponen la implantación generalizada de formas cooperativas de supervisión y evaluación docente, como medio de mejorar la enseñanza. También sugieren la conveniencia de alejarse periódicamente de la escuela, lo que ayudaría a desescolarizar la cultura docente.

4.2. Resultados de la investigación cooperativa

A través del proceso de I-A cooperativa hemos podido analizar las dificultades que los profesores experimentan dentro de un modelo de desarrollo profesional que implique su participación activa en procesos de innovación e investigación educativa. A lo largo del proceso hemos ido recogiendo no sólo lo que nos han dicho al respecto, sino aquello que hemos podido observar e interpretar a partir de las actitudes y conductas que han manifestado. Esta investigación nos ha enseñado que cuando los docentes tienen voluntad de cambio y se empeñan en él con trabajo y análisis personal, cuando reciben el apoyo de colegas y facilitadores y las dificultades son reconocidas y verbalizadas, van siendo superadas. En caso contrario, las dificultades generan resistencias que impiden y bloquean los procesos de cambio.

A modo de síntesis, describimos de forma breve los principales resultados, agrupados en los tres bloques que se corresponden con los conceptos fundamentales abordados en esta investigación.

4.2.1. *Problemas relacionados con el desarrollo profesional docente*

La investigación cooperativa nos ha permitido detectar que la principal dificultad que los profesores tienen para asumir una visión distinta de desarrollo profesional radica en que no perciben la separación que existe entre sus propias teorías pedagógicas y sus prácticas. Cuando los profesores descubren que están actuando desde un paradigma centrado en la transmisión cultural y entienden que la enseñanza no es sólo transmisión de conocimientos, se dan las condiciones para un nuevo concepto de desarrollo profesional.

A partir del trabajo cooperativo hemos podido analizar varios factores que están asociados con los procesos de desajuste que existen entre teoría y práctica en la actuación del profesorado:

- La escasa importancia que se concede a la autoobservación y reflexión. La función docente se polariza fundamentalmente sobre el trabajo en el aula, dando escasa importancia al trabajo preactivo y postactivo.
- La concepción del trabajo docente centrado exclusivamente sobre el aula. El profesorado entiende que su función se circunscribe a la transmisión de conocimientos sobre una disciplina a un grupo de alumnos, sin considerar la necesidad de participar en otras funciones externas a este contexto.
- La falta de diálogo profesional e intercambio con colegas. El celularismo de la función docente bloquea de modo sistemático la relación entre los profesionales, impide el intercambio de experiencias y dificulta los procesos de reflexión en común.
- Las dificultades asociadas a la percepción que el docente tiene de sí mismo como profesor eficaz. La ausencia de procesos de autoevaluación y de contraste de experiencias con colegas y alumnos dificultan la percepción realista del profesor de su competencia profesional.
- La falta de consenso sobre el perfil de lo que es un buen docente. Los distintos enfoques y lenguajes que cada profesional tiene sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje dificultan la existencia de criterios homogéneos que puedan constituir puntos de referencia normativos de actuaciones docentes.
- El rechazo de las propuestas de perfeccionamiento y desarrollo profesional que colocan al docente en situaciones de inseguridad e incertidumbre, lo que habitualmente le impide asumir proyectos de cambio.

4.2.2. *Resistencias que se detectan ante los procesos de investigación educativa*

En las primeras etapas del proceso de I-A hemos constatado la aparición en los docentes de diversas resistencias, que han impedido una mayor implicación y, en algunos casos, su continuidad en el proceso de investigación. Entre ellas cabe señalar:

- Los profesores no siempre entienden que la función docente exige desempeñar actividades y tareas distintas a las que habitualmente se realizan con los alumnos en el aula. Consideran que la finalidad de su trabajo es enseñar a los alumnos y por ello tienden a percibir todo lo que les desvíe de este objetivo como una amenaza a su función. Por esta razón se resisten a asumir otros papeles —orientador, animador, investigador y gestor— que se exigen actualmente al educador.
- Constatamos que inicialmente existe un recelo sobre la utilidad que la teoría pedagógica tiene para los docentes desde el punto de vista de la práctica y, a su vez, un cierto repliegue sobre la práctica como ámbito que conocen y saben manejar.
- Los docentes se resisten a asumir cualquier tipo de actividad que suponga una sobrecarga de su trabajo habitual, máxime cuando no varían las condiciones insatisfactorias en las que deben desempeñar su función.
- La participación en procesos de investigación exige en los docentes una actitud abierta que permita la reflexión sobre las líneas de actuación profesional, dejarse cuestionar por los compañeros y por los resultados de la propia investigación. Algunos profesores abandonan en el momento en que empiezan a sentirse cuestionados y esto repercute en el nivel de satisfacción de todo el grupo, lo que supone un obstáculo difícil de afrontar.
- Hay resistencia a asumir procesos de innovación que son lentos y cuyos efectos son dudosos o se producen a largo plazo, mientras que el docente debe responder ante la comunidad con resultados concretos y a corto plazo.
- El desconocimiento y la falta de dominio de las herramientas necesarias para realizar procesos de investigación constituyen otra de las dificultades fundamentales.
- Es difícil mantener procesos de investigación prolongados cuando no se ven favorecidos por las condiciones en que tiene lugar el ejercicio profesional.
- Se detectan también resistencias a que otros —colegas, alumnos, padres...— participen en la resolución de los problemas que los docentes tienen que afrontar diariamente.

4.2.3. Dificultades relacionadas con la participación en procesos de investigación

Superadas las resistencias iniciales, los profesores no dejan de enfrentarse a sucesivas dificultades que tienen que ir resolviendo. Son dificultades específicas de las distintas fases que componen el proceso investigador: la delimitación de problemas, la recogida de información, el análisis de los datos, etc. En concreto, hemos podido detectar las siguientes dificultades:

- Los docentes consideran que no gozan de suficiente autonomía académica, por lo que tienen dificultades en introducir programas de innovación que alteren el orden establecido de manera oficial (por ejemplo: programaciones del seminario). Así, introducir una dinámica más democrática en el aula puede implicar ir más lento en la transmisión de contenidos, y aunque el proceso educativo se enriquece con nuevas dimensiones (aprender a pensar, reflexión, análisis crítico, diálogo, trabajo en equipo...), éstas generalmente no son valoradas. Lo que no se puede es aumentar un "programa" sin reducir otro, y sin modificar el tiempo y las tareas escolares. La vivencia de esta contradicción angustia a los profesores y desanima, al menos temporalmente, incluso a los más animosos y convencidos.
- La visión de la eficacia centrada exclusivamente en la transmisión de conocimientos les impide ser flexibles para introducir estrategias que no estén directamente orientadas hacia objetivos académicos.
- El desconocimiento de lo que es y supone la investigación educativa y la falta de una base teórica sólida sobre los elementos que constituyen el proceso investigador conlleva dificultades añadidas.
- La formación inicial y las rutinas adquiridas a través del ejercicio profesional previo representan un obstáculo para realizar procesos de análisis de la propia realidad y poder así delimitar y objetivar el problema de investigación.
- La dificultad para seguir el proceso completo de investigación sobre un aspecto hasta su verificación final, dada la lentitud de los procesos y la falta de resultados a corto plazo, así como la escasa familiaridad con las herramientas y técnicas de investigación, determinan períodos previos de aprendizaje que retrasan el desarrollo de los procesos.
- La investigación-acción requiere procesos reflexivos y trabajo cooperativo. El grupo tiene que llegar a manejar un marco de referencia común y esta tarea es ardua, requiere tiempo, escucha, estudio y debate. Supone el ejercicio del consenso y no se alcanza sin haber logrado un aceptable nivel de cohesión entre sus componentes.
- Otra dificultad con la que se enfrentan los docentes dentro de los procesos investigativos es la necesidad de desarrollar actitudes y habilidades comunicativas en el trabajo en equipo. De este modo, el profesorado tiene que adoptar a menudo un nuevo estilo de diálogo, que supone mayor escucha y reflexión sobre lo que otros dicen, una interacción adecuada, el ser capaz de sugerir y recibir sugerencias. Y esto no sólo en el grupo de colegas sino también en relación con los alumnos y con otras personas implicadas en la investigación.
- La cooperación de los participantes tiene que darse en tiempos y espacios comunes. Sin embargo, la infraestructura, los horarios y las condiciones de los centros representan verdaderas cortapisas que el profesorado debe afrontar.

- En el proceso investigador la realización de informes es un requisito indispensable, pero el carácter aislado que ha definido la función docente hasta ahora y la falta de hábito en la redacción de diarios y de análisis sobre la práctica dificultan a los docentes expresar por escrito de forma sistemática lo que hacen, piensan y sienten.
- Trabajar en procesos de investigación como sujetos aislados o como una minoría dentro de su centro ralentiza enormemente los procesos de mejora que se pretenden, y en ocasiones provoca en los profesores que investigan un cierto sentimiento de "quijotes".
- Que el grupo de investigación lo formen docentes de distintos centros dificulta las ocasiones de intercambio y observación de colegas entre unos y otros, a la vez que reduce las posibilidades multiplicadoras del cambio.
- La falta de asesores que actúen como facilitadores del proceso o el hecho de que éstos dispongan de poco tiempo es una dificultad más. El profesor investigador necesita tiempo para conocer y manejar una serie de herramientas y habilidades para poder aplicarlas y adaptarlas a cada situación concreta.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Una vez expuestos los principales resultados obtenidos a partir de los dos procesos de investigación realizados, planteados como complementarios, consideramos oportuno, de una parte, extraer las **principales conclusiones** que se deducen del planteamiento metodológico que hemos efectuado para indagar las relaciones entre desarrollo profesional e innovación educativa y, de otra, formular las propuestas de mejora que se deducen del estudio.

5.1. Conclusiones de carácter metodológico

A partir de los procesos de investigación realizados cabe apuntar las siguientes aportaciones metodológicas:

1. En un primer nivel situaríamos la información que hemos obtenido tanto a partir de la exploración realizada a través de grupos de debate como del profesorado participante en los Seminarios de Formación sobre investigación-acción en la fase inicial de trabajo cooperativo. En ambos casos, los profesores opinan sobre el desarrollo profesional y la innovación educativa desde una perspectiva externa. Su falta de implicación en el proceso determina que la mayoría de los factores apuntados sean claramente negativos e incidan más sobre aspectos relativos a la política educativa que a las instituciones escolares. Buena parte de las opiniones recogidas constituyen una expresión de la insatisfacción del profesorado.

2. Los resultados obtenidos a partir de las encuestas nos han facilitado conclusiones de un segundo nivel, dado que las opiniones del profesorado fueron recogidas de forma sistemática y comparativa. Esta información pone de manifiesto que el profesorado sigue utilizando argumentos explicativos que no lo comprometen, pero resalta de forma más objetiva los problemas y dificultades que impiden el desarrollo de procesos de innovación y mejora. La repetición de la exploración con distintos sistemas de registro y el número de sujetos que componen las diversas muestras nos permiten afirmar que las conclusiones obtenidas representan la opinión general de la población que ha sido objeto de encuesta.

3. La principal limitación que presentan las encuestas es que de ellas difícilmente podemos extraer observaciones que previamente no hayan sido tenidas en cuenta a la hora de construir el cuestionario. Por ello una técnica semiestructurada abierta como son las entrevistas profundas, nos aporta un tipo de observaciones que podemos considerar de tercer nivel, dado que las opiniones pueden ser expresadas con argumentos considerados por el investigador, matizando los supuestos iniciales que se han tenido en cuenta al diseñar el cuestionario. Las observaciones obtenidas a través de esta técnica enriquecieron las conclusiones que habíamos extraído previamente a través de encuestas.

4. En un cuarto nivel podemos situar las conclusiones a las que nos ha llevado el proceso formativo realizado por los profesores que participaron en los seminarios sobre investigación-acción. A medida que estos profesores iban trabajando y reflexionando en común fueron adquiriendo una visión distinta de los problemas relativos a la innovación y las dificultades que se oponen a su desarrollo profesional. El punto de referencia de su análisis ya no sólo tiene en cuenta factores externos, sino también otros relativos a los propios docentes que les impide una mayor implicación en procesos de cambio. Estos factores internos constituyen lo que denominamos resistencias a la innovación y su diagnóstico ha sido posible gracias a una serie de procesos de reflexión y diálogo en común.

5. Finalmente situaríamos en un quinto nivel o rango aquellas observaciones relativas a las dificultades concretas que encuentran los profesores para realizar tareas de investigación y que hemos podido detectar en el trabajo con el grupo de profesores que participaron en la investigación cooperativa. Las conclusiones recogidas dentro de este apartado se sitúan dentro de la esfera más profesional de los docentes y constituyen, por tanto, el contrapunto al tipo de observaciones recogidas por los procedimientos a que hemos aludido en el primer nivel. La investigación cooperativa nos ha dado a todos los participantes la oportunidad de ejercer los papeles docentes e investigadores de una forma más equilibrada de la que suelen marcar las prescripciones institucionales. Los profesores pueden convertirse en investigadores de su propia práctica y los "expertos" universitarios tienen la oportunidad de comunicar y validar la utilidad de su experiencia investigadora a otros docentes.

6. Además de las conclusiones obtenidas desde ambas vías de investigación en relación con los objetivos propuestos, procede igualmente destacar la aportación que este trabajo ha supuesto para nosotros desde el punto de vista metodológico. De una parte, hemos podido integrar dos estudios que abordan un mismo asunto con metodologías diversas, plasmando así la oportunidad y complementariedad de las metodologías cuantitativas y cualitativas a la hora de abordar el estudio de los fenómenos educativos. De otra, el hecho de llevar a cabo una investigación-acción cooperativa ha supuesto una experiencia profesional muy enriquecedora, hasta el punto de que lo consideramos el mayor éxito de este proyecto.

5.2. Principales propuestas

Partiendo de los resultados obtenidos, exponemos a continuación las principales implicaciones que se derivan del estudio **con vistas a impulsar la innovación educativa y el desarrollo profesional docente**. Las **propuestas** se presentan agrupadas en tres bloques y de forma muy esquemática, y remitimos al informe publicado para una mayor comprensión:

A. Innovación educativa y desarrollo cooperativo

Nuestras propuestas y sugerencias se sitúan en el marco de lo que es la investigación-acción cooperativa, puesto que ofrece una alternativa válida a otros modos de formación y desarrollo profesionales que hasta la fecha no han producido resultados suficientemente satisfactorios en lo que al cambio y mejora educativas se refiere. A favor de esta propuesta contamos con la evaluación que los profesores del grupo de investigación-acción han realizado al finalizar el tercer curso. Todos califican como positiva la experiencia global tanto en lo referido a su dimensión formativo-teórica como en lo que se refiere a su modo de abordar la práctica profesional diaria.

La alternativa que proponemos no es fácil ni cómoda, de ahí que deban tenerse muy en cuenta los aspectos que a continuación señalamos:

- Los procesos de investigación que los profesores tienen que realizar para su desarrollo profesional son largos y lentos si queremos lograr un cambio real, por ello se recomienda, sin perder la perspectiva global, valorar los pequeños avances.
- Exige ayudas y apoyos más allá de los procesos técnicos. Los aspectos psico-afectivos no pueden ser no tenidos en cuenta, como tampoco podemos prescindir de la formación y las experiencias previas de los docentes.
- Los procesos de formación y cambio educativo se darán sólo a partir del trabajo en equipo de grupos cohesionados y que tengan un marco investigador de referencia común.

- Es necesario insistir en la voluntariedad absoluta de los participantes —participar en el grupo libremente— y que todos se impliquen activamente en la investigación que se proponen abordar.
- Consideramos esencial que tanto los procesos de desarrollo profesional como de investigación y cambio tengan como lugares privilegiados de acción los centros en los que los profesores ejercen su docencia.

Los requisitos que proponemos como fundamentales son:

- Que sean los profesores los que diseñen su propia investigación y que elaboren y/o seleccionen las herramientas de recogida y análisis de datos que irán utilizando.
- La observación participante —ser observados y poder observar a otros colegas—, se ha revelado como una importante estrategia con vistas al cambio de la mentalidad de los docentes.
- Que los profesores se habitúen a expresar la planificación y evaluación de su práctica por escrito.
- Recomendamos utilizar sistemáticamente procedimientos de triangulación como medio para salir de su aislamiento en la interpretación y solución de los problemas que habitualmente tienen que aportar, además de ser una fuente de rigor en el tipo de investigación que proponemos.
- Consideramos como una gran revelación el valor que supone implicar abiertamente a los alumnos en el cambio.
- Los docentes necesitan de formadores y facilitadores en el aprendizaje de su función investigadora. Esta función asesora debe entenderse como proceso de retroalimentación, haciendo de espejo al grupo en tanto que conjunto de las individualidades que lo componen y poniendo siempre en juego el potencial que el mismo grupo tiene.

A partir de nuestra experiencia, y sin pretender ninguna generalización, queremos apuntar nuestra opinión acerca de la conveniencia de que los tratamientos dados a los colectivos de EGB y de Enseñanzas Medias al inicio del proceso sean diferenciados. Por lo demás, consideramos muy recomendable la colaboración entre docentes de distintos niveles educativos en tareas de investigación, por el enriquecimiento mutuo que supone y por las repercusiones que este modo de trabajar ha tenido en nuestras prácticas educativas.

B. Innovación educativa y desarrollo organizacional

El modelo de desarrollo profesional que aquí proponemos implica modificaciones sustanciales en la forma de entender y organizar el trabajo docente. El centro escolar constituye el contexto de trabajo que mediatiza los procesos de formación y mejora docentes. Las variables de organización deben dejar de ser consideradas por el profesorado como un impedimento a la innovación educativa para convertirse en su principal aliado. Para que esto sea así, será necesario impulsar procesos de desarrollo organizacional, esto es, crear en los centros las

condiciones que hagan posible la innovación educativa. A ello puede contribuir la adopción de medidas como estas:

- Promover plataformas de comunicación y reflexión interna.
- Elaborar propuestas de formación y promoción profesional.
- Dar prioridad a las propuestas relativas al desarrollo de la organización.
- Potenciar una cultura en la organización orientada al cambio y la evaluación institucional.
- Los centros deben tener autonomía para introducir innovaciones.
- Situar estos procesos dentro del paradigma de colaboración.

Favorecer proyectos de innovación e investigación en los centros supone no sólo ofrecer ayudas económicas, sino también promover una cultura y activar unos estímulos que actualmente no tiene el profesorado; entre éstos no debemos olvidar la disponibilidad de espacios y tiempos.

C. Innovación educativa y políticas de desarrollo profesional

Finalmente, señalamos varios criterios que, desde nuestro punto de vista y avalados por los resultados de esta investigación, deberían orientar una política de desarrollo profesional como estrategia que facilite la innovación educativa en sus diferentes ámbitos.

Respecto a la política de formación se debería tener en cuenta:

- Considerar diversas posibilidades y modelos de desarrollo profesional y efectuar una amplia oferta de planes de crecimiento profesional individualizados, donde se diseñen programas específicos para necesidades específicas.
- Permitir al profesorado rotar y asumir temporalmente responsabilidades que supongan nuevos desafíos. Mejorar el trabajo docente exige ampliar los papeles profesionales, concediendo oportunidades para realizar actividades distintas a la enseñanza directa, tales como elaboración de proyectos, investigación, asesoramiento de colegas, etc.
- Es importante preparar a los profesores en habilidades de recogida de datos, de observación y entrevista, facilitarles formación en metodologías didácticas y, en general, en supervisión instruccional.
- Si hay algún ámbito donde la participación del profesorado es especialmente recomendable, éste es el de su propio desarrollo profesional. El profesorado debería tomar parte activa en el diseño y desarrollo de los programas de mejora e innovación. Sería una contradicción que en el diseño de programas colaborativos, el profesorado tuviese una escasa participación.

Con el fin de mejorar el impacto de las políticas de cambio educativo en el trabajo docente, deberían tenerse en cuenta las preocupaciones reales del profesorado y no olvidar sus condiciones de trabajo. De esto pueden derivarse varias consecuencias:

- Considerar el desarrollo profesional desde una óptica global que tenga en cuenta las condiciones personales y profesionales de los docentes.
- Organizar los procesos teniendo en cuenta los principios que rigen el aprendizaje en los adultos y el momento de su carrera en que se encuentran.
- La conveniencia de dar la debida importancia en los procesos de formación a la solución de los problemas relacionados con la adecuada gestión del aula.
- La necesidad de incentivar al profesorado que atiende a alumnos o poblaciones difíciles, a través de una mejora objetiva en sus condiciones y recursos.
- Elaborar los programas de manera colaborativa a partir de la realidad de cada institución educativa, aportando soluciones a problemas inmediatos.
- Establecer mecanismos dirigidos a aumentar el compromiso y la implicación del profesorado con la organización del centro en su conjunto.

Por último, la Administración educativa debería aplicar una decidida política de apoyo activo a la innovación, en relación con la cual cabría destacar:

- Es imprescindible un apoyo explícito y eficaz por parte de la Administración, el cual podrá concretarse en ayudas en forma de recursos, flexibilidad de horarios, dotación de personal, etc.
- Debe asegurarse una financiación estable de las actividades de formación.
- La Administración debe disponer de programas de apoyo y asistencia técnica sistemáticos dirigidos a los centros que se implican en nuevas experiencias.
- Asumir el centro escolar como referencia del cambio educativo no debe llevar a eludir el contexto facilitador que aquel necesita.

La Administración debe ser consciente de la influencia que ejercen sus propuestas de cambio en el profesorado. La opinión del profesorado sobre las propuestas de reforma condiciona su implicación en los procesos de innovación, bien de manera directa configurando sus actitudes y reacciones, bien de manera indirecta a través de la creación de estructuras de argumentación y justificación. En consecuencia, la innovación en educación requiere poner en marcha procesos guiados por una idea de "adaptación mutua" (Sirotnik, 1989), la cual exige del profesorado una actitud abierta a las propuestas de la Administración y de ésta una flexibilidad suficiente para adaptar sus requerimientos a las características y necesidades de los centros.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTOLOMÉ, M., y ANGUERA, M. T. (Coord.) (1990): *La Investigación Cooperativa: vía para la innovación en la Universidad*. Barcelona, PPU.
- BREDO, E. (1980): "Contextual influences on teachers' instructional approaches". *Journal of Curriculum Studies*, 12: 49-60.

- BURKE, P. (1987): *Teacher Development. Induction Revewal and Redirection*. London, The Falmer Press.
- CALDERHEAD, J. (Ed.) (1988): *Teacher's Professional Learning*. London, The Falmer Press.
- CARR, W., y KEMMIS, S. (1988): *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona, Ed. Martínez Roca.
- CROSS, R. (1981): "Teachers Know their Own inservice needs". *Phi Delta Kappan*, vol. 62 (7), p. 525.
- CHAMBERLIN, C., y VAILLANCE, J. (1991): "Reflections on a collaborative school-based teacher education project". *Alberta Journal of Educational Research*, 37, pp. 141-156.
- DE MIGUEL, M. (1989): "La Evaluación del Cambio Institucional". *Actas de IX Congreso Nacional de Pedagogía*. Madrid, Sociedad Española de Pedagogía.
- EBBUT, D., y ELLIOT, J. (1990): "¿Por qué deben investigar los profesores?". En Elliott, J.: *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- ELLIOT, J. et al. (1986): *La investigación-acción en el aula*. Valencia, Generalitat Valenciana.
- ESCOLANO, A. et al. (1985): *Resistencias a la Innovación en el profesorado de Bachillerato*. Salamanca, ICE.
- ESCUDERO, J. M. (1990): "Formación centrada en la escuela". En López, J. y Bermejo, B. (Coords): *El centro educativo. Nuevas perspectivas didácticas*. Sevilla, G.I.D., pp 7-36.
- ESTEVE, J. M. (1987): *El malestar docente*. Barcelona, Laia.
- EVANS, L. (1992): "Teacher Morale: an individual perspective". *Educational Studies*, 18 (2), pp. 161-171.
- FENNELL, H. A. (1992): "An investigation of the Realtionships between organizational-Culture linkages and Teacher's stages of concern toward a polict implementation". *Alberta Journal of Educational Research*, 38 (1), pp. 9-26.
- FULLAN, M. (1986): "The manegement of change". En Hoyle, E. y McMahon, A.: *The management of school*. London, Kagan Page.
- (1982): *The meaning of educational change*. New York, Teachers College Press.
- GLATTHORN, A. A. (1990): *Supervisory Leadership. Introduction to Instructional Supervision*. Scott, Foresman/Little, Brown Higher Education Division.
- GOODSON, I., y BALL, S. (Ed.) (1985): *Teacher's lives and careers*. London, The Falmer Press.
- GRIFFIN, G. A. (1983): *Staff development*. Chicago, National Society for the study of Education.
- HABERMAN, M., y LEVINSON, N. (1988): "Modelo empírico para el intercambio de conocimientos docentes entre Universidades y Escuelas". *Revista de Educación*, 286, pp. 61-78.
- HAVELOCK, R., y HUBERMAN, A. (1980): *Innovación y problemas de educación*. París, UNESCO.

- HOLLY, M., y McLOUGHLIN, C. (Ed.) (1989): *Perspectives on Teacher Professional Development*. London, The Falmer Press.
- HOUSE, E. (1988): "Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural". *Revista de Educación*, 286, pp. 5-34.
- HOYLES, E., y MEGARRY, J. (Eds.) (1980): *Professional development of teachers*. London, Kegan Page.
- INGRARSON, L. (1988): "Factors affecting the impact of inservice course for teachers: implications for policy". *Teaching and Teacher Education*, vol. 4, (2), pp. 139-155.
- KNOX, A. (1986): *Helping adults learn*. San Francisco, Jossey-Bass.
- KOTTKAMP, R. B.; PROVENZO, E. F., y COHN, M. M. (1986): "Stability and change in a profession: Two decades of teacher attitudes, 1964-1984". *Phi Delta Kappan*, 67, abril, pp. 559-567.
- LEVIN, B., y AMMON, P. (1991): *The development of beginning teacher's pedagogical thinking*. Berkeley, School of Education Press.
- LINDBLAD, S. (1988): "Posturas ideológicas de los profesores sobre el trabajo de innovación centrado en la escuela". *Revista de Educación*, 286, pp. 79-96.
- LITTLE, J. (1982): "Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success". *American Educational Research Journal*, 19, 3, 325-340.
- LORTIE, D. C. (1975): *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago, Illinois, University of Chicago Press.
- LOUDEN, W. (1992): "Understanding Reflection through Collaborative Research". En Hargreaves, A. y Fullan, M. G. (Eds.): *Understanding Teaching Development*. New York, Cassell, pp. 178-215.
- LUCAS, P. (1988): "An approach to research based teacher education through collaborative inquiry". *Journal of Education for Teaching*, 14 (1), pp. 55-73.
- MCLAUGHLIN, M., y YEE, S. M. (1988): "School as a place to have a career". En A. Liberman (Ed): *Building a professional culture in schools*. New York, Teachers College Press, pp. 23-44.
- NEWTON, E., y BRATHWAITE, W. (1987): "Priorities and Program effectiveness in teacher education". *Teaching an Teacher*, vol. 3 (3), pp. 193-204.
- OJA, S. H. N., y PINE, G. (1983): *A two year study of Teachers Stages of development and relation to collaborative action research*. Report final. Durham, New Hampshire, University Press.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1987): "El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica". *Revista de Educación* 284, pp. 199-221.
- PINEDA, J. M. (1991): "Resistencias a la innovación educativa". *Studia Pedagógica* 18, pp. 45-54.
- RIVAS, M. (1988): "La Formación docente para la innovación didáctica: Factores restrictores de la innovación". En De Vicente, P.: *La formación de los profesores*. Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

- ROSENHOLTZ, S. et al. (1986): "Organizational Conditions of Teacher Learning". *Teaching and Teachers Education*, 2 (2), pp. 91-104.
- SAN FABIÁN, J. L.; SANTIAGO, P., y DE MIGUEL, M. (1991): "Investigación cooperativa y resistencia a la innovación". En Villar, L. M. (Coord.): *Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela*. Universidad de Granada, Force, pp. 72-83.
- SANTIAGO, P. (1990): "Investigación-acción y competencia docente". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, enero-abril, pp. 351-357.
- SARASON, S. B. (1971): *The culture of the School and the problem of change*. Boston, Allyn and Bacon.
- SCHÖN, D. (1983): *The reflective practitioner: How professionals Flivak en action*. New York, Basic Books (existe traducción al castellano).
- SIROTNIK, K. A. (1989): "The school as the center of change". En Sergiovanni, Th. J. y Moore, J. H. (Eds.): *Schooling for tomorrow. Directing reforms to issues that count*. Boston, Allyn and Bacon, pp. 89-113.
- VILLA, A. (Coord.) (1988): *Perspectiva y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea. II Congreso Mundial Vasco.
- ZUBIETA, J. C., y SUSINOS, T. (1991): *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid, CIDE.

ESTRÉS Y BURNOUT EN LA ENSEÑANZA: UNA APROXIMACIÓN COMPRENSIVA

Directora: D.^a M.^a Antonia Manassero Mas ⁵

1. INTRODUCCIÓN

Biológicamente, el estrés es una reacción adaptativa del organismo que lo prepara para afrontar una situación amenazante o difícil, movilizándolo todos sus recursos psicosomáticos; desde este punto de vista, el estrés sería, pues, un estado de activación beneficioso, adecuado para afrontar las situaciones más difíciles con mejores garantías y que se ha denominado *estrés* (Selye, 1952). Sin embargo, cuando los estímulos estresores se repiten con excesiva frecuencia o su intensidad es muy elevada, la activación sostenida o intensa que soporta el organismo, provoca una serie de trastornos psicofisiológicos (ira, ansiedad, depresión, trastornos, molestias...) que convierten al *estrés* en un estado patológico con consecuencias nocivas. El estrés es un rasgo de la organización de la vida moderna, compartido por muchas profesiones y trabajadores, pero en la enseñanza existen razones para considerar al profesorado especialmente vulnerable y sometido a estrés.

El *burnout* se refiere a un conjunto de sentimientos emocionales, síntomas físicos y conductas desarrollados como consecuencia de las condiciones especiales de los trabajos de servicio, asistencia y ayuda a otras personas (docencia, enfermería, ayuda social, consejeros, medicina, profesionales clínicos, etc.). Farber (1991) ha definido el *burnout* como un síndrome relacionado con el trabajo que surge de la percepción de una discrepancia significativa entre la inversión en esfuerzo que la persona hace en el trabajo y la recompensa que obtiene, estando esta percepción influida por diversos factores, individuales, sociales y organizativos. Se da en aquellas personas que trabajan en contacto personal con clientes problemáticos o necesitados y se caracteriza típicamente por trastornos conductuales (abandono y cinismo hacia los clientes, agotamiento físico y emocional, etc.) y diversos síntomas psicológicos como irritabilidad, ansiedad, tristeza y baja autoestima profesional o personal.

Las relaciones entre *burnout* y estrés son conflictivas, sobre todo en lo que se refiere a su génesis. Por un lado, la experiencia de estrés puede conducir, como

⁵ Universidad de las Islas Baleares. Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa 1992. Investigadores colaboradores: D. Ángel Vázquez Alonso, D.^a Victoria A. Ferrer Pérez, D.^a Joana Fornés Vives y D.^a M.^a del Carmen Fernández Bennassar.

una consecuencia, al síndrome de burnout y así lo avalan algunos autores (Matteson y Ivancevic, 1987; Pines y Aronson, 1988). Pero esta relación no es ni suficiente ni necesaria; es decir, la experiencia de estrés no supone que el burnout será siempre una de sus consecuencias, habrá casos en que el estrés provocará burnout, pero otros en los que aparecerán otras consecuencias diferentes; por otro lado, al síndrome de burnout se puede llegar por caminos diferentes del estrés, o dicho de otra manera, pueden existir profesores con burnout que no han pasado necesariamente por una experiencia previa de estrés (Farber, 1991). En resumen, aunque existe una probabilidad de que el estrés provoque burnout, el burnout tiene su propia génesis, de modo que ambos estados no son estrictamente dependientes.

Aunque como ya se ha insinuado estrés y burnout no son patologías exclusivas de la profesión docente, las especiales condiciones (organizativas y de todo tipo) en que se desarrolla la docencia son mediadores directos de ambos síndromes patológicos, sufridos, evidentemente, por los trabajadores docentes, el profesorado. Un somero análisis de la situación actual de la enseñanza evidencia algunas de las razones, de tipo social y organizativo, que constituyen fuentes de estrés y burnout, y que se pueden englobar en el conjunto de cambios sociales y del sistema educativo que demandan una creciente complejización del papel docente y desembocan en una mayor exigencia sobre la escuela. Paradójicamente, estas exigencias crecientes van acompañadas por una mayor devaluación y una falta de apoyo a la escuela y sus profesionales que provocan una insatisfacción laboral acuciante y el deterioro de la salud de los docentes (malestar docente). Desde una perspectiva social se señalan como factores principales del malestar docente: el incremento de las nuevas y variadas exigencias sociales que se hacen al profesor y a la escuela, la falta de apoyo social a la enseñanza y al profesorado, el aumento de la violencia en las aulas, la crisis de valores sociales, los problemas de convivencia en una sociedad multicultural y la imagen deteriorada que tiene la enseñanza en la sociedad; desde una perspectiva organizativa constituyen causas específicas y, en algún caso endémicas, los problemas de disciplina en las aulas, la inflexibilidad de la organización del tiempo en la escuela, la multiplicidad de papeles que debe desempeñar el profesor, el incremento de la burocracia y la tradicional escasez de recursos (humanos y materiales) en la escuela.

Desde una perspectiva más laboral de la enseñanza, se revelan también algunos factores que hacen de la enseñanza una profesión especialmente propensa al estrés y al burnout (Farber, 1991): la enseñanza exige una interacción personal constante que, además, debe ser experta, sensible y útil en todo momento; esta interacción es tan continua y absorbente que ofrece pocas oportunidades para un descanso relajante y para entablar relaciones con otros adultos, por lo que provoca el rasgo conocido como infantilización en algunos de los profesores; el trabajo del profesor está siempre abierto a la evaluación de diferentes

personas, con intereses, a veces, contrapuestos; el profesorado está obligado a trabajar con personas que, en muchas ocasiones, ni siquiera quieren trabajar con él, ni aceptan beneficiarse gratuitamente de su esfuerzo y capacidad profesionales; y, finalmente, como es conocido, los salarios del profesorado son bajos cuando se comparan con otros profesionales del mismo rango, y eso hace que muchos busquen trabajos complementarios o abandonen la docencia.

Algunos estudios empíricos avalan una mayor incidencia percibida del estrés en el profesorado respecto a otros trabajadores. Pratt (1976) informó de que el 60 por ciento del profesorado sufría fuerte tensión nerviosa frente a sólo el 51 por ciento de otros trabajadores; Cox, Mackay, Cox, Watts y Brockeley (1978) encontraron que el 78 por ciento del profesorado, frente a sólo el 38 por ciento de otros trabajadores, señalaba el trabajo como fuente principal de estrés; Kyriacou (1980) indicó que el profesorado sufría niveles de estrés más elevados en comparación con otros profesionales. La incidencia de estrés y burnout en la enseñanza tiene un indicador excepcional en el incremento relativo de las bajas laborales ocasionadas por trastornos psiquiátricos, tanto desde la perspectiva del número de profesores afectados como del número de días de baja acumulados, como ponen de relieve varios estudios nacionales (Esteve, 1987; Esteve, Albacete, Franco y Vera, 1991; Gómez y Serra, 1989; García-Calleja, 1992).

Aunque existen numerosos estudios en otros ámbitos laborales (por ejemplo, Peiró, 1992), los estudios que abordan estrés y burnout en la enseñanza no son abundantes en nuestro país y se han planteado desde perspectivas limitadas. Bien se refieren a un sólo grupo de profesores, bien los planteamientos son cualitativos (Esteve, 1987; Esteve, Franco y Vera, 1991) o se centran en un pequeño número de variables que no permiten un análisis más amplio y profundo sobre el tema (Martínez y Bornas, 1992); en algún caso, las conceptualizaciones de estrés y burnout difieren de los estándares establecidos en la bibliografía internacional (Esteve, 1987; Martínez, 1992; Polaino, 1982; Thode, Morán y Banderas, 1992), y se confunde conceptualmente con el denominado malestar docente.

Partiendo de la conceptualización de los síndromes de estrés y burnout aceptados comúnmente en la literatura citada, este estudio intenta relacionar ambos con sus posibles causas desencadenantes (estresores) y sus efectos (síntomas emocionales, psíquicos y físicos) así como con un conjunto de variables demográficas y profesionales, de personalidad, de atribución causal y de apoyo social. Los objetivos originales de la investigación son los siguientes:

1. Recopilar y analizar los antecedentes del estrés y el síndrome de burnout y evaluar su incidencia en la profesión docente.
2. Detectar y evaluar los factores generadores de estrés y burnout y sus consecuencias en el ejercicio de la profesión docente.
3. Estudiar la dependencia entre estrés y burnout y diversas variables socio-profesionales, tales como sexo, edad, estado civil, años de ejercicio, tipo de centro, titulación y nivel/ciclo educativo.

4. Estudiar las relaciones entre estrés y burnout y otras variables como estado de salud, apoyo social percibido, atribución causal y factores de personalidad.

5. Contribuir a la mejora de la calidad de la educación a través de las propuestas para la prevención y tratamiento del estrés y burnout en el colectivo docente.

Los objetivos de la investigación en relación con el burnout son los siguientes:

1. Clarificar conceptualmente el estatus del burnout y las diferentes aportaciones que han contribuido a la configuración de este concepto, contextualizado en el ámbito de la educación.

2. Evaluar empíricamente la incidencia del burnout en el contexto de los niveles no universitarios del sistema educativo español, aplicando el modelo de Maslach y Jackson basado en las tres dimensiones de Agotamiento emocional, Despersonalización y Realización personal.

3. Determinar los factores sociodemográficos y profesionales de la enseñanza que influyen sobre la intensidad del burnout.

4. Sugerir estrategias de afrontamiento que puedan resultar útiles para mitigar o evitar el burnout.

Las limitaciones de espacio no permiten desarrollar todos estos objetivos aquí, dado el gran número de variables estudiadas, por lo que nos limitaremos a los resultados básicos obtenidos para cada una de esas variables. Otros detalles pueden encontrarse en el original de la investigación citada (Manassero, Vázquez, Ferrer, Fornés y Fernández, 1994) y otras publicaciones (Ferrer, Manassero, Vázquez, Fornés y Fernández, 1995; Manassero, Fornés, Fernández, Vázquez y Ferrer, 1995; Manassero, Vázquez, Ferrer, Fornés y Fernández, 1995a, 1995b).

2. MÉTODO

2.1. Muestra

La muestra estudiada está compuesta por 614 profesores de niveles no universitarios (de Preescolar a Bachillerato) de Baleares, incluyendo tanto personal en activo como personal que, en el momento de realizar el estudio, se hallaba de baja laboral transitoria. La selección de centros donde se iba a llevar a cabo el estudio se realizó mediante un muestreo aleatorio estratificado, tomando como criterios su ubicación (urbano, rural y suburbano), financiación (público, privado o concertado) y el tamaño y el nivel educativo que imparten (de Preescolar a Bachillerato). Aproximadamente unos 1.600 profesores de los 54 centros seleccionados (públicos y privados-concertados) recibieron el cuestionario de la investigación.

La muestra está compuesta predominantemente por mujeres (63%), con una edad de entre 31 y 40 años (47%), casadas (67,6%) y con 1 o 2 hijos (46,2%).

Está formada mayoritariamente por maestros (52%), aunque algunos de los profesores, del 48 por ciento restante, son también maestros con título de licenciatura que ejercen en alguna especialidad del ciclo superior, bien en escuelas públicas bien en colegios privados. Con respecto a las características del centro, cabe señalar que entre los entrevistados predominan los que realizan su trabajo en centros públicos (69,5%) de tamaño mediano (55,7%) y cuya ubicación se distribuye en tercios casi iguales entre zona rural (35,6%), urbana (35,1%) y suburbial (29,3%). En cuanto a circunstancias profesionales, predominan los profesores que imparten enseñanza en niveles secundarios (45,2%), que no han ejercido cargos en su centro de trabajo (58,9%), que a lo largo del último año han tenido en clase menos de 30 alumnos (52,3%), con una antigüedad de 11 o menos años (48,6%) y, para las especialidades de Secundaria, que imparten clase de Lengua (31,4%) y Ciencias Naturales (30,8%). Por último, de entre aquellos profesores que han sufrido alguna baja laboral en los últimos cinco años, son mayoría los que han tenido alguna baja no psiquiátrica (85,9%) frente a quienes han tenido alguna baja catalogada como psiquiátrica (14,1%).

Dada la extensión del cuestionario, algunos profesores no completaron todos los datos, de modo que se originan valores desaparecidos en algunas variables. Estas omisiones producen ligeras diferencias en los totales cuando se comparan los resultados correspondientes a distintas variables.

2.2. Instrumentos

El instrumento de evaluación empleado para la realización del estudio contiene varios cuestionarios y escalas diferenciados. En primer lugar, una parrilla de elaboración propia para recoger los datos sociodemográficos y profesionales del profesorado.

La valoración de los síntomas de estrés presentados con mayor frecuencia se realizó mediante la versión experimental de la Escala de Autoevaluación de Síntomas de Estrés (Rodríguez Marín, 1992). Se trata de una lista que incluye 30 posibles síntomas que la persona debe valorar en una escala de 4 puntos (Nada en absoluto, Un poco, Ligeramente, Bastante y Mucho) según la frecuencia de presentación del síntoma indicado en situaciones de estrés.

En segundo lugar, una versión propia de la escala Maslach Burnout Inventory (MBI) para medir la incidencia del burnout (Maslach y Jackson, 1981); para no confundir la versión del MBI aplicada con la original inglesa se la ha denominado Inventario de Burnout para Profesores (IBP) y en ella se ha eliminado la doble escala de valoración de los ítems (frecuencias e intensidad) dejándola reducida a frecuencias. La versión del MBI consta de 22 ítems que valoran sobre escala de 9 puntos (de 1 Nunca a 9 Siempre) en qué medida el contenido de cada uno es aplicable al trabajo que desempeña la persona. Estos ítems se organizan en tres

subescalas, que evalúan cada uno de los tres síntomas del burnout: la escala de Agotamiento emocional (9 ítems), la escala de Despersonalización (5 ítems) y la escala de Realización personal (8 ítems).

Una lista de causas de estrés profesional para profesores, de elaboración propia, incluye 32 posibles estresores en la enseñanza, cuya importancia como fuentes de estrés es valorada por el profesorado sobre una escala de 9 puntos (de 1 Nada a 9 Total). Dado que la lista no es exhaustiva, se dejó abierta la posibilidad de añadir otras posibles causas no citadas en ella.

Considerando que la atribución realizada sobre las causas del estrés puede modular la susceptibilidad de la persona al estrés profesional, se aplicó la Escala de Dimensiones Causales Atributivas (EDCA, Manassero y Vázquez, en prensa). La persona señala, en primer lugar, la que ella considera como la causa principal de su estrés y, a continuación, valora 15 características particulares de esa causa mediante un diferencial semántico sobre una escala numérica de 9 puntos (de 1 a 9), aleatoriamente balanceados en sentido creciente y decreciente. Los 15 ítems evalúan 5 dimensiones causales (3 ítems por cada dimensión) relativas al grado en que la causa de estrés citada se percibe como externa o interna (Lugar de Causalidad), estable o inestable en el tiempo (Estabilidad), controlable o incontrolable por alguien (Controlabilidad), realizada con o sin intención expresa (Intencionalidad) y específica de una situación o global/presente en todas las situaciones (Globalidad).

El cuestionario de Apoyo Social pretende evaluar el apoyo social percibido por cada profesor respecto al estrés en 7 grandes áreas: cantidad de apoyo en general, escucha, valoración, motivación, apoyo emocional, nivel de satisfacción con el apoyo y apoyo de expertos. En los seis primeros apartados la persona valora en qué medida percibe cada uno de esos tipos de apoyo por parte de diversos colectivos (familia, amigos, compañeros de trabajo, superiores, alumnos y padres de alumnos). En el último apartado realiza una valoración única. En todos los casos esa valoración se efectúa en una escala de 9 puntos (desde 1 Nada a 9 Totalmente).

Las características de personalidad se valoran con el 16PF (Forma A), un cuestionario factorial de personalidad elaborado por R. B. Cattell (1989), que ha demostrado repetidamente su adecuación psicométrica como medida de la personalidad, tanto en muestras anglosajonas como en su posterior adaptación al castellano. Los factores primarios evaluados por el 16PF son: Reservado/Abierto, Inteligencia Baja/Inteligencia Alta, Emocionalmente Inestable/Emocionalmente Estable, Sumisión/Dominancia, Sobriedad/Impulsividad, Despreocupado/Consciente, Cohibido/Emprendedor, Sensibilidad dura/blanda, Confianza/Suspiciousidad, Practicidad/Imaginación, Sencillez/Astucia, Sereno/Apreensivo, Conservadurismo/Radicalismo, Adhesión al grupo/Autosuficiencia, Bajo control/Autocontrol y Relajación/Tensión energética. Los factores secundarios son: Ajuste-Ansiedad, Introversión-Extraversión, Poca-Mucha Socialización controlada y Dependencia-Independencia.

2.3. Procedimiento

Después de un contacto personal y explicativo con los directores de los centros seleccionados en el muestreo y, en algunos casos, con los claustros completos a quienes se solicitó su participación, se envió al director de cada uno de los centros escolares colaboradores un número de cuestionarios de evaluación igual al número de profesores adscritos a dicho centro, cada uno dentro de un sobre, reiterándose el carácter voluntario y el anonimato de la participación en el estudio por parte del profesorado, así como instrucciones precisas sobre la forma de retornar los cuestionarios ya completados al equipo investigador. El sistema de participación a través del envío libre de cuestionarios implica una considerable pérdida muestral, así como una desviación de la muestra final respecto a la muestra planificada. De hecho, aunque se enviaron unos 1.600 cuestionarios, la muestra válida quedó finalmente compuesta por 614 personas.

2.4. Resultados

El nivel de estrés encontrado en profesores españoles afecta a una proporción estimada de un 38 por ciento de profesores con una intensidad que podría ser considerada perjudicial y patológica, proporción que está muy próxima a lo que otros estudios revisados han informado. La consideración que hace el profesorado de su propia experiencia de estrés (tabla 1) es abrumadoramente negativa (77%) y la emoción más frecuentemente experimentada es la ansiedad (tabla 2), de modo que algunos autores la han identificado como un rasgo prototípico del estrés (Esteve, 1987; Polaino, 1982), y existe una dependencia significativa entre nivel de estrés creciente con nocividad percibida del estrés y con el carácter desagradable de las emociones asociadas al estrés. El concepto positivo de estrés (eustrés) propuesto por Selye (1952), como estimulador del trabajo y de superación de las situaciones difíciles, es muy minoritario en la enseñanza (7%).

La relación entre estrés y distintas variables sociodemográficas y profesionales, que es un tema permanente en la investigación sobre estrés, ha mostrado que el grupo de profesores entre 11 y 20 años de antigüedad, el profesorado de Primaria y quienes han tenido alguna baja de tipo psiquiátrico informan niveles de estrés significativamente más elevados que los demás. También las mujeres exhiben un estrés mayor que los hombres y los profesores separados/divorciados más que los demás, y es el grupo de religiosos el menos estresado.

Las correlaciones entre las variables sociodemográficas y profesionales de tipo continuo u ordinal y el nivel de estrés no resultan significativas en la mayoría de los casos, y sus valores son muy bajos, de modo que no resulta sorprendente que un análisis de regresión múltiple del nivel de estrés frente a todas las variables sociodemográficas y profesionales, que en el fondo es un análisis estadístico

de tipo correlacional, obtenga como resultado que ninguna de estas variables es un predictor significativo del nivel de estrés, y que la varianza común entre todas estas variables conjuntamente y el estrés alcanza sólo un pobre 7 por ciento.

Tabla 1.
Tabulación cruzada de nivel de estrés frente a la valoración de las consecuencias

Consecuencias	Nivel de estrés										Muestra Global	
	Nada		Poco		Normal		Bastante		Total			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Perjudiciales/Negativas	—	—	47	10.4	195	43.0	200	44.1	12	2.6	454	77.0
Indiferentes	4	4.3	32	34.0	54	57.4	4	4.3	—	—	94	16.0
Estimulantes/Positivas	2	4.9	16	39.0	16	39.0	7	17.1	—	—	41	7.0
Muestra Global	6	1.0	95	16.1	265	45.0	211	35.8	12	2.0	589	100

Tabla 2.
Tabulación cruzada de las emociones según el nivel de estrés

Emociones	Nivel de estrés										Muestra Global	
	Nada		Poco		Normal		Bastante		Total			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Deseo superación	1	16.7	16	15.2	21	7.0	10	3.4	—	—	48	6.7
Responsabilidad	—	—	11	10.5	19	6.3	7	2.4	—	—	37	5.2
Agresividad	1	16.7	9	8.6	9	3.0	24	8.2	—	—	43	6.0
Angustia/Ansiedad	—	—	12	11.4	73	24.3	80	27.4	6	42.9	171	23.8
Desánimo/Depresión	—	—	5	4.8	28	9.3	40	13.7	1	7.1	74	10.3
Desilusión/Decepción	—	—	5	4.8	15	5.0	26	8.9	—	—	46	6.4
Frustración	—	—	6	5.7	5	1.7	9	3.1	2	14.3	22	3.1
Impotencia	—	—	2	1.9	17	5.6	15	5.1	3	21.4	37	5.2
Insatisfacción	—	—	5	4.8	23	7.6	19	6.5	—	—	47	6.5
Malestar	—	—	8	7.6	39	13.0	20	6.8	1	7.1	68	9.5

Las consecuencias del estrés analizadas como síntomas y burnout (medido por las tres dimensiones del MBI: Agotamiento emocional, Despersonalización y Realización personal), son consideradas indicadores del estrés e, incluso, en algunos estudios sobre estrés, estas consecuencias se identifican con el estrés mismo, es decir, miden el estrés a través de sus consecuencias (Cherniss, 1992; Schwab, Jackson y Schuler, 1986; Stephenson, 1990). Los síntomas principales del estrés informados por el profesorado son cansancio, nerviosismo, preocupación, tensión, irritabilidad y obsesiones (tabla 3).

Tabla 3.
Puntuaciones medias de los síntomas de estrés según el grupo de nivel de estrés

Síntomas	Nivel de estrés					Muestra Global
	Nada	Poco	Normal	Bastante	Total	
Mareado	—	.3	.9	1.5	2.3	1.0
Sin energía	.6	1.6	2.2	2.8	3.8	2.4
Nervioso	.6	1.9	2.4	2.9	3.7	2.5
Oprimido	—	.9	1.5	2.2	3.1	1.7
Asustado	—	.3	.6	1.2	1.7	.8
Sin apetito	.2	.5	.7	1.0	2.2	.8
Palpitaciones	—	.4	.9	1.4	2.3	1.0
Desesperanzado	—	.6	1.3	2.0	3.0	1.5
Inquieto	.2	.9	1.5	2.2	3.0	1.7
Sin memoria	.2	.7	1.0	1.9	2.3	1.3
Pecho	—	.3	.7	1.2	2.3	.8
Culpa	.2	.5	.8	1.4	2.3	1.0
Preocupado	.9	1.7	2.1	2.7	3.4	2.3
Reuma	.4	.6	.8	1.5	2.7	1.0
Gente	—	.3	.6	1.3	1.6	.8
Temblores	.2	.1	.2	.6	.9	.3
Pensar	—	.7	1.0	1.6	2.4	1.2
Inútil	—	.3	.7	1.4	2.5	.9
Tenso	.4	1.2	1.9	2.4	3.3	2.0
Inferior	—	.4	.7	1.2	1.7	.8



Tabla 3 (continuación).
Puntuaciones medias de los síntomas de estrés según el grupo de nivel de estrés

Síntomas	Nivel de estrés					Muestra Global
	Nada	Poco	Normal	Bastante	Total	
Entumecido	—	.3	.5	.8	1.7	.6
Irritable	.4	1.6	2.0	2.7	3.2	2.2
Obsesión	.2	1.1	1.7	2.6	3.6	1.9
Sin interés	—	.4	.9	1.4	2.3	1.0
Infeliz	—	.6	1.2	2.0	3.1	1.4
Pánico	—	.1	.2	.5	1.8	.3
Debilidad	.2	.2	.7	1.0	1.5	.7
Desconcertado	—	1.0	1.4	2.0	2.8	1.6
Insomnio	—	.7	1.3	2.1	2.5	1.5
Sueño breve	—	.7	.9	1.9	2.1	1.2

En el modelo de tres dimensiones independientes sugerido por Maslach y Jackson, no es posible hacer una valoración global del burnout, ya que las normas de aplicación de la escala IBP desaconsejan obtener una puntuación global de burnout, como suma de las puntuaciones de las tres dimensiones, y proponen la caracterización del estado de burnout como una combinación de puntuaciones altas en Agotamiento y Despersonalización y bajas en Realización. Aunque las puntuaciones directas medias obtenidas en las tres escalas corresponden a valoraciones moderadas de burnout, la categorización combinada de las tres dimensiones y la comparación con los resultados de la muestra normativa de profesores americanos utilizada por los autores (Maslach y Jackson, 1986) nos ha permitido concluir que la muestra de profesores españoles examinada en este estudio, en conjunto, manifiesta un estado de burnout un poco mayor que el profesorado americano. El problema fundamental para valorar correctamente el alcance patológico o nocivo del burnout pasa por situar y cuantificar la bolsa de profesorado afectado que está sometido a los niveles más altos; la proporción de profesorado afectado por niveles de burnout elevados (categorías de bastante y extremo burnout) se sitúa en un 40,3 por ciento. La tabulación cruzada de niveles de estrés y burnout muestra la elevada concomitancia entre ambos (tabla 4).

Tabla 4.
Tabulación cruzada de las categorías de patrones de burnout frente al nivel de estrés

Burnout	Nivel de estrés										Muestra Global	
	Nada		Poco		Normal		Bastante		Total			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Nada	7	5.9	35	29.7	58	49.2	18	15.3	—	—	118	21.2
Poco	3	2.8	27	24.8	50	45.9	28	25.7	1	.9	109	19.6
Medio	—	—	16	15.1	54	50.9	35	33.0	1	.9	106	19.0
Bastante	—	—	9	10.0	42	46.7	37	41.1	2	2.2	90	16.2
Total	—	—	1	.7	43	32.1	82	61.2	8	6.0	134	24.1
Muestra	10	1.8	88	15.8	247	44.3	200	35.9	12	2.2	557	100

Una primera aproximación a las valoraciones de la lista de los estresores en la enseñanza ha permitido identificar aquellos estresores cuya intensidad se percibe, en promedio, más alta, que son los siguientes: la falta de tiempo suficiente para preparar el trabajo, el excesivo número de alumnos por clase, la baja consideración de la profesión docente, el desinterés de los padres respecto a sus hijos escolarizados, la falta de motivación de los estudiantes, el excesivo papeleo burocrático y la hostilidad o mala conducta de los alumnos en clase. Las causas de estrés percibidas con intensidad más baja en la muestra total son: la sensación de incompetencia profesional, la monotonía del trabajo docente, la enseñanza como profesión y las causas de estrés externas a la enseñanza. Por otro lado, los resultados empíricos correlacionales confirman esta relación directa, significativa y fuerte entre intensidad de los estresores y Nivel de estrés con valores de la correlación con la Intensidad de Causas total ligeramente inferiores a 0,4, que suponen valores de la varianza común del orden del 15 por ciento; los estresores individuales con las correlaciones más altas son las demandas excesivas y variadas, la falta de tiempo para preparar las tareas y el ritmo rápido del horario diario.

Sin embargo, la intensidad percibida de los estresores está muy influida por el Nivel de estrés del profesorado (tabla 5), ya que las diferencias son altamente significativas entre los dos grupos de más bajo Nivel de estrés y los otros tres grupos de Nivel de estrés mayor. En general, se puede decir que el profesorado que se siente estresado en mayor nivel considera mayor la intensidad de aquellos estresores que se refieren a cosas concretas del trabajo diario de la enseñanza, tales como los que se refieren a la gestión del tiempo y relacionados con los alumnos (ratio, motivación, padres...), en tanto que el profesorado que se

siente menos estresado concede más importancia relativa a cuestiones más genéricas como la falta de expectativas profesionales, explicar materias distintas a la especialidad o incluso estresores externos. En suma, las diferencias entre profesores estresados y no estresados no sólo hacen referencia a la intensidad gradualmente creciente de los estresores, sino incluso a la percepción misma de cada uno de los estresores individuales. Esto quiere decir que profesores estresados y no estresados pueden tener una percepción radicalmente diferente de la enseñanza, lo cual conlleva consecuencias muy importantes en el trabajo diario y en la dinámica cotidiana de los centros, especialmente en lo que se refiere a las decisiones sobre los asuntos organizativos.

Tabla 5.
Intensidad media percibida de las causas de estrés según
los grupos de la variable Nivel de estrés

Intensidad-Causa	Nivel de estrés					Muestra Global
	Nada	Poco	Normal	Bastante	Total	
Aislamiento	1.3	2.2	3.3	4.1	4.2	3.4
Disciplina	1.7	3.8	4.9	5.5	5.5	4.9
Demandas	1.4	2.8	4.5	5.8	6.8	4.7
Quejas	1.6	3.1	3.9	4.4	5.0	3.9
Falta tiempo	2.2	3.9	5.1	6.5	7.8	5.4
Conflictos profesionales	2.2	2.9	4.0	4.7	4.8	4.1
Falta apoyo	1.7	2.7	3.6	4.2	5.5	3.7
Ratios altas	2.3	4.7	5.6	6.0	7.6	5.6
Baja consideración	1.7	4.1	5.0	6.2	6.0	5.2
Ambiente	2.2	3.6	4.3	4.9	4.4	4.4
Desinterés de los padres	3.0	4.6	5.4	5.7	5.1	5.3
Organización	1.8	2.4	3.7	4.1	5.9	3.7
Motivación	2.8	4.9	5.7	6.3	7.5	5.8
Ritmo rápido	.6	2.8	4.4	5.4	6.4	4.5
Burocracia	2.4	4.0	5.2	5.9	5.8	5.2
Conducta de los alumnos	2.8	4.3	5.6	5.5	6.0	5.3
Programas	.8	3.6	4.9	5.1	7.0	4.7
Equipamiento	2.3	3.7	4.7	5.2	5.0	4.7

Tabla 5 (continuación).
Intensidad media percibida de las causas de estrés según
los grupos de la variable Nivel de estrés

Intensidad-Causa	Nivel de estrés					Muestra Global
	Nada	Poco	Normal	Bastante	Total	
Conflictividad de los alumnos	2.0	3.1	4.1	4.1	4.2	3.9
Salario bajo	1.4	3.5	3.9	4.5	5.1	4.0
Plazos	1.5	3.2	4.8	5.2	6.5	4.7
Expectativas de promoción	2.2	3.6	4.5	4.6	5.3	4.3
Recompensas	1.5	3.6	4.7	5.5	6.8	4.8
Cambios	.7	2.3	3.9	4.5	4.7	3.8
Incompetencia	.3	1.8	2.7	3.3	4.0	2.8
Materia	1.9	3.2	3.9	3.8	3.8	3.7
Demasiadas horas de clase	1.0	2.6	4.0	4.8	5.8	4.1
Presión de los padres	1.1	2.6	3.5	4.0	4.8	3.5
Tareas complementarias	1.5	3.2	4.2	4.1	5.0	4.0
Monotonía	1.0	2.1	2.8	3.4	5.0	2.9
Profesión	1.2	1.4	2.5	2.7	5.1	2.4
Fuera	2.2	2.3	3.0	2.9	3.2	2.8

El análisis de la relación entre el Nivel de estrés y su atribución causal (tabla 6) produce dos conclusiones principales:

1. Las dimensiones más relevantes de esta relación son Lugar de causalidad, Estabilidad y Globalidad, en tanto, que las otras dos dimensiones (Contro-labilidad e Intencionalidad) no presentan una relación ni significativa ni sis-temática con el Nivel de estrés.
2. La relación empírica encontrada es idéntica en las tres dimensiones signifi-cativas: una relación monótona, creciente entre Nivel de estrés y puntua-ciones dimensionales, que significa que los niveles de estrés más altos atribuyen la causalidad más interna, estable y global, en tanto que los nive-les más bajos perciben las causas del estrés menos internas, estables y globales (o complementariamente, más externas, inestables y específicas).

Desde la perspectiva atribucional, el problema más importante es que las consecuencias negativas están sostenidas por las atribuciones realizadas sobre las causas del estrés, ya que las causas del estrés se perciben como permanen-

tes en el tiempo (estables) y en todas las situaciones (globales), de modo que mientras que el sentido de estas atribuciones no se modifique, la desesperanza y el desamparo que producen, actúan como automantenedores del estrés y de sus consecuencias. Además, colateralmente, estas atribuciones pueden perjudicar también el afrontamiento: la desesperanza y la indefensión generan conductas de abandono o de huida, opuestas totalmente a una actitud de afrontamiento y deseos de actuar para cambiar las causas o los efectos, invalidando, incluso, otras posibles estrategias paralelas que puedan estarse aplicando para afrontar el estrés.

Tabla 6.
Puntuaciones medias de las dimensiones causales según el Nivel de estrés

Dimensiones Causales	Nivel de estrés					Muestra Global
	Nada	Poco	Normal	Bastante	Total	
Lugar-Causalidad	9.4	10.1	11.6	11.7	15.1	11.5
Estabilidad	6.0	12.2	12.8	15.6	18.0	13.8
Controlabilidad	17.2	18.3	17.8	16.7	18.2	17.5
Intencionalidad	7.0	13.3	12.0	13.1	13.3	12.6
Globalidad	13.8	12.6	14.7	16.1	17.1	14.9

Los resultados obtenidos en relación con el apoyo social (tabla 7) permiten sintetizar algunas conclusiones. En primer lugar, destaca especialmente el hecho de que entre niveles de estrés y apoyo social percibido se establece una relación inversa y significativa que tiende a confirmar la hipótesis del efecto protector del apoyo social. Esta relación se observa tanto en el análisis correlacional como en el de varianza y se confirma cuando diversos aspectos del apoyo social percibido estudiados aparecen como variables predictoras del nivel de estrés en la ecuación de regresión correspondiente.

Este resultado sugiere, por tanto, que una de las posibles intervenciones destinadas a controlar y/o disminuir el nivel de estrés padecido por el profesorado sería, por una parte, incrementar la cantidad de apoyo social que se les ofrece, tanto de los diversos tipos como por parte de los diferentes colectivos. Además, y dado que lo que se ha evaluado no es apoyo social recibido sino percibido, entrenar al profesorado para que calibre correctamente la cantidad de apoyo que se le da puede ser también una importante línea de intervención, puesto que, en ocasiones, las carencias en apoyo social percibido tienen más que ver con la propia percepción que con la existencia de una carencia objetiva. Por otra parte,

el profesorado entrevistado considera importante la necesidad de recibir apoyo por parte de expertos, pero percibe niveles bajos de apoyo por parte los padres de los alumnos y de sus superiores lo que puede ser, en su caso, fuente de insatisfacciones. Es importante resaltar que, de entre los diversos colectivos que rodean a los entrevistados, es la familia propia quien presta mayores niveles de apoyo, mientras que alumnos y padres son quienes prestan menor apoyo. El apoyo por parte de los alumnos y sus padres cambia sustancialmente en función de variables como la antigüedad, el nivel educativo en el que se imparten clases, y la situación profesional.

Tabla 7.
Intensidad media de apoyo social según los grupos de la variable Nivel de estrés

Apoyo Social	Nivel de estrés					Muestra Global
	Nada	Poco	Normal	Bastante	Total	
Expertos	5.5	6.9	7.4	7.1	7.3	7.2
Apoyo general	35.5	34.4	32.2	29.3	23.6	31.4
Escuchado	35.9	36.4	34.1	30.8	24.1	33.1
Valorado	40.1	38.8	35.3	33.2	27.1	35.0
Motivado	39.5	35.5	32.9	29.7	21.6	32.0
Afecto	35.5	36.3	34.0	31.0	26.7	33.2
Satisfecho	37.9	36.9	34.2	30.8	22.8	33.3
Familia	47.5	43.6	43.6	40.6	40.7	42.5
Amigos	35.1	38.8	38.2	35.2	32.0	37.0
Compañeros	41.0	39.5	37.5	34.4	26.3	36.5
Superiores	37.9	35.6	33.2	27.5	17.3	31.4
Alumnos	37.1	33.8	30.9	28.8	27.1	30.7
Padres	29.4	27.2	24.2	22.7	17.4	24.1

El análisis realizado de los factores de personalidad (tabla 8) del profesorado tiene dos vertientes independientes: por un lado, su relación con el estrés que es el objetivo prioritario de este estudio y, por otro lado, su relación con las variables sociodemográficas y profesionales, de gran interés para la docencia desde una perspectiva psicosocial, organizativa y descriptiva. Algunas de las 16 variables de personalidad correlacionan significativamente con el Nivel de estrés, tanto en sentido positivo como negativo. Las personas más inestables emocional-

mente (C-) y las más cohibidas (H-) son las que presentan mayor Nivel de estrés, juntamente con las más suspicaces (L+), aprensivas (O+) y tensas (Q4+); mientras que las más confiadas (L-), serenas (O-) y relajadas (Q4-) sufren menos estrés. Asimismo, estos factores de personalidad, junto con el factor A (reservado/abierto), muestran diferencias significativas en sus puntuaciones entre los grupos de estrés.

Tabla 8.
Puntuaciones medias de los factores de personalidad según el Nivel de estrés

Factores de Personalidad	Nivel de estrés					Muestra Global
	Nada	Poco	Normal	Bastante	Total	
Reservado/Abierto (A)	8.7	11.2	10.3	10.2	8.8	10.4
Inteligencia +/- (B)	7.3	8.4	8.5	8.4	8.5	8.4
Inestable/Estable (C)	13.8	14.7	13.6	12.1	9.5	13.2
Sumiso/Dominante (E)	10.4	11.6	10.9	11.0	11.3	11.1
Sobrio/Impulsivo (F)	10.3	12.3	11.9	11.3	10.0	11.7
Despreocupado/Consciente (G)	11.7	14.1	14.3	14.5	13.5	14.3
Cohibido/Emprendedor (H)	13.1	14.1	12.9	11.9	10.8	12.7
Sensibilidad dura/blanda (I)	11.1	13.0	13.5	13.4	14.1	13.3
Confiado/Suspicao (L)	8.7	9.4	10.2	10.6	12.0	10.2
Práctico/Imaginativo (M)	10.0	11.2	11.0	10.8	10.6	10.9
Sencillez/Astucia (N)	9.8	11.5	11.8	11.8	11.1	11.7
Sereno/Aprensivo (O)	7.2	9.5	11.8	13.4	16.1	12.0
Conservador/Radical (Q1)	8.3	9.0	8.8	9.0	9.6	8.9
Adhesión/Autosuficiencia (Q2)	10.8	11.2	11.2	11.7	12.4	11.4
Bajo control/Autocontrol (Q3)	11.2	11.7	11.5	11.3	10.8	11.3
Relajado/Tenso (Q4)	7.1	10.4	12.8	15.4	18.2	13.3

La ecuación predictiva de regresión del Nivel de estrés frente a los factores de personalidad obtiene un moderado 17 por ciento de varianza común, y como mejores predictores aparecen los factores relajado/tenso (Q_4), reservado/abierto (A) y sereno/aprensivo (O).

La brevedad de este informe no permite exponer en detalle los análisis correlacionales entre las múltiples variables empleadas (ver Manassero *et al.*, 1995b), de los que sólo se ofrece un breve resumen. En líneas generales, la intensidad de la correlación del Nivel de estrés con los distintos grupos de variables encontrados cambia mucho desde las variables sociodemográficas (las más bajas) hasta los síntomas (las más altas). Las correlaciones con las variables demográficas y profesionales son muy bajas, excepto con el número de centros donde un profesor ha estado ejerciendo, y este resultado sugiere que el Nivel de estrés está más relacionado con variables individuales, tales como personalidad y percepción de la realidad por el individuo (estilo atributivo, apoyo social percibido).

La relación entre apoyo social percibido y estrés, es negativa, fuerte y significativa, lo cual supone que a mayor apoyo social menor Nivel de estrés y a la inversa, y presenta la correlación más alta con el apoyo social percibido que proviene de los superiores. Las implicaciones de tipo organizativo de estos resultados son evidentes, ya que, sentir que el trabajo es valorado por alguien a quien se considera con autoridad y conocimientos para hacerlo, aparece como una estrategia adecuada para mejorar el rendimiento individual del profesorado y sus relaciones con los compañeros y alumnos, mejorando a su vez el clima escolar. Además, ayuda al aumento de la autoestima del profesorado (puntuaciones bajas en el factor O) a partir de la resolución de la ambigüedad, el conflicto y la sobrecarga del papel.

Desde el punto de vista de atribución de la causalidad del estrés, las relaciones significativas y positivas aparecen con las dimensiones causales de Estabilidad, Globalidad y Lugar de Causalidad, es decir, que los mayores niveles del estrés se asocian con la percepción de causas más estables, globales e internas. Este patrón atribucional es muy parecido al patrón depresivo definido por Abramson, Seligman y Teasdale (1978) en su modelo de indefensión aprendida. Desde un punto de vista psicológico, algunos síntomas de estrés y de burnout se solapan con algunos síntomas depresivos; sin embargo, aunque pueden ser experimentados por los individuos como estados similares, sus etiologías son diferentes.

La variable Intensidad total de las Causas presenta una correlación significativa y positiva con el estrés, lo cual supone que cuanto más importantes se perciben los estresores por parte de la persona, ésta presenta mayor nivel de estrés.

Las variables de burnout medidas por el MBI se relacionan con el estrés de la siguiente forma: el Agotamiento emocional presenta una extraordinaria relación con el Nivel de estrés (alta y positiva), y asimismo, niveles altos de Despersonalización y niveles bajos de Realización personal se corresponden con niveles de

estrés elevados. Lo cual confirma el hecho de que, aunque estrés y burnout sean teóricamente fenómenos distintos, tienen aspectos comunes. Precisamente el hecho de que el estrés esté altamente relacionado con el Agotamiento emocional es una demostración de dichos aspectos comunes, ya que el estrés aparece cuando existe un desequilibrio (real o percibido) entre las demandas del ambiente y la capacidad de respuesta del individuo; en una situación de agotamiento emocional la capacidad de respuesta del individuo disminuye y por tanto, aumenta la probabilidad de estrés. Por otro lado, el aumento de las presiones ambientales puede disminuir la capacidad de respuesta del individuo, y lo lleva a una situación de agotamiento emocional, por lo que se aumentan las probabilidades de burnout.

Las variables de burnout, medidas con el MBI, se han correlacionado con los mismos grupos de variables que el estrés y los resultados obtenidos muestran que tanto el Agotamiento emocional, como la Despersonalización y la Realización personal, siguen un patrón similar al obtenido con el nivel de estrés. Las variables demográficas y profesionales no presentan relaciones significativas, exceptuando la Realización personal que sí lo hace débilmente con alguna de ellas. Sin embargo, con el resto de variables, de personalidad, apoyo social, intensidad de las causas y síntomas, presentan correlaciones, en general, más altas que las obtenidas para el nivel de estrés y que oscilan según la variable de burnout medida. Así a mayor Agotamiento emocional corresponde un patrón de personalidad caracterizado por ser suspicaz, autosuficiente, aprensivo, tenso, reservado, emocionalmente inestable, sobrio, cohibido y con poco control. Todos estos rasgos se pueden considerar como una definición del agotamiento emocional a partir de factores de personalidad ya que, desde un punto de vista clínico, todos ellos forman un patrón de respuesta conductual no adaptativo, ante las demandas excesivas del ambiente. Por su parte, la variable Despersonalización corresponde a una personalidad reservada, emocionalmente inestable, sobria, despreocupada, cohibida, de sensibilidad dura y con poco control. La mayoría de los factores anteriores son los que tienen un mayor peso en el factor de segundo orden del 16PF denominado *cortetia*. Aunque, ciertamente la *cortetia* no es uno de los factores mejor definidos de este instrumento (Karson y O'Dell, 1980), corresponde a personas que se guiarán más por su cabeza que por sus sentimientos y, algunos autores, la definen como "mente dura", es decir, personas que se inclinan a "una disponibilidad a operar y manejar problemas a nivel frío y cognoscitivo" (Cattell, Eber y Tatsuoka, 1970, citado por Birkett-Cattell, 1993). La Realización personal presenta una relación negativa con el tamaño del centro y el nivel educativo, es decir, el profesorado de centros más grandes y niveles educativos más altos siente una menor realización personal. La Realización personal se relaciona con las variables de personalidad de la siguiente forma: una menor Realización personal se corresponde con una personalidad más suspicaz, autosuficiente, aprensiva y tensa, mientras que una mayor Realización personal

presenta un patrón de personalidad abierto, emocionalmente estable, entusiasta, consciente, emprendedor y autocontrolado, lo cual resulta coherente, pues estos últimos son rasgos que se consideran positivos para afrontar las relaciones interpersonales, las demandas ambientales y las situaciones difíciles.

Las correlaciones de las variables de burnout con las variables de apoyo social son, prácticamente todas, significativas, negativas en el caso del Agotamiento emocional y la Despersonalización, y positiva y significativamente más altas con la Realización personal; es decir, mayor apoyo social supone menor agotamiento y despersonalización y mayor realización personal. Las correlaciones más altas se dan entre Agotamiento emocional y (falta de) motivación por el trabajo, que se transmite a través del apoyo social recibido por parte de la familia, compañeros, alumnos, superiores; en el caso de la Despersonalización se da con (la falta de) apoyo por parte de los alumnos, lo mismo que para la Realización personal pero en sentido inverso. Estos resultados enlazan con los aspectos citados en el párrafo anterior sobre la influencia de las relaciones profesor/alumnos y del profesorado dentro de la organización escolar, así como de la incidencia del apoyo social en la aparición del síndrome de burnout, ya que a mayor apoyo social, en general, menor posibilidad de aparición de situaciones que lleven a desarrollarlo.

Las variables de burnout presentan una relación moderada con las dimensiones causales, de modo que mayor Agotamiento emocional se corresponde con percepciones de causas más estables, globales, intencionales y menos controlables; a mayor Despersonalización nos encontramos con percepciones de causas más internas, estables, intencionales y globales; mientras que mayor Realización personal se corresponde con percepciones de causas menos estables (inestables), menos globales (específicas) y más controlables.

La relación de las variables Intensidad total de las causas y Síntomas es negativa con la Realización personal, y positiva, y muy elevada, con Agotamiento emocional, mayor que en el caso del estrés, y algo menores con la Despersonalización.

La ecuación de regresión final del estrés frente a todos los grupos de variables (tabla 9), muestra que el predictor más importante del Nivel de estrés es la variable Agotamiento emocional, que explica un 42 por ciento de la varianza; el segundo predictor son los Síntomas; el tercer predictor, en sentido negativo, es la Despersonalización; y el resto de los predictores son el Lugar de Causalidad, la Estabilidad de las causas percibidas (ambos positivos), el factor G (despreocupado/consciente), que a mayor consciencia predice mayor nivel de estrés, y el factor Q2 (adhesión/autosuficiencia), en sentido negativo, a mayor autosuficiencia menor Nivel de estrés. Estos dos últimos factores son nuevos, pero tienen una interpretación coherente y sencilla, ya que las personas excesivamente conscientes, responsables y perseverantes pueden pagar un alto precio en estrés, ya que corresponden a una de las tipologías de burnout en profesores, como son los denominados de Tipo II o profesores frenéticos, que son aquellos que frente a la adversidad y al fracaso, reaccionan redoblando sus esfuerzos

para intentar lograr el éxito. Mientras que la relación negativa con el factor Q2, sigue un patrón similar al de la Despersonalización, ya que la autosuficiencia dentro del modelo de Cattell corresponde a personas que prefieren sus propias ideas y decisiones y que están llenas de recursos, lo cual supone una protección frente al estrés.

Tabla 9.
Ecuación de regresión múltiple del nivel de estrés respecto a todas las variables simultáneamente

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
Agotamiento emocional	.02932	2.75075E-03	.51159	10.658	.0000
Síntomas	9.74E-03	1.59639E-03	.27165	6.101	.0000
Despersonalización	-.01296	4.48090E-03	-.11053	-2.893	.0040
Despreocupado/consciente (C)	.01974	7.95441E-03	.08641	2.482	.0134
Lugar causalidad	.01028	4.41661E-03	.08036	2.328	.0204
Estabilidad	.01015	4.38400E-03	.08199	2.316	.0210
Adhesión/autosuficiencia (Q2)	-.1567	8.24886E-03	-.06619	-1.900	.0581
(Constante)	1.69664	.16456		10.310	.0000

La ecuación de regresión se ha obtenido por el método de paso a paso hacia atrás, eliminando las variables no significativas después de introducirlas todas forzosamente en la ecuación ($R = .70424$).

B: coeficiente de regresión no estandarizado; SE B: error estándar de B; Beta: coeficiente de regresión estandarizado; T: tolerancia.

El mismo tipo de análisis de regresión frente a todos los grupos de variables se ha utilizado para las tres variables de burnout medidas con el MBI (tabla 10). Los mejores predictores del Agotamiento emocional, son, como era de esperar, en primer lugar, el Nivel de estrés, la Intensidad total de las causas, el apoyo social de los amigos y la motivación, y los factores de personalidad Q2 (adhesión/autosuficiencia) y C (emocionalmente inestable/estable). En esta ecuación de predicción hay que destacar la relación inversa entre el apoyo social de motivación y el factor C, así como la relación positiva, aunque paradójica, del apoyo social percibido de los amigos, es decir, que a mayor apoyo social de los amigos mayor Agotamiento emocional. Este resultado sugiere la interpretación de que el apoyo social de los próximos sea visto por parte del individuo como una presión más para preservar su imagen social, que tiene que añadir a las que él sufre o percibe.

Tabla 10.
Ecuación de regresión múltiple de cada una de las tres variables de burnout

Variable	R	R ²	Beta	T	Sig T
Variable Dependiente: AGOTAMIENTO EMOCIONAL					
Nivel de estrés	.64636	.41778	.46209	13.095	.0000
Intensidad de las causas	.70362	.49509	.26731	7.597	.0000
Motivado	-.73324	.53764	.24305	-5.913	.0000
Adhesión/autosuficiencia (Q2)	.74030	.54804	.11002	3.437	.0006
Inestable/estable (C)	-.74466	.55451	.09382	-2.766	.0059
Amigos	.74761	.55891	.08424	2.105	.0359
(Constante)				.580	.5620
Variable Dependiente: DESPERSONALIZACIÓN					
Intensidad de las causas	.36538	.13350	.34040	7.906	.0000
Alumnos	.40401	.16322	-.17404	-4.030	.0001
Lugar causalidad	.41578	.17287	.09256	2.156	.0316
Sensibilidad dura/blanda	.42505	.18067	-.10332	-2.390	.0173
Adhesión/autosuficiencia (Q2)	.43543	.18960	.09590	2.214	.0273
(Constante)				5.571	.0000
Variable Dependiente: REALIZACIÓN PERSONAL					
Alumnos	.48262	.23292	.35638	8.298	.0000
Cohibido/emprendedor	.52778	.27856	.14230	33.24	.0010
Familia	.54660	.29877	.14244	3.411	.0007
Adhesión/autosuficiencia (Q2)	.56268	.31661	-.11702	-2.962	.0032
Nivel de estrés	.57200	.32718	-.07378	-1.744	.0819
Reservado/abierto (A)	.57739	.33338	.09679	2.270	.0237
Relajado/tenso (Q4)	.58265	.33949	-.08932	-2.023	.0436
(Constante)				12.033	.0000

La ecuación ha sido obtenida por el método de introducir paso a paso hacia delante las variables significativas.

B: coeficiente de regresión múltiple; R²: varianza común variable dependiente/predictores; SE B: error estándar de B; Beta: coeficiente de regresión estandarizado; T: tolerancia.

Los mejores predictores de la variable Despersonalización son la Intensidad total de las Causas, el apoyo social de los alumnos, el Lugar de Causalidad y los factores Q2 (adhesión/autosuficiencia) e I (sensibilidad dura/blanda). El apoyo social de los alumnos y el factor I se relacionan de forma negativa con la Despersonalización, es decir, sensibilidad dura y menor apoyo social de los alumnos llevan a una mayor Despersonalización, lo cual entra dentro de un patrón lógico de relación con esta variable, ya que la despersonalización se manifiesta con actitudes negativas e insensibles hacia los destinatarios de un servicio, en este caso, los alumnos.

La Realización personal presenta una ecuación de predicción formada por predictores fundamentalmente de apoyo social y factores de personalidad, junto con el Nivel de estrés. Por tanto, niveles más altos de Realización personal se corresponden con mayor apoyo social de los alumnos y de la familia, personalidad más emprendedora, abierta, relajada, con una mayor adhesión al grupo, y un menor nivel de estrés, que constituye un patrón de relación que corresponde con la definición que de esta variable dan las autoras del MBI y que proporciona una buena descripción diagnóstica de esta variable.

3. CONCLUSIONES

El estrés es un fenómeno complejo y multidimensional, dependiente de numerosas variables externas e internas, que tienen una incidencia determinante, tanto en la salud individual de las personas, psicosomática y profesional, como en la salud colectiva, de los grupos y de las organizaciones (escuela o sistema educativo), desde la perspectiva del logro de sus fines y objetivos educativos. Los resultados anteriores muestran que el estrés no sólo puede provocar los efectos específicos analizados, sino que también es un elemento determinante de la calidad de vida del profesorado.

Los datos empíricos analizados en este estudio sobre la incidencia de estrés y burnout en una muestra de profesores españoles, representativa de todos los niveles educativos, confirman la incidencia que las numerosas variables consideradas tienen sobre el estrés y el burnout según el sentido que los diversos modelos teóricos del estrés les asignan, especialmente en los asuntos más tradicionalmente abordados, como pueden ser los distintos estresores, el apoyo social y las consecuencias (síntomas) psicofísicas y conductuales, así como la influencia de las diferentes condiciones sociodemográficas en que se ejerce la profesión. Como aportaciones principales cabe resaltar el estudio exhaustivo de los distintos factores de la personalidad y el enfoque dado al tratamiento de la percepción causal del estrés, ampliando el viejo concepto de Locus de control de Rotter actualizándolo con las cinco dimensiones causales consideradas. En relación con el burnout, los estudios empíricos han sido menos extensos y profundos que los re-

feridos al estrés, por lo que creemos que este estudio aporta un análisis global y pormenorizado de las distintas variables consideradas, determinando el papel y la incidencia que tiene cada una de ellas sobre las tres dimensiones del modelo de Maslach del burnout.

El patrón emocional ligado al estrés es negativo y dependiente del nivel de estrés, con pequeñas diferencias en la distribución de la proporción de las emociones desagradables más frecuentes, como ansiedad, frustración, depresión, ira y decepción, entre los niveles de mayor estrés y una tendencia mayor a informar emociones no desagradables cuanto más bajo es el nivel de estrés. Asimismo, las consecuencias relacionadas con el estrés como síntomas y el burnout revelan hasta qué punto el estrés afecta a la salud individual de las personas. Comparativamente, el profesorado examinado en este estudio, en conjunto, muestra un estado de burnout mayor que los profesores americanos con referencia a la escala MBI, especialmente en las dimensiones de Agotamiento (mayor) y Realización personal (menor).

Los estresores más importantes identificados para la enseñanza (la presión del tiempo, las demandas desmesuradas, el número excesivo de alumnos, la falta de motivación de éstos, etc.) ofrecen una radiografía de algunas de las más importantes penalidades actuales del profesorado, y la dependencia de la intensidad percibida de los estresores con el nivel de estrés y las variables sociodemográficas del profesorado permiten sustentar análisis más finos del malestar docente.

Las aportaciones de la teoría de la atribución causal a la intervención sobre estrés y burnout, se centran en las denominadas técnicas de reentrenamiento atribucional (Manassero y Vázquez, 1995), que propugnan una serie de estrategias de intervención para modificar las cogniciones inadecuadas del profesorado sobre la causalidad del estrés, en el sentido de que facilite el mejor afrontamiento del estrés. La relación de los antecedentes (causas) con las consecuencias que tienen lugar a través de las dimensiones causales propuestas por la teoría de la atribución, coincide con el planteamiento fundamental de los problemas del estrés y burnout, de modo que para el caso del burnout o estrés la teoría de la atribución causal ofrece un marco idóneo para justificar, tanto los efectos del estrés como las posibles estrategias de afrontamiento. Modificando la percepción de las causas se puede contribuir a prevenir y controlar los efectos (estrés y burnout).

El análisis de los factores de personalidad ha permitido identificar aquellos que mantienen una relación más relevante con el estrés y las variables de burnout: inestabilidad, cohibición, suspicacia, aprensión, reserva, consciencia, adhesión y tensión.

Finalmente, los análisis de regresión múltiple permiten poner en competencia las múltiples variables personales y organizativas consideradas aquí y concluir sobre las variables más relevantes para el estrés. La intensidad global de los sín-

tomas de estrés, así como el agotamiento emocional y la despersonalización, el lugar de causalidad y la estabilidad percibida de las causas de estrés, junto con los rasgos de personalidad consciente y adherente constituyen los predictores más importantes de la intensidad del estrés en la enseñanza.

La importancia del apoyo social radica en que permite afrontar mejor el burnout y el estrés. Los sistemas de apoyo social actúan como variables mediadoras en los procesos de burnout, comportándose como amortiguadores para las personas en su medio social, reduciendo el efecto estresante de las condiciones del entorno. Diversos estudios empíricos confirman que el apoyo social está asociado con niveles más bajos de burnout, mientras que su ausencia origina niveles más altos; en la enseñanza hemos obtenido que resulta especialmente importante el apoyo de los administradores escolares, directores, inspectores, supervisores y asesores, en coincidencia con otros (Calabrese, 1987; Gillet, 1987; Russell, Altmaier y Van Velzen, 1987; Schwab, *et al.*, 1986).

El estudio aborda el asunto de la intervención para prevenir y/o controlar estrés y burnout en un nivel general, con independencia de los casos que necesitan una intervención clínica personalizada. Puesto que el estrés es una experiencia muy personal y muy subjetiva, las estrategias de prevención y control tienen un carácter individual, dirigidas a las personas, aunque puedan practicarse en grupo. Dado que la experiencia del estrés engloba numerosos factores de índole cognitiva, otro grupo de técnicas personalizadas, tales como la técnica de solución de problemas, la detención del pensamiento, la terapia racional-emotiva, la técnica de inoculación del estrés o la desensibilización sistemática, actúan sobre estos factores cognitivos.

En muchas situaciones, el estrés laboral tiene sus fuentes fuera de los individuos, en las estructuras organizativas del trabajo, de modo que otro grupo de estrategias de prevención y control actúa sobre los elementos de la organización, a través del rediseño de los diversos elementos, para contribuir a reducir o eliminar el estrés laboral. Actuar sobre determinadas condiciones ambientales, como el incremento de la autonomía en el trabajo, la flexibilidad del horario del trabajador y el incremento de la participación en la toma de decisiones incide positivamente en distintos aspectos del estrés profesional, tiene especial importancia para mejorar el estrés como han comprobado algunos estudios (Peiró y Salvador, 1993). En el aspecto de la gestión de los recursos humanos, una preocupación por la mejora del clima organizativo, tal como es percibido por los trabajadores, entre otros, constituyen factores que mejoran el nivel de estrés en la organización. Proyectos concretos de control del estrés en la enseñanza han sido propuestos por diversos autores como Dunham (1990) y Cox, Boot y Cox (1990).

Finalmente, el estudio propone un programa de prevención del estrés diseñado por objetivos, donde se ha completado cada objetivo con actividades y directrices útiles para desarrollarlo o alcanzarlo, así como un conjunto de sugerencias

cias para la prevención y afrontamiento del burnout en la enseñanza. Los objetivos planteados para el programa son los siguientes:

1. Conseguir una interacción constante entre cada profesor y los otros. Ningún profesor debe sentirse, ni estar, de hecho, aislado, sino que siempre debe sentir la posibilidad de la ayuda de otros.

2. Reunirse en grupos para comparar, analizar y autoanalizar las distintas situaciones, para eliminar las dificultades o sentimientos que pueden contribuir a bloquear las situaciones de estrés o hacerlas más difíciles.

3. Controlar y conocer las emociones y sentimientos propios y aprender a relajarse en plena situación de tensión.

4. Promover el desarrollo en el trabajo y la posibilidad de cambiar actitudes y técnicas de trabajo.

5. Fortalecer la consideración de los profesores en la escuela frente a estudiantes y padres, a través del liderazgo de la dirección y las autoridades educativas.

6. La formación permanente debe atender el tratamiento de los problemas y preocupaciones de los profesores, especialmente los que se refieren a la administración y control del aula.

7. Encontrar gratificaciones en el trabajo (intrínsecas, como sentir el valor e importancia del trabajo) provenientes de uno mismo, compañeros, padres, alumnos y supervisores o autoridades.

8. Desarrollar una actitud de preocupación despegada: dedicación sin absorción adictiva, que haga peligrar el equilibrio emocional o la vida social y permita desconectar y separarse de los problemas.

9. Desarrollar un sentido de realismo sobre el trabajo que permita, a la vez, proponerse metas alcanzables y encajar los fracasos relativos, que siempre se producen en la enseñanza.

10. Realizar tanto ejercicio físico como sea posible, para reducir la incidencia del estrés y afrontarlo más eficazmente, ya que un cuerpo saludable es más resistente al estrés.

Estos objetivos podrían alcanzarse con un programa de intervención colectivo para profesores, cuya metodología de trabajo podría ser grupal, y que debería contemplar como fundamentales los siguientes aspectos:

1. Concienciar al profesorado de que estrés y burnout son asuntos serios que necesitan ser considerados, y convencerlos de que es posible hacer algo para mitigarlos.

2. Tomar conciencia personal de que cada profesor es afectado de manera diferente y reacciona con diferentes síntomas y respuestas.

3. Analizar las estrategias de afrontamiento y su eficacia respecto al estrés y burnout.

4. Identificar los rasgos de la organización en la escuela que es necesario cambiar para prevenir o reducir el estrés.

Estrés y burnout en la enseñanza serán fenómenos presumiblemente crecientes porque las causas que están en la base de su génesis (las crecientes demandas de la sociedad sobre la escuela y las propias complejidades de las organizaciones) no hacen sino ampliarse. Sus consecuencias se traducen no sólo en costes económicos por absentismo, bajas y enfermedades laborales, sino también en sufrimientos y pérdidas de capital humano, profesionales que abandonan o interrumpen su desarrollo profesional. El profesorado, la comunidad educativa, las autoridades académicas y laborales y las instituciones encargadas de la formación del profesorado deben considerarlos seriamente, y tomar decisiones que contribuyan a mitigar la incidencia y los riesgos de ambas patologías en la enseñanza.

4. BIBLIOGRAFÍA

- ABRAMSON, L.; SELIGMAN, M. E. P., y TEASDALE, J. (1978): "Learned helplessness in humans: Critique and reformulation". *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- BIRKETT-CATTELL, H. (1993): *Lo profundo de la personalidad*. Aplicación del 16PF. México, El Manual Moderno.
- CALABRESE, J. L. (1987): "The principal: an agent for reducing teacher stress". *NAASP Bulletin*, dec., 6-70.
- CATTELL, R. B. (1989): *16PF. Cuestionario Factorial de Personalidad. Manual*. Madrid, TEA Ediciones.
- CHERNISS, C. (1992): "Long-term consequences of burnout: An exploratory study". *Journal of Organizational Behavior*, 13, 1-11.
- COLE, M., y WALKER, S. (Eds.) (1990): *Teaching and stress*. Philadelphia, Open University Press.
- COX, T.; BOOT, N., y COX, S. (1990): "Stress in schools: A problem-solving approach". En Cole, M. y Walker, S. (Eds.): *Teaching and stress*. Philadelphia, Open University Press, pp. 99-116.
- COX, T.; MACKAY, C. J.; COX, S.; WATTS, C., y BROCKELEY, T. (1978): "Stress and well being in school teachers". Comunicación presentada en la *Ergonomics Society Conference "Psychological response to occupational stress"*, Universidad de Nottingham, septiembre.
- DUNHAM, J. (1990): "Personal, interpersonal and organizational resources for coping with stress". En Cole, M. y Walker, S. (Eds.): *Teaching and stress*. Philadelphia, Open University Press, pp. 118-134.
- ESTEVE, J. (1987): *El malestar docente*. Barcelona, Laia.
- ESTEVE, J.; ALBACETE, J. M.; FRANCO, S., y VERA, J. (1991): "La salud de los profesores. Evolución de 1982 a 1989". *Cuadernos de Pedagogía*, 192, 61-67.
- ESTEVE, J.; FRANCO, S., y VERA, J. (1994): *Los profesores ante el cambio social. Repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*. Barcelona, Anthropos.

- FARBER, B. A. (1991): *Crisis in Education. Stress and Burnout in the American Teacher*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- FERRER, V.; MANASSERO, M. A.; VÁZQUEZ, A.; FORNÉS, J., y FERNÁNDEZ, M. C. (1995): "Apoyo social como factor modulador del estrés en la enseñanza". *Revista de Educación*, 308, 241-266.
- GARCÍA-CALLEJA, M. (1992): "Estudio de la incidencia y prevalencia de la enfermedad en el profesorado MEC cursos 1989-1990 y 1990-1991". Comunicación en la 7.ª Conferencia anual de la Asociación Internacional para la investigación sobre la personalidad del docente (AIRPE): *El profesor ante las reformas*. Salamanca, abril.
- GILLET, P. (1987): "Preventing discipline-related teacher stress and burnout". *Teaching Exceptional Children*, Summer, 62-65.
- GÓMEZ, L. A., y SERRA, E. (1989): "Sobre la salud mental de los profesores". *Cuadernos de Pedagogía*, 175, 60-67.
- KARSON, S., y O'DELL, J. W. (1980): *16PF. Guía para su uso clínico*. Madrid, TEA Ediciones.
- KYRIACOU, C. (1980): "Stress, health and schoolteachers: A comparison with other professions". *Cambridge Journal of Education*, 10, 154-159.
- MANASSERO, M. A.; FORNÉS, J.; FERNÁNDEZ, M. C.; VÁZQUEZ, A., y FERRER, V. (1995): "Burnout en la enseñanza: análisis de su incidencia y factores determinantes". *Revista de Educación*, 308, 241-266.
- MANASSERO, M. A., y VÁZQUEZ, A. (en prensa): "Escala de autoatribución con cinco dimensiones causales: Desarrollo y validación". *Revista de Psicología Social Aplicada*.
- MANASSERO, M. A.; VÁZQUEZ, A.; FERRER, V.; FORNÉS, J., y FERNÁNDEZ, M. C. (1994): *Burnout en profesores: Impacto sobre la calidad de la educación, la salud y consecuencias para el desarrollo profesional*. Memoria final de investigación. Madrid, MEC-CIDE.
- (1995a): "Relaciones entre atribución causal y nivel de estrés en la enseñanza". En Vega, M. T. y Tabernero, M. C. (Comp.): *Psicología social de la educación y de la cultura, ocio, deporte y turismo*. Salamanca, Eudema, pp. 175-187.
- (1995b): "Burnout en profesores: impacto sobre la calidad de la educación, la salud y consecuencias para el desarrollo profesional". En Villar, L. M. y Medina, A. (Dir.): *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid, Universitas, pp. 391-422.
- MARTÍNEZ, J. (1992): "Salud y malestar docente en profesores de EGB: Estrés y absentismo laboral". *Revista de Psicología de la Salud*, 4, 115-140.
- MARTÍNEZ-ABASCAL, M. A., y BORNAS, X. (1992): "Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido: un estudio correlacional". *Revista Española de Pedagogía*, 193, 563-580.
- MASLACH, C., y JACKSON, S. E. (1981): "Maslach Burnout Inventory". Palo Alto, CA, Consulting Psychologist Press.

- MATTESON, M. T., y IVANCEVICH, J. M. (1987): *Controlling work stress. Effective human resource and management strategies*. San Francisco, Jossey-Bass Pub.
- PEIRÓ, J. M. (1992): *Desencadenantes del estrés laboral*. Madrid, Eudema.
- PEIRÓ, J. M., y SALVADOR, A. (1993): *Control del estrés laboral*. Madrid, Eudema.
- PINES, A., y ARONSON, E. (1988): *Career Burnout. Causes and Cures*. New York, The Free Press.
- POLAINO, A. (1982): "La ansiedad y el estrés de los profesores de educación especial". *Bordón*, 37, 71-82.
- PRATT, J. W. (1976): "Perceived stress among teachers: An examination of some individual and environmental factors and their relationship to reported stress". En Cooper, C. L. y Marshall, J. (Eds.): *White collar and professional stress*. Chichester, John Wiley y Sons.
- RODRÍGUEZ MARÍN, J. (1992): "Estrategias de afrontamiento y salud mental". En Álvaro, J. L., Torregrosa, J. R. y Garrido, A.: *Influencias sociales y psicológicas en la salud mental*. Madrid, Siglo XXI, pp. 103-120.
- RUSSELL, D. W.; ALTAMAIER, E., y VAN VELZEN, D. (1987): "Job related stress, social support among classroom teachers". *Journal of Applied Psychology*, 72: 269-274.
- SCHWAB, R. L.; JACKSON, S. E., y SCHULER, R. S. (1986): "Educator burnout: sources and consequences". *Educational Research Quaterly*, 10, 14-30.
- SELYE, H. (1956): *The stress of life*. Nueva York, McGraw-Hill.
- SPANIOL, L., y CAPUTTO, J. (1979): *Professional Burn-Out: A Personal Survival Kit*. Lexington, Mass., Human Services Associates.
- STEPHENSON, D. (1990): "Affective consequences of teachers psychological investment". *Journal of Educational Research*, 84, 53-57.
- THODE, M. L.; MORÁN, S., y BANDERAS, A. (1992): "Fuentes de malestar entre el profesorado de EGB". *Revista Española de Pedagogía*, 193, 545-561.
- WEINER, B. (1986): *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York, Springer-Verlag.

LA PROFESIÓN DE DOCENTE. ESTUDIO DE LAS CONDICIONES PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES

Director: D. Ramón Pérez Pérez ⁶

1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y SU JUSTIFICACIÓN

La presente investigación se puede enmarcar en el análisis de los problemas que envuelven el desempeño de la función docente y que tiene como referentes básicos, de una parte, el contexto sociocultural y el sistema educativo, y de otra, al individuo como persona, tanto en su personalidad psicósomática como docente, ambas, casi siempre, sólidamente fundidas o difícilmente separables.

En este sentido, partimos de la consideración de los aspectos que conforman el ámbito de trabajo del docente y las dimensiones que, de la personalidad de éste, inciden en la docencia, o tienen una más sobresaliente influencia.

1.1. El docente en el ámbito de trabajo

La profesión docente se ha convertido en la actualidad en una tarea compleja, altamente tecnificada y difícil que no es posible ejercer sin una formación científica y técnica adecuadas. El número de investigaciones multidisciplinares realizadas en estos últimos años permite una mayor base de fundamentación de la tarea que sobre su estudio realizan los especialistas en educación.

Tratando de aglutinar en pocas líneas el conjunto de competencias del profesor, cabría señalar, a grandes rasgos, que la función docente se enmarca en el conjunto de actividades que tienen por finalidad básica intervenir técnicamente en los procesos de aprendizaje del alumnado en un ámbito específico de la intervención educativa como es el sistema escolar, en general, y de la escuela, en particular, al objeto de ayudarlo a lograr una creciente cuota de autonomía personal en el contexto de un marco cultural de referencia.

Pero la actividad del profesional de la educación ha de atender, de forma simultánea y complementaria, a distintos ámbitos de ese espacio escolar de la in-

⁶ Universidad de Oviedo. Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa 1993. Investigador colaborador D. J. Luis San Fabián Maroto, y auxiliar D.^a M.^a Teresa García Álvarez.

tervención, especialmente lo que se refiere a los relacionados con el interior y exterior del aula.

Dentro del aula su tarea se alterna entre los procesos de disposición de los elementos del currículum y de atención de las dimensiones psico-biológico-sociales del alumno, situándose como mediadora, entre ambos tratamientos, la intervención pedagógica como acción capaz de favorecer el desarrollo del proceso por el que se justifica esa misma acción; que el alumno aprenda de forma significativa y con el aprovechamiento óptimo de todas sus potencialidades. El aula se convierte en un espacio ecológico complejo y singular de comunicación humana.

Fuera del aula, el profesor, como profesional, también ha de atender a otras tareas que tienen mucho que ver con las anteriores, si bien se presentan como complementarias por más que de la conjunción de ambas dependa, en buena medida, el éxito o fracaso de la empresa de "educar". Así, trabajar con los padres; participar en las tareas organizativas y funcionales de su centro escolar; colaborar con sus colegas; establecer vínculos de cooperación con otros sectores culturales y/o educativos que extienden su influencia hasta la escuela; realizar tareas burocráticas, ya sean referidas a su estricta labor docente o a la más amplia de organización del centro escolar; diseñar el proceso de enseñanza; seleccionar, disponer, confeccionar y organizar materiales curriculares o recursos didácticos, etc., son algunas de las actividades que definen el conjunto de las exigencias actuales del profesor (Pérez Pérez, 1993).

Todo ese nuevo ámbito educativo en el que el profesor asume nuevas responsabilidades viene a vertebrarse en torno a dos ejes en los que se sustancia el desempeño de la profesión docente:

- Con referencia a la "situación de enseñanza-aprendizaje", es su responsable directo, y en ella recobra un papel relevante todo lo que tiene que ver con la "comunicación" en sus distintas formas y en los contenidos.
- Su situación profesional se define en el estatus/roles que le son conferidos, realizándose un complejo vínculo entre la actividad (dimensión pública de la tarea) y el desarrollo y promoción personal del sujeto (dimensión privada o íntima), además del proceso de complejización creciente que sufren los propios estatus/roles, tanto en su logro como en su desempeño.

De acuerdo con Vera Vila (1992) se podría decir que la situación por la que atraviesa la profesión del docente se ve enmarcada por las siguientes características de:

- Ser un rol difuso y contradictorio.
- Desajuste entre exigencias y recompensas.
- El desinterés social o la soledad del desierto.
- El rol como fuente de conflictos.

Puede, por tanto, señalarse que hay toda una serie de factores que vienen a definir la actividad del profesional de la educación como una situación que es portadora de fuentes de conflicto:

- Deficiencias de la formación inicial.
- Ambigüedad de las tareas que ha de desempeñar.
- Complejidad creciente de su tarea.
- Falta de concordancia entre idealización de la profesión con las condiciones reales para su ejercicio.
- Inconsistencias de los procesos de socialización profesional.
- Ausencia de incentivos profesionales y sociales.
- Deficiencias en los procesos de formación permanente.
- Falta de modelos cualificados para el desarrollo de la "carrera docente".
- Etc.

1.1.1. *Contextos que configuran el ámbito del trabajo docente*

Programar la enseñanza, potenciar procesos de enseñanza-aprendizaje, evaluar el proceso educativo, ejercer la tutoría, investigar, participar en la vida del centro, establecer relaciones con el entorno..., configuran un perfil profesional docente que sólo puede desarrollarse satisfactoriamente dentro de unos contextos de trabajo apropiados. Indicamos de modo sintético cuáles son estos contextos.

a) *El contexto social*

Nuevas exigencias sociales. Nuevas demandas ante el cambio de valores y las nuevas tecnologías (sociedad multicultural, etc.). Falta de reconocimiento social de la enseñanza y los docentes.

b) *El contexto político-administrativo*

Las políticas de formación, acceso, selección e incentivación del profesorado también introducen elementos inciertos o contradictorios en las percepciones del profesorado. Estas políticas suelen verse afectadas en momentos como los actuales de reformas educativas, sometidos a sistemas de evaluación vertical.

c) *El contexto organizativo-institucional*

Habitualmente este espacio viene caracterizado por la rigidez de las estructuras de organización docente, y es la escasez de recursos otro de los aspectos que condicionan la actividad profesional.

Son numerosos los trabajos de investigación que han puesto de manifiesto la situación de precariedad de los centros escolares como una fuente de conflicto o malestar docente (Pérez Pérez, 1994; Ortiz Oria, 1995). Entre los recursos que, habitualmente, son reclamados por el profesorado cabe destacar el espacio, el tiempo, los materiales didácticos, etc.

d) *El contexto grupal*

Los centros están formados por grupos artificiales. La exigencia permanente de poner en práctica habilidades de interacción personal, establece unas relaciones peculiares con otros adultos, que se caracterizan por su escasez, formalización, etc.

En casi todos los estudios que se realizan sobre el ámbito relacional de la vida institucional se repiten como aspectos característicos de su definición aquellos que tienen relación con los problemas de la participación democrática en la toma de decisiones, el ambiente competitivo en el que se lleva a cabo la tarea profesional, así como las dificultades para llevar a cabo tareas en equipo.

1.1.2. *La satisfacción profesional del docente*

En una ligera revisión de la bibliografía sobre la satisfacción profesional de los docentes, Conley, Bacharach y Bauer (1989) concluyen que éstos esperan como profesionales tener un alto nivel de autonomía, participar en la toma de decisiones y verse apoyados en su trabajo; pero tales deseos entran en conflicto con sus papeles como miembros de organizaciones burocráticas, con la consiguiente insatisfacción y alienación. Estos autores (*op. cit.*: 59) señalan que "si las escuelas incorporan personas preparadas pero no son capaces de crear un entorno de trabajo en el que puedan desarrollarse, los docentes pueden llegar a desilusionarse con su trabajo tanto más cuanto más cualificados estén", con el consiguiente coste personal e institucional.

Veerman (1987) incluye entre las dificultades con que se encuentran los profesores al inicio de su enseñanza la "situación problemática de la escuela", caracterizada por:

- a) Relaciones autoritarias, burocráticas y jerárquicas;
- b) estructuras organizativas rígidas;
- c) inadecuado apoyo técnico y escasez de materiales;
- d) ausencia de objetivos educativos explícitos;
- e) aislamiento en el lugar de trabajo;
- f) padres preocupados especialmente por la transmisión de conocimientos;
- g) habituación de los alumnos a estilos de enseñanza autoritarios; y
- h) multiplicidad de tareas exigidas al profesor.

Las dificultades planteadas a la hora de dar cuenta de los procesos de insatisfacción docente acudiendo exclusivamente a variables de tipo individual, han llevado a los investigadores a la búsqueda de modelos explicativos más comprensivos que trasciendan del nivel personal del profesor al nivel institucional y social de la profesión.

El trabajo docente implica de por sí perseguir muchos objetivos simultáneos, utilizando técnicas inciertas en situaciones no previsibles. La actividad en los centros escolares está cada vez más marcada por la incertidumbre. El debate permanente sobre sistemas de aprendizaje y currículum, las nuevas demandas de las familias, la cambiante política de personal, las dificultades para compaginar aprendizaje, motivación y control de la conducta..., todo ello genera ansiedad, rutina, falta de iniciativa y de creatividad.

Diversas investigaciones han constatado la gran incidencia que tiene el **estrés** en los docentes, más afectados por él que otros trabajadores (Kiriacoú, 1980).

Los estudios realizados en el ámbito de nuestro país (Esteve, 1987; Gómez y Serra, 1989; Esteve *et al.*, 1994) ponen de manifiesto la gran incidencia que tienen en el colectivo del profesorado las bajas laborales por razones psiquiátricas. El llamado "malestar docente" ha sido ya asumido como un componente habitual en los estudios sobre el profesorado.

1.1.3. Calidad de vida en la organización del trabajo docente

Considerar al centro como unidad de cambio (Escudero, 1989) implica valorar su potencial para promover procesos de revisión y mejora educativa, pero también reconocer que, a la inversa, puede actuar como freno y condicionante de los procesos de innovación y calidad. En principio, el centro es el lugar más apropiado para posibilitar el desarrollo profesional del docente, pero también y por la misma razón, puede inhibirlo bloqueando las energías y capacidades de los profesionales que en él trabajan.

La satisfacción docente se relaciona con la calidad de vida de los centros. Así, estudios realizados sobre los efectos de los factores organizativos en la satisfacción en el trabajo (Benson, 1983; Conley, Bacharach y Bauer, 1989) señalan, por ejemplo, que la estructura jerárquica de autoridad, un grado excesivo de formalización e impersonalidad, así como la rutina del trabajo y la ambigüedad de rol tienen efectos negativos. Otros factores tales como el ejercicio del liderazgo y la conducta supervisora positiva son importantes para no producir insatisfacción.

En general, se puede afirmar que para generar situaciones de satisfacción se requiere un clima que favorezca la confianza, la creatividad y el compartir responsabilidades, así como la participación del profesorado en la toma de decisiones sobre todo en aquellas áreas relacionadas con temas técnicos y de aula, más que con los de gestión escolar o actividades extraescolares.

1.2. Docencia y personalidad

Se parte de un enfoque de estudio sobre la función docente denominado "Enfoque Personal" entendiendo que en la función docente es imposible o casi imposible separar los componentes cognitivos, afectivos y situaciones de la conducta humana.

Así, se trata de analizar los problemas que se le plantean al docente de hoy, partiendo de que el modelo tradicional de enseñanza (y de profesor) está en crisis debido, en buena medida, a su incapacidad para dar respuesta a los cambios sociales que se están produciendo en la actualidad, y es el propio docente quien

va a sufrir en relación con su profesión, los cambios requeridos a su tarea, para dar la respuesta eficaz a las demandas actuales.

Todos estos problemas son, en sí mismos, fuente de tensión, y generan estrés, agotamiento, ansiedad..., una serie de riesgos para el profesor como a continuación demostraremos con la investigación llevada a cabo en un colectivo de 512 profesores a través de un instrumento de valoración denominado IBISPE.

Tal y como señala Esteve (1987), los cambios sociales han incidido notablemente en la imagen y función del docente desestabilizando su propia identidad profesional y pudiendo generar una fuerte autodepreciación del yo.

1.2.1. *La imagen social del docente*

La imagen social del docente viene distorsionada por los medios de comunicación: prensa, radio, televisión..., que la presentan, a veces, como conflictiva y relacionada con situaciones de violencia, etc.

Conflictos donde la imagen social aparece devaluada y el docente poco reconocido, como las huelgas de profesores en todo el Estado, aparecidas en los medios informativos, debidas a la congelación de salarios de los funcionarios, cuando pensamos que una posible estrategia que puede disminuir el malestar docente es aumentar la remuneración.

Estos indicadores confunden al docente, ya que no tiene una idea clara de su identidad.

Esteve y Frachia (1986: 205), analizando el tratamiento del profesorado en los medios de comunicación, encuentran los siguientes componentes:

- a) Situación de agresividad y violencia física en las aulas, que actúan como efecto amplificador del malestar docente.
- b) Despidos laborales o conflictos provocados por enfrentamientos ideológicos o discrepancias de valores.
- c) Bajas retribuciones y falta de medios con los que mejorar el ejercicio de la docencia.

Atribuciones éstas que pueden traer consecuencias en el autoconcepto profesional y provocar un mayor malestar en la docencia.

Imbernón (1994: 33) argumenta que la posibilidad de cambio "no será posible sin una nueva política educativa ni sin tener en cuenta las necesidades personales y colectivas del profesorado".

1.2.2. *Complejidad de la función docente*

Centramos los problemas, por una parte, en las excesivas responsabilidades que se le otorgan al profesor en su trabajo sin saber hasta dónde puede llegar

en la resolución de los problemas que se le presentan con ocasión del conjunto de responsabilidades que se le confieren en razón de su quehacer diario.

A) *Actividades propias del aula*

Se incluyen aquí todas aquellas actividades que tienen que ver con el desarrollo del currículum y los propios procesos de enseñanza-aprendizaje, así como las de preparación, conclusión y valoración.

B) *Actividades de fuera del aula*

Son aquellas otras que no son específicas del aula, ni tampoco son un antecedente imprescindible o consecuencia de las realizadas en el aula, si bien forman parte de las actividades del entorno del proceso de enseñanza-aprendizaje por cuanto inciden en los aspectos organizativos, al menos, del contexto microsistémico del centro educativo.

La sobrecarga de responsabilidades y tareas, puede llevar al docente a la imposibilidad de un logro efectivo y satisfactorio, produciéndole irritabilidad, ansiedad, frustración e inseguridad acerca de dónde empieza y dónde termina su trabajo. Además, a la complejidad y multiplicidad de roles se le suma la diversidad de enfoques con que puede darse su desempeño, como por ejemplo (Tom, 1985):

- Profesor como adoptador de decisiones (Postic, 1978).
- Profesor como autocontrolador (Elliot, 1993).
- Profesor como práctico reflexivo (Cruickshank y Applegate, 1988, Zeichner, 1991; Schön, 1992; Elliot, 1992).
- Profesor como constante experimentador (Stratemeyer).
- Profesor como investigador en la acción (Core y Shumsky).
- Profesor como científico aplicado (Brophy y Everston, Freedman).
- Profesor como artesano moral (Tom, 1985).
- Profesor como sujeto que resuelve problemas (Joyce y Showers, 1980).
- Profesor como indagador clínico (Smyth, 1989; Clark, 1978).
- Profesor como pedagogo radical (Giroux, 1990).
- Profesor como intelectual (Giroux, 1990).
- Profesor como diseñador (Yinger, 1977).
- Profesor como artesano político (Kohl).
- Profesor como actor político (Carlson, 1987).
- Profesor académico (Elver).
- Profesor como artista (Eisner, 1991; Pérez Gómez, 1992).

1.2.3. *El docente como persona*

Los docentes se valen de su yo como vehículo de mensaje; los valores, las creencias, la personalidad, los hábitos, el estado físico y la condición psíquica influyen directamente sobre la efectividad de sus enseñanzas.

Si nos preguntáramos qué recordamos con mayor claridad de nuestros maestros, veríamos que en raras ocasiones sale a la luz aquello que nos enseñaban; se recuerdan más bien los aspectos envolventes de la persona, los rasgos de personalidad que proyectaban en los procesos de interacción, aquellos que los podrían definir como: cariñosos, fríos o distantes, tristes o alegres, enfermizos o saludables...

Un maestro es mucho más que un difusor de información o que un "consejero en aprendizaje", es ante todo una persona en proceso de comunicación con los demás.

Abraham (1986: 13) señala que "la persona docente cuenta más que lo que sabe, y más que los métodos utilizados" y Rogers (1972: 253) indica que "el docente debe ser la persona que es, advertir con claridad las actitudes que adopta y aceptar sus propios sentimientos".

1.2.4. *El estrés en la docencia*

Es una idea muy extendida en nuestra sociedad que el trabajo genera estrés en las personas y puede llegar a producir graves problemas de salud.

El estrés es un fenómeno adaptativo de los seres humanos que contribuye, en buena medida, a su supervivencia, a un adecuado rendimiento en sus actividades y a un desempeño eficaz en muchas esferas de la vida. Ahora bien, lo que resulta negativo y llega a ser nocivo es que esa experiencia sea excesiva, incontrolada o incontrolable. Y esto es a lo que se refieren algunos autores cuando utilizan los términos de "eustrés" y "distrés" (Selye, 1956, Edwards y Copper, 1988).

a) **Eustrés** hace referencia a situaciones y experiencias en las que el estrés tiene resultados y consecuencias predominantemente positivas, porque produce la estimulación y activación adecuadas que permiten a las personas lograr en su actividad unos resultados satisfactorios con costes personales razonables.

b) **Distrés** es un concepto que ha recibido más atención en la investigación científica y habitualmente se ha entendido en este sentido el término genérico "estrés"; así hablamos de él para referirnos a experiencias de presión y demandas excesivas que la persona ha de afrontar sin tener los recursos adecuados ni saber muy bien cómo hacerlo.

Otros autores utilizan el concepto de *burnout* (Esteve, 1987), asociándolo al concepto de estrés crónico. Cuando se habla de *burnout* nos referimos a profesores "quemados" que manifiestan cansancio psíquico o una gran acumulación de tensiones.

2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA UTILIZADA

2.1. Introducción

Uno de los aspectos que más preocupan, acerca de los servicios públicos, tanto a la Administración de la que depende su organización como a los profesionales que trabajan en ellos, pero también a los usuarios, es el relativo a la calidad de tales servicios, calidad que se define en una interacción de variables dispuestas en una relación causal de tipo multifactorial, cuya explicación vendría a ser explicada, precisamente, por la interacción más adecuada de tales factores.

Uno de esos factores es, sin duda, el desarrollo de un modelo de profesional de la educación con una alta dosis de formación teórica y práctica sobre lo que es educar y cómo se ha de intervenir en educación; profesional que precisa desarrollar mecanismos de autoestima y niveles de autoexigencia acordes con la acción que se le demanda, para considerarse realmente como un profesional cualificado y sentirse reconocido y apoyado por ello (Vera, 1992).

El desarrollo de un perfil profesional en el que el profesorado se sienta integrado, útil y apoyado pasa por abordar cuestiones tan determinantes como son: definición de roles; condicionantes psico-socio-formativos en la capacitación del profesor; dotación de recursos acordes con las exigencias profesionales y carrera docente, vinculada a mecanismos fiables de evaluación de la calidad de la enseñanza.

2.2. Los objetivos

De acuerdo con el marco definido más arriba, nos hemos propuesto el desarrollo de esta investigación, teniendo como referencia los siguientes objetivos:

a) Definir los factores más significativos que vienen a configurar el ámbito de trabajo de los profesionales docentes.

b) Estudiar las condiciones en las que se desarrolla el trabajo docente. Y que, por tanto, definen los límites y posibilidades de su desarrollo profesional.

c) Indagar sobre los condicionantes que actúan en el pensamiento y la acción de los profesores como profesionales.

d) Analizar el tipo de malestar que experimentan los profesores en su desarrollo profesional.

e) Determinar el grado de estrés, agotamiento..., que presentan los profesores.

f) Establecer análisis comparativos entre diversos grupos muestrales, en función de variables tales como edad, sexo, nivel educativo, años de docencia, situación administrativa, número de unidades de centro...

g) Proponer aquellas medidas que, encaminadas a desarrollar la profesionalización de los profesores, deben ser implantadas por las instituciones y apoya-

das desde la sociedad, especialmente las que se refieren a los problemas más urgentes de la educación.

2.3. Metodología de la investigación

Para llevar a cabo esta investigación se han utilizado dos cuestionarios que tratan de cubrir el ámbito de los objetivos propuestos, si bien las pruebas difieren entre sí, tanto en el contenido como en la presentación. Por una parte se describe el I.A.C.S.P.P. como un inventario de carácter sociológico para el análisis de las condiciones socioprofesionales del profesorado, y por otra el I.B.I.S.P.E. como un instrumento de naturaleza proyectiva para el análisis de la percepción de la imagen del propio profesorado.

2.3.1. Descripción de los instrumentos empleados

Sobre el I.A.C.S.P.P.

Es este un instrumento de naturaleza sociológico-cultural que pretende adentrarse en el análisis de las percepciones que el profesor tiene sobre los aspectos envolventes de su actividad como profesional de la educación. Este inventario ha sido diseñado específicamente para esta investigación, y se pueden establecer en su análisis dos apartados, uno de ellos que hace referencia a la "profesión docente" y el otro al "perfil socio-profesional".

A) *Sobre la profesión docente*

Se incluyen aquí cuatro apartados, establecidos en relación con aquellos ámbitos de actividad-interacción del profesorado; si bien, el contenido no es excluyente para cada uno de ellos.

La estructura general del instrumento se define atendiendo a los siguientes ámbitos: *actividad educativa, profesorado, sistema educativo y organización del centro, y satisfacción-insatisfacción con la actividad docente.*

B) *Sobre el perfil socio-profesional*

Se incluyen aquí algunas variables que definen su perfil socio-profesional, referido tanto a su formación académica como a su tarea profesional, al ocio y a los roles y opciones en relación con su "vida social".

Para completar el cuestionario se han definido todas aquellas variables que pudieran ser determinantes de algún perfil concreto de profesional de la educación, y han quedado establecidas como independientes las siguientes: edad, sexo, nivel educativo en el que trabaja, especialidad impartida, años de experiencia profesional, situación administrativa, participación en proyectos de investigación/innovación educativa y variables del centro: tamaño, núcleo de población y naturaleza del centro.

Para el tratamiento de la información se ha utilizado el paquete estadístico SPSS 6.0 para Windows.

Sobre el I.B.I.S.P.E.

El IBISPE es una prueba proyectiva, cuyas siglas se corresponden con su título: Investigación Bipolar de las Imágenes del Sí mismo del Profesional de la Enseñanza.

Su contenido está orientado a la mejor comprensión de la experiencia, únicamente profesional del docente en ejercicio, con el fin de:

- Ayudar al profesor en su formación a conocerse mejor y conocer su adaptación profesional.
- Ayudar al profesor, en caso de necesidad, a conceptualizar su readaptación.

Es un instrumento de investigación basado en las experiencias psicopedagógicas vividas en la docencia. Es obra de un equipo dirigido por R. Amiel (*Modele multi-dimensionnel pour l'etude du soi et du soi collectif*. Editions Scientifiques, 1985). Fue ultimada por los Servicios de Salud Mental franceses (MGEN).

Consta de 30 ítems de forma bipolar y se proponen en cuatro formas, de suerte que se corresponden con cuatro imágenes que el docente pueda tener del sí mismo profesional: S, I, A, E, que se determinarían del siguiente modo:

S: Sí mismo real. Lo que el profesor piensa de sí mismo.

I: Sí mismo ideal. Lo que el profesor piensa que no es pero le gustaría ser.

A: Sí mismo autoridad, entendida ésta como: inspector, padres de alumnos...

El modo o la forma en que el profesor piensa que lo ven los demás.

E: Sí mismo alumnos. Lo que el profesor piensa sobre cómo lo ven los alumnos.

Los resultados de este instrumento proporcionan un perfil del profesor representado por 12 configuraciones: 1.- Armonía perfecta; 2.- Identificación con la autoridad; 3.- Identificación con el niño; 4.- Acusación de los demás; 5.- Apertura a los demás; 6.- Sumisión a la autoridad; 7.- Recurrencia a la autoridad; 8.- Máscara ante la autoridad; 9.- Apertura ante el niño; 10.- Angustia por ser descubierto; 11.- Criterio conflictivo; y 12.- Rechazo absoluto.

Descripción de la muestra utilizada

De la muestra y sus variables

Se trata de una muestra de 512 profesores asturianos pertenecientes en su mayoría a colegios públicos de niveles no universitarios.

La distribución de los sujetos en relación con las variables que son objeto de estudio es la siguiente:

Tabla 1.
Características generales de la muestra (frecuencias y porcentajes)

Variables	Categorías	N	%
Sexo	Hombres	217	42,50
	Mujeres	295	57,50
Edad	Menos de 30 años	95	18,60
	De 31 a 40	205	40,00
	De 41 a 50	167	32,60
	De 51 a 60	39	7,60
	Más de 60	6	1,20
Experiencia (años de docencia)	Menos de 5 años	110	21,50
	Entre 6 y 10	137	26,80
	Entre 11 y 20	146	28,50
	Entre 21 y 30	102	19,50
	Más de 30 años	17	3,30
Situación Administrativa	Definitivo	353	69,10
	Provisional	56	11,00
	Interino	79	15,50
	Otros	24	4,50
Nivel Educativo	Educación Infantil	90	17,60
	ESO	53	10,40
	Otros	32	6,30
	Educación Primaria	116	22,70
	Bachillerato	196	38,30
	FP (específico)	25	4,90
Tamaño del centro (n.º de unidades)	Menos de 8 unidades	115	22,50
	De 9 a 16 unidades	161	31,40
	De 17 a 24 unidades	141	27,50
	Más de 24 unidades	95	18,60
Proyecto educativo	Participan	123	24,00
	No participan	389	76,00

El diseño de la muestra se ha realizado teniendo en cuenta las variables macroestructurales de la población asturiana, atendiendo a la edad, sexo, tipo de poblamiento, tamaño del centro (expresado por el número de unidades en funcionamiento de cada centro), años de servicio o experiencia docente, la presencia o no de proyectos de investigación o innovación en el centro, el nivel educativo en el que se desempeña la docencia, si bien aquí había situaciones compartidas, dado el momento de implantación actual de la reforma educativa, la situación administrativa y la titularidad del centro.

Los profesores fueron seleccionados siguiendo un criterio estadístico de distribución de muestras.

Actividades previas

Se han dedicado 3 años académicos a la realización de las siguientes actividades:

- Realización de cuestionarios:
 - a) I.A.C.S.P.P. (Inventario para el Análisis de las Condiciones Socio-Profesionales del Profesorado). Diseño y elaboración del mismo.
 - b) I.B.I.S.P.E. (Investigación Bipolar de las Imágenes de Sí mismo del Profesional de la Enseñanza). Adaptación del original francés.
- Selección de estrategias de intervención y mejora de los cuestionarios.
- Diseño de un programa informático para introducción de datos, corrección y obtención de resultados (I.B.I.S.P.E.).

3. RESULTADOS OBTENIDOS

3.1. Naturaleza y condiciones del ejercicio docente

Con el fin de estructurar la información recogida, se han agrupado las respuestas a los diferentes ítems en torno a grandes temas (profesión docente, sistema de incentivos, satisfacción, contexto organizativo y administrativo...). Igualmente, se irán comentando las diferencias más significativas que se derivan del análisis de las variables consideradas.

3.1.1. Vocación y formación recibida

El profesorado, en general, opina que los profesores recién incorporados tienen suficientemente asumido su papel profesional. Hay un 60 por ciento de la muestra que acepta como bueno el nivel actitudinal y de conocimiento que presenta el profesorado que acaba de acceder a su condición profesional. No obstante, es necesario aclarar que se hallan diferencias significativas entre los cen-

tros privados y públicos, siendo mucho más favorable la imagen del profesor principiante en aquéllos (82%) que en los públicos (58%). En el conjunto de las demás variables estas diferencias pierden significatividad.

3.1.2. *Concepciones sobre el ejercicio docente y sus funciones*

En opinión del profesorado la dedicación exclusiva a la materia o área de su responsabilidad no es deseable según más del 60 por ciento, toda vez que hay otras tareas pedagógicas y organizativas de los centros que reclaman su atención, es decir, es una minoría (10%) del profesorado la que estaría en disposición de reclamar y sostener una dedicación exclusiva en las tareas propias de su materia o asignatura. Este estado de opinión pone de manifiesto la posible disposición del profesorado, mayoritaria en este caso, hacia la corresponsabilidad y compatibilidad de las tareas propias de la docencia, en sentido estricto, con otras actividades relacionadas con su vida profesional (formación, programación, coordinación...).

3.1.3. *Conflictividad de la profesión*

Cuando se compara la docencia con otras profesiones se incluye entre las fuentes de insatisfacción la conflictividad de la profesión (63%). Preguntados los docentes por los inconvenientes más graves que ven a su profesión, hemos obtenido los resultados que se recogen en la tabla 2.

Cuando los docentes afirman que su trabajo exige esfuerzo, lo que quieren decir es, obviamente, que su trabajo exige un esfuerzo que no se encuentra suficientemente recompensado, esto es, su esfuerzo no se ve apoyado por unas condiciones adecuadas de trabajo, por los recursos necesarios ni por el prestigio social suficiente, que son los inconvenientes de la profesión a los que se da mayor importancia.

La **deserción profesional** es percibida por el profesorado como un fenómeno de relativa importancia, dado que sólo el 13 por ciento lo considera como una situación frecuente o muy frecuente, y el 55 por ciento opina que esas situaciones son ocasionales y pudieran verse más como una excepción que como una situación habitual. El 30 por ciento del profesorado mantiene una actitud equilibrada al opinar sobre el tema, lo que puede ser interpretado como una situación natural en la que no se hallarían diferencias en relación con lo que acontece en otras profesiones o ámbitos laborales.

Tabla 2.
Principales inconvenientes de la profesión docente
(orden de mayor a menor importancia)

Inconvenientes	Media	Desviación típica
Inconvenientes específicos	0,13	0,94
El esfuerzo que exige	2,05	2,56
Las condiciones de trabajo	2,07	2,44
La escasez de recursos para ejercer la profesión	2,25	6,40
El prestigio social de la profesión	2,40	3,05
Los horarios y su incompatibilidad con otras actividades	2,48	3,28
Las relaciones con las familias de los alumnos	2,84	3,06
Las relaciones con los colegas	2,89	3,44
Las propias obligaciones familiares	2,90	3,60
Falta de libertad en el trabajo	2,90	3,31
El sueldo	2,99	3,62
Las relaciones con los alumnos	3,12	3,66
Tener que dar clase	3,38	3,12

La menor puntuación significa orden de preferencia. Tener menos de 1 es posible al no computarse elecciones para algunos sujetos.

3.2. Satisfacción profesional y personal

3.2.1. Incentivos

Existe una serie de incentivos que el profesorado considera con prioridad para continuar en el ejercicio de la profesión. El orden de importancia concedido a dichos incentivos se recoge en la tabla 3.

La realización personal aparece, en opinión del profesorado, como el incentivo más importante a la hora de desarrollar su trabajo. En segundo lugar, aparece la utilidad social de su función como principal justificador de la profesión docente. En un tercer grupo se valoran como factores motivacionales condiciones y rasgos del trabajo docente tales como la satisfacción con el propio trabajo, el pararlo bien, su carácter humanístico, la libertad para trabajar.

Tabla 3.
Incentivos a los que se concede más importancia a la hora de continuar en la docencia (orden de preferencia de mayor a menor)

Incentivos	Media	Desviación típica
Motivos específicos	0,33	1,88
La realización personal	3,18	2,84
La labor social útil	3,23	2,60
Pasarlo bien en el trabajo	3,30	2,85
El carácter humanístico de la profesión	3,67	2,96
La libertad para trabajar	3,85	2,68
La seguridad laboral	3,86	3,02
Las vacaciones	4,16	2,62
El sueldo	4,37	2,85
La compatibilidad con las exigencias familiares	4,39	2,88
El tipo de relaciones que se establecen con los compañeros	4,57	2,60
El no disponer de otro trabajo mejor	5,03	4,83

La menor puntuación significa orden de preferencia. Tener menos de 1 es posible al no computarse elecciones para algunos sujetos.

Son los funcionarios definitivos y el profesorado que ejerce en núcleos más pequeños (de menos de 10.000 habitantes) los que más valoran el carácter humanístico de la profesión. Mientras que la libertad para trabajar constituye un valor más apreciado en el profesorado de la ESO y de Primaria que en otras etapas.

Factores como la seguridad laboral, las vacaciones o el sueldo reciben una menor valoración como incentivos. Se trata de los llamados factores de motivación primarios o "higiénicos" en la teoría de Herzberg. Esto significa que no actúan propiamente como generadores de motivación en el trabajo, pero si se deteriora su prestación pueden generar una insatisfacción que afectaría muy negativamente a la profesión.

3.2.2. Satisfacción y estrés profesional

Es alentador encontrar que la mayoría del profesorado sigue considerando la docencia como una buena elección profesional. Más aún, afirman que aquella

continúa siendo su verdadera preferencia profesional. Más de la mitad (50,6%) manifiesta al respecto el máximo acuerdo y el 89,9 por ciento algún grado de acuerdo con esta idea. Entre los que manifiestan que la enseñanza no es su verdadera preferencia profesional hay una mayor proporción de hombres.

Nada menos que el 86,3 por ciento del profesorado muestra su acuerdo con la frase “en general, considerando los distintos aspectos de mi trabajo, puedo afirmar que estoy realmente satisfecho con mi profesión”. Según estos datos, el nivel de satisfacción global con la profesión parece bastante alto.

El tipo de **relaciones que establece el profesorado con el alumnado** es considerado como gratificante o muy gratificante, lo que contribuye a mejorar el estatus de la profesionalización docente y el nivel de satisfacción (23,9%).

3.2.3. *Reconocimiento social de la docencia*

El insuficiente reconocimiento social de la labor docente es una idea ampliamente generalizada entre el profesorado. El 51,2 por ciento muestra su máximo acuerdo con esta idea y, en general, el 82,4 por ciento está de acuerdo con que la actividad docente está poco valorada socialmente.

En comparación con otras profesiones se piensa que no actúan como fuentes de satisfacción, como deberían ser: las posibilidades de promoción (66,7%), la conflictividad de la profesión (63%), el prestigio profesional (57,2%), la consideración social (55,4%), las relaciones con los directivos (50,8%) y el salario (el 48,9% está en desacuerdo frente a un 48,6% que piensa que sí es fuente de satisfacción).

Son los profesores de edad media (entre 31 y 50 años) los que muestran mayor acuerdo con la consideración social que reciben. En cuanto a la situación administrativa, los funcionarios definitivos y provisionales muestran mayor descontento que los interinos o contratados. También los profesores de los centros públicos muestran mayor desacuerdo con la consideración social que recibe la docencia.

3.2.4. *Remuneración, vacaciones, promoción*

Es frecuente que el profesorado manifieste cierto descontento con la remuneración recibida. El 51,6 por ciento piensa que no es ésta precisamente una fuente de satisfacción, y se muestran más conformes con su remuneración los profesores de los centros públicos que los de los privados.

Ante la posibilidad de un cambio de trabajo que implicase una mejor remuneración, manteniéndose igual el resto de condiciones, la mayoría del profesorado (72%) no abandonaría la profesión docente, lo que parece significar que, a pesar de todo, la retribución económica no es el factor gratificante que más valora el profesorado.

3.3. Contexto organizativo

3.3.1. *Autonomía profesional*

Hay un gran acuerdo (84,2%) entre el profesorado en admitir que se dispone de suficiente autonomía y libertad para desarrollar la labor docente. Al comparar la docencia con otras profesiones aparecen destacados como motivos de satisfacción, por el siguiente orden: las vacaciones (87,9%, donde el 51,9% muestra el máximo acuerdo), la utilidad social (86,3%), la satisfacción en el trabajo (82,8%) y la autonomía profesional (81,9%). Por otra parte, la falta de libertad en el trabajo no aparece entre los inconvenientes más importantes de la profesión.

3.3.2. *Trabajo en equipo y relaciones entre colegas*

La mayoría del profesorado (73,7%) no considera que las relaciones con sus compañeros sean difíciles, y es posible el establecimiento de un diálogo sincero. El trabajo en equipo y la colaboración entre colegas son juzgados por el profesorado de forma muy satisfactoria, al considerar el 63 por ciento de la muestra que es una forma habitual de trabajo, si bien hay diferencias significativas según el nivel educativo, tipo de centro, situación administrativa y tamaño del centro.

3.3.3. *El debate de cuestiones pedagógicas*

Sobre el trabajo en los equipos pedagógicos, las cuestiones didácticas no suelen ser cuestiones prioritarias en el conjunto de sus discusiones u obligaciones, pues sólo el 50 por ciento confirma que ese es un tema de discusión en ellas, mientras que el otro 50 por ciento se muestra más crítico en relación con que la realidad sea esa. Si analizamos las situaciones extremas, el resultado es prácticamente el mismo, pues mientras que hay un 27 por ciento que resalta que el contenido básico de estas reuniones es de naturaleza pedagógica, un 28 por ciento descalifica o no considera que eso sea así. Las diferencias entre distintos grupos de profesores también son significativas.

3.3.4. *Órganos de gestión*

La actividad de los distintos órganos de coordinación es otra realidad escolar percibida diferencialmente. Así, en relación con el **Claustro** hay una cierta diversificación de opiniones, con un 53 por ciento del profesorado que opina que la actividad del Claustro es suficientemente dinámica y creativa. Pero el nivel edu-

cativo en el que ejerce el profesorado, aporta algunos datos significativos, poniendo en evidencia que la condición relativa al nivel educativo introduce diferencias, pues si bien es cierto que el porcentaje es relativamente elevado para Educación Primaria y Bachillerato, con porcentajes relativos del 59 y 63 por ciento respectivamente, en la Educación Infantil el 56 por ciento del profesorado considera que las actividades del Claustro son positivas, pero no ocurre así en el nivel de Educación Secundaria Obligatoria ni en Formación Profesional que descienden al 50 por ciento.

3.3.5. Participación de la comunidad

El profesorado, en general, afirma que en su centro educativo se intenta desarrollar un modelo de Comunidad Educativa de naturaleza democrática, y es de esta opinión un 64 por ciento frente a un 36 por ciento que opina lo contrario. Ahora bien, han de considerarse aspectos diferenciales en relación con la situación administrativa del profesorado y el tipo de centro. En este caso, la condición de funcionario definitivo parece señalar una cierta dosis de más optimismo que las demás condiciones. Por otra parte, la condición de centro público hace descender esa confianza hasta el 61 por ciento, mientras que en los centros privados es mayor, 75 por ciento para los privado-concertados y 66 por ciento para los plenamente privados.

3.3.6. Relación escuela-entorno

Por otra parte, el 65 por ciento del profesorado está muy de acuerdo con la idea de una mayor implicación de la escuela en el modelo cultural de su entorno. Que en los centros se realicen actividades de intercambio institucional es muy bien considerado por el 61 por ciento del profesorado, frente a un 39 por ciento que se muestra más escéptico y crítico sobre la realidad de tales actividades. La situación administrativa es una condición que influye en la valoración que hace el profesorado; así, mientras que el profesorado funcionario definitivo es más crítico, al valorar como aceptables o buenas las actividades emprendidas por el centro (el 58 por ciento), en las situaciones de interinidad o provisionalidad ese porcentaje sube hasta 65-67 por ciento. En otras situaciones administrativas, contratos temporales o parciales, etc., se mantiene un porcentaje similar al del funcionariado.

3.3.7. Otras condiciones de trabajo

Uno de los problemas que habitualmente se utiliza para describir las condiciones de trabajo del profesorado es el relativo al **horario**. Pues bien, en los datos obtenidos en nuestro análisis hemos encontrado que el 70 por ciento del profesorado no considera que éste sea uno de los mayores inconvenientes a la hora de plantearse la innovación organizativa del centro escolar. Al respecto, no se han hallado diferencias significativas en función de ninguna de las variables controladas, lo cual vendría a contradecir ese mito que se tiene sobre la rigidez del horario docente, y que numerosos equipos directivos exponen como un handicap organizativo a la hora de elaborar los planes anuales de centro, guardias, tutorías, reuniones de equipo, etc.

3.4. Contexto administrativo

En el reparto de responsabilidades sobre la coherencia de funcionamiento del sistema educativo, en general, y el de los centros escolares, en particular, suelen aparecer referencias a los distintos niveles de la Administración Educativa que tienen relaciones directas con éstos. En este sentido, son con frecuencia instancias citadas los Servicios de la Dirección Provincial, el Servicio de Inspección, la Unidad de Programas Educativos, el Ayuntamiento y los propios CEP o CPR.

La opinión que el profesorado mantiene sobre ellos también es diversa y en algunos casos aparece diferenciada en función de alguna de las variables analizadas. En general, la falta de coherencia en estos niveles de la administración educativa es vista así por los profesores (ver tabla 4).

Tabla 4.
Inexistencia de criterios coherentes de actuación
según el profesorado (porcentajes)

Instituciones	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Dirección Provincial	19,00	31,00	50,00
Servicio de Inspección	18,00	37,00	45,00
Programas Educativos	22,00	42,00	36,00
CER/CPR	32,00	38,00	30,00
Ayuntamiento	28,00	36,00	36,00

En relación con las responsabilidades de la Dirección Provincial y del Servicio de Inspección no se estiman diferencias significativas en razón de las variables definidas. Sin embargo, sí que se aprecia que la Unidad de Programas Educativos es enjuiciada de distinto modo en razón del sexo del profesorado, ya que resultan más críticas las mujeres, al considerar un 64 por ciento su acuerdo en que esta unidad administrativa no es coherente en sus actuaciones, mientras que para los hombres este porcentaje se reduce significativamente al 54 por ciento. Si se apurasen los criterios de estos colectivos en aquellos casos en que se mantiene cierta duda o ambigüedad, esos porcentajes subirían hasta el 85 por ciento y 76 por ciento, respectivamente.

En lo que se refiere a la actividad de los CEP nos hallamos con variaciones en el estado de opinión en función del nivel educativo y del tipo de centro. Así, el nivel educativo en el que hallamos un mayor grado de opinión crítica del profesorado es el de Bachillerato, que atribuye a estas instituciones una falta de coherencia en un 64 por ciento, y les siguen muy de cerca el nivel de ESO con el 57 por ciento; y, a cierta distancia, los demás niveles (42% para Infantil; 50% para Primaria; 46% en Formación Profesional y 48% en otras enseñanzas).

Esta postura crítica se da especialmente en la enseñanza privada no concertada (87%), quizás porque la actividad de los CEP no siempre llega ni es conocida por los centros privados. El 52 por ciento del profesorado de centros públicos también valora críticamente la actuación de los CEP. La nota más complaciente la dan los centros concertados, donde sólo un 31 por ciento se muestra abiertamente crítico.

Respuestas muy similares se obtienen del profesorado en relación con otras administraciones como son la Dirección Provincial del Ministerio, el Ayuntamiento o los Servicios escolares de Inspección Provincial y Programas Educativos.

3.5. Personalidad y actividad docente

3.5.1. Edad

En todos predominan las configuraciones 1 y 10; juntas significan que se tiende a negar los conflictos, llevando a un nivel alto de agotamiento, estrés..., se siente angustia de ser descubierto, esto hace que se lleve una máscara profesional. En síntesis, se puede decir que destaca la presencia predominante de la configuración 1 (armonía perfecta) con un 22 por ciento, en segundo lugar la configuración 10 (angustia por ser descubierto) con un 14 por ciento, en tercer lugar la configuración 4 (acusación de los demás) con un 13 por ciento y en cuarto lugar la configuración 5 (apertura a los demás) con un 9 por ciento.

Tabla 5.
Valores medios en las distintas configuraciones del I.B.I.S.P.E., según la edad

Configuraciones	Edad				
	< 30 años	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 a 60	> 60 años
2	1,92	2,17	2,31	1,59	2,33
3	2,51	2,41	2,36	1,77	1,00

3.5.2. Sexo

Las diferencias están en la configuración 10 que es la primera predominante para los profesores, ellos muestran más angustia a ser descubiertos que las profesoras, que tienen más tendencia a negar los conflictos (configuración 1 predominante) y al conformismo.

Los hombres serían así más deseados que las mujeres (en la configuración 5 los hombres tienen una media de 3,16 frente a 2,99 en las mujeres) y desean causar mejor impresión (en la configuración 8, 2,18 de media en los hombres frente a 1,88 en las mujeres).

Tabla 6.
Sumas de ítems y valores medios en las distintas configuraciones del I.B.I.S.P.E., según el sexo

Configuración	Sexo			
	Hombres		Mujeres	
	Suma de ítems	Media	Suma de ítems	Media
1	1.229	5,66	1.633	5,54
2	446	2,06	641	2,17
3	485	2,24	716	2,43
4	731	3,37	1.130	3,83
5	685	3,16	883	2,99
6	352	1,62	463	1,57
7	189	0,87	219	0,74
8	742	2,18	555	1,88
9	193	0,89	261	0,88
10	1.233	5,68	1.506	5,11
11	244	1,12	384	1,30
12	251	1,16	459	1,56

3.5.3. Años de docencia

En todos predominan las configuraciones de los resultados globales: 1, 10, 4 y 5. Las diferencias se dan del modo siguiente: los profesores que llevan entre 6 y 10 años trabajando llegan a la configuración 10 predominante en primer lugar; son los que más ansiedad alcanzan, más angustia a ser descubiertos, mayor máscara profesional y los más insatisfechos profesionalmente (la suma de las configuraciones 5 a 12 da una media de 17,26 frente a 15,95 los que llevan menos de 5 años, 16,30 entre 1 y 20 años de trabajo, 15,44 entre 21 y 30 años de ejercicio y 16,18 los que llevan más de 30). Es decir, la insatisfacción sería mayor entre los que llevan entre 6 y 10 seguidos de los de entre 11 y 20.

Los que más niegan los conflictos serían los profesores noveles, que llevan menos de 5 años trabajando (configuración 1= 6,11) y los que llevan más de 21 (configuración 1= 6,25 y 6,76).

Los profesores que llevan entre 6 y 10 años trabajando y que, como hemos visto, son los más angustiados, a su vez, son los que menos niegan los conflictos (4,64 de media en la configuración 1).

Tabla 7.
Valores medios en las distintas configuraciones del I.B.I.S.P.E., según los años de docencia

Configuración	Años de docencia				
	< 5 años	Entre 6 y 10	Entre 11 y 20	Entre 21 y 30	> 30 años
1	6,11	4,64	5,49	6,25	6,76
2	1,95	1,93	2,40	2,21	1,88
3	2,57	2,27	2,38	2,22	1,94
4	3,43	3,90	3,42	3,88	3,24
5	2,74	3,39	3,10	2,96	2,88
6	1,49	1,68	1,57	1,55	2,00
7	0,83	0,78	0,75	0,83	0,94
8	1,84	2,07	1,92	2,10	2,71
9	0,94	1,07	0,92	0,59	0,59
10	5,53	5,50	5,40	4,84	5,53
11	1,17	1,21	1,38	1,17	0,71
12	1,41	1,56	1,26	1,40	0,82

3.5.4. Situación administrativa

Los profesores provisionales son los que más angustia tienen a ser descubiertos, los de mayor ansiedad (5,66 en la configuración 10) y, a su vez, tratan más de transmitir conocimientos que de comunicarse con los alumnos (2,20 en la configuración 2, y 2,18 en la configuración 3), mientras que para el resto del profesorado predomina el diálogo y la comunicación antes que los conocimientos (es mayor la configuración 3 que la 2 en interinos, definitivos y otros).

Los profesores más satisfechos profesionalmente vienen a ser los docentes interinos (con una media de 13,83) y los denominados "otros" (orientadores, profesores en comisión de servicios, etc., con una media de 14,5 al sumar las configuraciones 1 a 4). También son éstos los que más niegan la existencia de conflictos, con una media de 6,33 en la configuración 1.

Tabla 8.
Valores medios en las distintas configuraciones del I.B.I.S.P.E.,
según la situación administrativa

Configuración	Situación Administrativa			
	Otros	Definitivo	Interino	Provisional
1	6,33	5,52	5,49	5,82
2	1,96	2,13	2,08	2,20
3	2,83	2,35	2,29	2,18
4	3,38	3,65	3,97	3,20
5	2,58	3,16	2,90	2,91
6	1,04	1,66	1,43	1,64
7	0,71	0,80	0,89	0,68
8	1,63	2,01	2,03	2,11
9	1,21	0,86	0,85	0,95
10	5,42	5,29	5,38	5,66
11	1,50	1,19	1,33	1,18
12	1,42	1,37	1,37	1,48

3.5.5. Nivel educativo

Se mantiene la estructura general del perfil excepto en los profesores de Bachillerato que son los que más angustia tienen de ser descubiertos, los que más máscara profesional muestran. Amiel afirma que esta configuración refleja las condiciones alienantes de la sociedad que abocan a los individuos a fingir, a simular soltura y seguridad cuando son plenamente conscientes de sus propias dificultades y carencias. Los niveles educativos más altos fingen simular esa soltura y seguridad de la que Amiel nos habla, de ahí mayor ansiedad y más máscara profesional.

Por niveles educativos tendríamos:

1.º Los docentes de Bachillerato son los que más angustia padecen y los que más máscara profesional muestran.

2.º Los docentes de la ESO niegan más los conflictos.

3.º Les seguirían los docentes de Primaria con una media de 5,34.

4.º Después los docentes de FP con una media de 5,28.

5.º Y los denominados "Otros" (orientadores, docentes que imparten garantía social, pedagogía terapéutica, logopedas...) con una media de 5,12.

6.º Los profesores de Educación Infantil con una media de 5,09 son los que menos angustia padecen.

Los profesores más insatisfechos profesionalmente se encuentran en:

1.º FP con una media de 17,44, resultante de sumar las medias desde la configuración 5 a la 12.

2.º ESO con una media de 16,56.

3.º Primaria con una media de 16,49.

4.º Bachillerato con una media de 16,22.

5.º "Otros" con una media de 15,84.

6.º Educación Infantil con una media de 15,40.

Tabla 9.
Valores medios en las distintas configuraciones del I.B.I.S.P.E.,
según el nivel educativo

Configuración	Nivel Educativo					
	Infantil	ESO	Otros	Primaria	Bachillerato	FP
1	6,51	5,62	5,62	5,45	5,11	4,50
2	1,96	1,95	2,20	2,27	2,38	1,88
3	2,40	2,29	2,84	2,28	2,38	2,34
4	3,74	3,59	3,52	3,52	3,91	3,84
5	3,09	3,06	2,64	3,12	2,75	3,50
6	1,57	1,59	1,88	1,66	1,32	1,50
7	0,52	0,83	0,68	0,84	0,98	1,00
8	1,79	1,97	2,28	2,04	2,21	2,00
9	0,69	1,01	0,60	0,83	0,96	1,47
10	5,09	5,53	5,12	5,34	5,58	5,28
11	0,96	1,34	1,44	1,24	1,19	1,41
12	1,69	1,23	1,20	1,42	1,23	1,28

3.5.6. Número de unidades del centro

Estructura general del perfil, excepto en aquellos centros que tienen entre 9 y 16 unidades en que predomina la configuración 10, son los centros que más máscara profesional tienen, mayor nivel de ansiedad y angustia de ser descubiertos.

Los centros que más niegan los conflictos son los de 17 a 24 unidades con una media de 6,30 en la configuración 1, seguidos de los centros con menos de 8 unidades, con una media de 6,17 en la configuración 1.

Los centros en que los profesores estarían más satisfechos profesionalmente o donde mejor se trabajaría, son aquellos que tuviesen entre 17 y 24 unidades con una media de 14,6 resultante de la suma de las cuatro primeras configuraciones, y donde más insatisfacción hay, es en aquellos centros que tienen entre 9 y 16 unidades.

Tabla 10.
Valores medios en las distintas configuraciones del I.B.I.S.P.E.,
según el tamaño del centro

Configuración	Tamaño del centro			
	< 8 unidades	De 9 a 16	17 a 24	> 24 unidades
1	6,17	4,43	6,30	5,80
2	1,97	2,16	2,28	2,03
3	2,10	2,31	2,45	2,55
4	3,65	3,71	3,57	3,57
5	2,97	2,86	3,28	3,20
6	1,61	1,64	1,49	1,64
7	0,67	0,84	0,84	0,81
8	1,77	2,23	1,91	2,06
9	0,83	1,09	0,72	0,85
10	5,57	5,60	4,94	5,25
11	1,22	1,57	1,05	0,93
12	1,48	1,56	1,17	1,31

3.5.7. Proyectos

Atendiendo a la variable proyectos, de los 512 profesores encuestados 123 dicen sí participar y 389 no participar en ningún tipo de proyecto; es decir, participan el 24 por ciento, aproximadamente, del total de la muestra.

Las diferencias significativas que se deben señalar son:

- Más máscara profesional y angustia a ser descubiertos los que no participan, con una media de 5,56 frente a 4,67 de los que lo hacen en la configuración 10.
- Tienden a negar más los conflictos los que participan, con una media de 6,67 frente a 5,51 de los que no lo hacen en la configuración 1.
- Los docentes que participan en proyectos están más satisfechos profesionalmente, con una media de 15,08 como resultado de la suma de las cuatro primeras configuraciones, frente a 13,26 de media para los que no participan.

Tabla 11.
Valores medios en las distintas configuraciones del I.B.I.S.P.E.,
según la participación del profesorado en proyectos
de investigación/innovación

Configuración	Participación en proyectos de investigación/innovación	
	Participan	No participan
1	6,67	5,25
2	2,27	2,08
3	2,46	2,31
4	3,68	3,62
5	3,07	3,06
6	1,57	1,60
7	0,84	0,78
8	1,97	2,02
9	0,77	0,92
10	4,67	5,56
11	0,95	1,31
12	1,08	1,48

3.6. Interpretación de los resultados

Los resultados obtenidos al analizar el tipo de malestar que experimentan los profesores asturianos en su desarrollo profesional, nos permiten establecer las siguientes conclusiones:

- Reacciones de estrés, agotamiento mental, depresiones de muchos profesores, etc., que guarda relación con la actitud básica de "todo está bien", negando existencia de conflictos (configuración 1).
- Sentimientos desvalorizadores, que guardan relación con los sentimientos de descontento del yo (porcentaje elevado de las configuraciones 10 y 5).
- Sentimientos de vulnerabilidad y alto nivel de ansiedad debido a la máscara profesional y a la angustia de ser descubierto (configuración 10).

3.7. Entre la personalidad y las condiciones de la actividad docente

Se ha procedido a realizar un análisis entre las variables que definen cada uno de los dos cuestionarios utilizados en el desarrollo de la investigación. Por una parte se han tomado las configuraciones proporcionadas por el cuestionario I.B.I.S.P.E. como referencia de variables que definen las situaciones personales de cada grupo, pasando a contrastar las diferencias significativas que se podrían dar como consecuencia de introducir en dicho análisis los distintos condicionantes socio-laborales analizados por el I.A.S.C.P.P. en función de los grupos primarios que generaba aquel otro cuestionario.

Los resultados en la práctica han consistido en determinar, originariamente, los grupos definidos por el I.B.I.S.P.E. y después por una prueba de chi-cuadrado analizar aquellos datos que resultaban con diferencia significativa para todas y cada una de las variables-factores contenidas en el I.A.S.C.P.P., y han resultado nueve grupos:

a) Profesores con algún tipo de neurosis, agotamiento, falta de seguridad: configuración 1 elevada.

b) Profesores con ansiedad manifiesta patológica, máscara profesional: configuración 10 elevada.

c) Profesionales sumisos a la autoridad como medio de controlar el sí mismo: configuraciones 7 o 6.

d) Profesores con fatiga física. Sentimiento de desvalorización, incompreensión, o reacios a la prueba.

e) Profesores a los que no les importaría dejar la enseñanza.

f) Profesores satisfechos, evolución constructiva, asumen sus defectos, tratan de progresar apoyándose en la opinión de los demás.

g) Profesores con problemas de disciplina.

h) Su profesión resulta un modo de satisfacer sus impulsos, deseos y pulsiones infantiles.

i) Profesores que no destacan en su perfil.

4. PRINCIPALES CONCLUSIONES

Si tenemos en cuenta que el 89,9 por ciento considera la docencia como una buena elección profesional, se puede decir que el profesorado actual es un profesorado convencido de su opción por la docencia. Una amplia mayoría se muestra satisfecho en términos generales con su profesión, la cual es percibida como fuente de realización personal. Considera especialmente gratificantes la autonomía profesional, las relaciones con los colegas, el compromiso profesional y las relaciones con el alumnado.

Por otra parte, y a pesar de lo anterior, nos encontramos con un profesorado que no se encuentra suficientemente motivado. Éste considera que están poco

definidas sus responsabilidades. La existencia de unas condiciones de trabajo no siempre satisfactorias (ausencia de recompensas profesionales y de vías adecuadas de promoción...), así como el desgaste diario (conflictividad, baja consideración social, relaciones con los directivos...), hacen que se califique la profesión como estresante.

Se considera que el trabajo docente exige un esfuerzo continuado importante que requiere unas buenas condiciones de trabajo y unos recursos adecuados, así como un reconocimiento social que no siempre se le brinda. Se echa en falta un mayor prestigio social.

Si el "burnout" en el trabajo es definido como un síndrome relacionado con la percepción de una discrepancia entre la inversión en esfuerzo que la persona hace y la recompensa que obtiene (Farber, 1991), podemos decir que las percepciones del profesorado perteneciente a la muestra estudiada reflejan una alta predisposición al "burnout".

En cuanto al concepto de autonomía profesional que parece manejar el profesorado, viene definido básicamente por la discrecionalidad a la hora de actuar en el aula, la cual apenas es supervisada por la dirección y por la inspección educativa.

A la hora de definir la profesión docente, llama la atención la poca importancia que se da a las relaciones con los colegas. Existe un sentimiento de aislamiento profesional respecto a los colegas, o al menos éstos no son considerados como una fuente importante de satisfacción en el ejercicio de la docencia.

Los órganos de coordinación docente (Equipos de Ciclo y Departamentos) suelen recibir una valoración global positiva, también la Comisión de Coordinación Pedagógica, especialmente en los centros de mayor tamaño.

El profesorado es crítico con los estilos de gestión predominantes en los centros, caracterizados por una excesiva preocupación en atender las formalidades burocráticas (papeles en regla, cumplimiento de plazos, etc.). Esto no impide valorar la disposición de los equipos directivos en su apoyo a los docentes y a la mejora de la enseñanza.

Los profesores no se muestran muy esperanzados con el incremento de la autonomía de gestión que propugna la L.O.P.E.G.E.D. A su vez, son especialmente críticos con la falta de coherencia en las actuaciones de las instituciones externas al centro: Dirección Provincial, Inspección, Unidad de Programas Educativos, Ayuntamiento.

Aunque la mayoría acepta la conveniencia de establecer sistemas de evaluación institucional, tal como prevé la L.O.P.E.G.E.D., son escépticos al relacionar dichos sistemas con la mejora de la enseñanza.

El 48 por ciento del profesorado se muestra descontento con la prescripción curricular existente, a pesar de la propuesta curricular de carácter abierto que ha querido promover la reforma educativa. Respecto a esta reforma, ven con cierta preocupación las condiciones existentes para dar una respuesta adecuada a las

necesidades educativas especiales, especialmente entre el profesorado de Secundaria. Juzgan de forma muy favorable su actitud y la de sus colegas hacia las propuestas de innovación educativa; sin embargo, a la hora de asumir proyectos concretos de cambio en su centro, su disponibilidad disminuye sensiblemente.

Son críticos respecto a la actitud de desinterés que muestran muchos padres por la educación de sus hijos; aunque, por otra parte, se lamentan de las restricciones que éstos ponen a su autonomía. Las A.M.P.A. no reciben una consideración muy positiva por el profesorado, especialmente en los centros de menor tamaño y en los de carácter público. Sin embargo, los profesores apoyan la idea de que las familias deberían participar más en la vida del centro, lo que quiere dar a entender que esa participación no pasa necesariamente por las A.M.P.A.

Manifiestan su acuerdo con una mayor implicación del centro en su entorno, aunque ello no lo consideren una tarea fácil, debido a las dificultades en el trabajo con los padres y el riesgo de que sus funciones se vean sobrecargadas. La participación del profesorado en actividades extraescolares disminuye a medida que aumenta el nivel educativo.

La variable tamaño del centro refleja también numerosas diferencias a la hora de percibir la profesión docente, especialmente en lo referente a las condiciones profesionales y organizativas (incentivos, trabajo en equipo, dirección, inspección, relaciones con el entorno...). Los centros entre 17 y 24 unidades son los que ofrecen mejores condiciones de trabajo. De aquí se derivaría una necesidad de afrontar la organización de los centros escolares con criterios de una mayor flexibilidad de la que existe actualmente en función de su tamaño.

Por niveles educativos, los docentes de Bachillerato y ESO son los que más máscara profesional tienen y más angustia padecen. Los sistemas de formación permanente reciben una mejor valoración por parte del profesorado de Educación Infantil y de Primaria que por el de Secundaria. Y, en general, la estructura organizativa aparece más debilitada en los centros de Formación Profesional.

Las profesoras muestran mayor satisfacción profesional que los profesores, los cuales sienten más angustia de ser descubiertos.

4.1. Pautas de ayuda para paliar el problema a raíz de los resultados

4.1.1. *En la formación inicial*

a) Disponer de criterios de acceso a la profesión que den prioridad a personas que reúnan actitudes y capacidades personales formativas y motivacionales más propicias a las exigencias de la educación, en general, con una predisposición más acorde con el desarrollo profesional de la docencia.

b) Aumentar en calidad y cantidad (más años de formación) la formación universitaria de los docentes. Es insuficiente, pese al desarrollo de la reforma, que

se mantenga el nivel de diplomatura en Magisterio para Educación Infantil y Primaria.

c) Mejorar, en lo posible, la práctica docente en formación, asistiendo a claustros, grupos de trabajo, seminarios, desarrollo de programas de innovación..., incluso con una remuneración al alumno en prácticas. Considerar el *practicum* no sólo como una asignatura más, sino centrarlo en un proceso de replanteamiento de las relaciones del alumno con la realidad escolar que le permita interpretar y sistematizar su experiencia, tanto teórica como práctica.

d) Perfeccionar los modelos y la oferta de enfoques multivariados en la enseñanza, evitando el abuso de los normativos, tal como es más frecuente en la actualidad. Estos modelos deberían capacitar a los profesores para entender las transformaciones y los cambios que surgen, posibilitando así hacerlos más funcionales, tanto personal como profesionalmente.

e) Ser más selectivos en el acceso a la profesión de personas que dispongan de actitudes y capacidades propias para la profesión docente, limitando así la generalización del acceso de aquellos otros que sólo buscan un refugio universitario al no ser acogidos en otros estudios. No debe ignorarse que se trata de una profesión que exige una serie de cualidades personales y formativas muy equilibradas, a prueba constante, que requiere un esfuerzo personal considerable y una actitud permanente de adaptación al cambio, dadas las condiciones de relación social de la educación y de adaptación a la propia evolución socio-cultural en los contenidos.

4.1.2. *En el ejercicio de la profesión docente*

- a) Preocupación por el profesorado que se inicia.
- b) Propuestas de prevención para profesores en activo que contribuyan a detectar y superar dificultades.
- c) Medidas de prevención para profesores con desajustes psíquicos orientadas a facilitar prácticas de readaptación y reequilibrio psíquico.
- d) Medidas para la incentivación del profesorado.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAM, A. (1975): *El mundo interior del docente*. Barcelona, Promoción Cultural.
- (1984): *L'enseignant est une personne*. Paris, ESF.
- AMIEL, R. (1984): *Les Cahiers de la Verrière, núm. 4*. IBISPE, Paris, Mutue Générale de L'Education.
- (1984): "Psicopatología del malestar de los enseñantes". En Esteve, J. M. *Profesores en conflicto*. Madrid, Narcea.

- BENSON, J. (1983): "The bureaucratic nature of schools and teacher job satisfaction". *Journal of Educational Administration*, 21:137-148.
- CASTILLA DEL PINO (1985): "Patología de la identidad y función docente". Ponencia en el *Coloquio Internacional sobre Función Docente y Salud Mental*. Salamanca.
- CARLSON, D. (1987): "Teachers as Political Actors: From Reproductive Theory to the Crisis of Schololing". *Harvard Educational Review*, vol. 57, núm. 3, pp. 283-307.
- CARLSON, J. (1987): *Aprender a ser maestro*. Ed. Martínez Roca.
- CLARK, C. (1978): "Choice of a model research on teacher thinking". East Lansing, MSU, IRT, *Occasional paper*, núm. 75.
- CONLEY, S. C.; BACHARACH, S. B., y BAUER, S. (1989): "The school work environment and teacher career dissatisfaction". *Educational Administration Quarterly*, 25, 1: 58-81.
- COX y MACKAY (1981): "Delimitación conceptual del estrés". En Peiró, J. *Desencadenantes del estrés laboral*. Salamanca, Endema.
- DEBESSE (1986): *Formación continua y educación permanente*. Tratado de Ciencias Pedagógicas.
- ELLIOT, J. (1993): *Reconstructing Teacher Education*. London, Falmer Press.
- EISNER, E. (1991): *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York, Macmillan.
- ESCUADERO, J. M. (1989): "La escuela como organización y el cambio organizativo". En Martín-Moreno, Q. (Ed.): *Organizaciones Educativas*. Madrid, UNED, pp. 313-348.
- ESTEVE, J., y FRACHIA, A. (1986): "Inoculation against stress: a technique for beginning teachers". *European Journal of Teacher Education*. V. IX, 3, 261-269.
- (1986): "La inoculación contra el estrés: una técnica para aumentar la seguridad de los profesores debutantes ante situaciones potencialmente conflictivas". *Teoría de la educación*, I, 195-207.
- ESTEVE, J. M. (1987): *El malestar docente*. Barcelona, Editorial Laia.
- ESTEVE, J.; ALBACETE, M.; FRANCO, S., y VERA, J. (1994): *Los profesores ante el cambio social. Repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*. Barcelona, Anthropos.
- ESTEVE, J. M. y otros (1995): *Profesores ante el cambio social*, Barcelona, Anthropos.
- FARBER, B. A. (1991): *Crisis in Education. Stress and Burnout in the American Teacher*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- FERNÁNDEZ RÍOS, L. (1994): *Manual de Psicología Preventiva*. Madrid, Ed. S. A.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1994): *Las tareas de la profesión de enseñar*. Siglo XXI de España, Ed. S. A.
- (1995): *La profesionalización docente*. Siglo XXI de España, Ed. S. A.
- GIROUX, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós-MEC.
- GHILARDI, F. (1993): *Crisis y perspectiva de la profesión docente*. Gedisa.

- GLATTHORN, A. A. (1990): *Supervisory Leadership. Introduction to Instructional Supervision*. Scott, Foresman/Little, Brown Higher Education Division.
- GÓMEZ, L. A., y SERRA, E. (1989): "Sobre la salud mental de los profesores". *Cuadernos de Pedagogía*, 175: 60-67.
- GROEN, J. (1977): "Trabajo, estrés y enfermedad". En VV.AA.: *Trabajo y estrés*. Madrid, Karpos.
- GUIL y LOSCERTALES (1992): *El modelo de análisis de la identidad profesional del docente de A. Abraham*. Universidad de Sevilla.
- IMBERNOM, F. (1994): *La formación del profesorado*. Barcelona, Paidós.
- (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona, Ed. Graó.
- JOICE, B. R., y SHOWERS, B. (1990): "Improving in service training. The message of research". *Educational Leadership*. V. 37, 379-385.
- JUDÍAS y LOSCERTALES (1993): *El rol docente*. Universidad de Sevilla.
- KIRIACOU, C. (1980): "Stress, health and schoolteachers: A comparison with other professions". *Cambridge Journal of Education*, 10: 154-159.
- LÓPEZ HERRERÍAS, J. A. (1989): *El profesor: persona y tecnólogo*. Madrid, Ed. Cincel.
- LORTIE, D. C. (1975): *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago, Illinois, University of Chicago Press.
- LOSCERTALES, F. (1987): *La otra forma de ser profesor*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- LOUIS, K. S., y SMITH, B. (1990): "Teacher Working Conditions". En Reyes, P. (Ed.): *Teachers and their workplace. Commitment, Performance and Productivity*. London, Sage: 23-47.
- MEC (1996): *Ley Orgánica de la participación, evaluación y gobierno de los centros*. Madrid.
- MANASSERO, M.^a A. y otros (1995): "Estrés y burnout en la enseñanza". En Medina, A. y Villar, L. M. (Coords.): *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid, Universitas, pp. 389-422.
- (1992): *Burnout en profesores: Impacto sobre la calidad de la educación, la salud y consecuencias para el desarrollo profesional*. Proyecto de Investigación seleccionado por el CIDE, Madrid.
- MARCELO, C. (1995): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, E.U.B.
- (1992): *Investigación sobre la formación del profesorado*. Madrid, Ed. Cincel.
- (1991): *Aprender a enseñar, un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid, CIDE.
- MARTÍNEZ-ÁBASCAL, M. A., y BORNAS, X. (1992): "Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido: un estudio correlacional". *Revista Española de Pedagogía*, 193: 563-580.
- MIGUEL, M. de; PASCUAL, J.; SAN FABIÁN, J. L., y SANTIAGO, P. (1996): *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones. I.S.B.N.: 84-7468-933-3. 349 pp.

- ORTIZ ORIA (1995): *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca, Ed. Amarú.
- PÉREZ, G. A. (1992): "La función y formación del/de la profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En Gimeno, J. y Pérez, A.: *Comprender la enseñanza*. Madrid, Morata, pp. 398-429.
- PÉREZ PÉREZ, R. (1994): *Participación social en las instituciones educativas. Una perspectiva integradora*. Madrid, UNED (tesis doctoral, inédita).
- POLAINO, A. (1982): "El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control". *Revista Española de Pedagogía*, 157.
- POSTIC, M. (1978): *Observación y formación de los profesores*. Madrid, Morata.
- RAMO, Z. (1994): *Promoción del profesorado*. Ed. Escuela Española.
- ROGERS, C. (1972): *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona, Ed. Paidós.
- SAN FABIÁN, J. L. (1993): "Estructuras y procesos en la organización de los centros renovados". En VV.AA.: *Profesionalización Docente y Reforma Educativa*. Centro Asociado de la UNED de Asturias y Dirección Provincial del MEC en Asturias, pp. 79-108. ISBN 84-600-8408-6.
- SELYE, H. (1976): *The stress of life*. New York, Mc Graw-Hill.
- (1993): "Delimitación conceptual del estrés y modelos de interpretación". En Peiró, J.: *Desencadenantes del estrés laboral*. Salamanca, Endema.
- SCHÖN DONAL, D. (1992): *Formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós.
- SMYTH, J. (1989): "Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education". *Journal of Teacher Education*. V. XL, 2, pp. 2-9.
- THODE, M. L.; MORAN, S., y BANDERAS, A. (1992): "Fuentes de malestar entre el profesorado de EGB". *Revista Española de Pedagogía*, 193: 545-561.
- TOM, A. (1985): "Inquiry into inquiry teacher education". *Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.* Chicago.
- VEENMAN, S. (1987): "On becoming a teacher: An analysis of initial training". Bilbao, *II Congreso Mundial Vasco*.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1995): *Un ciclo de enseñanza reflexiva*.
- (1990): *El profesor como profesional reflexivo*. Universidad de Granada.
- (1990): *Formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo*.
- YINGER, R. J. (1977): "A study of teacher planning". *University Microfilm International*, núm. 78-10138
- ZEICHNER, K., y TABACHNICK, R. (1991): "Reflections on Reflective Teaching". En Tabachnick, T. y Zeichner, K.: *Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education*. London, Falmer Press.

EL EDUCADOR DE ADULTOS DESDE LAS PERSPECTIVAS INNOVADORAS DE LA REFORMA EDUCATIVA

Directora: D.^a Gloria Pérez Serrano ⁷

1. INTRODUCCIÓN

En el campo de la educación existe un ámbito con características muy especiales tanto en lo referente a sus protagonistas como a sus finalidades y métodos: la educación de las personas adultas.

Conseguida en España la escolarización plena desde el punto de vista de su extensión y establecimiento de los currículos de las diferentes etapas educativas el gran reto de la política educativa con vistas al futuro es la preocupación por la mejora de la calidad.

El Título IV de la LOGSE plantea con toda claridad la atención prioritaria al conjunto de factores que favorezcan **la calidad y la mejora de la educación**. Uno de los factores clave para obtener la calidad es, sin lugar a dudas, la cualificación y formación del profesorado.

En este sentido consideramos oportuno hacer referencia a la obra del MEC (1994) *Centros educativos y calidad de la enseñanza*, en la que se desarrollan una serie de medidas orientadas a fomentar la calidad. Como indica el propio documento: "Se trata, pues, de acompañar la progresiva implantación de las nuevas etapas educativas con las medidas oportunas en torno a la calidad de la enseñanza que permite mantener y reforzar el impulso renovador contenido en la LOGSE".

En esta investigación de carácter empírico-reflexivo, hemos optado por estudiar la figura del profesor de Educación de Adultos, pues somos conscientes de que el profesor es el nexo, la clave y el punto focal en cualquier reforma que quiera tener una cierta continuidad. Por ello, hemos analizado el programa de formación que propugna el MEC (1989) para los educadores de adultos al poner de relieve que: "El nuevo modelo de Educación de Adultos requiere llevar a cabo una profunda transformación de los objetivos y los métodos en los que el profesorado desempeña un papel muy importante, ya que de él depende, en gran medida, el éxito del diseño propuesto. Ello obliga a considerar la formación de educadores de adultos, objetivo prioritario de este proceso de reforma, de manera que se conviertan en actores principales del mismo".

⁷ Universidad Nacional de Educación a Distancia. Ayudas a la Investigación Educativa 1990.

Esta investigación se orienta hacia el análisis de la situación de los profesores de Educación de Adultos en todo el Estado, con el fin de conocer sus necesidades e intereses, demandas y aspiraciones, así como sus resistencias a la reforma educativa.

El **objetivo general** del estudio consiste en tomar conciencia del papel que desempeña el profesor de las personas adultas en la innovación y las resistencias a la reforma educativa.

Objetivos específicos:

- Analizar la situación de los profesores de educación de adultos en relación con su práctica educativa.
- Definir el perfil profesional de los actuales profesores de educación de personas adultas.
- Identificar las posibles resistencias que puede generar, en el profesorado, la reforma educativa, teniendo como referencia las innovaciones que exige en relación con las competencias y roles del profesor.
- Contrastar la metodología que utiliza el profesor de Educación de Adultos en su trabajo diario y la que propone la reforma.
- Analizar las distintas funciones que desempeña el educador de adultos con el fin de ponderar su importancia y subrayar el perfil que mejor define a este tipo de profesional.
- Elaborar programas de intervención socioeducativa, destinados a propiciar en los adultos, profesores y directores de centro, una actitud positiva hacia el cambio y la reforma en la educación.

El eje vertebrador del trabajo lo constituye la figura del **educador de personas adultas**, objeto principal de la investigación. El análisis de los documentos nacionales e internacionales permite ir depurando las funciones y roles que se le han atribuido hasta el momento actual. Se estudian también los posibles factores generadores de las resistencias del profesorado a la reforma educativa, así como las funciones que desempeña y la metodología que utiliza para llevar a cabo su tarea profesional.

2. DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO

La investigación en el campo de la educación se puede afirmar que es escasa, por razones diversas; ahora bien, si hacemos alusión a la Educación de Adultos, entonces nos vemos obligados a reconocer que es un ámbito que precisa de una mayor dedicación y esfuerzo, dado que hace referencia a la etapa más larga de la vida.

Nuestro país no se distingue por una preocupación relevante por la educación de las personas adultas. Ello no debe interpretarse como un desinterés total

por este campo de estudio, ni podemos afirmar que sea un ámbito totalmente inexplorado. Se han efectuado trabajos de gran interés en el ámbito individual que en la mayoría de los casos no llegan a divulgarse.

La Asociación Europea de Educación de Adultos en la década de los noventa pretende llevar a cabo un total de 22 proyectos articulados en cuatro líneas fundamentales de trabajo:

- Elaboración de instrumentos de base para intervenir en las políticas educativas en el ámbito internacional.
- Favorecer la cooperación entre los sistemas locales.
- Dar vida a experiencias de trabajo multi-institucionales para determinar la formación adecuada a los diversos perfiles del educador de adultos.
- Potenciar estudios experimentales para determinar metodologías que faciliten el ejercicio del derecho a la educación en la edad adulta.

Estas cuatro grandes áreas intentan englobar los diversos proyectos que se están llevando a cabo en el marco europeo.

En el momento actual, en el que se viven una serie de transformaciones tecnológicas, organizativas, culturales y políticas en el campo social, también en el educativo, existe un amplio consenso sobre la necesidad de considerar la educación de adultos dentro del marco legal regulador del sistema educativo, con el mismo rango y similar importancia que la que se concede a los otros niveles tradicionales de la educación. La Educación de Adultos está llamada a desempeñar, sin lugar a duda, un papel relevante en el desarrollo social, político, económico y educativo en cualquier sociedad.

2.1. Posibles factores generadores de las resistencias del profesor a la reforma educativa

El análisis de la literatura existente sobre los procesos de cambio educativo y los resultados de las investigaciones publicadas al respecto, ponen de manifiesto el hecho de que aun existiendo posturas con diferentes matices, en el estudio de los procesos de cambio se pueden encontrar dos grandes enfoques. Uno de ellos, centra en el individuo, aplicador y usuario de la innovación, la unidad primera de análisis en la reflexión sobre los procesos de cambio. El otro enfoque se inclina por atribuir el protagonismo del proceso innovador a la institución, a la organización burocrática en cuyo seno se produce el proceso, a la cual se atribuye vida propia y cuyas características y dinámica deciden el desarrollo y las consecuencias o resultados del potencial proceso innovador.

Ambos enfoques coexisten en el ámbito teórico de la innovación educativa prácticamente desde los inicios de su desarrollo como campo científico. Hasta finales de los setenta, han ido alternando su predominio en el interés de la comunidad científica aunque progresivamente las posturas divergentes y exclusivas

se han ido suavizando y han dado paso, en la década de los ochenta, a una tendencia integradora que considera la complementariedad de sus planteamientos.

Hoy parece claro que la eficaz aplicación de un proyecto innovador exige no sólo un comportamiento activo en pro de la propuesta por parte de sus inmediatos aplicadores, los profesores, sino también un favorable "clima institucional" que refuerce y consolide dicha conducta a la vez que la haga posible. Y en ambos aspectos pueden, por lo tanto, generarse resistencias que dificulten, obstaculicen e incluso hagan fracasar el más prometedor de los proyectos.

Las superestructuras de poder, económicas e ideológicas, parecen marcar las pautas y el camino en la evolución de los sistemas, incluido el educativo, y las instituciones, las organizaciones burocráticas serían, por tanto, necesariamente, protagonistas del cambio. Sin embargo, también es cierto que son individuos concretos los que en un momento dado asumen la toma de decisiones sobre su propia conducta actuando, como actores o como instrumentos, según se prefiera pensar, pero, en definitiva, ejerciendo una influencia directa en el desarrollo de los sistemas humanos de los que forman parte.

Esta afirmación entiendo que resulta especialmente válida si nos referimos al ámbito de la educación. Pueden subyacer intereses ideológicos o políticos en un determinado planteamiento de reforma educativa. Pueden existir intereses económicos que condicionen la selección de una determinada opción de cambio, pero, en el momento de su ejecución, a la hora de su aplicación, adopción e incorporación permanente a la práctica habitual, nos encontramos con una institución, la escuela, y con un estamento docente cuya forma concreta de ejecutar los imperativos de la reforma va a determinar el nivel de eficacia en la realización del cambio.

La comprensión del estado de la cuestión nos permite en este momento afirmar sin temor a equivocarnos que un análisis riguroso de los procesos de cambio en educación o, como en nuestro caso concreto, de las posibles resistencias a un proyecto de reforma educativa, ha de contar con un diseño teórico complejo que permita tener en cuenta el carácter multidimensional del fenómeno que se pretende comprender y controlar.

Sin embargo, aun admitiendo la bondad del tal planteamiento, no por ello se han de olvidar las limitaciones que las circunstancias concretas imponen a toda investigación. En aras de una mayor eficacia, consideramos igualmente válida la posibilidad de abordar análisis parciales de la realidad, aunque impliquen una segmentación tal vez artificial del problema global.

No siempre resulta viable realizar macroinvestigaciones que, además, necesariamente habrían de tener un carácter interdisciplinar. Pero lo que sí resulta imprescindible es la reflexión sobre los límites del campo acotado para la investigación y el reconocimiento de las posibles consecuencias que podrían derivarse de la interrelación de los aspectos analizados en un marco más amplio y omnicomprensivo de la realidad.

En este ámbito, el éxito generalizado de un proyecto de reforma exige necesariamente una conducta eficaz en pro de lograrlo en aquellos que se encuentran más inmediatamente implicados por su intervención directa en la ejecución de los proyectos. Y esta intervención se produce en dos niveles: un macronivel institucional, en el cual los comportamientos de la organización escolar resultan decisivos, y un micronivel que es el del grupo humano, y el profesor concreto, que en última instancia aplica la reforma.

Los proyectos de reforma educativa que se ponen en marcha en las sociedades democráticas desarrolladas cuentan con el respaldo legal que, en cierto modo, facilita su éxito en el macronivel institucional. La decisión política de conceder luz verde a un determinado proyecto desencadena un desarrollo legislativo que incide en la estructura y organización de la escuela y tiende a amortiguar y minimizar las posibles resistencias que podrían generarse en el ámbito institucional.

Consideramos de interés centrar nuestro análisis en el micronivel o subsistema constituido por el estamento profesional encargado a pie de obra de la aplicación de la reforma.

Puesto que, en definitiva, se trata de analizar el comportamiento institucional del individuo con vistas a la aplicación de la reforma, entendemos esta conducta como la resultante de la interrelación entre varios tipos de variables. Unas, de carácter personal, que definen la postura del docente ante el nuevo proyecto educativo, y otras, que recogen los requerimientos organizativos que constituyen el rol percibido por el profesor, de influencia decisiva en la persistencia de su postura ante el cambio. Consideramos que todas ellas pueden generar, directamente o en la recíproca interacción, resistencias sólidas que dificulten, amortigüen o retrasen la eficaz aplicación de la reforma por parte del correspondiente cuerpo docente.

Sin embargo, dada la magnitud del empeño y, sobre todo, como consecuencia del replanteamiento de los objetivos de la investigación anteriormente expuestos, la parte empírica de nuestro trabajo se centrará en el análisis de tan sólo algunas de las posibles variables, en nuestra opinión especialmente significativas, y sobre todo, accesibles a nuestras posibilidades actuales de análisis.

En el fondo, tal vez no resulte tan simple, como pueda parecer a primera vista, centrar la cuestión, en aras a la eficacia práctica, en torno a tres grandes preguntas cuyas respuestas pueden facilitarnos la clave para la comprensión de las posibles resistencias del profesor de adultos al Proyecto Educativo que defiende la LOGSE. Serían las siguientes: ¿qué quiere hacer el profesor de adultos?, ¿qué está habituado a hacer?, ¿qué puede hacer en la práctica por su preparación y los medios a su alcance?

Desde este planteamiento las variables seleccionadas para nuestro trabajo nos permitirán profundizar en el análisis de cada uno de los tres grandes interrogantes mencionados. Son variables que constituyen los siguientes cuatro grandes factores:

- 1.º Valoración de los méritos generales de la reforma.
Se considerarán para ello los siguientes:
 - Conocimientos de los planteamientos generales de la reforma.
 - La coherencia entre los planteamientos de la reforma y las convicciones personales de los docentes sobre las necesidades y deseos de los alumnos.
 - La credibilidad que se reconoce a los promotores de la reforma.
 - La valoración del coste-beneficio que supondrá la aplicación de la reforma.
 - Posibilidad de comprobar algunas de las ventajas a corto plazo.
- 2.º Valoración de las funciones del profesor que propone la reforma.
Se utilizan como criterio los siguientes aspectos:
 - Compatibilidad del proyecto de reforma con la percepción que el docente tiene de sus funciones.
 - Adecuación entre la preparación profesional del docente y los requisitos para el cumplimiento de sus nuevas funciones.
 - Posibilidad real de ejercer las funciones en la actual situación de las aulas.
- 3.º Valoración de la metodología para la Educación de Adultos que propone la reforma.
Los criterios para considerar esta variable serán los siguientes:
 - Conocimiento y dominio de las metodologías más participativas e innovadoras.
 - Toma de postura sobre las exigencias metodológicas de la Educación de Adultos.
 - Adecuación entre las propuestas metodológicas de la reforma y la situación real de las aulas (medios, condiciones de trabajo, etc.).
- 4.º Valoración del modelo de formación permanente del profesorado propuesto por la reforma.
Serán criterios definitorios de esta variable los siguientes:
 - Necesidades de formación reconocidas como tales.
 - Expectativas sobre las estrategias de formación.
 - Conocimiento de la oferta institucional.
 - Hábitos de reciclaje, actualización y perfeccionamiento profesional.
 - Disponibilidad para las actividades de formación.
 - Eficacia y calidad de la experiencia previa.
 - Coste-beneficios de los programas de formación.
 - Coherencias entre el modelo de formación propuesto por la reforma y las expectativas de los profesores.

Cada una de estas variables se tendrá en cuenta tanto para la elección de los instrumentos de recogida de datos como para su posterior elaboración.

3. METODOLOGÍA UTILIZADA

Se ha efectuado una amplia revisión bibliográfica sobre el tema que nos ocupa con el fin de intentar recoger información sobre diversos estudios, investigaciones y publicaciones que han tomado como objeto de análisis la Educación de Adultos desde perspectivas diversas. Se ha prestado, además, una atención especial a la Educación de Adultos en los Organismos Internacionales, así como a las diferentes conferencias que la UNESCO ha celebrado sobre el asunto.

Conviene reseñar también el análisis más pormenorizado de lo existente sobre la figura del profesor, las funciones que realiza, así como la metodología que utiliza en el desempeño de su labor.

Consideramos que la reforma educativa española a través de la LOGSE y las distintas leyes de educación de las personas adultas promulgadas por diferentes Comunidades Autónomas, conforman un nuevo marco que exige cometidos diferentes al profesorado, replantea su papel tradicional en el proceso educativo y le aboca a una nueva forma de entender y ejercer sus funciones.

Como presupuestos asumidos por el equipo investigador desde el primer momento, se pueden reseñar los siguientes:

- Se optó por trabajar la Educación de Adultos en el marco de la educación permanente.
- Se acordó tomar como unidad de análisis al profesor de Educación de Adultos en su contexto.
- Se optó por la pluralidad metodológica.
- Se decidió trabajar la Educación de Adultos de carácter reglado en sus distintos niveles.

El problema objeto de estudio se formuló del siguiente modo: **El profesor de Educación de Adultos**: ¿qué funciones desempeña?, ¿qué metodología utiliza?, ¿cuáles son las resistencias a la reforma educativa?

Las **variables** de la investigación hacen referencia a tres grandes dimensiones: *metodología* que utiliza el profesor, *resistencias* a la reforma y *funciones* que desempeña.

1.º Metodología utilizada por el profesor de Educación de Adultos.

- Actitudes del profesor.
- Capacidad de organización.
- Motivación.
- Orientación del estudio.
- Criterios de evaluación.
- Recursos didácticos utilizados.
- Clima del aula.

2.º Resistencias ante la reforma.

- Centradas en la LOGSE.
- Derivadas de la valoración de la actual formación permanente.

- Orientadas por el modelo de formación permanente que propone la reforma.
- 3.º Funciones que desempeña el profesor.
- Planificar-diseñar.
 - Programar.
 - Explicar-experto.
 - Evaluar.
 - Consejero-orientador.
 - Motivador-animador.
 - Investigador-innovador.

Se han elaborado cuatro instrumentos con el fin de recoger datos sobre el asunto. Posteriormente se realizó un estudio piloto con el fin de comprobar si los cuestionarios eran o no adecuados para los fines que pretendíamos.

Una vez aplicados los instrumentos, se llevó a cabo un **grupo de discusión** con los profesores de Educación de Adultos que voluntariamente se prestaron a ello con el fin de introducir mejoras en los instrumentos. Asimismo, se realizaron **entrevistas** con algunas autoridades del campo educativo tanto en el territorio MEC como en diferentes Comunidades Autónomas con el fin de revisar los instrumentos y recoger su valiosa aportación sobre ellos.

Estamos en condiciones de afirmar que las entrevistas y, sobre todo, el contraste de sus resultados constituyen un recurso que dé valor para calcular la validez de un instrumento de medida. Es decir, para conocer si un instrumento mide lo que dice medir.

Los instrumentos, el número de ítems y su fiabilidad se presentan a continuación.

Tabla 1.
Instrumentos aplicados

Cuestionarios	Ítems	Fiabilidad
Cuestionario sobre metodología de la E.A.	41	.91
Cuestionario sobre planteamientos generales de la Reforma Educativa	31	.90
Cuestionario sobre formación del profesorado	68	.83
Cuestionario sobre funciones del profesor de E.A.	159	.98

Los coeficientes de fiabilidad calculados por medio del coeficiente α de Cronbach estandarizado pueden considerarse como suficientemente representativos de la opinión sincera de los profesores de Educación de Adultos.

La muestra está formada por 664 profesores de todo el Estado español. De los cuales, el 20,9 por ciento pertenece al ámbito rural, el 18,2 por ciento al se-

miurbano y el 60,8 por ciento al urbano. Esto se corresponde, sin lugar a dudas, con el lugar de residencia del alumnado que tiende a concentrarse cada vez más en las grandes urbes.

En cuanto a la variable sexo, el 42,4 por ciento son varones y el 57,6 por ciento mujeres; este porcentaje es el usual en la enseñanza no universitaria. Los datos extraídos de los cuestionarios han sido tratados con la ayuda del paquete de programas estadísticos: el Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

Los análisis de los datos se han tratado en tres niveles:

- **Nivel descriptivo:** este nivel permite, una vez depurados los datos, proceder al análisis descriptivo para conocer las características del estudio. Analizamos, en primer lugar, las propiedades más relevantes que sirvieron como punto de partida para los análisis posteriores. Con tal fin hemos utilizado medidas de tendencia central como representativas del conjunto de la distribución y las de variabilidad con el fin de conocer cómo se agrupan los datos.
- **Nivel inferencial.** El procedimiento usado en este nivel ha sido el **análisis de varianza**. Los análisis se han llevado a cabo con el procedimiento de cálculo denominado LSD o prueba de diferencias mínimas.
- **Nivel multivariable.** Hemos utilizado el **análisis factorial** con la técnica de extracción denominada de componentes principales. Esta técnica permite aglutinar desde la matriz de correlaciones los componentes o factores que explican la varianza total.

4. PRINCIPALES RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En esta parte del trabajo trataremos de exponer de forma sintética los resultados más relevantes del trabajo. Procederemos de forma que se intente dar respuesta a cada uno de los grandes aspectos que constituyen los objetivos de la investigación. En este sentido, haremos referencia a la descripción de la práctica profesional de los educadores de adultos, a la situación de estos profesionales ante la reforma educativa, a las funciones que realiza el profesor y, de modo especial, a la metodología que utiliza en el desempeño de su función docente.

4.1. Formación y perfeccionamiento

En relación con la **formación y perfeccionamiento** del profesorado se van a destacar a continuación algunos datos que consideramos de interés.

El educador de adultos es un profesional, en general, interesado por la formación permanente. Si tomamos como indicador la opinión de los encuestados, un 60 por ciento, es decir, la mayoría de ellos, parece razonablemente informada de

la oferta formativa. Como vías principales de difusión de la información destacan los CEP, utilizados habitualmente por un 68,6 por ciento de los profesores.

El profesorado, en general, un 65,8 por ciento, suele dedicar un tiempo semanal a la formación permanente, estimado en torno a las cuatro-siete horas; aunque también existe un grupo, en torno al 30 por ciento, que dedica menos de tres horas.

La experiencia que los profesores de Educación de Adultos han acumulado sobre la formación permanente se podría calificar globalmente de satisfactoria, aunque de forma moderada.

Existe un reconocimiento claro de los beneficios que reporta, directamente, a la propia cualificación, al trabajo del aula y a las relaciones con los alumnos, e indirectamente, al rendimiento que obtienen estos últimos. Por otra parte, los profesores son conscientes de que estas actividades les suponen un coste en cuanto a trabajo no remunerado y esfuerzo adicional.

La práctica totalidad de los profesores, un 93,9 por ciento, reconoce la necesidad de reforzar la formación permanente y considera que los programas repercuten positivamente en su actividad docente, pero no le reporta beneficios en su carrera profesional. Apenas se encuentran ventajas de carácter laboral, concursos de traslado, mejoras económicas o acceso a puestos de responsabilidad.

La autopercepción de los encuestados sobre el nivel de conocimientos de la reforma es alto. Según los datos, el 67,9 por ciento de los encuestados conoce, al menos, los planteamientos básicos de la LOGSE. La opinión mayoritaria sobre las posibles ventajas de la nueva situación educativa resulta, en líneas generales, poco halagüeña. Los profesores aseguran mayoritariamente que la Ley responde a los intereses políticos y científicos, pero lo hace escasamente a las necesidades de los profesores y de los alumnos, o desde el punto de vista del contexto en el que se desarrolla la práctica educativa.

La valoración global que los profesores realizan de la reforma, en general, resulta poco positiva. Consideran en un 39,4 por ciento que la Ley se ajusta poco a las necesidades de la Educación de Adultos, de forma prácticamente unánime el 93,9 por ciento piensa que es necesario reforzar, en mayor o menor medida, la formación permanente y se demanda un modelo de formación basado en la práctica en el 84,5 por ciento de los casos.

En cuanto a los **beneficios concretos** que la reforma puede acarrear, las expectativas son igualmente pobres, especialmente para el profesorado para el que no se espera ni incremento salarial (70,2%), ni mayor estabilidad (67,1%), o mayor prestigio (63,9%) y cualificación (59,3%), ni mejores condiciones de trabajo (59,8%). Los profesores demandan una participación directa tanto en la elaboración de propuestas (82,4%) como en la toma de decisiones (65,3%).

En relación con la figura que ha de gestionar los programas de formación es notoria la opinión contraria al MEC y las Administraciones, tanto local como auto-

nómica (78%). Como núcleo vertebrador del proceso educativo se destacan el centro educativo y los CEP.

En cuanto al **modelo pedagógico**, se inclina por la investigación-acción (65%) y el intercambio de experiencias (75,9%); considera que el lugar más idóneo para la formación es el propio centro (70,1%).

Las **carencias técnicas** que aglutinan los mayores porcentajes de sujetos son las siguientes: diseño de proyectos educativos (65,6%), coordinación y trabajo en equipo (64,5%), elaboración de materiales curriculares (63,7%), autoevaluación y mejora de la práctica (62%).

Se les preguntó a los profesores de Educación de Adultos si habían leído o no la LOGSE. Los datos ponen de relieve que los hombres obtienen 13 puntos de ventaja sobre las mujeres; así ha leído la LOGSE un 61,9 por ciento de varones frente a un 48,7 por ciento de mujeres. De hecho un 45 por ciento, casi la mitad de los sujetos, no ha leído una normativa que afecta directamente a su ámbito de trabajo, a finalidades educativas básicas y a las estrategias metodológicas para lograrlas. Una Ley que implica una nueva manera de entender y abordar la educación podría muy bien considerarse como una situación insatisfactoria que sería conveniente modificar.

En cuanto a la valoración global de la reforma, aunque la mayoría de los encuestados se muestra pesimista respecto al cambio, la opinión de los no lectores es significativamente menos positiva, entre tres y siete puntos de diferencia.

Conviene destacar, no obstante, que el grupo de los lectores no encuentra ninguna congruencia entre la Ley y los intereses de los alumnos adultos según un 65,4 por ciento.

No consideran que la reforma pueda contribuir a revalorizar la educación ante sus potenciales usuarios adultos; este presupuesto no entra dentro de las expectativas de los profesores.

El pesimismo que se constata en relación con las posibles ventajas de la reforma coincide con la convicción de que la puesta en práctica del nuevo proyecto exigirá al profesorado, al menos, un esfuerzo moderado en: actualización de los contenidos, reciclaje en los aspectos metodológicos, adquisición y refuerzo en el ámbito de las actitudes.

Parece especialmente definida la opinión sobre la relevancia del esfuerzo que es preciso realizar en el ámbito de las actitudes. La mayoría de los profesores coincide en la necesidad de reforzar —mucho o bastante— las siguientes: **solidaridad** en el trabajo (74,5%) y en sus resultados (69,7%), **tolerancia** con las peculiaridades ajenas (72,8%) y con las diferencias ideológicas (68,4%), **autocrítica** permanente (69,9%), **rigor intelectual** para aceptar argumentos (66,7%).

Los profesores reconocen también la necesidad de combinar determinadas actitudes sobre la formación pedagógica y didáctica (58%), los contenidos de las materias (56%), la metodología de investigación (52,2%), o los aspectos psicológicos, pedagógicos y antropológicos (51,5%).

En el campo de los **conocimientos** los profesores indican que necesitan realizar un esfuerzo de actualización en lo que se refiere a la formación pedagógica y didáctica.

Como carencias específicas sobre las que los profesores demandan formación permanente, podemos mencionar: diseño de proyectos educativos (69,5%), adaptaciones curriculares individuales (65,6%), coordinación y trabajo en equipo (64,5%), elaboración de materiales curriculares (63,7%), técnicas de autoevaluación y mejora de la práctica (62%), métodos participativos y grupales (58,4%), programación de actividades y tareas (56,5%).

Como interpretación global de los datos se puede indicar que los profesores son conscientes de que la reforma les va a exigir un esfuerzo de formación en técnicas metodológicas y de modificación de actitudes de carácter moderado. Ahora bien, los profesores manifiestan una actitud muy positiva hacia la formación permanente. Por ello, cabe pensar que no existen razones de peso que obliguen a prever fuertes resistencias generadas por el coste de la reforma. Sin embargo, es necesaria una decidida voluntad política por incrementar el prestigio social del docente y reconocer su función en la sociedad.

4.2. Funciones del profesor

Los profesores de Educación de Adultos expresan su valoración sobre las diferentes funciones que desempeñan en su labor profesional. Las funciones más valoradas son las que se indican a continuación:

	Rango
Motivador-animador	1
Consejero-orientador	2
Programar	3
Investigador-innovador	4
Planificar-diseñar	5
Explicar-experto	6
Evaluar	7

Las funciones que los profesores de Educación de Adultos consideran más importantes en el desempeño de su tarea son las que se orientan a los aspectos socio-afectivos, las de motivador-animador y consejero-orientador, no se puede olvidar que en este nivel educativo se tiende a dar prioridad a los aspectos de carácter afectivo y socio-relacional frente a los cognoscitivos.

El educador de adultos es plenamente consciente del trabajo, que con gran esfuerzo, está llamado a desempeñar; es sensible a fomentar la igualdad humana

y los derechos humanos, además de despertar el sentido crítico y la capacidad de análisis de la realidad.

Conviene subrayar que la variable sexo y, de modo muy especial, la Comunidad Autónoma, presentan diferencias en la forma de entender las funciones del profesor de Educación de Adultos.

La **Comunidad Autónoma** de La Rioja destaca en prácticamente todas las funciones que desempeña el profesor de Educación de Adultos, seguida de Madrid, Extremadura y Valencia.

El **sexo** es un factor diferencial importante en la forma de entender la profesión docente. La mujer alcanza puntuaciones más elevadas que el hombre en todas las funciones que realiza como profesora de educación de personas adultas.

Por lo que se refiere al **ámbito** rural y urbano, se han constatado diferencias significativas en la forma de entender las funciones de explicar, motivar y especialmente lo que hace referencia a la investigación e innovación, dado que el ámbito rural, urbano y semiurbano ofrecen distintas condiciones y posibilidades de acceso a fuentes de información.

La **edad** del profesor de Educación de Adultos sí provoca diferencias estadísticamente significativas en la forma de realizar la evaluación, motivación y, sobre todo, la investigación e innovación. Se percibe una tendencia más favorable hacia la innovación en los profesores más jóvenes. Los de más edad, sin embargo, tienden a ser más comprensivos en la función evaluadora.

Los **años de experiencia docente** inciden en la forma de entender la profesión, principalmente en la función de planificar, consejero-orientador, investigador-innovador, y de forma menos acusada, en la de programar. Se pone de relieve una vez más el papel de la experiencia en la realización de determinadas actividades.

El análisis factorial efectuado permite acercarnos un poco más al perfil que caracteriza al profesor de Educación de Adultos según la percepción de los propios profesores implicados. Como principales factores se han identificado los siguientes:

- Partir de las necesidades e intereses de los alumnos.
- Estilo y claridad del profesor.
- Metodología didáctica adecuada.
- Fomentar la autoestima y el autoconcepto.
- Aspectos socio-afectivos.
- Adecuación al ritmo de aprendizaje del alumno-adulto.

El primer factor se orienta hacia las **necesidades e intereses de los adultos**. Si en todos los niveles educativos es importante, cobra una significación especial en el aprendizaje adulto, dado que éstos cuentan con una mayor experiencia de vida. Por ello, demandan la integración de los aprendizajes y aplicar los conocimientos a la vida cotidiana con el fin de ponerlos inmediatamente en práctica. Es decir, partir siempre de la vinculación teoría-práctica como elemento esencial en el proceso del aprendizaje adulto.

El segundo factor hace referencia al **estilo y claridad** que debería caracterizar al educador de adultos. Se le demanda, sobre todo, utilizar el vocabulario adecuado al nivel de los alumnos-adultos, promover la participación, interrelacionar los conceptos fundamentales e intentar vincularlos con experiencias prácticas.

El tercer factor se orienta hacia la **metodología didáctica** y al modo de trabajar en Educación de Adultos. Podríamos destacar principalmente las técnicas que contribuyen a fomentar la participación del alumno en el proceso de aprendizaje.

El cuarto factor trata de enmarcar los diferentes aspectos referentes a cómo fomentar **la autoestima y el autoaprendizaje** en el adulto con el fin de facilitar una mejor integración social, la internalización de valores, así como a seleccionar acciones de acuerdo con las posibilidades.

El quinto factor alude a los aspectos de **tipo socio-afectivos** tan importantes en la educación y desarrollo de la vida de las personas. En este sentido cobra una especial relevancia la potenciación del ambiente afectivo del grupo, localizar los líderes naturales, propiciar las relaciones inter e intragrupo, y crear un clima de cordialidad y cooperación.

El sexto y último factor hace referencia a la **adecuación al ritmo de aprendizaje** del alumno. Es de especial importancia la adaptación del programa al ritmo de aprendizaje del alumno, la adecuación de los métodos, así como la búsqueda de actividades variadas que contribuyan a diversificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este perfil tiende a coincidir, en sus líneas generales, con el identificado por otros investigadores. Se podría afirmar, pues, sin temor a equivocarnos, que en la Educación de Adultos representan un papel prioritario las dimensiones de carácter afectivo y experiencial, por encima de las de tipo cognoscitivo, si bien éstas también desempeñan un lugar importante según la percepción de los profesores de Educación de Adultos.

5. PRINCIPALES CONCLUSIONES

Presentamos a continuación los aspectos que consideramos más relevantes en el estudio, con el fin de subrayar los temas que hoy preocupan a los profesores dedicados a la educación de personas adultas.

1. La reforma educativa española (LOGSE) promulgada en 1990, así como las distintas leyes de Educación de Adultos de las diferentes Comunidades Autónomas con competencias en materia educativa, conforman un nuevo marco que exige cometidos diferentes al profesorado, replantea su papel tradicional en el proceso educativo y le aboca a una nueva forma de entender y ejercer sus funciones en una sociedad en proceso de cambio y complejidad crecientes.

2. Los profesores de Educación de Adultos valoran y demandan cada vez más la formación y el perfeccionamiento. Prácticamente la totalidad de los profesores

(93,9%) reconoce la necesidad de reforzar la formación permanente y demanda un modelo de formación basado en la práctica. Reclama de la administración una mejor capacidad para elaborar propuestas y participar en la toma de decisiones.

3. Las **carencias** formativas más importantes según la percepción de los propios implicados son las siguientes:

- Diseño de proyectos	65,60%
- Adaptaciones curriculares individuales	65,60%
- Coordinación y trabajo en equipo	64,50%
- Elaboración de materias curriculares	63,70%
- Autoevaluación y mejora de la práctica	62,00%

En el campo de los conocimientos manifiesta la necesidad de realizar un esfuerzo de actualización en lo que se refiere a la formación pedagógica y didáctica.

4. Casi la mitad del profesorado, en el 45 por ciento de los casos, no han leído la LOGSE, normativa que afecta directamente a su ámbito de trabajo, a finalidades y objetivos educativos, así como a las estrategias metodológicas para alcanzar las finalidades diseñadas. Esta situación puede considerarse como insatisfactoria y sería necesario prestarle una atención prioritaria a las formas, modos, canales y cauces de difusión de la información en el ámbito educativo.

5. En general, el profesorado se muestra pesimista y un tanto reticente ante los beneficios que puede aportar la reforma en el campo de la Educación de Adultos, al que, según este colectivo, se le ha prestado muy poca atención.

6. Los profesores son conscientes de que la puesta en práctica de la reforma les va a exigir un esfuerzo de formación en técnicas metodológicas, en nuevas actitudes ante la realidad educativa y una determinada actualización en el campo de los conocimientos. Reclaman de la Administración una decidida voluntad política orientada a incrementar el prestigio social del docente y un mayor reconocimiento de su función en la sociedad.

7. Las principales funciones del educador de adultos se orientan a lo que hemos denominado de tipo socioafectivo: motivador-animador, consejero-orientador, etc., y ocupa el último lugar la de evaluador.

8. Las variables que presentan diferencias más acusadas en el modo de entender el desempeño de las funciones docentes son la Comunidad Autónoma y el sexo. Podría afirmarse que se constatan diferencias muy acusadas en el desempeño de las funciones del profesor de Educación de Adultos en las distintas Comunidades Autónomas, por lo que podemos afirmar que se está configurando cada vez con más precisión el estado de las autonomías.

El sexo es un factor diferencial en el desempeño de las funciones del educador de adultos; en general, podría afirmarse que la mujer se entrega más a la realización de su labor como educadora de adultos.

Podríamos concluir que la investigación ha puesto de relieve que el perfil deseable del educador de adultos vendría definido prioritariamente por los siguientes aspectos: prestar atención a los intereses y necesidades de los adultos,

estilo y claridad en la relación didáctica, metodología adecuada, fomentar la autoestima y el autoconcepto, cuidar los aspectos socioafectivos y adecuarse al ritmo de aprendizaje del alumno adulto.

Conviene subrayar que existe una insatisfacción generalizada en lo que se refiere a la investigación en el campo de la Educación de Adultos, pues todos somos conscientes de que se necesita profundizar mucho más en este asunto en que la investigación —podríamos afirmar sin temor a equivocarnos— es más bien escasa.

6. POSIBLES LÍNEAS DE ACCIÓN

Una vez analizados detenidamente los resultados del estudio, consideramos conveniente ofrecer posibles líneas de acción futura, a título de sugerencias, para que las personas encargadas de la Educación de Adultos las tengan en cuenta, si lo creen conveniente. Nos estamos refiriendo, sobre todo, a las diferentes Administraciones tanto central, autonómica como local; a ellas les incumbe la mejora de la educación y, de un modo más concreto, la atención a las demandas del profesorado de este nivel educativo.

1. Definir líneas de actuación de la **política general de la Educación de Adultos**. De este modo, se podría establecer una organización pertinente, de carácter general, capaz de garantizar una eficiente programación indicativa de las diferentes modalidades de la Educación de Adultos, atribuyendo mecanismos de impulso, ayuda económica, requerimientos y control de dichas actividades. Conveniría también delimitar las funciones y competencias referentes al ámbito público y privado, concretando los temas ocupacionales, con los aspectos socioculturales, además de los propiamente educativos.

Es cierto que existen varias Comunidades Autónomas con competencias educativas. Entre ellas Andalucía, Cataluña y Galicia ya cuentan con una ley propia de Educación de Adultos; en otras se está trabajando en su elaboración. Ahora bien, sería conveniente integrar los esfuerzos aislados en una política general en el sentido de no duplicar las tareas, con el fin de potenciar la calidad de la educación en el ámbito de las personas adultas.

2. **Acciones de refuerzo informativo**. Como se desprende de los datos del estudio, existe un gran número de profesores que no han leído la LOGSE. Si partimos del supuesto de que no se puede poner en práctica algo que no se conoce, deberían orientarse los esfuerzos a acciones centradas en la difusión y análisis profundo de los planteamientos de la reforma, haciendo especial hincapié en los beneficios que puede reportar al profesorado.

3. **Acciones de promoción y ampliación de la oferta de formación** para que logre dar cumplida respuesta a las distintas necesidades. Los profesores en una alta mayoría demandan formación específica en los aspectos que hemos in-

dicado de forma pormenorizada. Les interesa su mejora tanto en el ámbito personal como profesional y se encuentran especialmente motivados para ello. Si bien en el análisis coste-beneficio que se ha efectuado, los profesores son conscientes de que la actualización y preparación que necesitan les cuesta tiempo y esfuerzo y no les reporta beneficios ni de promoción, mejora social, etc. El profesorado es consciente de que necesita una formación continuada para dar respuesta a las múltiples demandas de la sociedad y que esta formación la lleva a cabo porque es consciente de que le proporciona una cierta satisfacción personal, orientada al mejor desempeño de su labor profesional.

4. Acciones orientadas a la revalorización de la imagen social del docente. Todos somos conscientes de que la imagen social de cualquier profesión representa un papel importante en la credibilidad social de los profesionales que la desempeñan.

Las investigaciones llevadas a cabo en la última década del siglo, ponen de relieve que el prestigio social del maestro ha ido disminuyendo poco a poco. En este sentido, Ortega y Velasco (1991: 47) indican: "Los maestros creen que la evolución de la consideración social de su profesión en los últimos años se caracteriza por haber disminuido, tres de cada cinco opinan así".

En la misma línea se manifiesta la investigación realizada por Zubieta y Susinos (1992: 261) al constatar: "El deterioro de la imagen social del docente constituye uno de los principales factores de su malestar. Confirman este aspecto, los resultados cuantitativos obtenidos. Indican que a pesar de que las situaciones laborales de los distintos grupos de profesores son asimismo diferentes, existe un acuerdo generalizado entre los docentes en que su oficio no tiene el prestigio social de hace unos años y que, en cualquier caso, el reconocimiento social y administrativo (formación, remuneración económica, etc.) es escaso".

La pérdida del prestigio de la función docente ha sido estudiada por muchos autores como uno de los elementos fundamentales de insatisfacción profesional. Así, el clima social de desconfianza sobre la influencia en la configuración de las trayectorias individuales y en la organización de la sociedad ha repercutido, directamente y de forma muy poderosa, en la pérdida de consideración social de los docentes. Este deterioro del prestigio profesional está incidiendo en la desorientación axiológica y normativa de los alumnos y, en definitiva, en el malestar docente.

Los componentes del prestigio y de autoestima son factores subyacentes en el nivel y calidad del trabajo realizado. Desde esta perspectiva, y en la actual situación, los profesores de la mayoría de las muestras estiman que el prestigio social de la profesión docente puede ser calificado de regular e incluso de bajo. Las profesoras definen el prestigio en un rango más alto que los profesores, lo cual podría ser interpretado como una mayor estimación de la carrera docente o como una legitimación de sus posibilidades laborales. Es necesario arbitrar acciones sistemáticas que contribuyan a revalorizar la imagen social del docente, debido al papel que desempeña en la sociedad, como educador y formador de

nuevas generaciones y como elemento dinamizador del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Conviene tener presente que, por el momento, es el único colectivo al servicio de la Administración al que públicamente y de forma ostentosa se le coloca en situación de perpetuo reciclaje.

5. Propiciar espacios de análisis y reflexión con los profesores sobre las funciones docentes. Los resultados del estudio han puesto de relieve que el desempeño de una misma profesión exige la adaptación contextual que se lleva a cabo de forma permanente, intentando responder a las exigencias de cada realidad concreta. Se han perfilado una serie de rasgos comunes en la profesión docente, aunque para su desempeño pueden requerir la adaptación específica a cada realidad diferencial.

Los contextos del ámbito rural, urbano y semiurbano exigen un tratamiento diferencial de carácter específico y adecuado a cada realidad concreta, dado que las necesidades e intereses de los alumnos adultos se ven matizadas por el contexto en el que viven.

6. Acciones orientadas a la mejora de las funciones del profesor de Educación de Adultos según Comunidades Autónomas. Los resultados de la investigación han puesto de relieve que existen diferencias altamente significativas según la variable Comunidad Autónoma. Mientras que existen Comunidades preocupadas por la mejora de la Educación de Adultos, en otras, por el contrario, parece que ha pasado a un segundo plano o quizás podríamos afirmar que la tienen prácticamente en el olvido.

Se constatan diferencias en el análisis de varianza al más alto nivel, tanto en lo que se refiere a la formación y perfeccionamiento del profesorado, nivel de resistencia a la reforma educativa, la metodología didáctica que emplea, así como en las funciones que desempeña el profesor de Educación de Adultos.

7. Acciones orientadas a potenciar el desempeño de las funciones del profesor de Educación de Adultos desde la perspectiva diferencial según el sexo. Los datos han puesto de relieve que existe un modo diferencial de entender la función docente en Educación de Adultos según se sea hombre o mujer. Por otra parte, esta visión peculiar de la realidad según la óptica propia de cada sexo, se considera como un factor que contribuye a enriquecer la profesión docente. De hecho, existe una valoración diferencial de las funciones que está llamado a desempeñar el profesor de Educación de Adultos según se trate de hombre o de mujer. Consideramos de interés potenciar el análisis y la reflexión conjunta sobre los papeles diferentes y complementarios que se espera desempeñe el profesor según el sexo. Este es quizá un tema que todos consideramos evidente, pero no hemos sido capaces de reflexionar bastante sobre él con un carácter científico y aplicativo.

8. Acciones orientadas a implementar la puesta en práctica de los principales factores que contribuyen a definir el perfil del profesor de Educación de Adultos. Los factores identificados como prioritarios son:

- Partir de las necesidades e intereses de los alumnos.
- Estilo y claridad del profesor.
- Metodología didáctica adecuada.
- Fomentar la autoestima y el autoconcepto.
- Prestar atención a los aspectos socio-afectivos.
- Adecuación al ritmo de aprendizaje del alumno-adulto.

Sería conveniente que las autoridades en el ámbito estatal, autonómico y local arbitraran los medios necesarios que posibilitaran llevar a la práctica en los centros educativos los aspectos que anhelan y demandan los propios implicados en ellos. Esta sería la mejor respuesta a las necesidades educativas de los adultos que la investigación ha contribuido a identificar, a la vez que se garantizaría que los recursos se emplearan para satisfacer las demandas concretas de un colectivo que está preocupado, en su conjunto, por la formación y el perfeccionamiento profesional, así como por la mejora de la calidad del sistema educativo.

9. Acciones orientadas a la mejora de la investigación y la praxis de la Educación de Adultos, con el fin de superar los enfoques aislados de los problemas. Se ha prescindido en muchas ocasiones de la personalidad del adulto y sus cambios, y el aprendizaje se ha considerado más como actividad individual que como proceso social. Se han utilizado, en ocasiones, metodologías de investigación poco sistemáticas y, en consecuencia, el análisis ha adquirido un carácter típicamente existencialista y mínimamente basado en la confrontación y el intercambio de experiencias. Los profesores de Educación de Adultos demandan intercambio de experiencias con carácter sistemático como una vía privilegiada de formación y de perfeccionamiento permanente, aspectos importantes que se deben tener en cuenta en el diseño de políticas de formación.

10. Acciones orientadas a fomentar la participación activa del profesor en el diseño y adaptación de currículum. La realidad de la educación de las personas adultas es muy diversa en las diferentes Comunidades Autónomas, por ello el profesor necesita implicarse en la elaboración y diseño curricular y, sobre todo, en la adaptación del currículum no sólo al grupo con el que trabaja sino que, muchas veces, se verá obligado a elaborar adaptaciones curriculares individuales dada la peculiaridad de los alumnos adultos. El profesor es el que mejor conoce a los alumnos, en este sentido puede considerarse como la persona más indicada para responder a las necesidades individuales de cada uno de los participantes en el proceso educativo.

En general, puede afirmarse que la Administración en el ámbito del Estado, autonómico y local debería propiciar acciones de formación y reconocimiento de las diversas funciones y tareas que está llamado a desempeñar el profesor de educación de personas adultas, quien no sólo realiza cometidos de educación permanente en el marco de la educación formal, sino que debe considerarse también como orientador ocupacional y dinamizador social.

La expansión y la creciente importancia de la Educación de Adultos refleja la necesidad del aprendizaje continuado en una sociedad en constante cambio.

En suma, creemos conveniente subrayar que la prioridad que se le conceda a la educación de las personas adultas en un país puede estimarse como un indicador de su dinamización social.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO MATURANO, R. (1995): *Hacia un nuevo contrato educativo: la educación de adultos*. Logroño, Gobierno de La Rioja.
- BELANGER, P. (1995): "Perspectivas mundiales de la investigación en el campo de la educación de adultos". *Educación de adultos y desarrollo* 45, 5-25. Bonn.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1995): *Libro Blanco sobre la educación y la formación*. Bruselas.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1997): *La educación de adultos*. Barcelona, Ariel.
- MEC (1986): *Libro Blanco de Educación de Adultos*. Madrid, Dirección General de Promoción Educativa.
- (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, MEC.
- (1989): *Plan de Investigación Educativa y de Perfeccionamiento del Profesorado*. Madrid, MEC.
- MEDINA FERNÁNDEZ, O. (1997): *Modelos de educación de personas adultas*. Las Palmas de Gran Canaria, Consejería de Educación y Cultura.
- SARRATE, M. L. (1997): *Educación de Adultos. Evaluación de centros y de experiencias*. Madrid, Narcea.
- UNESCO (1996): *Avance del programa para la quinta conferencia internacional de educación de adultos*. Hamburgo: UNESCO.
- (1997): *Nuestra diversidad creativa*. Madrid: Fundación Santamaría/UNESCO.
- VV.AA. (1993): *Educación permanente de adultos*. Sevilla: Centro Asociado UNED.
- ZUBIETA, J. C., y SUSINOS, T. (1992): *Satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: CIDE.

LA PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN Y EL USO DE MATERIALES CURRICULARES EN LA INTERACTIVIDAD PROFESOR-ALUMNO

Directoras: D.^a Teresa Mauri Majós y
D.^a Isabel Gómez Alemany ⁸

1. INTRODUCCIÓN

El estudio tiene como objetivo profundizar en la comprensión de los mecanismos de influencia educativa que actúan en la interactividad profesor-alumno, identificando las diferencias entre profesores que programan conjuntamente, persiguen los mismos objetivos didácticos y usan el mismo material.

El equipo de centro que colaboró en la investigación trabajaba desde hacía tiempo en la elaboración de materiales curriculares para la reforma de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y los profesores tenían amplia experiencia didáctica y de innovación. Preparaban y experimentaban conjuntamente los materiales didácticos. Dos de los profesores de este equipo fueron observados durante el curso 1992-1993 impartiendo clases a diferentes grupos de alumnos a lo largo de varias secuencias didácticas.

Se trata de un estudio del contexto educativo escolar mediante el análisis de casos. Desde nuestra óptica, los principios constructivistas en que se apoya este trabajo resultan de utilidad para la planificación, regulación y análisis de la práctica educativa escolar. Nuestro deseo es que puedan ser de utilidad también para los profesores en su tarea de autoanálisis, imprescindible para el planteamiento de posibles mejoras y para la concreción de medidas eficaces y adecuadas que favorezcan el cambio de la práctica.

La innovación de la práctica puede verse favorecida por un marco teórico adecuado pero necesita complementarse con otras vías de entrada posibles para favorecer procesos de cambio. Una ayuda importante la constituyen los materiales curriculares planteados de acuerdo con determinados principios o bases psicopedagógicas. Se han producido cambios importantes en los últimos años en el diseño de los materiales, no exclusivamente en los aspectos formales, sino en la fundamentación epistemológica de los contenidos, en la clarificación de intenciones, en el planteamiento de actividades que hay que realizar y, por tanto, en las exigencias de tipo cognitivo que comportan.

⁸ Universidad Autónoma de Barcelona. Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa 1993.

Algunos profesores, como los que constituyen el grupo colaborador de la investigación, pretenden innovar su práctica a partir de la adopción de materiales determinados o de la propia elaboración de materiales que incorporan ideas renovadoras en educación. En este último caso se dan las condiciones que favorecen la máxima coherencia al recaer en la misma persona o equipo la responsabilidad tanto del diseño de los materiales como de su desarrollo en la práctica. La coherencia se produce en la relación entre el tipo de cambio que se propone al profesorado y las ayudas diseñadas para tal fin.

Pese a la existencia de modelos potentes, de la voluntad de cambio por parte de los profesores y de la existencia de materiales, el cambio es difícil de conseguir. Los profesores introducen efectivamente variaciones en determinada dirección de acuerdo con sus propósitos y propias teorías y creencias sobre en qué consiste enseñar y en qué consiste aprender en el contexto de una institución, de una etapa y de un área curricular concretas; pero una cuestión muy distinta es innovar en la relación profesor-alumno, en la consideración del aula como espacio de comunicación y de construcción de conocimientos.

Pretender innovar la práctica mediante la elaboración de materiales sin atender a las formas de su uso en el aula, en la interactividad profesor-alumno, es ignorar el modo en que se produce el proceso de influencia educativa y de construcción personal del conocimiento. Su influencia es muy importante, pero se ejerce conjuntamente y de manera interactiva con otros factores no menos importantes: estilo de enseñanza y metodología, acuerdos del equipo docente y del centro, etc. Por ello, nos propusimos analizar el uso de los materiales en el aula, la mediación que ellos producen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado el triángulo interactivo profesores-alumnos-contenidos.

Son objetivos concretos de la investigación:

1. Describir y analizar las características de las secuencias didácticas observadas tomando como referente al material curricular utilizado.
2. Profundizar en la comprensión de algunos mecanismos de influencia educativa que actúan en la interactividad profesor-alumno a lo largo de las secuencias didácticas analizadas, identificando las características más relacionadas con la práctica de la evaluación inicial formativa y sumativa.
3. Aportar datos que puedan orientar el uso de materiales curriculares en el aula. Aportar información útil para la formación del profesorado.

2. MARCO TEÓRICO

Ideas Base

Desde la perspectiva constructivista, la relación profesor-alumno-contenido es un todo y debe ser analizado tomando en consideración todos los elementos del proceso y las relaciones que éstos mantienen entre sí. En términos construc-

tivistas, el alumno y la alumna construyen el propio conocimiento apropiándose de los saberes de la cultura gracias a una actividad de elaboración personal. En este proceso necesitan de la ayuda del profesorado debido a la naturaleza compleja de los contenidos escolares. Las ayudas pueden concretarse en múltiples formas de intervención, apoyo y soporte al proceso de aprendizaje del alumnado. Sin embargo, no todas las formas de actuación del profesorado pueden ser catalogadas como igualmente útiles; en este sentido, destacan las que se ajustan a las necesidades que el alumno muestra en el proceso. Es decir, las que se vertebran de forma contingente a lo que éste va realizando en su proceso de aprendizaje.

La interactividad entre profesor-alumno se orienta a la construcción de conocimientos para el desarrollo de capacidades y adquiere diferentes formas en la consecución de este propósito a lo largo del tiempo de enseñanza-aprendizaje (Coll, 1986, 1992). En el caso de la educación escolar hablar de actividad de construcción de conocimientos es hablar de interactividad, debido precisamente al enlace necesario que se establece para conseguir dicho propósito entre lo que dice y hace el profesor y lo que dice y hace el alumnado, y recíprocamente. En este caso, el objeto de estudio propio de la investigación sobre la práctica educativa es el de describir y explicar cómo el alumno lleva a cabo la elaboración personal del conocimiento gracias a la ayuda o intervención de otros.

Esto nos lleva a plantearnos el problema de los mecanismos de influencia educativa o de los procesos específicos mediante los cuales es posible ofrecer ayuda educativa ajustada al proceso de aprendizaje de los alumnos y a identificar los dispositivos o formas de actuación concretas en que pueden plasmarse estos procesos en las diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Los mecanismos de influencia educativa (Coll, *et al.* 1992, 1995) se manifiestan en la concreción y variación de las formas de la interactividad conjunta a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para poder caracterizar la intervención del profesor como de ayuda, ha de estudiarse su intervención en relación con lo que el alumno lleva a cabo para aprender determinados contenidos. Así, una misma forma de actuación puede mostrarse adecuada en un momento determinado del proceso de aprendizaje de una alumna y no hacerlo en otro momento del proceso; puede mostrarse ajustada a las necesidades de un alumno del grupo y poco ajustada a lo que necesita otro de ese mismo grupo. La enseñanza, así entendida, debe considerarse como algo necesariamente variado y diverso en su concreción, que debe ser valorado en el contexto en que se produce y en la interacción entre profesor y alumnos.

Lejos de los supuestos base de planteamientos educativos históricamente anteriores, la cuestión primordial es indagar qué variaciones en las formas de ayuda que ejerce el profesor, en qué momento y de qué manera, favorecen una influencia educativa ajustada al proceso de aprendizaje del alumno. En nuestro caso, se trata de poner de manifiesto los procesos específicos mediante los que

los profesores de nuestro estudio ofrecen una ayuda ajustada al proceso de aprendizaje de los alumnos, los dispositivos y las formas en que ésta se plasma en situaciones particulares de enseñanza-aprendizaje de los contenidos del área de Ciencias Sociales. Todos ellos son entendidos como mecanismos específicos por medio de los cuales ejercen la influencia educativa.

Desde la perspectiva constructivista de que se parte en este escrito y siguiendo también la línea de otros trabajos (Onrubia, 1992 y De Gispert y Onrubia, 1995), sea cual sea la secuencia general del proceso, las formas que toma la interactividad se dirigen en todos los casos a procurar el traspaso del control y de la responsabilidad de la tarea del profesor al alumno y la elaboración de significados compartidos. Ambos se presentan en el análisis de la práctica de modo relacionado. Según nuestros datos, la variabilidad de las formas de interactividad no es obstáculo para la aparición de mecanismos de influencia educativa, sino que permite su aparición con nuevos matices.

Las ayudas pueden concretarse, como acabamos de referir, en múltiples formas de intervención, apoyo y soporte al proceso de aprendizaje de los alumnos de una clase y para cada uno de ellos. Algunas de las ayudas tienen una dimensión inmediata, por ejemplo, pueden traducirse en ofrecer información, plantear problemas, dar normas de acción participativa, formular preguntas cuya respuesta incumba a más de un alumno, etc.; y otras, tienen una dimensión de carácter no inmediato, por ejemplo, utilizar formas de coordinación adecuadas entre los diferentes profesores que intervienen en el aula, tratar la tutoría de forma colectiva, establecer un módulo horario determinado para las sesiones de clase, disponer las mesas de una determinada manera, elaborar materiales curriculares específicos. El alcance y repercusiones de la intervención del profesor en el proceso pueden ampliarse significativamente si se coordinan ambos niveles, aspecto que se procura analizar en esta investigación.

El aula es, en sí misma, un contexto comunicativo. Profesores y alumnos comparten, además de unos referentes materiales (espacios, mesas, materiales, libros, horarios del centro...), otros referentes que se construyen u organizan mediante el discurso (conocimientos, roles, reglas que regulan la participación en el aula, etc.). El "manejo" educativo de todos estos aspectos y el de sus relaciones mutuas configura el alcance de la ayuda que es posible prestar al alumnado.

Los centros escolares y las clases pueden ser considerados, al mismo tiempo, como un referente de la intervención educativa y como instrumento de ayuda educativa. En efecto, las condiciones técnicas, materiales y de recursos personales de los centros y de las aulas son uno de los elementos más significativos que hay que tener en cuenta en la concreción que el equipo docente hace de los objetivos educativos, de los contenidos y de los métodos de enseñanza y evaluación y, simultáneamente, el manejo adecuado u optimización de estos ámbitos puede convertirse en un instrumento positivo de ayuda pedagógica.

El formato clase es entendido en este escrito no únicamente como el espacio físico, temporal y cultural en que se desarrolla la acción educativa, sino como, por sí mismo, un recurso o ayuda del profesor al proceso de construcción de conocimientos del alumno y de la alumna. Su uso real es fruto de un proceso que cada centro realiza de acuerdo con su propia especificidad y es, por tanto, característico de su historia y de las decisiones de equipo.

La consideración acerca de los mecanismos de influencia educativa supone una constante toma de decisiones por parte del profesor, acerca de diferentes cuestiones (por ejemplo, qué y cuándo ceder, si recuperar o no la cesión de un aspecto en un momento dado; qué de lo trabajado en clase debe convertirse en **discurso** (conocimiento) explícito y compartido; cómo caracterizar la ayuda que hay que prestar a una alumna concreta, etc.). Este proceso se halla vinculado a la naturaleza de los datos que se recogen para la toma de decisiones (ideas del alumno, calidad de las relaciones significativas que ha logrado establecer, potencialidad de la discusión del grupo para el cambio cognitivo, etc.). Dichos datos no siempre son fáciles de obtener y las posibilidades de hacerlo dependen de los medios de que disponga el profesor (variedad de las actividades y de los materiales propuestos, tipo de clima establecido en clase, etc.). Por sus características de reunión de datos y de toma de decisiones, las prácticas de evaluación en el aula, en sus variadas formas, aparecen vinculadas a los mecanismos de influencia educativa y, en consecuencia, queda justificada la enorme importancia de su estudio para la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación desde este marco teórico podría considerarse como el instrumento de que el profesorado se dota para conocer hasta qué punto se han alcanzado los objetivos previstos de construcción de conocimiento y para tomar decisiones sobre la cesión o traspaso, en mayor o menor grado, del control de la tarea a los alumnos. De acuerdo con la concepción constructivista, caracterizamos el aprendizaje como la actividad por la que la alumna y el alumno avanzan en la revisión, modificación y profundización de sus esquemas de conocimiento. Mediante todo este proceso se supone que el alumnado comparte grados de significado mayores de conocimiento con el profesor, no sólo por haberlo trabajado conjuntamente en clase, sino por haberlo hecho tomando como referente común el significado que de los diferentes conocimientos se posee y se comparte culturalmente. Sin embargo, junto con el avance de los conocimientos se da otro progreso posible que es el de aprender a controlar y gestionar el propio aprendizaje y, en suma, el de conseguir tal interiorización de ambos aspectos que haga posible un control autónomo del contenido de aprendizaje y del proceso mismo de aprender a aprender.

La evaluación permitiría al profesorado establecer los límites de la capacidad de regulación o el grado de conocimiento que el alumno y la alumna poseen del proceso de aprendizaje y, en consecuencia, favorecería la regulación del proce-

so de enseñanza-aprendizaje de tal modo que, en caso de no existir esa capacidad en el grado o modo deseado, se pudieran tomar las decisiones más adecuadas para conseguirla.

3. MÉTODO

3.1. Diseño

La muestra y las situaciones de observación elegidas responden a los criterios siguientes:

- a) Un centro representativo de un tipo frecuente entre los actuales centros de Secundaria.
- b) Profesores del mismo departamento que elaboran en equipo el material empleado en la docencia del área de Ciencias Sociales.
- c) Un mismo profesor emplea el mismo material en grupos-clase diferentes.
- d) Un mismo profesor emplea materiales diferentes en grupos-clase diferentes.
- e) Todos los grupos-clase son del mismo nivel o curso de Secundaria.

Los profesores observados en el aula son dos miembros del seminario de Ciencias Sociales que han participado activamente en la elaboración de los materiales del área. Los grupos-clase elegidos para la investigación son seis de primer curso de primer ciclo de Secundaria con 40 alumnos cada uno, con una media de edad de 14 años. Los profesores impartían la misma asignatura en grupos-clase paralelos en cuatro sesiones semanales de 50 minutos.

Se contó para la investigación con la colaboración del equipo de profesores del área, con la aprobación de la dirección del centro y de los tutores de los grupos de alumnos, los cuales estaban al corriente de las características, objetivos y resultados.

3.2. Datos recogidos y analizados

La metodología de investigación utilizada se basa en la observación, registro y análisis de la interactividad profesor-alumno mediada por un material curricular confeccionado por el equipo de profesores de la misma área del centro. Se llevó a cabo una recogida y análisis de datos complementaria sobre los aspectos relacionados en el cuadro siguiente, en el cual también se expresan las fuentes y las vías de obtención de información utilizadas:

Aspecto que se va a estudiar	Fuente de información	Formas de obtención de la información
Centro	• Documentos: proyecto docente, reglamento.	• Análisis documental.
	• Equipo directivo.	• Entrevistas.
Elaboración material curricular	• Materiales curriculares.	• Análisis de contenido.
	• Equipo de profesores.	• Entrevistas antes y después de las secuencias.
Programación	• Profesores observados.	• Entrevistas previas a la secuencia didáctica.
Desarrollo del currículum	• Alumnos. • Profesores observados.	• Entrevistas al inicio y al final de la secuencia didáctica.
	• Dossiers de alumnos. • Prueba inicial y prueba final de los alumnos.	• Análisis de contenido.
	• Sesiones de clase.	• Transcripción del registro audio/registo vídeo.

El análisis del resultado de las entrevistas y del material documental del centro fue de gran utilidad para conocer el contexto en el que se desarrollaba la práctica analizada. Las investigadoras fueron, al tiempo, observadoras de todas las sesiones de clase. La convivencia con los grupos y profesores durante el tiempo que duró el desarrollo de las secuencias, facilitó información adicional de interés. El análisis del enfoque y contenido de los materiales curriculares constituyó en sí mismo un aspecto preferente, objeto de estudio en la investigación y un elemento indispensable para el análisis de la práctica escolar.

El análisis se centró prioritariamente en la transcripción de las secuencias observadas y grabadas.

SECUENCIAS OBSERVADAS Y TRANSCRITAS

Con material innovador siguiendo los planteamientos de la reforma

Grupo A Profesor A	Secuencia didáctica noviembre <i>Hombres, mujeres, jóvenes y viejos: Las diferencias de género</i>	Secuencia didáctica febrero <i>Las naciones</i>
Grupo G Profesor B	Secuencia didáctica noviembre <i>Hombres, mujeres, jóvenes y viejos: Las diferencias de género</i>	Secuencia didáctica febrero <i>Las naciones</i>

Con material ya experimentado

Grupo B Profesor A	Secuencia didáctica noviembre <i>Revolución industrial y burguesa: los cambios sociales y políticos</i>	Secuencia didáctica febrero <i>Sociedad medieval</i>
Grupo C Profesor A	Secuencia didáctica noviembre <i>Revolución industrial y burguesa: los cambios sociales y políticos</i>	Secuencia didáctica febrero <i>Sociedad medieval</i>
Grupo H Profesor B	Secuencia didáctica noviembre <i>Revolución industrial y burguesa: los cambios sociales y políticos</i>	Secuencia didáctica febrero <i>Sociedad medieval</i>
Grupo I Profesor B	Secuencia didáctica noviembre <i>Revolución industrial y burguesa: los cambios sociales y políticos</i>	Secuencia didáctica febrero <i>Sociedad medieval</i>

El análisis de las diferentes modalidades de interactividad ha sido llevado a cabo con todas las secuencias didácticas. El análisis del mecanismo de traspaso del control y su relación con la evaluación, así como el de las actuaciones de ayuda, se ha realizado con las secuencias didácticas del primer trimestre del curso correspondientes al material innovador y al material experimentado.

3.3. Unidades de análisis

Las unidades de análisis de nuestro trabajo son fundamentalmente: las secuencias didácticas y los segmentos de interactividad. Los segmentos son unidades con significado que se articulan en torno a un tema en un tiempo determinado, configurando la unidad didáctica. El análisis en nuestra investigación se centra también en las relaciones entre segmentos que se producen a lo largo de la unidad didáctica —o secuencias intersegmentos— y desciende hasta los comportamientos de ayuda del profesor identificados en los diferentes segmentos analizados.

La actividad de segmentación de las observaciones de las aulas tiene por objetivo poner de manifiesto las características relevantes de la práctica educativa para lograr comprender el alcance y su significado educativo.

La identificación de los segmentos no es automática o impuesta por el diseño, no son categorías a priori, son unidades construidas o inferidas que suponen un procedimiento específico de identificación. La presentación de este procedimiento es necesaria para completar su caracterización. En este sentido, atendiendo a las características propias de la investigación cualitativa, es necesario

considerar en la identificación de los segmentos la representación que los mismos profesores de la muestra tienen elaborada de la organización y estructura del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo que caracteriza el segmento en nuestra investigación es: el tema o el contenido de la actividad (aquello de lo que se habla o se puede hablar), las formas de organización de los participantes (trabajo individual, en grupo, etc.), el comportamiento esperado de los participantes —académica y socialmente considerado— y el uso específico que se hace de los materiales, todo ello de forma conjunta. Hay que tener en cuenta que un mismo tipo de comportamiento puede aparecer con funciones diferentes en segmentos distintos por lo que no puede ser considerado como elemento único de caracterización ni contribuir unilateralmente a su delimitación. Por ejemplo, la serie de *preguntas y repuestas* puede aparecer en el contexto de una exposición o en el de control en grupo de resultados de tarea o en el de preparación de tareas con diferentes funciones, y dará lugar a expectativas diferentes de comportamiento por parte de los participantes; lo mismo ocurre con la lectura, según si se da en el contexto de una exposición, de la presentación del tema o en otros.

Se pueden distinguir aspectos comunes y diferenciales en el conjunto de segmentos hallados y caracterizados en nuestra investigación. Los segmentos (un total de 23) pueden caracterizarse y agruparse según la función predominante a lo largo de la secuencia didáctica: aportación de información por parte del profesor, actividad autónoma del alumno, realización de pruebas y controles, organización-transición de la sesión. Dichas funciones no son exclusivas de uno u otro tipo de segmentos sino que se dan interrelacionadas en casi todos ellos, aunque generalmente una u otra función predomina, lo que nos ha permitido la categorización de los segmentos basándonos en ellas.

4. ANÁLISIS: LAS FUNCIONES DE LOS SEGMENTOS DE INTERACTIVIDAD

Las cuatro grandes categorías de segmentos que presentamos corresponden a las siguientes cuatro funciones:

Función de aportación de información

Corresponde a aquellas actuaciones destinadas a la presentación de forma oral en clase, de datos o informaciones correspondientes al tema que se está trabajando, así como también de informaciones o instrucciones que tienen como objetivo orientar a los alumnos en su trabajo de construcción del conocimiento y de realización de tareas diversas. Comprende tanto explicaciones, lectura de textos, presentación, realización de ejercicios de forma inducida por el profesor, como información sobre procedimientos o procesos que se van a seguir, ya que

se considera la clase como una unidad no sólo estrictamente académica, sino como unidad social que debe ser organizada y gestionada.

Función de control del resultado

Aquellas acciones o intervenciones dirigidas a evaluar el quehacer autónomo del alumno, en otras palabras, que se dirigen a identificar su nivel de desarrollo efectivo, son denominadas en nuestro trabajo acciones de control. Los profesores organizan diferentes formatos de interactividad a lo largo de la secuencia con el fin de obtener datos, fundamentalmente del resultado del trabajo de los alumnos, lo que constituye una información imprescindible para la nota. La identificación de segmentos de control no excluye que la evaluación se lleve a cabo en otros momentos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

También se dan formas de interactividad por las cuales se delimita el contenido que será objeto de control o de evaluación sumativa de forma inmediata. Generalmente los profesores recuerdan en esta situación algunos de los contenidos ya tratados y tareas realizadas con el objetivo de que los alumnos se preparen para la evaluación.

Función de práctica

Se denominan segmentos de práctica aquellos en los que el protagonismo del alumnado es relevante. En las secuencias analizadas corresponde a actividades diversas: trabajo de mesa individual o en grupo para la realización de ejercicios propuestos por el material y por el profesor, debates, ejercicios de simulación y la corrección conjunta de ejercicios profesor-grupo clase.

Función de organización-transición

Cumplen esta función aquellos períodos de tiempo en los que la interactividad profesor-alumno se dirige a la puesta en marcha o al cierre de las tareas que hay que realizar. Las intervenciones del profesor se basan en avisos o llamadas a la atención, precisiones o consignas sobre la manera de disponerse a realizar los trabajos o plazos de entrega de los mismos. También puede atender a alumnos concretos, especialmente en el caso de que hayan faltado a clase en la sesión o sesiones anteriores. Los alumnos se preparan, recogen y deben atender las consignas. Marcan un paréntesis entre el final de una actividad y el inicio de otra.

En el análisis de los diversos tipos de segmentos podemos apreciar cómo una misma función puede ser conseguida a través de actividades y de intervenciones del profesor de diverso tipo. Por ejemplo, la aportación de información puede llevarse a cabo a través de la explicación del profesor, una secuencia de

preguntas y respuestas, la lectura y el comentario de la lectura efectuado por el profesor, la lectura y preguntas en torno al tema de la lectura, la modelización de procedimientos, etc.

A su vez, el discurso en clase puede tomar formas concretas que se repiten en diferentes segmentos y para diferentes funciones. Por ejemplo, las preguntas y respuestas pueden encontrarse en segmentos como la exposición, la pautación de ejecución de tareas, el control y seguimiento, es decir, tanto en segmentos de práctica como en segmentos de aportación de información.

Los tipos de segmentos caracterizados a lo largo de nuestro estudio y por medio del análisis de todas las secuencias didácticas transcritas son los siguientes:

SEGMENTOS DE INTERACTIVIDAD

1. ORGANIZACIÓN Y TRANSICIÓN
 - Inicio de la sesión/Preparación.
 - Durante la sesión/Atención y seguimiento de directrices.
 - Final de la sesión/Preparación para la salida.
2. CONTROL
 - Evaluación inicial/Realización de la prueba.
 - Preparación del examen/Atención y seguimiento de directrices.
 - Devolución del examen/Comprobación de resultados-corrección.
 - Instrucciones para la realización del examen/Seguimiento.
 - Examen/ Realización del examen.
 - Control de elaboración del dossier del tema anterior/Trabajo de mesa.
 - Control de elaboración de ejercicios anteriores/Trabajo de mesa.
 - Preparación de tarea final de dossier/Atención y seguimiento.
3. APORTACIÓN DE INFORMACIÓN
 - Comentario de la evaluación inicial/Seguimiento.
 - Presentación del tema y del material/Seguimiento.
 - Recapitulación/Seguimiento.
 - Exposición/Seguimiento.
 - Inducción-elaboración de respuestas correctas/Seguimiento y ejecución.
 - Pautación de ejecución de tareas/Seguimiento y ejecución.
 - Modelización de procedimientos/Toma de modelo y seguimiento.
 - Preparación de tarea/Seguimiento.
4. PRÁCTICA
 - Control y seguimiento de ejecución de tareas/Trabajo de mesa.
 - Control en grupo de los resultados de la tarea/Aportación de resultados.
 - Control y seguimiento/Simulación.
 - Control y seguimiento/Debate.

En el informe de investigación (1996) se caracteriza cada uno de estos segmentos y se ilustra con fragmentos de las transcripciones. Por ejemplo, el segmento de modelización:

MODELIZACIÓN DE PROCEDIMIENTOS/ TOMA DE MODELO Y SEGUIMIENTO

Actividad del profesor	Actividad del alumnado
<ul style="list-style-type: none"> • Modelización de un proceso de elaboración de información para la resolución de problemas. • Verbaliza los pasos de ejecución correcta mientras los realiza. • Plantea una pregunta compleja o problema al inicio del segmento. Guía todos los pasos necesarios para llegar a la resolución o a la respuesta prevista. • Puede conducir por medio de preguntas o ejercicios parciales que guían hacia la solución o conclusión final. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intentan dar respuesta a las preguntas o ejercicios parciales. • Anotan en la libreta las respuestas. • Copian de la pizarra las conclusiones parciales y finales.

En un determinado momento de la secuencia didáctica "Hombres, mujeres, jóvenes y viejos" este segmento se concreta de la siguiente manera:

1. El profesor plantea una pregunta: *"Vamos a empezar, os haré una pregunta que es la misma que tenéis en el libro e intentaremos responderla. La pregunta es la siguiente: ¿Existe legalmente algún tipo de discriminación por razón de sexo en la actualidad?"*. Pide que la copien textualmente en la libreta mientras sitúa dónde se encuentra en el libro.
2. Orienta el plan de acción: *"Tenemos textos legales en el libro, concretamente en el apartado T1, la Constitución, el Estatuto de los Trabajadores y el Código Civil. Vamos a verlos para poder responder a la pregunta. Nos dicen ... (lee textualmente algunos artículos). Ya podemos responder a la primera pregunta..."*.
3. Reformula y completa, en tono formal, las respuestas que los alumnos han dado a la pregunta. Pide que lo anoten en la libreta. Sintetiza lo escrito, subraya el punto de vista de la información elaborada: *"Esto es lo que nos dice la ley..."*, e introduce el paso siguiente: *"Pero ahora hemos de ver si en la realidad ocurre verdaderamente esto, aunque la ley lo diga, hemos de ver si pasa en realidad. El objetivo de lo que vamos a hacer es éste, ver si la ley dice que no debe haber discriminación, pero si en la realidad existe discriminación por razón de diferencias de género"*.

4. Pregunta a los alumnos si han comprendido la tarea e introduce la cuestión siguiente del dossier: *“¿De acuerdo?, vale, pues... la segunda pregunta, que la tenéis también aquí en forma de título, dice...”*.
5. Repite el objetivo: *“Tendremos que observar la realidad, para ello...”*. Pide que copien la pregunta. Identifica el material base de elaboración de la información para la segunda pregunta: *“Después de haber visto todo esto estaremos en condiciones de responder”*. Lee el texto T2: *“Tenemos unos datos”*. Pide a los alumnos que copien la actividad mientras la lee.

El espacio de que disponemos nos obliga a seleccionar, de los diversos aspectos estudiados en la investigación, el análisis de los comportamientos de ayuda observados a lo largo de las secuencias didácticas. No comentaremos tampoco las diferencias halladas entre profesores por lo que respecta a los tipos de interactividad desarrollados a lo largo de las secuencias y a las intervenciones de ayuda

5. INTERACTIVIDAD, COMPORTAMIENTOS DE AYUDA Y EVALUACIÓN

La perspectiva de la cual partimos para realizar el análisis es la del profesor. La mayoría de los docentes despliega recursos dirigidos a que los alumnos construyan los conocimientos, lo que implica:

- Representarse los objetivos de la secuencia didáctica y de las tareas que se proponen.
- Saber qué saben, cómo lo saben y qué necesitan para progresar.
- Representarse el proceso que van a seguir y el tipo de esfuerzo o de habilidad que las tareas requieren.
- Aceptar grados de desafío más amplios o elevados, que representen retos cognitivos y de aprendizaje que promuevan su avance.
- Formar el conocimiento necesario sobre normas que hay que tener en cuenta, requisitos que ha de reunir el trabajo (representarse criterios de éxito en su trabajo personal).
- Participar, explicitar los significados subjetivos, contrastarlos y negociarlos.
- Saber cuándo y cómo pedir ayuda para salvar los obstáculos y las distancias entre sus posibilidades de aprendizaje y las exigencias de la tarea.

El análisis efectuado tiene por objetivo profundizar en las actuaciones que ponen en marcha los profesores para facilitar y conducir el aprendizaje de los alumnos a lo largo de la secuencia. En el informe completo de la investigación se presentan con detalle cada uno de los mecanismos de los que los profesores se dotan para ajustar la ayuda. En este resumen son comentados de forma más general.

5.1. Función de aportación de la información: tipos de intervención

Las formas de interactividad identificadas que cumplen la función de aportación de información son diversas. Su análisis permite dilucidar los matices diferenciales entre ellas.

La comunicación de objetivos con el fin de ayudar a los alumnos a representar la naturaleza y las características de las tareas que han de realizar, del resultado a conseguir y de los procesos, constituye un tipo de información relevante. Asimismo, los profesores pretenden poner de relieve la estructuración de los contenidos seleccionados y su significación, así como la relación entre los contenidos trabajados con anterioridad y los que están en curso de elaboración.

Una preocupación constante de los profesores es: dosificar, graduar la proporción de información nueva de manera adecuada para hacer posible su recepción. Para ello, no sólo aportan información, sino que también la recogen de los alumnos, obtienen datos sobre el estado de elaboración. Valoran si añadir nueva información puede sobrecargar el proceso de aprendizaje o si es mejor atenerse a la selección previa. Pero el aporte de más información puede ayudar al alumno y a la alumna a situar el tema, a relacionar subaspectos entre sí y a facilitar la comprensión. A lo largo de la secuencia didáctica va ampliándose paulatinamente la explicación complementaria al contenido estricto del libro de texto como consecuencia de la evaluación que efectúan sobre la capacidad de recepción por parte de los alumnos de nueva información en diferentes momentos de la secuencia. Por un lado, los profesores observan su actitud ante la recepción y, por otro, analizan si poseen los suficientes conocimientos de base para poder "anclar" la nueva información.

Pero no añadir información suplementaria tiene que ver con asegurar la preparación del examen sin riesgos de malas interpretaciones o de cantidades excesivas de información para procesar. Son aspectos que los profesores valoran en determinados momentos y sobre los que hay que tomar decisiones. Cuando llevan a cabo síntesis de la información trabajada tratan de establecer, *de hacer público el conocimiento compartido* (o que se pretende que sea compartido).

Dicho conocimiento compartido es también el que se considera potencialmente evaluable, y esta consideración se comunica a los alumnos mediante diferentes recursos: señalando que el libro de texto es el referente de la información adecuada y suficiente para el estudio, realizando síntesis de la información, retomando respuestas sintéticas de alguna alumna o alumno. Para ello se utilizan algunos recursos lingüísticos como el uso del plural mayéutico: "vimos", "hicimos", "¿de qué hablábamos?", "como decíamos ayer...".

Los profesores incorporan las respuestas e intervenciones de los alumnos en el discurso de clase: comentan las respuestas, señalan aspectos del tema en los que aprecian diferencias de conocimiento y de opinión para justificar la importancia del estudio que se inicia a continuación. Además, llevan a cabo recapitula-

ciones o efectúan preguntas para que los alumnos evoquen el contenido de días anteriores y para evaluar la comprensión y el recuerdo del alumnado. Para ello, hacen participar a los alumnos por medio de preguntas.

P. *Ayer viendo la parte del comercio que había entre Europa y sus colonias, recordad que hicimos un esquema en la pizarra en el que relacionábamos el aumento de población que había habido en Europa, la mejora de la agricultura, el transporte... y todo esto inflúa en el aumento del comercio. Dijimos... este comercio, ¿entre qué, dónde se desarrollaba?...*

A. *¿Este comercio? entre Europa...*

P. *Entre Europa y...*

A. *Y... no sé..., y el resto del mundo...*

P. *Y el resto del mundo. Pero, el resto del mundo... ¿Qué relación tenía con Europa en aquellos momentos?*

A. *Que eran colonias.*

P. *Eran colonias. Dijimos que una colonia era...*

A. *Era un... un país que dependía de otros.*

P. *Un país que dependía de otro. Bien. Pues, hicimos un esquema donde resumimos esto.*

(...)

En su intento de graduar la información, regular el ritmo del proceso de enseñanza y aprendizaje y asegurar que los alumnos elaboren una buena respuesta a los interrogantes planteados, los profesores pautan el proceso de construcción, creando marcos de participación y de elaboración del contenido que les permitan regular el aprendizaje. El siguiente ejemplo de un segmento de *Inducción/Elaboración de una secuencia de respuestas correctas/Seguimiento* lo pone de manifiesto:

1. El profesor sitúa el contenido del texto: *"Veamos, aquí dice que..."*. Lee la pregunta del material en voz alta y recuerda conocimientos o conclusiones anteriores: *"A ver, dijimos hace unos días que no debía haber ninguna discriminación..."*.
 2. Orienta a los alumnos: *"Pero se observa que no es así; yo os pido que digáis el porqué, leyendo el texto T5"*.
 3. Mientras los alumnos trabajan, sin moverse de su mesa en la tarima, repite de nuevo la demanda: *"¿Por qué las mujeres tienen salarios más bajos?"*, y pide que contesten tomando el texto como referente: *"según el texto, según el texto..."*.
 4. Repite de nuevo el tipo de información que pueden sacar del texto y anima a trabajar rápido.
 5. Solicita que algún alumno o alumna exponga en voz alta la conclusión a la que ha llegado y repite, ampliándola, su respuesta:
- A. *"Realmente los lugares de trabajo que ocupan las mujeres tienen asignados sueldos más bajos que los que ocupan tradicionalmente los hombres"*.

- P. *"La primera cosa que nos dice es que, generalmente, hay unos lugares de trabajo que ocupan tradicionalmente mujeres y, generalmente, los lugares de trabajo que las mujeres ocupan tienen asignados sueldos más bajos."*
6. Finalmente, ejemplifica diferentes aspectos del tema y pregunta a los alumnos si hay otras cuestiones.

El texto escrito como fuente de información

Muchos de los esfuerzos por relacionar los conocimientos de los alumnos con la nueva información se dan de forma peculiar cuando el texto escrito es el mediador del aprendizaje. Con el objetivo de conseguir que los alumnos lean para aprender, los profesores facilitan el desarrollo de estrategias de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura.

- **Antes de la lectura:**

Los profesores hacen referencia a aspectos del contenido del texto potencialmente conocidos por el alumnado mediante analogías con la situación actual, haciendo referencias a experiencias compartidas. Por ejemplo, dan indicaciones sobre una película que se acaba de estrenar sobre el asunto y de la cual hablan los periódicos del día.

Presentan el contenido objeto de estudio (por ejemplo: *"Vamos a explicar cómo el cambio social se produce en los diferentes estados de Europa"*) y lo diferencian de lo que ya se ha tratado (por ejemplo: *"hasta ahora hemos leído el texto sobre cómo vivían los trabajadores, ahora vamos a ver cómo trabajaban"*).

Dan indicaciones sobre el tipo de texto y sobre el contexto histórico de su elaboración. Por ejemplo, cuándo, dónde y para qué fue escrito el texto objeto de estudio.

Hacen anticipar a los alumnos lo que encontrarán en la lectura. Animan a participar diciéndoles que saben cosas y que ya lo han demostrado antes: *"ya lo dijisteis en la evaluación inicial, ya lo dijisteis el otro día en clase..."*.

- **Durante la lectura:**

Hacen que los alumnos lean el texto y corrigen los aspectos mecánicos de lectura. Nombran la palabra correcta para desbloquear al alumno o alumna que lee y para asegurar la continuidad de manera que la falta de ritmo no altere la comprensión del texto por parte del grupo. Piden que subrayen las palabras que no conocen o hagan marcas.

En ocasiones, leen ellos mismos a la vez que clarifican puntualmente un término difícil o comentan aspectos.

P. *¿Qué es una especulación?, ¿qué es especular?*

A. *Sacar una conclusión decir algo que... mentiras, para especular alguna cosa.*

P. *Tiene muchos sentidos, pero, ¿el sentido de aquí?... viene a ser hacer negocio fácil, vender más caro del precio que sería normal.*

Amplían la información aportando datos complementarios sobre lo sucedido en la época. Ejemplifican aspectos del tema para favorecer que los alumnos encuentren sentido. Establecen analogías entre lo que sucedía en aquella época y la situación actual a través de hechos que los alumnos conocen suficientemente por los medios de comunicación. Por ejemplo, comentan el enriquecimiento rápido y las formas de vida basadas en el lujo en el siglo XIX comparándolos con un caso actual en España que los alumnos conocen por los medios de comunicación y las "revistas del corazón". O establecen comparaciones entre los conflictos laborales de la época con los de la actualidad: *"no hay tanta tensión, hay unas reglas de juego establecidas, hay libertades... pero en tres cuartas partes del mundo actualmente la situación es similar"*.

Introducen conceptos nuevos relacionados con el tema de que se trata. Refuerzan conceptos ya tratados.

P. *A ver, para un momento aquí... hay unas cosas que tendrían que quedar claras a lo largo de esta parte que vamos a hacer. Nos dice que cuando hablamos de género estamos hablando de aquellas diferencias psicológicas, es decir, de manera de pensar; sociales, es decir, en la sociedad; y culturales, de la manera de hacer en la cultura, que hay entre hombre y mujer. Por tanto, fijaos que es diferente una diferencia de género de una diferencia de sexo. Pero explica entre paréntesis "el sexo son las diferencias biológicas y anatómicas..."*

(...)

Por tanto, género es una cosa más amplia que sexo; abarca no sólo las diferencias físicas entre hombres y mujeres, sino también su comportamiento y las funciones que hacen en la sociedad... ¿Queda claro esto? A ver, por ejemplo, ¿me lo explicas tú?... ¿Qué sería diferencia de sexo?

A. *¿...?*

P. *Te lo acabo de explicar... ¿Qué sería?*

Señalan diferencias entre conceptos. Por ejemplo, diferencian entre nación y Estado aludiendo a casos actuales como el de Yugoslavia. Introducen la lectura de un mapa, etc.

- Después de la lectura:

Elaboran la síntesis subrayando la idea principal del texto sin renunciar a preguntar a los alumnos sobre el tema, como medio para hacerles pensar. Señalan consecuencias históricas o sociales del asunto. En ocasiones, piden a una alumna o alumno que resuma el texto leído y van preguntándole para ayudarle a construir el resumen.

5.2. Función de práctica: tipos de intervención

También en este caso las formas de interactividad identificadas que cumplen la función de práctica son diversas, lo que nos permite apreciar la diversidad de ayudas que se intentan prestar para la construcción del conocimiento del área de Ciencias Sociales.

Es de destacar la relación o continuidad que se da a lo largo de la secuencia didáctica entre las formas de interactividad de la función de práctica y las que cumplen la función de aportación de información. Tanto en lo que se refiere a la intencionalidad básica que promueve la intervención educativa —ambas tienen en común el interés por orientar la acción de los alumnos, contribuyen al control o regulación sobre el proceso y al resultado de la tarea— como también en su mutua dependencia —la preparación de tareas (función de aportación de información) precede y condiciona el desarrollo del segmento de práctica posterior, con el que se pretende que los alumnos apliquen la información y el conocimiento elaborados.

Los alumnos saben que, en el espacio o tiempo dedicados a la modalidad de interactividad de los segmentos de *práctica*, pueden tomar más la iniciativa formulando demandas de tipo variado, mostrando sus posibles errores de concepción, su enfoque personal del proceso, etc., sin temor a las consecuencias que puedan derivarse sobre la evaluación sumativa.

Los esfuerzos de los profesores se concentran en aspectos procedimentales del contenido, en dar instrucciones y orientaciones de tipo procesual y en contribuir a que los alumnos avancen con seguridad en amplitud, profundidad y complejidad de relaciones conceptuales. Suelen modular todo ese proceso por medio de preguntas y respuestas con la intención de que se produzca una elaboración personal y al mismo tiempo *pública*, que acabe siendo "la que todos comparten".

Es el momento en que los alumnos tienen mayor oportunidad de formarse una representación sobre las normas que deben tener en cuenta, los requisitos que ha de reunir el trabajo, es decir, para representarse los criterios de éxito en su trabajo personal y para tomar conciencia de las habilidades requeridas, más allá de las orientaciones generales que proporciona la *presentación de tareas*.

Una de las formas que toma la función de práctica es la puesta en común en el grupo clase de los resultados. Aunque los protagonistas de la actividad son los alumnos, los profesores procuran feed-back específico sobre todos y cada uno de los ejercicios de los que exponen los resultados. Denominan generalmente a esta actividad "corrección". Con ella se pretende, no sólo informar sobre aquello que está bien y lo que no lo está; se pretende elaborar una síntesis de la buena respuesta como modelo, decidir y comunicar qué informaciones deben figurar con toda seguridad en el dossier y aquéllas que se deben retener porque constituyen el núcleo esencial del contenido.

Es muy probable que este segmento *Control en grupo de los resultados de la tarea/Aportación de resultados* refleje comportamientos del profesor dirigidos a asegurar que los alumnos comprendan el tema y lleguen a conceptualizar aspectos importantes que puedan usar para seguir aprendiendo. Asimismo, esta forma de organización de la interacción entre profesor y alumnos sirve para hacer explícito el conocimiento compartido. Todo ello se refleja claramente en las actuaciones de síntesis o resumen de lo trabajado en clase.

La interactividad en los segmentos de *práctica* proporciona oportunidades para el debate y la simulación, tan importantes, por otra parte, para el aprendizaje de contenidos de Ciencias Sociales. En estos casos, los profesores se ven abocados a atender una doble cuestión: velar para que se dé la asimilación de los contenidos en un nivel de profundidad adecuado a los objetivos de aprendizaje y cuidar la organización adecuada del grupo y el trabajo en equipo. Cuando el profesor ha trabajado adecuadamente esta última, se hace menos precisa su intervención reguladora y el trabajo de los alumnos es más autónomo. En este segundo caso, además, el profesor suele analizar y valorar el proceso seguido comentando la participación de los alumnos con lo que aporta información necesaria para su autorregulación.

Entre la variedad de segmentos que cumplen con la función de práctica elegimos el segmento *Control en grupo de los resultados de la tarea/Aportación de resultados* que constituye un paso obligado posterior al ejercicio autónomo. Una de las conclusiones de nuestros trabajos de investigación hace referencia a la necesidad que tienen los profesores de recuperar el control del proceso de aprendizaje después de períodos más o menos breves de cesión. La otra función que cumple este segmento es de negociar y hacer público el conocimiento de forma más definitiva. Los tipos de intervenciones de ayuda más frecuentes identificadas mediante este segmento son:

- Reformular la tarea propuesta:

Para someter a evaluación la respuesta que diversos alumnos dan al ejercicio, los profesores repiten la pregunta base de la tarea y piden a los alumnos que lean el resultado en voz alta para todo el grupo. Se trata de que la respuesta reconstruida sirva de modelo a las elaboradas por otros alumnos y sea contrastada por éstos.

Al preguntar, los profesores regulan el flujo de información en cuanto a calidad y cantidad: realizan preguntas que, de algún modo, dejan explícitos los criterios con que evalúan la aportación: "*¿qué más?*" (completa), "*ya lo has dicho*" (rigor), "*continúa...*" (completa), "*¿qué falta?*" (completa). Con sus intervenciones-preguntas intentan que queden contestados los aspectos del tema implicados en la tarea que son relevantes para elaborar una respuesta correcta. Por ejemplo: "*¿De qué otra manera fueron nombrados?*", "*¿Cuál era el nombre que recibían?*", "*¿Dónde desarrollaban su trabajo?*".

Por medio de la secuencia de preguntas y respuestas consiguen reunir la información necesaria como se muestra en este ejemplo de la secuencia *Revolución industrial y burguesa: los cambios sociales y políticos*:

P. *A ver, continuamos, derechos y obligaciones del aprendiz. A ver, alguna de las obligaciones (interpela a otro alumno).*

A. *Se ha de portar bien.*

P. *Se ha de portar bien.*

A. *Fielmente.*

P. *Fielmente trabajando en el oficio de velero y el maestro ha de quedar contento de cómo trabaja, ¿no?, y a cambio le da de comer y de dormir.*

A. *Sí.*

P. *Bien... esto serían los deberes y derechos de los aprendices. Y... ¿qué condiciones han de cumplir...?, ¿al cabo de cuánto tiempo les dan el certificado?*

A. *De cuatro años.*

P. *Cuatro años, ¿no?, hemos dicho, o sea, la condición es haber pasado unos años en el taller del maestro.*

- Demanda de ampliación para completar la información y asegurar la comprensión:

Piden a la alumna o a otros alumnos que amplíen la respuesta. Preguntan si alguien es capaz de encontrar más relaciones. Reclaman la participación preguntando si tienen algo más que añadir: *"Esa sería una respuesta posible. Se puede complementar bastante. A ver si la completamos. Tú, ¿qué tienes?"; "¿Sólo eso has contestado?; ¿Quién más tiene otra respuesta?; ¿Qué más?"*.

Admiten la sugerencia que un alumno "no preguntado" hace para completar la información.

A. *¿Podemos poner que eran hijos?*

P. *Ponedlo también.*

Dan criterios para que los alumnos puedan juzgar lo completo de la respuesta: *"Debéis poder distinguir entre dos sufragios y cuatro ideologías diferentes"*.

Exigen precisión:

P. *¿Cómo, cómo?... ¿Qué es el texto, una novela, un cuento, una poesía... qué es?*

A. *No lo sé.*

P. *¡Te lo dice el título! ¿Qué es este texto? Mirate el dossier si no lo sabes. ¿Cómo quieres hacer el ejercicio si no tienes el dossier delante...?*

Negocian el significado de términos concretos haciendo precisar el sentido en que la alumna o el alumno utiliza algunos términos complejos. Piden sinónimos de alguna de las palabras del texto o ejemplos para evitar que copien sin esforzarse por comprender.

- Ratificación de la respuesta:

Aceptan (“bueno”, “bueno, de acuerdo”) las respuestas de los alumnos aun cuando no les satisfagan plenamente (cuando no muestran lo que considera esencial, cuando responden de modo muy resumido o telegráfico...).

Aceptan la respuesta de la alumna leyendo la parte completa del texto del libro que se corresponde con su aportación, es decir, usando el texto como medio para autorizar su elaboración conceptual.

Aceptan la respuesta de un alumno valorándola: *“Muy bien, esto también es interesante, quiero decir, que quizá deberías apuntar esto que ha dicho el compañero...”* (En otros casos se considera negativamente: *“Está mal, a ver, alguien que te ayude, alguien más...”*).

Aceptan la respuesta anunciando que saldrá en el examen: *“Lo tenéis que saber, sale en el examen”*.

- Aceptación de la respuesta con reformulación:

Generalmente, los profesores aceptan, repitiendo la respuesta dada, pero demandan más precisión y extensión. También amplían la información

A. ... *que los ricos gastaban mucho dinero por tonterías, mientras los pobres padecían hambre.*

P. *Muchos de estos nuevos ricos que gastaban dinero en cosas de lujo encima se jactaban de ello, hacían ostentación y la gente más pobre se ofendía porque lo pasaba bastante mal.*

o añaden información adicional sobre personajes concretos:

Josep Bufarull..., que es una persona del gremio, que controla este certificado, ¿no? Estos certificados por lo que se ve, estaban controlados por un notario... y por un miembro del gremio...

Aluden a cuestiones actuales para facilitar la comprensión. Por ejemplo, señalan que la contaminación actualmente constituye un delito y antes no. Hacen notar que los diversos temas, en este caso las leyes, evolucionan con el tiempo.

- Síntesis:

Piden a los alumnos que hagan una síntesis con toda la información extraída de los textos: *“¿Qué datos nos aportan? Ahora sí, ya podemos mezclar los tres... ¿eh? ¿Qué datos nos aportan sobre, los oficios por ejemplo? Oficios que salen...”*

Ayudan a generalizar en un solo concepto las informaciones parciales obtenidas en la lectura de respuestas aportadas por diferentes alumnos. Sintetizan recogiendo las ideas relevantes de las aportaciones y definiendo explícitamente los conceptos más importantes o estableciendo relaciones complejas de mutua influencia entre conceptos: el crecimiento de la población, el del comercio, el de la producción agrícola y el aumento de los transportes, etc., por ejemplo. En estos casos suelen identificar o caracterizar el resumen realizado como la buena respuesta.

- Planteamiento cooperativo para la realización de la tarea:
Plantean el trabajo de forma cooperativa: *"Vamos a ver si entre todos sacamos las conclusiones"*; *"A ver si entre todos vamos poniendo las cosas en claro"*.
Hacen leer el resumen individual a algunos alumnos. Piden a los demás que estén atentos y que piensen si están de acuerdo o si hay errores en lo que dice el compañero.
- Valoración del resultado del trabajo:
Valoran el resultado del trabajo de grupo o individual según criterios de pertinencia histórica, es decir, si se ajusta o no a las condiciones históricas que se daban en el momento. Los criterios de evaluación pueden estar basados en la coherencia con otros conocimientos que los alumnos no necesariamente poseen. Por ello, en este caso deben añadir información suplementaria.
Comentan los pasos del proceso realizado o los resultados conseguidos por el trabajo de grupo, durante el ejercicio de simulación, etc. Por último, recuerdan que la respuesta a las cuestiones se ha de escribir en limpio en la libreta.

5.3. Función de control: tipos de intervención

En los segmentos de control se observa un fenómeno ya comentado anteriormente: los profesores buscan el reconocimiento o más bien la aceptación por parte de los alumnos de su planteamiento, es decir, del conocimiento que consideran esencial y de la necesidad de rendir cuentas de lo que saben. Tienen, pues, el doble objetivo de sintetizar o de poner de relieve aspectos esenciales y de orientar al alumno y la alumna, evitando su dedicación a aspectos secundarios del tema. Además, también de animarles a decir lo que saben: *"escribid todo lo que sepáis, no olvidéis nada..."*.

Las intervenciones de este tipo toman también variadas formas. Los profesores plantean la evaluación inicial como medio para reconocer lo que los alumnos ya saben sobre el nuevo tema y retoman sus respuestas para situarlos e introducirlos en nuevos aspectos del conocimiento y de la actividad en el aula.

En situación de preparación o de realización del examen, los profesores parecen también interesados en llevar a cabo la prueba como medio para obtener datos para la evaluación sumativa y al mismo tiempo reasegurar o tranquilizar a los alumnos en esa situación, con el fin de que adquieran confianza y no disminuyan sus posibilidades. Por ello, llevan a cabo intervenciones de apoyo (dando ánimos, orientando sobre el enfoque de las preguntas, sobre el tiempo disponible, etc.).

Según muestra el análisis de los segmentos de *Instrucciones para la realización del examen/Seguimiento*, los profesores esperan también de los alumnos que sigan las instrucciones para la realización de la prueba y que se preparen "psicológicamente" para ella. Recuerdan las normas de realización de la prueba

(silencio, no copiar, no distraerse, levantar la mano si tienen problemas, etc.). Su interés se centra en tranquilizar y preparar convenientemente a los alumnos e impedir situaciones que de producirse, impedirían el progreso adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje, del que la evaluación forma parte: *"Más vale sacar un cuatro que un cero"*.

En el segmento *Devolución del examen/Comprobación de resultados-corrección*, el profesor reparte los ejercicios corregidos, los comenta a grandes líneas y relaciona su resultado con la nota de evaluación final: *"Antes de empezar el próximo informe os repartiré el examen. Es una nota más en medio de muchas otras, es decir, el hecho de haber suspendido o aprobado no implica en absoluto que os voy a aprobar o no la evaluación. Miradlo nada más. Me lo tenéis que entregar de nuevo"*. Algunos alumnos discuten la nota obtenida, pero el profesor se ratifica generalmente justificando la nota.

El problema que se les plantea a los profesores es conseguir recuperar a aquellos alumnos que no han realizado satisfactoriamente la prueba. Para ello, ponen en marcha diferentes recursos: pedir la repetición del examen incorporando las correcciones, establecer tareas adicionales del mismo tipo y nivel de dificultad para asegurar la asimilación del aspecto concreto, repetir una gráfica que contenía errores, etc. Supeditan el aprobado del examen a la entrega de estas tareas de recuperación.

Otras maneras de ejercer el control pueden apreciarse a través del análisis de los segmentos *Control de elaboración del dossier del tema anterior/Trabajo de mesa* y *Control de elaboración de ejercicios anteriores/Trabajo de mesa*, que combinan una doble función: la del seguimiento por parte de los profesores de la realización de las tareas y la de práctica o resolución de ejercicios por parte de los alumnos, aunque esta segunda función se halla supeditada, o más bien puede tratarse de una excusa, para llevar a cabo la primera de ellas. Se trata de encontrar el espacio y tiempo necesarios en horas de clase para poder seguir de cerca el trabajo de elaboración de los alumnos.

Cuando el objetivo es la comprobación de la realización de ejercicios anteriores, disminuye notablemente la cantidad y calidad de las ayudas prestada por el profesor a la ejecución por parte de los alumnos de las tareas en curso.

Elegimos el segmento *Preparación de tarea final de dossier/Seguimiento* como muestra de segmento que ejerce prioritariamente la función de control —los profesores persiguen con él el objetivo de pautar la ejecución de la alumna con el fin de conseguir el resultado deseado conforme a determinados requisitos—. En este segmento se hace explícita la demanda acerca de la presentación de la producción escrita que ha generado cada alumno a lo largo de la secuencia. Las intervenciones pueden tomar la siguiente forma:

1. Numeran el sumario del material para elaborar con los alumnos el índice del dossier que tienen que entregar: *"Tenéis que coger el sumario y reproducirlo..."*.

2. Precisan qué se ha de memorizar.
3. Indican lo que ha de incluirse en el dossier justificando que todo se ha hecho en clase. También indican qué han de devolver después de la corrección.
4. Piden que contrasten lo que contestaron en su día cuando hicieron la evaluación inicial con lo que saben ahora; que contesten de nuevo a aquellas preguntas utilizando el material y los apuntes del tema.
5. Suelen pedir a alumnos concretos que se acerquen a la mesa del profesor para comentar el dossier mientras los demás siguen con la tarea que les ocupa en aquel momento en el aula. En este sentido, contribuyen claramente a diferenciar lo que esperan de ellos en el momento en que son llamados individualmente —que tomen nota de las indicaciones o cambios que deben introducir en el trabajo personal— de la realización de la tarea de mesa general para todo el grupo. Ello sucede en el segmento *Control de elaboración del dossier del tema anterior/Trabajo de mesa*.

Los profesores muestran su intencionalidad: desean que los alumnos obtengan una visión global al mismo tiempo que estructurada sobre el tema trabajado en clase. De ahí el interés que muestran porque el dossier sea completo y esté bien organizado. Sin embargo, por regla general, las exigencias explícitas parecen apuntar casi exclusivamente a aspectos formales (orden de los ejercicios, inclusión o no de determinados elementos, presentación...).

Pero, como ya se ha afirmado al principio de este escrito, los profesores regulan continuamente el proceso de enseñanza y aprendizaje, de modo que el control que ejercen toma diferentes formas. Así, los segmentos clasificados en la función de *control* no son la única estructura de interactividad que contribuye a la regulación. Esta se da en buena parte de las situaciones en el aula: en la pauta que desarrolla el profesor para facilitar que los alumnos asimilen la información nueva o elaboren datos, en la secuencia de preguntas inserta en la exposición para comprobar la comprensión, etc.; es decir, tanto en segmentos de *aportación de información* como en el seguimiento de ejecución de las tareas que se lleva a cabo en los segmentos de *práctica* y en los segmentos de *organización-transición* como puede comprobarse a continuación.

5.4. Función de organización/transición: tipos de intervención

Se trata de un tiempo corto pero no por ello improductivo. Tomando como ejemplo el segmento de organización al inicio de la clase se pueden identificar las siguientes actuaciones:

- Dar normas de comportamiento: pedir que tomen asiento, exigir silencio, pedir que comiencen a trabajar en la tarea planteada el día anterior.
- Pasar lista para controlar la asistencia.

- Averiguar si los alumnos han acabado los ejercicios. Recordar las instrucciones. Los profesores observados recuerdan la conveniencia de realizar los ejercicios en casa utilizando diversos argumentos: valoran las consecuencias que comporta el no presentar las tareas siguiendo un determinado ritmo de trabajo en la clase; recuerdan que la nota tiene en cuenta la realización habitual de tareas, etc. Recomiendan a los alumnos que realicen la tarea o que intenten resolverla por sí solos en casa aunque no la sepan hacer, y subrayan que lo importante es poder corregir la tarea en clase ("y no perder tiempo en hacer lo que no se ha hecho"), ya que de ese modo no se entorpece la marcha del curso.
- Solicitar que devuelvan los exámenes que repartieron en su día. Recordar a algunos que devuelvan corregidos los trabajos del dossier. Señalar que los apuntes y los ejercicios del libro han de estar al día. Responder a alumnos que solicitan el control del dossier.
- Preguntar a los alumnos sobre las tareas en curso ("¿Qué teníamos para hoy?") como recurso para conseguir la continuidad entre sesión y sesión de clase. Recordar el ejercicio que hicieron el día anterior o la tarea planteada.

Se trata, con este tipo de intervenciones, de conseguir que los alumnos reanuden la actividad con la menor pérdida de tiempo posible. El cambio de aula y de asignatura cada 50 minutos hace necesario, al inicio de la clase, dedicar un tiempo a recordar el estado de la cuestión del día anterior y a restablecer la actividad como un *continuum* basándose, en ocasiones, en la demanda de los trabajos del dossier pendientes de entrega. Asimismo, los profesores se ven obligados a recordar a los alumnos las normas de convivencia que aseguran el desarrollo del trabajo en el aula: silencio, postura correcta, diligencia en la puesta a punto de instrumentos de trabajo (libro, lápiz, libreta de apuntes, etc.), puntualidad.

Los segmentos de organización/transición vuelven a aparecer durante el transcurso de la sesión de clase cuando se produce algún problema o incidencia o cuando se reorienta la actividad en curso. También al final de la sesión de clase cuando el profesor resuelve dudas de alumnos de forma particular, recuerda a algunos alumnos lo que tienen pendiente de entrega, etc.

En este tipo de segmentos se hacen patentes los elementos de control destinados a asegurar que se den los elementos o las circunstancias ideales para el desarrollo de las tareas de aprendizaje, y los elementos de orientación sobre todo por lo que respecta a los recordatorios sobre las tareas que hay que realizar o las obligaciones con las que cumplir.

La estructura horaria existente (sesiones de clase de 50 minutos) no facilita adecuadamente la función de organización al final de la sesión. Los alumnos saben que cuando es la hora han de "dejar las cosas como están" para poder llegar puntuales a la clase siguiente sin sufrir consecuencias negativas. La corta duración del tiempo de clase y la variedad de tareas que se realizan provocan

con frecuencia que la secuencia de actividades o la actividad misma quede interrumpida bruscamente sin dar tiempo, por otra parte, a anticipar, planificar, revisar, prever, es decir, a regular el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera adecuada. El timbre señala el cambio de clase: los docentes delegan en este elemento la autoridad que normalmente les corresponde.

5.5. Actuaciones de ayuda comunes a diferentes formas de interactividad: las secuencias de preguntas

Entre las actuaciones de ayuda al aprendizaje descritas existen algunas comunes a las diferentes formas de interactividad en el aula. Una de las más importantes es el uso de secuencias de preguntas-respuestas-evaluación de las respuestas (o secuencias IRE) que cumplen las funciones de control y de orientación: procurar información sobre el proceso que está realizando el alumno, averiguar si ha asimilado y recuerda un conocimiento concreto, hacer evocar el contenido de la sesión anterior o el de temas estudiados anteriormente, pautar la elaboración de datos, comprobar si los alumnos comprenden la explicación, averiguar el significado que los alumnos atribuyen a un término determinado, etc.

Un caso frecuente es el siguiente: el profesor reformula la respuesta de la alumna aceptándola sin variaciones substanciales o completándola y ampliando la información o bien subrayando las deficiencias e incorrecciones y solicitando una nueva respuesta sustituta de la anterior o complementaria. Por ejemplo, a propósito del tema de la burguesía:

P. *Todo lo que es mover dinero, ¿cómo se llamaría?*

A. *Economista o así...*

P. *Bueno banquera, burguesía bancaria o financiera. ¿eh? Es poner un nombre, una etiqueta a la actividad.*

(...)

P. *Nos falta la propiedad en la ciudad. ¿Cómo se le llama a la propiedad en la ciudad?*

A. *Inmobiliaria.*

P. *Inmobiliaria o urbana, ¿eh?, burguesía inmobiliaria o propietaria urbana. ¿Todo el mundo lo tiene?*

En los segmentos de *Exposición* y de *Recapitulación* se efectúan preguntas para que los alumnos evoquen el contenido de días anteriores, para fomentar su participación o para asegurarse de su seguimiento y comprensión. El objetivo que se persigue es el de la evocación y retención de los contenidos o informaciones necesarios para seguir avanzando en el proceso de aprendizaje.

P. *Había nuevos aspectos a través de los cuales se integraba en la sociedad. ¿Qué aspecto era?, si no era el de la familia... a través de qué se integraba la gente en la sociedad.*

- A. *Del trabajo.*
 P. *Del trabajo... es lo último que vimos, el trabajo... ¿qué más?*
 A. *La escuela.*
 P. *De la escuela, ¿y...?*
 A. *La religión.*
 P. *Y la religión... Eso llegaría hasta la época ya moderna... que es cuando aparece la industria, ¿no?, y todo eso continúa..., evidentemente hoy la gente todavía se integra a través del trabajo, de la escuela, de la religión... Y, finalmente, ¿qué aparece ahora... en la época de la locomotora por decirlo de alguna manera...?*

Las preguntas sirven además para situar las grandes cuestiones que focalizan la atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje o para marcar el inicio de un proceso de investigación o de resolución de problemas. Generalmente en el segmento de *Preparación de tareas* se formulan interrogantes a los cuales hay que dar respuesta. Pero esas mismas preguntas se van repitiendo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje para reconducirlo. Por ejemplo, el profesor lleva a cabo un recordatorio de la sesión anterior y vuelve a plantear el gran interrogante: "*¿Cuáles son las causas de la diferencia de género?*". Pregunta a los alumnos y a través de sus respuestas va hilvanando la explicación.

- P. *¿Qué cosas dirías tú?*
 A. *Las diferencias de salario y de trabajo.*
 P. *O sea que debido al trabajo... el lugar del trabajo influye en el comportamiento, o sea, en que unos tengan un trabajo y otros no, bueno... más cosas... ¿Qué más influye?*
 A. *La desigualdad, ¿no?*
 P. *En el trabajo, ya lo hemos dicho... Bueno lo hicimos ayer todo el rato en clase... ¿Qué cosas más? Piensa, no hace falta que lo mires... ¿qué causas influyen para que haya dos géneros diferentes...?*
 A. *¿La familia?*
 P. *La familia puede influir, ¿por qué?*

Con el objetivo de mantener la secuencia *pregunta-respuesta-evaluación de la respuesta*, el profesor sugiere la respuesta comenzando la frase.

- P. *Por tanto, la población activa es aquella que ha trabajado alguna vez en su vida... y, por consiguiente, para saber la inactiva, ¿cómo lo haríamos, para saber la gente que no ha trabajado nunca?...*
 A. *¿...?*
 P. *De la total se resta...*
 A. *La que trabaja.*
 P. *La que trabaja. A la población total se le resta la que trabaja. Así sería de un total de cuatro millones...*

En los segmentos de *Control del resultado de trabajo en grupo*, el profesor puede aceptar las respuestas de los alumnos aun cuando no respondan a sus ex-

pectativas, puede admitirlas repitiéndolas aun cuando exija más precisión, o bien usar un sistema de preguntas y respuestas para que los alumnos "mejoren" la propia respuesta y la completen.

P. *¿Qué más?, dilo con otras palabras.*

A. *Que los ricos gastaban mucho dinero por tonterías, mientras los pobres padecían hambre.*

P. *Muchos de estos nuevos ricos que gastaban dinero en cosas de lujo encima se jactaban de ello, hacían ostentación y la gente más pobre se ofendía porque lo pasaba bastante mal.*

En *Inducción-elaboración de respuestas correctas* el uso de preguntas se orienta a guiar el proceso de elaboración de la información proporcionada por los textos del libro de acuerdo con lo previsto y a regular sus aportaciones con el objetivo de llegar a alcanzar la respuesta deseada o valorada como correcta. Generalmente el profesor lee o hace leer a un alumno el texto y formula la pregunta correspondiente. La reformula, si es necesario, para ayudar a responder ajustadamente a lo que espera obtener.

P. *¿Lo primero que hicieron los trabajadores, la primera reacción que tuvieron durante la industrialización...?*

A. *Que los... destruyeron las máquinas.*

P. (Simultáneamente) *... destruyeron las máquinas. Pero se dieron cuenta de que eso no les conducía a nada... ¿Qué hacen a continuación?*

A. *Se agrupan.*

P. *¿En qué? ¿Cómo se llaman las primeras entidades?... ¿Y a qué se dedican? ... ¡Míralo!*

A. *Sindicatos... no. Sociedades de socorro mutuo. Ayudaban a...*

P. *Entidades de socorro mutuo. Que servían, ¿para qué?*

A. *Para ayudar a los trabajadores que estaban en huelga.*

P. *Para ayudar a los trabajadores que estaban en huelga, ¿qué más?*

A. *A los que estaban despedidos.*

P. *Despedidos.*

A. *Y enfermos.*

P. *Y enfermos. Por tanto, la primera pregunta ya está contestada.*

Las secuencias de preguntas constituyen un recurso para guiar la construcción del conocimiento, pero desde el punto de vista del logro o incremento de la autonomía en la regulación del propio aprendizaje presentan limitaciones (véase a este respecto el trabajo de Lemke, 1997).

6. CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS

Nuestro objetivo era presentar el tipo de actuaciones más frecuentes, analizar los recursos que los profesores ponen en marcha y recrean a lo largo de las se-

cuencias didácticas, y relacionar estos aspectos con los comportamientos de evaluación más habituales.

Es evidente que no todos los interrogantes planteados al inicio de nuestro trabajo han obtenido respuesta en el grado deseado por dos motivos: porque no todos ellos forman parte de la intencionalidad consciente del profesor al mismo nivel y porque no todos los aspectos han sido analizados con la misma profundidad. Cabe decir que el análisis de la regulación nos ha permitido identificar a lo largo de las secuencias analizadas todo lo relacionado con los aspectos evaluativos de la actuación de los profesores y muy especialmente las intervenciones relacionadas con la evaluación formativa.

La variedad de las actuaciones queda reflejada en el informe completo (1996) a través de la categorización descriptiva empleada y de los ejemplos seleccionados. A modo de resumen podemos afirmar que las actuaciones de los profesores van dirigidas hacia:

– ***La orientación de acciones de aprendizaje y la proporción de ayudas para la autorregulación***

Los profesores intentan que los alumnos tomen conciencia del proceso de enseñanza y aprendizaje, de los objetivos, negociando la situación, las coordenadas de la actividad, las demandas de cada tarea propuesta (“*tenemos que conseguir esto, de esta manera...*”, “*lo que entra en el examen es...*”, “*hay que preparar el examen de forma que...*”, “*tenéis que presentar este ejercicio de manera que...*”), planteando los problemas o interrogantes a los que hay que encontrar respuesta, orientando a los alumnos en la confección del dossier, etc. En resumen, se trata de orientar la acción de aprendizaje ayudando a representarse el plan, el proceso y el resultado; de orientarla al inicio, durante y al final del proceso marcando sus fases; en ocasiones, especifican las habilidades cognitivas que deben poner en juego y las acciones que hay que desarrollar (“*Tenéis que comparar los datos y sacar conclusiones...*”, “*podéis deducirlo de la información que proporcionan los textos*”) y las actitudes de aprendizaje deseadas.

Las instrucciones incluyen normas y orientaciones que se han de respetar en cada una de las situaciones (durante la realización de pruebas, para la confección de trabajos, durante la simulación, el trabajo de grupo, etc.).

– ***La proporción de ayudas para la apropiación de contenidos***

Los profesores ejercen un control sobre el flujo de la aportación y elaboración de la información para evitar los bloqueos o las “pérdidas” de los alumnos, para procurar un ritmo ágil del proceso de elaboración. Dicho control se efectúa de variadas maneras: seleccionando la cantidad de información precisa (añadiendo o reduciendo información en ocasiones); estableciendo puentes entre la información de temas o de sesiones anteriores y la información actual a través

de recordatorios, síntesis y recapitulaciones. El control se lleva a cabo dosificando y recordando la información que deben utilizar en cada momento y regulando para conseguir el objetivo buscado: es lo que se persigue con la pautaación que se lleva a cabo para buscar y garantizar la buena respuesta en los segmentos de: *Inducción-elaboración de secuencias de respuestas correctas*, *Pautación de ejecución de tareas* y *Modelización de procedimientos*. La práctica de la evaluación inicial facilita la toma de decisiones en este sentido.

Se facilita también la apropiación a través de ejemplificaciones y de fórmulas que exigen un grado alto de implicación del alumno y que le obligan a adoptar una postura o a ponerse "en el lugar de" y "en situación de como si", patentes en la práctica de debates y en los ejercicios de simulación.

La facilitación de la apropiación de conocimientos de forma personal por la alumna y el alumno es uno de los objetivos obvios cuando el profesor aclara dudas sobre conceptos o términos desconocidos, cuando interroga a alumnos concretos y acoge y comenta o discute sus respuestas, aunque generalmente esta última situación es utilizada como medio para ampliar información por parte del profesor o para ratificar y confirmar la buena respuesta. También cuando explicita que no hay que copiar sino expresar o explicar con las propias palabras en el momento de producir textos.

También se lleva a cabo la facilitación de la apropiación de cierto tipo de contenidos procedimentales aunque no se haga explícita la intencionalidad sobre, por ejemplo, aprender estrategias de comprensión lectora, aprender a argumentar, resumir, organizar la información. Cuando el profesor percibe sobre la marcha la dificultad de los alumnos improvisa orientaciones y ayudas, les facilita informaciones sobre lo que considera necesario lograr y retener como resultado del trabajo efectuado.

- *El seguimiento y control de la práctica autónoma del alumno en clase*

Que persigue obtener información de los procesos y los resultados del aprendizaje del alumno y de la alumna con el objetivo de su valoración y mejora. Corresponde a todas las intervenciones que se producen en los segmentos de *Práctica* más a los comentarios de la evaluación inicial, al resultado de los exámenes y a los efectuados durante el *Control en grupo de los resultados de la tarea* cuando el profesor corrige los ejercicios. Este seguimiento puede traducirse, en la práctica observada, en concreciones de la demanda realizada por toda la clase y, en cambio, no lo hace nunca en ajustes de la exigencia en la demanda a alumnos concretos. Aunque sirve también para permitir que los alumnos manifiesten sus dudas y las dificultades conceptuales y procedimentales con las que se encuentran en la realización de la tarea.

– ***El mantenimiento de la implicación del alumno en el proceso y la obtención de resultados***

Se trata de actuaciones para hacer rendir en el trabajo y de demanda de rendición de cuentas. Tienen por objetivo proporcionar apoyo para seguir avanzando, registrar la entrega de trabajos y precisar demandas de completar tareas. Los profesores proporcionan un determinado tipo de información que se concreta con frecuencia en la valoración de si los trabajos están o no completos y bien presentados. En general, se muestran exigentes con que los alumnos elaboren sus trabajos respetando aspectos formales y reuniendo en la respuesta toda la información que consideran pertinente y necesaria.

– ***La creación de referentes compartidos relativos a los materiales***

Se trata de actuaciones para asimilar los contenidos de los materiales: facilitando, entre otras cosas, estrategias de comprensión lectora; seleccionando lo que se entiende como compartido y que debe ser aprendido; creando referentes de autoridad del conocimiento que se discute en clase.

Como comentario final, entre otras cuestiones de interés y que se prestan a discusión, observamos que el alumnado encuentra una enorme dificultad para conseguir reunir datos que le ayuden a representarse el proceso de aprendizaje que tienen que realizar con todos sus componentes, como también tiene dificultades para representarse el tipo de esfuerzo y habilidades que le son exigidas (es decir, para prepararse cognitivamente para la realización de las tareas), así como para participar con iniciativa. La participación es frecuente en forma de demandas de ayuda para clarificar las tareas que debe realizar, especialmente en detalles materiales de su realización (obligatoriedad de la tarea, extensión del escrito, tipo de presentación, plazos de entrega, etc.) y no tanto en forma de diálogo que permitiría la explicitación y negociación de los conocimientos que se elaboran.

Dadas las formas de interactividad y los dispositivos de ayuda a la construcción de conocimiento que los profesores observados despliegan, los alumnos tienen pocas posibilidades de representarse las dificultades que encuentran en su trabajo y de comprometerse en su superación. Una posible explicación de este hecho reside en que el profesorado mantiene el control, en especial sobre los "errores" de aprendizaje, y es quien exige su rectificación. En conclusión, aunque las ayudas toman formas muy diferentes, el traspaso del control y de la responsabilidad del proceso de aprendizaje no es una tarea sencilla, aunque también se puede afirmar que cada vez se dispone de más conocimientos sobre los dispositivos que lo explican.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAZDEN, C. (1991): *El discurso en el aula*. Barcelona, Paidós.
- COLL, C. et al. (1995): "Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa". En Fernández, P. y Melero, M. A. (Comps.): *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, Siglo XX, pp. 193-327.
- (1992): "Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa". *Infancia y aprendizaje*, 59-60, pp. 189-232.
- COLL, C. (1986): "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza." En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid, Alianza, pp. 435-453.
- DE GISPERT, I., y ONRUBIA, J. (1995): "Analizando la práctica educativa con herramientas socio-culturales: traspaso del control y aprendizaje en situaciones de aula". Simposio invitado: *Innovación teórico-metodológica, Jornadas de Infancia y aprendizaje*, Madrid, CLE.
- EDWARDS, D., y MERCER, N. (1988): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona, Paidós/MEC.
- GÓMEZ, I., y MAURI, T. (1997): "Espacio aula y formato clase". *Cultura, Lenguaje y Educación*, 8.
- JORBA, J., y SANMARTÍ, N. (1994): *Enseñar, aprender y evaluar. Un proceso de regulación continuo: Propuestas didácticas para las áreas de Ciencias Naturales y Matemáticas*. Documento policopiado, MEC.
- LEMKE, J. L. (1997): *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona, Paidós.
- LOTMAN, Yu. M. (1988): "Text within a text". *Soviet psychology*, 26 (3), pp. 32-51.
- (1988): "The semiotics of culture and the concept of a text". *Soviet psychology*, 26 (3), pp. 52-58.
- MAURI, T., y GÓMEZ, I. (1996): *La práctica de la evaluación y el uso de materiales curriculares en la interactividad profesor-alumno*. Madrid, CIDE. Informe de investigación inédito.
- (1997): "Características del uso de materiales curriculares en la interacción profesor-alumno". *Infancia y Aprendizaje*, 77, pp. 97-112.
- (1997): *Análisis de la práctica educativa, constructivismo y formación del profesorado*. Barcelona, Paidós.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P., y COLE, M. (1989): *The construction zone: working for cognitive change in school*. Cambridge, Cambridge University Press.
- OCDE (1991): *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Barcelona, Paidós/MEC.
- ONRUBIA, J. (1992): *Interacción e influencia educativa: aprendizaje de un procesador de textos*. Tesis doctoral no publicada. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Barcelona.

-
- STODOLSKY, S. S. (1991): *La importancia del contenido en la enseñanza*. Barcelona, Paidós/MEC.
- VIGOTSKI, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grijalbo.
- WERSTCH, J. V. (1987): *Vigotski y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós.
- (1993): *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid, Visor.

LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA. LA OPINIÓN DE LOS PROFESORES

Director: D. Joan Mateo Andrés ⁹

1. PRESENTACIÓN

Con la investigación que aquí presentamos, hemos pretendido fundamentalmente conocer la opinión de los profesores de secundaria acerca de su propia evaluación, con la finalidad a medio plazo de que pueda aportar elementos de reflexión para cualquier posible diseño de praxis evaluativas orientadas a este fin.

Tal como veremos, e independientemente de la posible existencia, en algunos casos, de motivos inconfesables o miedos patológicos, la postura de la mayoría del colectivo es la de aceptar la necesidad de su propia evaluación a la par que mantener fundadas reticencias al respecto, sobre las que ciertamente habrá que debatir y eliminar.

A priori, cabe mencionar que esta cuestión está inscrita en el título cuarto de la LOGSE, llamado "de la calidad de la enseñanza". Sin embargo, el término "calidad" no está definido operativamente, y a nadie se le escapa que detrás del mismo subyace un constructo muy complejo en cuya configuración intervienen numerosos agentes y entre los que se da una ingente multiplicidad de interacciones. Su propia indefinición y complejidad lo pueden convertir, sin duda, en el marco de ciertas políticas, en un elemento tremendamente manipulable.

Surge de momento el temor que, desde la sociedad, se quiera responsabilizar en exclusiva al profesorado, de la cadena de petición de responsabilidades en torno al funcionamiento global del sistema educativo.

En segundo lugar, es evidente que la ordenación del sistema educativo comporta en el seno de un estado de derecho, la necesidad y la obligación por parte de la Administración de ejercer su control. Y aquí es donde, a nuestro entender,

⁹ Universidad de Barcelona. Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa 1992. Investigadores principales: D. Tomás Escudero Escorza (Universidad de Zaragoza), D. Mario de Miguel Díaz (Universidad de Oviedo), D. José Ginés Mora Ruiz (Universidad de Valencia) y D. Sebastián Rodríguez Espinar (Universidad de Barcelona). Investigadores colaboradores: D. Lluís Àngel Felip (Universidad de Lleida), D. Xavier Gil Quesada (Universidad de Barcelona), D. Laurentino Salvador Blanco (Universidad de Cantabria), D. Antonio Sans Martín (Universidad de Barcelona) y D. Aurelio Villa Sánchez (Universidad de Deusto).

se origina otra gran área problemática surgida de la institucionalización de la acción evaluadora y de la confusión entre el control y la evaluación.

En este sentido, se confunde, incluso por parte de los propios especialistas, la acción controladora respecto de la evaluación. Rul (1993) distingue, con gran acierto, entre los conceptos de "control-regulación" y "evaluación". El control-regulación es responsabilidad exclusiva del poder legítimamente constituido y su misión es posibilitar el mantenimiento de la organización a través del equilibrio entre la norma (expectativa social) y la realización individual; la evaluación incide en el aprendizaje social de valores (interiorización), en la conformación cultural; su puesta en marcha corresponde a las fuerzas sociales.

La dificultad de generar y operativizar un modelo evaluativo está, por tanto, en la capacidad de lograr el conveniente equilibrio entre los dos aspectos (control y evaluación) y establecer un sistema relacional justo y eficiente entre ambos.

Dificultad que se complica por la diferente naturaleza de los dos integrantes del modelo. Así, la acción evaluadora es crítica y supone siempre ofrecer visiones no simplificadoras de las realidades evaluadas, posibilita la interpretación de los hechos el diagnóstico real y con profundidad de los problemas. Bien aplicada, es siempre generadora de cultura evaluativa.

El control exige previamente para su activación un importante grado de simplificación, no porque sea simplista, sino porque opera sobre la realidad instrumental. Su acción, si es correcta, genera cultura normativa, complemento necesario a la evaluativa para hacer efectiva la acción mejoradora sobre la realidad educativa y vertebradora de un cambio profundo.

La construcción social y administrativa del binomio control-evaluación debe, desde nuestro punto de vista, iniciarse con el análisis de la opinión de los propios profesores. Su pensamiento y sus actitudes respecto de aspectos elementales como: ¿por qué y para qué evaluar?, ¿qué aspectos de la función docente conviene evaluar y con qué peso en el conjunto?, ¿quién ejecuta la evaluación?, ¿cómo se lleva a cabo?, ¿con qué consecuencias?, ¿con qué garantías legales y éticas para el evaluado?, constituyen sin duda, el obligado punto de arranque sobre el que cimentar cualquier iniciativa.

No podemos, por tanto, pretender implantar propuestas evaluativas al margen del profesorado y confiar en que calarán lo suficiente como para convertirse en instrumentos culturalizadores. Se plantea, pues, el reto de abrir un diálogo en el que entre todos y de forma sosegada, vayamos por aproximaciones consecutivas elaborando, aplicando, criticando y reelaborando, praxis evaluativas concebidas desde el principio en el marco de un espíritu participativo.

Es en este ámbito en el que cabe contextualizar la aportación que aquí presentamos, que arranca, en primer lugar, con el enmarque teórico en el que está inmersa toda la temática actual, tanto nacional como internacional.

Planteamos a continuación la estructura metodológica seguida en la investigación: el planteamiento del trabajo, sus objetivos, los instrumentos diseñados, la selección de la muestra y las técnicas de análisis utilizadas.

Posteriormente entramos en la descripción de los resultados más importantes que hemos alcanzado, para, finalmente, establecer las conclusiones y las correspondientes propuestas para la toma de decisiones.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Enfoques teórico-prácticos en la evaluación de profesores

La evaluación práctica de los profesores se lleva a cabo con diferentes aproximaciones y fundamentaciones, pero es bastante defendida entre los expertos la idea de que no existe un enfoque superior, sino que existen varios con más o menos potencialidad, según las circunstancias concretas de la evaluación de que se trate.

De Miguel (1995), tomando las referencias de Marczely (1992) y Dwyer (1994), resume las diversas teorías y/o modelos utilizados en relación con la definición o caracterización del buen profesor en las siguientes:

a) **Modelo centrado sobre rasgos y profesores.** Desde este punto de vista, un buen profesor es aquel que reúne los rasgos y factores que se consideran necesarios para el ejercicio de la docencia. Quienes defienden esta perspectiva consideran como objeto de evaluación los aspectos cognoscitivos y aptitudinales que se ponen de manifiesto en el ejercicio de la función docente, así como aquellos otros rasgos de carácter actitudinal y de personalidad que se deben exigir a todo profesor.

b) **Modelo centrado sobre las habilidades.** En un segundo grupo se pueden aglutinar las teorías que consideran que el buen profesor se define no tanto por lo que "es" (aptitudes) y lo que "sabe" (conocimientos), sino por lo que "sabe hacer"; es decir, por el conjunto de habilidades y experiencias que manifiesta en relación con los procesos de enseñanza. Este planteamiento conlleva evaluar al profesor partiendo de las "competencias" que manifiesta para realizar las diversas tareas implicadas en su función.

c) **Modelo basado en las conductas manifiestas en el aula.** Algunos autores consideran que la evaluación del profesor se debe enfocar a partir de las "conductas" que éste manifiesta en el aula, ya que, en definitiva, es a partir de estas conductas como se pone de relieve el trabajo del profesor. Desde este punto de vista los aspectos relacionados con el clima del aula y las relaciones interpersonales son las claves para evaluar la conducta docente.

d) **Modelo centrado sobre el desarrollo de tareas.** Algunos consideran que limitar la evaluación al marco del aula es muy restrictivo, dado que el profesor

debe desempeñar dentro de la institución innumerables tareas, muchas de las cuales no tienen relación directa con los alumnos. La elaboración de un modelo de evaluación del profesorado conlleva definir con antelación el conjunto de tareas que debe desempeñar el profesor dentro y fuera de la institución en relación con los procesos de docencia.

e) **Modelo centrado sobre resultados.** En esta línea encontraremos las propuestas que consideran que toda valoración de la función docente de los profesores debe efectuarse a partir de los resultados que obtiene tanto de sus alumnos como de la institución donde trabaja.

f) **Modelo basado en criterios de profesionalidad.** Finalmente, cabe señalar las aproximaciones teóricas que consideran que la evaluación docente debe centrarse sobre el seguimiento de la conducta propia de un verdadero profesional, valorando no sólo la dimensión ética con que afronta su trabajo en el aula sino también su propio perfeccionamiento docente y la prestación de servicios a la comunidad.

La ausencia de consenso sobre "lo que debe ser un buen docente", constituye uno de los temas más controvertidos de la enseñanza que está condicionando tanto la política de selección como la de formación y evaluación del profesorado. Cabe concluir que la necesidad de llegar a acuerdos sobre qué es un buen profesor y las tareas que debe desempeñar constituye uno de los objetivos más importantes que deberemos alcanzar si realmente aspiramos a definir un modelo de evaluación.

2.2. Contenidos en la evaluación de los profesores

La identificación de los contenidos apropiados para la evaluación de profesores no sólo es una de las facetas más críticas en este terreno, sino también una tarea especialmente compleja desde los puntos de vista conceptual y empírico.

Partiendo de esta dificultad y admitiendo imprecisiones, la práctica de la evaluación se mueve alrededor de contenidos ubicados en tres ámbitos claros: lo que el profesor es, lo que hace y lo que consigue. El ámbito de lo que el profesor es, de lo que sabe, es el ámbito de la competencia, el de lo que hace es el ámbito profesional y el de lo que consigue es el de la productividad, entendida ésta como contribución al aprendizaje del alumno y no como rendimiento del alumno (Brookhart y Loadman, 1992; Schalock y otros, 1993).

Desde estos planteamientos, se han ofrecido en los estudios al respecto muchos listados de aspectos que deben ser valorados en la evaluación de profesores. Muchos de ellos son reiterativos y recogen aspectos similares; bastará con que recojamos alguno de los más completos, para tener una idea bastante precisa del panorama de los contenidos en la evaluación de los profesores.

Presentamos la aproximación que ofrecen Schalock y otros (1993), sin duda una de las más completas, quienes partiendo del análisis de productividad y efectividad docentes, nos ofrecen la siguiente categorización:

- **Conocimiento docente.** Preparación en aquellas materias relacionadas con su profesión. Materia que va a enseñar, pedagogía, psicología del desarrollo, etc. Se demuestra con el rendimiento, tests, ensayos, entrevistas y otro tipo de pruebas.
- **Destrezas docentes.** Medios que los profesores usan para aplicar su preparación para la docencia; métodos y técnicas didácticas, estímulos, etc. Se evalúa observando la conducta en el aula o en situaciones de simulación.
- **Competencia docente.** Preparación específica para cumplir de manera adecuada con responsabilidades y funciones profesionales tales como: diseño y planificación docente, motivación de los estudiantes, orientación y control del progreso de los estudiantes, trabajo con los colegas, administradores y padres. Se evalúa observando a los profesores y a sus alumnos en el contexto escolar y con las entrevistas a colegas, directivos, padres y estudiantes.
- **Efectividad docente.** La contribución del profesor a las ganancias de los estudiantes dentro de un área concreta de contenidos, en un cierto período de tiempo. Se evalúa con distintas medidas del aprendizaje, analizando las ganancias, debidamente contextualizadas e interpretadas.
- **Productividad docente.** La contribución del profesor a las ganancias de los estudiantes en todo el ámbito formativo, en un cierto período de tiempo. Se evalúa con distintas medidas de la formación de los alumnos, analizando las ganancias, debidamente contextualizadas e interpretadas.
- **Profesionalidad docente.** Seguimiento de una conducta propia de un verdadero profesional de la docencia: cumplimiento profesional, trabajo con colegas, directivos, padres, servicios a la comunidad escolar, integración en actividades de perfeccionamiento profesional, autocrítica profesional, etc. Se evalúa a partir de documentos, entrevistas e informes de distintas fuentes.

La diversidad de aproximaciones al asunto ha generado una corriente relativista sobre el concepto de eficacia docente y ha dado lugar a que no exista un único modelo para su evaluación y que cualquier acercamiento al asunto tiene que partir necesariamente, de una definición previamente consensuada.

2.3. La evaluación de profesores en Europa

Según González y otros (1992), no existe un plan integral de evaluación del profesorado en ningún país de la Unión Europea. Sin embargo, de forma parcial y siguiendo la red EURYDICE, sí que se puede afirmar que existen algunas iniciativas de interés.

Así, en Francia, Bélgica y Alemania, tienen para profesores menores de cincuenta a cincuenta y cinco años, una supervisión periódica y sistemática de su profesorado, llevada a cabo por directores escolares e inspectores de la materia. Los objetivos perseguidos son variados, pero suelen estar relacionados con el control pedagógico, la planificación de efectivos, el cumplimiento, aptitud, dedicación profesional, etc. La evaluación es individualizada y se apoya en diversas fuentes como registros escolares, informes, entrevistas y visitas a clase. Esta evaluación no tiene consecuencias económicas para el profesor, aunque en Francia podría incidir en su ascenso o descenso en el escalafón. En estas evaluaciones el profesor recibe los informes y puede presentar alegaciones a los mismos.

Otros países tienen experiencias en este sentido aunque no tan generalizadas y sistemáticas. Así, por ejemplo, en Luxemburgo los inspectores controlan de esta manera el trabajo de los profesores de primaria, no el de los otros niveles. En Escocia existen ciertas experiencias piloto para establecer una evaluación sistemática a todo el profesorado, pero con una mayor orientación formativa.

La evaluación propiamente pedagógica, más centrada en la práctica docente y con orientación formativa es la que se va imponiendo, aunque coordinada con la evaluación más controladora del cumplimiento docente. En Inglaterra y Alemania existen bastantes experiencias en este sentido, con vocación de extenderse de manera generalizada.

Lo que sí existe en todos los países son procesos de evaluación de los profesores más específicos, en momentos concretos, o para determinados fines selectivos y promocionales.

En nuestro país, al igual que en los países de nuestro entorno, tampoco se puede decir que exista un plan sistemático y global de evaluación del profesorado de Primaria y Secundaria, en el sentido aludido al principio. Obviamos aquí la consideración de evaluación, a la exigencia administrativa ligada a los llamados sexenios.

Sin embargo, también en nuestro país existe cierto movimiento hacia la evaluación del profesorado más pedagógica, en términos similares a lo que ocurre en los países más avanzados de Europa. Se trata de mejorar la calidad de los procesos educativos, ayudando al profesorado a mejorar su práctica y fortalecer este proceso fundamentando programas de promoción o incentivación del profesorado en procesos rigurosos de evaluación de la práctica docente.

La reciente Ley de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los centros (LOPEGCD), introduce la acreditación previa para optar al puesto de director escolar, a través, entre otras cosas, de un proceso de evaluación de las tareas pedagógicas previas y de gestión. Asimismo, se prevé, en el Título III, la evaluación de la función docente, y son los agentes fundamentales de este proceso los inspectores y los directivos de los centros escolares. Esta evaluación está previs-

to que tenga incidencia promocional y en los planes de formación, investigación e innovación, en los términos que en su momento decidan las correspondientes administraciones educativas.

3. METODOLOGÍA DE TRABAJO

3.1. Planteamiento del problema

La implantación de un proceso de evaluación del profesorado conlleva la exigencia de construir un modelo teórico que actúe como marco de referencia para llevar a cabo el proceso evaluativo. Para su construcción el evaluador deberá establecer:

- a) las dimensiones que lo integran,
- b) los factores que hay que tener en cuenta dentro de cada una de estas dimensiones, y
- c) los procesos a través de los cuales se va a implementar.

Un elemento añadido que hay que considerar es la evidente dificultad con la que vamos a chocar para que sea aceptado por todas las partes implicadas en él (administrador-administrados).

La revisión de los trabajos de investigación al respecto coincide en señalar que el contratiempo más importante con el que se encuentran los estudios en este campo es la falta de un perfil ideal del profesor que sea aceptado por todos y que pueda constituir un marco de referencia para la elaboración de modelos operativos susceptibles de evaluación.

La mayoría de las veces los desacuerdos radican en la falta de consenso sobre cuáles han de ser los criterios de eficacia que se deben utilizar en la evaluación del profesorado, precisamente porque no existe acuerdo sobre las funciones y tareas que deben desempeñar los docentes.

Esta es la razón por la cual, a fin de que estos modelos no puedan ser considerados como meras especulaciones del evaluador alejadas de la realidad, necesitamos conocer la "opinión de los profesores" sobre los principales elementos que intervienen en su elaboración. *Necesitamos recabar las opiniones de los docentes sobre cuáles han de ser los aspectos de su actividad profesional que deben ser sometidos a evaluación, cómo deben ser evaluados, quién debe evaluarlos y a través de qué estrategias y procedimientos. De manera especial, nos interesa conocer sus opiniones en relación con la utilidad y consecuencias que se pueden derivar de todo proceso evaluativo.*

Partiendo de estos supuestos, consideramos que, antes de implantar un proceso evaluativo, procede realizar un estudio exploratorio con el fin de detectar las "actitudes y las opiniones" que tiene el profesorado sobre el modelo y procedimientos que deben utilizarse en la evaluación de su tarea profesional.

3.2. Objetivos del trabajo

Los propósitos generales de este trabajo serán, por tanto, los siguientes:

- a) Detectar las actitudes que manifiesta el profesorado de secundaria sobre la implantación de un sistema evaluativo de su labor profesional.
- b) Conocer la opinión que tienen estos mismos profesores respecto al modelo y procedimientos que se deben utilizar en dicha evaluación. No se trata, por tanto, de evaluar al profesorado, sino de analizar las actitudes que manifiesta en relación con el tema de su evaluación y recoger información pertinente que pueda ayudar a diseñar un modelo sobre cómo debe realizarse esta función en la práctica.

Partiendo de estos propósitos generales, hemos operativizado los objetivos de nuestro trabajo en estos términos:

- a) Efectuar un análisis documental y comparativo de los sistemas y/o modelos de evaluación del profesorado de secundaria con el fin de recabar información sobre los elementos que integran los principales procesos evaluativos.
- b) Elaborar un marco global sobre los distintos aspectos que implica la puesta en marcha de un proceso evaluativo del profesorado de secundaria que incluya tanto los parámetros del modelo que se va a utilizar como los problemas que se derivan de estos procesos.
- c) Someter a consulta entre el profesorado de este nivel el marco conceptual elaborado con el fin de recabar sus opiniones en relación con el modelo que consideran más apropiado y detectar sus actitudes respecto de las condiciones que deben garantizar su implantación.
- d) Contrastar los resultados obtenidos a través de la exploración entre el profesorado con las aportaciones que pueden realizar sobre este asunto algunos sectores representativos de la Administración, como paso previo a la construcción de un modelo de evaluación consensuado.

3.3. Fases

Estratégicamente el estudio se estructura en tres partes o fases diferentes que delimitamos en estos términos:

- a) En la primera fase hemos recabado a través de diversos procedimientos "información pertinente" en relación con los sistemas de evaluación establecidos sobre el profesorado de secundaria, así como sobre los problemas que conlleva la implantación de un proceso evaluativo en este nivel de enseñanza.
- b) En segundo lugar, hemos elaborado y sometido a consulta un cuestionario que nos permita recoger tanto las opiniones de los profesores respecto a

los principales parámetros que se deben tener en cuenta a la hora de establecer un modelo de evaluación, como sus actitudes respecto a distintos aspectos implicados en la puesta en marcha de estos procesos.

- c) Finalmente, una vez obtenidos los resultados de la consulta, hemos procedido a contrastar y depurar los datos mediante las aportaciones de otras audiencias implicadas en este proceso con el fin de ofrecer unas conclusiones más ajustadas a las expectativas que mantienen tanto los administrados como los administradores sobre este asunto.

A continuación resumimos los objetivos concretos y actividades realizadas en cada una de las fases en las que se estructuró el proyecto:

RESUMEN DEL PROCESO

FASE	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
Exploratoria Documental	Efectuar un análisis comparativo de modelos sobre evaluación de profesores.	Análisis documental de los sistemas de evaluación del profesorado.
	Estimar las opiniones de los expertos y de la audiencia sobre los requisitos de un modelo.	Recogida de opiniones a partir de todo lo escrito y de grupo de discusión.
	Determinar las bases que hay que tener en cuenta en la elaboración de un modelo.	Valoración de la información recogida a partir de un sistema de jueces y/o expertos.
Descriptiva Análítica	Establecer el marco teórico que se va a utilizar en la evaluación del profesor.	Determinar las funciones, dimensiones y aspectos que componen el modelo.
	Decidir el protocolo o instrumento.	Elaborar el cuestionario que se va a utilizar y realizar un ensayo previo.
	Recabar las opiniones del profesorado.	Determinar la muestra y los demás aspectos implicados en la aplicación del cuestionario.
	Análisis de datos.	Aplicación de la encuesta, codificación y análisis de datos.
Evaluativa	Valoración de los resultados y propuesta de soluciones.	Evaluación de resultados por equipo investigador.
		Evaluación de resultados por profesores (<i>focus groups</i>) expertos de la Administración (técnica <i>Delphi</i>).
		Evaluación final del equipo y propuesta de alternativas.

El cuestionario

Un aspecto fundamental de este estudio ha sido la construcción del instrumento que se va a utilizar para recabar las opiniones del profesorado. Su elaboración ha supuesto un largo proceso con el fin de que el protocolo conjugara las exigencias teóricas y técnicas pertinentes y, en su desarrollo, cabe señalar tres fases o etapas diferentes: delimitación del modelo teórico a adoptar sobre la evaluación del profesor, construcción del cuestionario que será utilizado como herramienta de investigación y evaluación de sus condiciones técnicas como instrumento de medida.

Finalmente, el cuestionario se estructuró para conseguir información en torno a las siguientes dimensiones (el cuestionario está recogido íntegramente en Mateo, J. *et al.* [1996]):

- Necesidad de la evaluación.
- Finalidad de la evaluación.
- Contenido de la evaluación.
- Fuentes de información.
- Agentes de evaluación.
- Estrategias evaluativas.
- Temporalización.
- Criterios de valor.
- Consecuencias.
- Garantías y aspectos deontológicos.

La muestra

La selección de la muestra la hemos efectuado partiendo de tres parámetros: Comunidad Autónoma, Tipo de Centro y Ubicación del Centro. El género del profesor, aunque inicialmente era una de las variables que íbamos a considerar, a la vista de su distribución en la población, no estimamos que fuera necesario tenerla en cuenta en el muestreo, dado que aleatoriamente nos encontraríamos con porcentajes muy similares a la distribución real.

La selección concreta de los centros se ha efectuado en función de las posibilidades de acceso a ellos que tenían las personas que colaboraron en la aplicación del cuestionario. De ahí que el método de muestreo pueda ser considerado como estratificado por conglomerados y finalmente aleatorio, ya que la selección final de los profesores dentro de cada centro fue al azar.

Los datos concretos sobre la población de referencia que hemos utilizado para el muestreo han sido tomados de los publicados por la Oficina de Planificación del MEC (1994). A partir de los datos relativos al profesorado de las Comunidades Autónomas donde se iba a aplicar la encuesta, hemos extraído las muestras cuya representatividad se justifica en los cuadros siguientes:

Cuadro 1.
Datos de la población: número de profesores de centros públicos
según el tipo de enseñanza y el género

Comunidad	BUP - COU		FP - M. PROFESIONALES		Total
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Aragón	950	1.036	1.039	732	3.757
Asturias	1.133	1.473	1.045	742	4.393
Cantabria	497	552	467	305	1.821
Cataluña	3.989	5.290	4.425	3.327	17.031
Valencia	3.515	3.648	2.847	2.232	12.242
País Vasco	1.263	2.192	1.587	940	5.982
Total	11.347	14.191	11.410	8.278	45.226

Cuadro 2.
Datos de la muestra obtenida en relación con la población

Comunidad	Población	Muestra	% M/P	% total muestra
Aragón	3.557	346	9,2	19
Asturias	4.393	180	4,1	10
Cantabria	1.821	65	3,5	4
Cataluña	17.031	609	3,5	32
Valencia	12.242	387	3,2	20
País Vasco	5.982	282	4,7	15
Total	45.226	1.869	4,1	100

El número de encuestas recogidas es igualmente muy superior al que se requiere en los casos de poblaciones finitas. Tampoco se advierten sesgos importantes en relación con las otras dos variables utilizadas en el muestreo.

Técnicas de análisis de datos

Una vez recogidos y codificados los datos de las 1.869 encuestas que hemos considerado válidas a efectos de la investigación, procede realizar los análisis

oportunos a fin de extraer la información pertinente de acuerdo con los objetivos que nos hemos propuesto. Desde una perspectiva global estos análisis se pueden agrupar en tres apartados en función del objetivo principal hacia el que se orientan en cada caso, esto es:

Análisis descriptivos

El primer tipo de análisis ha estado orientado a efectuar una descripción de los datos obtenidos sobre cada una de las variables incluidas en el cuestionario con el fin de conocer las opiniones globales que se deducen del sondeo. Para realizar estos análisis hemos tenido en cuenta la naturaleza de las variables —categorías, ordinales o continuas—, por lo que el tipo de análisis realizado no es homogéneo. En el caso de las variables categóricas hemos construido las tablas basándonos en las frecuencias, con las ordinales hemos utilizado la moda, y en las que hemos considerado continuas, el análisis se ha efectuado a partir de las medias.

En el caso de las variables categóricas hemos introducido, además, un sistema de ponderación de las respuestas globales a efectos de poder establecer comparaciones entre las valoraciones de los sujetos.

Análisis de relaciones

Una vez que fueron valorados los datos descriptivos por el equipo investigador, se procedió a definir los cruces que deberían establecerse a fin de estimar posibles relaciones entre algunas de las cuestiones planteadas. A partir de este análisis se estimó procedente efectuar un cruce entre las cuestiones agrupadas en los apartados B y C del cuestionario —relacionadas con la necesidad y finalidad de la Evaluación— y las que se consideran en el punto J relativas a las consecuencias que debe tener la evaluación. Si las respuestas de los sujetos ante las cuestiones planteadas en estos apartados son coherentes, los índices de asociación lógicamente deben ser muy significativos.

Estos análisis cruzados se realizaron mediante la prueba de chi-cuadrado que consideramos apropiada para estimar posibles relaciones entre los fenómenos que considera y tiene en cuenta nuestro estudio, dado que se trataba de cuestiones cuyas respuestas se plantean mediante categorías (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, indiferente, de acuerdo y totalmente de acuerdo). El elevado número de sujetos encuestados ha dado como resultado que todos los cruces efectuados permitan rechazar las hipótesis de independencia en la distribución de las frecuencias de las variables seleccionadas con un elevado grado de significación.

Análisis de concordancias

Con el fin de precisar con mayor rigor la consistencia de las respuestas de los sujetos a las cuestiones de la encuesta que hemos seleccionado como más in-

teresianas, hemos procedido a efectuar un análisis más detallado de las frecuencias que nos ofrecen las tablas bidimensionales que hemos construido al cruzar dos ítems de estos apartados. El supuesto del que partimos es muy sencillo: para dos cuestiones cuyo significado es similar, la consistencia en las respuestas determinaría que las valoraciones de los sujetos para ambas fueran igualmente semejantes. Este hecho originaría elevados porcentajes en las celdas que representan la diagonal directa de la tabla cuando las opiniones son totalmente consistentes y, en sentido contrario, si tienden a ser inconsistentes. La expresión de esta relación se podría obtener mediante un coeficiente de correlación apropiado para variables categóricas.

En nuestro caso, renunciamos a utilizar el estadístico de la correlación y optamos por efectuar un análisis más cualitativo de las "consistencias e inconsistencias" que se desprenden de las distribuciones de los datos en las tablas con el fin de captar la casuística que ofrecen las respuestas.

4. LOS RESULTADOS

Dadas las limitaciones de este tipo de aportación, trataremos de resumir los resultados más importantes de nuestro trabajo (pueden encontrarse tratados de forma más exhaustiva en Mateo, J. y otros, 1996); la propia estructura del cuestionario nos servirá de base para su presentación:

Partiendo de esta premisa vemos que en referencia a la cuestión de cómo perciben los profesores de secundaria **la necesidad de la evaluación**, hay total acuerdo sobre dicha necesidad, sin embargo, se insiste en que la evaluación del profesorado debe ir contextualizada en el marco de la evaluación del centro e incluso en la del propio sistema educativo, se considera que pierde significado el analizar al profesor aislado de su entorno.

En cuanto a **la finalidad de la evaluación**, aparecen cinco elementos como claramente definidores de dicha finalidad y que recogemos en el mismo orden de importancia que resulta del análisis:

- La evaluación como base de la propia autocrítica.
- La evaluación ligada a la mejora de la calidad de la enseñanza.
- La evaluación como elemento clave para la mejora del centro y del sistema educativo.
- La evaluación orientada al desarrollo profesional del profesor.
- La evaluación como aportación central en la promoción del profesorado.

Por el contrario, existe un claro pronunciamiento en contra a relacionar la evaluación con el reconocimiento social del profesor y como base para justificar posibles sanciones.

Los **contenidos** que sustentan la función docente los hemos analizado agrupados en cinco categorías que presentamos ordenadas por el grado de impor-

tancia que les han concedido los profesores: docencia, perfeccionamiento, investigación-innovación, funciones y cargos y servicios a la comunidad.

La categoría más valorada es la docencia; es evidente que el buen hacer en el contexto de la clase sigue siendo el aspecto más prestigioso en el momento de tratar de evaluar la actividad propia del profesor.

Las tareas de perfeccionamiento e investigación-innovación ocupan también un lugar importante en la opinión del profesorado. Se entiende que la mejora de la cualidad profesional, bien sea a través de actividades de formación permanente mediante la reflexión sistemática sobre la propia práctica o desarrollando proyectos orientados a la mejora o al cambio, también constituyen un núcleo de actividades bien valoradas por la mayoría de los profesores.

No goza de especial aceptación considerar el desempeño de funciones y cargos y los servicios a la comunidad como elementos constitutivos del concepto de buen profesor. Se pudo observar que sus puntuaciones valorativas estaban siempre por debajo de los valores medios.

En cuanto a las **fuentes de evaluación**, la propia opinión es considerada la fuente evaluativa más relevante, seguida por la que puedan emitir los colegas de departamento; también están bien valoradas las aportaciones de los alumnos y las del jefe de departamento.

Se concede muy poco crédito a otras fuentes personales como son los padres de los alumnos o los inspectores del centro. Es notable el hecho de que se otorguen puntuaciones tan bajas a los inspectores, las últimas en todas las comunidades, excepto en Cataluña, que aun así siguen siendo bajas.

La dirección del centro y los otros profesores ocupan lugares intermedios en cuanto a su apreciación como fuentes evaluativas. Sorprendentemente, los especialistas externos consiguen mejor consideración que otros profesionales más ligados a la práctica educativa habitual como puedan ser directores o inspectores.

En cuanto a las fuentes documentales, destacan claramente como fuentes consideradas básicas los materiales elaborados por los propios profesores. Les siguen en importancia los partes de faltas y el currículum del profesor. Todas las demás fuentes se sitúan alejadas de las anteriores en las valoraciones de los profesores.

Agentes de evaluación. Consecuentemente con lo visto anteriormente, entienden que el agente más importante de evaluación es el propio profesor. En segundo lugar, sitúan a los restantes miembros del departamento.

La Dirección, el Claustro y el Consejo Escolar, son percibidos por los profesores como órganos que cumplen funciones administrativas, burocráticas o políticas y que están alejados de un conocimiento directo de la labor docente del profesor, de ahí que no les concedan mucho crédito para actuar como agentes de evaluación.

Entienden que los alumnos como usuarios directos de su labor, están perfectamente habilitados (tanto individual como colectivamente o en calidad de ex

alumnos) para enjuiciarla, mientras que no conceden, ni de lejos, la misma capacidad a los padres o a sus asociaciones.

En cuanto a posibles agentes externos, únicamente reciben cierto crédito los denominados especialistas, expertos o técnicos en evaluación. Quizá por la propia obviedad de la situación, ¿cómo negarle capacidad a quien se le adjetiva como experto en evaluación?

Vuelve a llamar la atención la puntuación tan baja recibida por un servicio como es el de la Inspección, en su calidad de agente de evaluación, máxime cuando esta función, junto con la de supervisión, están consideradas como esenciales en su labor. Sólo en Cataluña sobrepasan la cota de los tres puntos, que constituye, en nuestro sistema de valoración, la barrera a partir de la cual se puede enjuiciar como relativamente bien apreciado un agente.

El resto de los agentes: representantes de la empresa, organizaciones sindicales y representantes municipales, se mueven también en niveles de valoración muy bajos.

Las **estrategias evaluativas** mejor valoradas son el autoinforme, la encuesta, la observación, la entrevista y el informe elaborado por otros profesores, alumnos, jefe de departamento u otros expertos externos. Ocurre lo contrario cuando quien los realiza es la dirección del centro, la inspección, los padres, etc.

En cuanto a la **temporalización** de la evaluación, existe casi absoluta unanimidad entre los profesores en considerar la cadencia temporal que se debe aplicar en la evaluación del profesorado.

Así, se considera que la docencia debe evaluarse anualmente, la investigación-innovación, las funciones y cargos y el perfeccionamiento profesional, cada tres años y, finalmente, la extensión y servicios a la comunidad, cada seis.

En referencia a los **criterios de valor**, se considera muy positivamente como criterio claro de evaluación, la evidencia cierta de participación del profesor en las actividades de planificación y de seminario.

También son bien considerados como criterios el progreso académico de los alumnos y la carencia de informes negativos.

Las **consecuencias** mejor valoradas son aquellas más ligadas al desarrollo profesional del profesor. Así, han recibido alta puntuación: las ayudas para el seminario, la promoción profesional y las ayudas para la formación.

Presentan una posición menos consistente (resultados irregulares, dependiendo de la comunidad), aquellas consecuencias de las que se derivan beneficios personales.

También se muestran claramente contrarios a vincular la evaluación del profesorado a la obtención de cargos o, en otro orden, cualquier tipo de sanción.

Finalmente, los resultados en lo que hace referencia a los **aspectos deontológicos**, muestran un sentimiento altamente compartido de que la evaluación debe realizarse en el contexto de un marco ético y legal, perfectamente preestablecido.

Respetar la confidencialidad, el derecho a estar informado, a poderse defender respecto de los juicios de valor y de sus consecuencias, asegurar la salvaguardia de la propia dignidad, etc., son, entre otros, algunos de los valores que aparecen como exigencia para cualquier modelo evaluativo que se pretenda implantar.

5. CONCLUSIONES

A la vista de los resultados obtenidos se pueden inferir una serie de consideraciones, que entendemos procede tener en cuenta a la hora de tomar decisiones respecto al asunto de la evaluación del profesorado.

- **Sobre el rol profesional del docente**

Tomando como referencia los datos obtenidos a partir de esta investigación, se puede concluir que uno de los problemas fundamentales que condicionan la opinión sobre los procesos de evaluación del profesorado en el nivel de Enseñanza Secundaria es la **"indefinición del rol que debe desempeñar el docente de este tipo de centros"**. Esta conclusión se puede inferir a través de las siguientes observaciones:

a) El hecho de que el profesor opine que la evaluación de su labor profesional deberá recaer esencialmente sobre aquellas "tareas" que podemos denominar "clásicas" (asistencia a las clases, preparación y explicación de las lecciones), sin tener en cuenta las otras funciones y roles distintos a los que desempeña en el aula y que comprometen ineludiblemente al docente en la transformación de la realidad de las instituciones educativas.

b) El significativo nivel defensivo que muestran, pone de manifiesto que las últimas disposiciones en materia de política educativa (LODE, LOGSE, LOPEGCD), no han conseguido generar aún entre el profesorado un cambio real en relación con su papel profesional. Se observa cierto desajuste entre la "teoría" en la que se intenta fundamentar la función del profesor desde los ámbitos de la política educativa y el rol que realmente se ven obligados a desempeñar los profesores en la práctica educativa diaria.

c) Los datos reflejan igualmente que los profesores manifiestan opiniones tal vez excesivamente condicionadas por el modelo de relación laboral definido por el estatuto de la función pública y en el que siempre se da una cierta resistencia a la alteración de las reglas pactadas. La debilidad del individuo frente a la Administración pública conlleva elevar el nivel de resistencia a cambios contractuales, como los que podrían derivarse de la evaluación, especialmente en la dimensión económica.

- **Sobre los sistemas de control del profesorado**

Conjuntamente con la indefinición del rol profesional, constatamos otra conclusión sobre la que procede, igualmente, efectuar algunas consideraciones: el rechazo y descalificación que el profesorado efectúa de los sistemas de control que son propios de todas las organizaciones en las sociedades democráticas:

a) Los profesores ofrecen opiniones en relación con su evaluación que ponen de manifiesto que siguen considerando que las instituciones educativas constituyen organizaciones excesivamente cerradas, inspiradas en principios burocráticos y jerárquicos y, en consecuencia, no ha de extrañar que en ese modelo rechacen la función evaluadora más allá del nivel de los propios colegas.

b) El rechazo que los profesores manifiestan a que órganos de participación social, como el Consejo Escolar, puedan ser agentes de evaluación, constituye un dato preocupante, y puede reflejar una cierta falta de aceptación e integración de estos órganos en la institución escolar.

c) Esta misma actitud de rechazo se pone de manifiesto en relación con el Servicio de Inspección, que siempre es visto como un sistema de control burocrático del trabajo del profesor y no como una estructura de apoyo que puede aportar soluciones a sus preocupaciones y problemas.

d) Partiendo de estos datos, procede profundizar en las causas que han originado esta posible disociación entre el profesorado y los órganos que tienen a su cargo velar por el buen funcionamiento de las instituciones educativas y poner los medios que permitan reconducir la posible confrontación con procesos de colaboración.

- **Sobre las condiciones del modelo evaluador**

En consecuencia, antes de implantar un modelo de evaluación del profesorado convendrá tener presentes las siguientes recomendaciones:

a) No procede promover un sistema de evaluación del profesorado sin establecer previamente procesos de sensibilización y negociación que permitan que los docentes entiendan el sentido y utilidad que tales estrategias pueden tener para su desarrollo personal y profesional y para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. En la medida en que los profesores perciban esta estrategia como un mecanismo de control, su implantación siempre será cuestionada.

b) No procede promover un sistema de evaluación del profesorado al margen de la evaluación de otros organismos y personas que igualmente inciden sobre su labor docente y sobre el resto del sistema educativo.

c) Antes de implantar procesos de evaluación, es necesario clarificar de manera explícita y pública el contenido (qué evaluar), los métodos (cómo) y los propósitos (para qué) a partir de los cuales vamos a llevar a cabo dicho proceso.

d) Ante la diversidad de alternativas que se postulan en relación con el concepto de eficacia docente (evaluación centrada sobre rasgos, factores, habilidades, competencias, tareas, desarrollo profesional, etc.) es importante establecer

una delimitación del contenido de la evaluación de manera consensuada. Cada profesor debe conocer con claridad las tareas que conlleva su función docente y por las cuales va a ser evaluado.

e) En el momento de seleccionar los contenidos de la función docente sobre los que vamos a recabar información, deberemos tener presente que es muy importante centrar nuestras observaciones sobre aquellos aspectos que nos pueden resultar más útiles para sugerir a los profesores pautas sobre en qué pueden mejorar y cómo pueden hacerlo.

f) Con el fin de que las estrategias tengan una mayor incidencia sobre la mejora, se deben potenciar de forma prioritaria los procesos de autoevaluación o autorrevisión que las instituciones educativas generen desde dentro, frente a los procesos de evaluación externa.

• **Sobre la participación en la construcción del modelo**

Igualmente cabe apuntar que en toda organización que se estructure bajo principios democráticos y participativos, los sistemas de evaluación del personal se establecen a través del consenso de las partes implicadas.

a) Los resultados de nuestra encuesta reflejan la opinión de uno de los sectores implicados en el funcionamiento de las instituciones de secundaria —el profesorado—, que aunque es el fundamental a la hora de decidir el modelo, no debe ser entendido como el único.

b) Resulta necesario, por tanto, que la Administración, como garante de las otras audiencias (alumnos, padres, etc.) recabe igualmente la opinión de otros sectores implicados en el funcionamiento de las instituciones educativas sobre el sistema que parece oportuno arbitrar para evaluar al profesorado.

c) Finalmente, consideramos que procede fomentar con cierta urgencia plataformas de reunión a distintos niveles, entre los diversos sectores, a fin de que se puedan establecer las bases de un modelo de evaluación del profesorado que sea aceptado por todas las partes implicadas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASKAMP, L. A.; BRANDERBURG, D. C., y ORY, J. C. (1984): *Evaluating Teaching Effectiveness: A practical guide*. Newbury Park, Sage.
- BROOKHART, S. M., y LOADMAN, W. E. (1992): "Teacher assessment and validity: What do we want to know". *Journal of Personnel Evaluation*, 5,4, 328-375.
- DWYER, C. A. (1994): "Criteria for performance -based teacher assessments: Validity, standars and issues". *Journal of Personnel Evaluation in Education* , 8, 2, 135-150.
- GONZÁLEZ, M. C. y otros (1992): *La evaluación de profesores*. Proyecto de investigación. Madrid, CIDE.

- MARCZELY, B. (1992): "Teacher evaluation: Research vs. practice". *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5, 3, 279-290.
- MATEO, J.; ESCUDERO, T.; DE MIGUEL, M.; MORA, G., y RODRÍGUEZ, S. (1996): *Evaluación del profesorado de Secundaria*. Barcelona, CEDECS.
- MEC (1994): *Estadística de la Enseñanza en España 1991-1992*. Madrid, Centro de Publicaciones.
- DE MIGUEL, M. (1995): "La evaluación de la función docente del profesorado universitario". En *Seminario sobre formación y evaluación del profesorado universitario*. Universidad de Huelva. Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 123-138.
- (1991): *Criterios para la evaluación del profesorado universitario*. Oviedo, KRK Ediciones.
- RUL, J. (1993): "La organización escolar y la inspección educativa. Una inspección educativa como factor de evaluación sistemática". *Actas del II Congreso de Inspectores de Educación*. Alicante.
- SCHALOCK, M. D. et al. (1993): "Teacher productivity revised: Definition, theory, measurement and application". *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1, 4, 319-334.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

Secretaría General de Educación y Formación Profesional