REVISTA DE EDUCACION

277

JOSE CONTRERAS DOMINGO: **¿El pensamiento o el conocimiento del Profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del Profesorado.**

WALTER DOYLE: **La investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado.**

LAWRENCE STENHOUSE: **El profesor como tema de investigación y desarrollo.**

AURELIO VILLA SANCHEZ: **La evaluación del Profesor: Perspectivas y resultados.**

KENNETH M. ZEICHNER: **Dialéctica de la socialización del Profesor.**

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

JESUS GARANTO, JUAN MATEO, SEBASTIAN RODRIGUEZ: **Modelos y técnicas de análisis del rendimiento académico.**

FRANCISCO RIVAS MARTINEZ, I. ARDIT LUCAS: **Programa de asesoramiento universitario-84 (P.A.U.-84): Análisis y Evaluación de una experiencia en la Universidad de Valencia.**

MAYO-AGOSTO

1985

CONSEJO DE DIRECCION

PRESIDENTE:

Joaquín Arango Vila-Belda
Secretario General de Educación

VOCALES:

Jose María Bas Adán
Director General de Promoción Educativa

Jaime Naranjo Gonzalo
Director General de Educación Básica

Manuel Puelles Benitez
Secretario General Técnico

José Segovia Pérez
Director General de Enseñanzas Medias

José María Merino
Subdirector General de Enseñanzas Artísticas

Pilar Pérez Mas
Subdirectora General de Perfeccionamiento del Profesorado

Luis Martínez Ros
Director del Servicio de Publicaciones

CONSEJO DE REDACCION

Director: *Julio Carabaña Morales*

Secretario: *Antonio Martínez Sánchez*

CONSEJEROS:

Inés Alberdi
Juan Delval
Angel Pérez Gómez
José Gimeno Sacristán

EQUIPO DE REDACCION:

José María Costa y Costa
Marina Sastre Hernangómez
María Antonieta Lucio Sáinz

ASESORES:

Gonzalo Anaya Santos
César Coll
Ernesto García García
M.ª Dolores González Portal
Adolfo Hernández Gordillo
Pilar Palop Jonqueres
Gregorio Rodríguez Cabrero
José María Rotger

©

Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
ISSN: 0034-8082

Revista cuatrimestral

Publicaciones de la Secretaría General Técnica
del Ministerio de Educación y Ciencia
Edita: Servicio de Publicaciones del MEC
Ciudad Universitaria. 28040 Madrid (España)
Depósito Legal: M. 57/1958

Imprime: Grafoffset, S. L. Polg. de los Angeles GETAFE (Madrid).

La Revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos firmados

Número 277 • Mayo-Agosto 1985

SUSCRIPCIONES EN EL SERVICIO DE PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
CIUDAD UNIVERSITARIA - 28040 MADRID (ESPAÑA) Teléfono 449 67 22

0139686

A00503

S U M A R I O

Págs.

ESTUDIOS

JOSE CONTRERAS DOMINGO: ¿El pensamiento o el conocimiento del Profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del Profesorado 5

WALTER DOYLE: La investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado..... 29

LAWRENCE STENHOUSE: El profesor como tema de investigación y desarrollo 43

AURELIO VILLA SANCHEZ: La evaluación del Profesor: Perspectivas y resultados..... 55

KENNETH M. ZEICHNER: Dialéctica de la socialización del Profesor..... 95

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

JESUS GARANTO, JUAN MATEO, SEBASTIAN RODRIGUEZ: Modelos y técnicas de análisis del rendimiento académico 127

FRANCISCO RIVAS MARTINEZ, I. ARDIT LUCAS: Programa de asesoramiento universitario-84 (P.A.U.-84): Análisis y Evaluación de una experiencia en la Universidad de Valencia 171

INFORMES Y DOCUMENTOS

Recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa sobre la formación de enseñantes 203

Encuesta a Profesores no universitarios de la enseñanza pública 207

BIBLIOGRAFIA

Reseñas de libros..... 237

Reseñas de Investigación..... 253

E S T U D I O S

E S T U D I O S

¿EL PENSAMIENTO O EL CONOCIMIENTO DEL PROFESOR? UNA CRITICA A LOS POSTULADOS DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR Y SUS IMPLICACIONES PARA LA FORMACION DEL PROFESORADO (*)

JOSE CONTRERAS DOMINGO (**)

INTRODUCCION

Tradicionalmente, en la investigación pedagógica, se ha concedido una importancia relevante a los procesos de pensamiento de los alumnos y a sus consiguientes adquisiciones intelectuales, en el convencimiento de que ésta era la finalidad de la institución educativa. El estudio del resto de los elementos y factores que componen y condicionan los procesos de enseñanza-aprendizaje sólo se hacía con objeto de conocer la incidencia en la variable alumno. Así, los estudios sobre el profesor se centraban fundamentalmente en el análisis de las correlaciones entre el comportamiento de éste y los resultados de aprendizaje de los alumnos con objeto de averiguar cuáles eran las conductas del profesor que podían optimizar el rendimiento de los estudiantes. A este modelo de investigación, conocido con el nombre de "paradigma proceso-producto" (Doyle, 1977), subyace entre otros presupuestos, el de que el profesor es un ejecutor de prescripciones curriculares elaboradas en otras instancias decisorias que no son la suya, un aplicador de técnicas instructivas diseñadas de antemano por los expertos. No se le reconoce la capacidad de pensamiento propio.

No obstante, hace ya una década que se viene desarrollando con fuerte empuje en el ámbito norteamericano, aunque con escasa o nula incidencia en nuestro país, toda una corriente de investigación que pone su centro de interés en los *procesos de pensamiento del profesor*.

El objeto de este trabajo es hacer una somera revisión de este campo de estudio, mostrando las principales formas de conceptualización, las

(*) En este número de la Revista de Educación se ha contado con la colaboración especial de Angel Pérez Gómez, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, en la selección de los artículos de José Contreras, Walter Doyle, Lawrence Stenhouse y Kenneth M. Zeichner.

(**) Universidad de Málaga.

líneas de investigación prevalecientes y las conclusiones más descollantes, para a continuación analizar algunas deficiencias en sus planteamientos y advertir contra algunas formas de entender su aplicación.

LOS PROCESOS DE PENSAMIENTO DEL PROFESOR

En los orígenes de la investigación sobre el pensamiento del profesor, la obra de Jackson, *La vida en las aulas*, publicada en 1968, supuso un antecedente de singular relevancia, ya que reflejó una clara intuición del problema de la racionalidad del docente y fijó asímismo las bases conceptuales sobre las que se ha asentado la investigación posterior.

Al analizar el punto de vista de los profesores sobre la vida de la clase, Jackson observó que éstos manifestaban en su conversación una al menos aparente simplicidad conceptual y de pensamiento en general, cuando conociendo las dificultades que conlleva el oficio de enseñar, sería de esperar un pensamiento complejo. Tal descubrimiento podía resultar más sorprendente aún, si se tiene en cuenta que el criterio de selección de la muestra de profesores entrevistados fue su prestigio de buenos profesionales.

Esta simplicidad se caracterizaba por el uso de un conocimiento más intuitivo que racional de los acontecimientos de la clase, cierta escasez de términos abstractos al elaborar definiciones, actitud dogmática al confrontar sus prácticas docentes con otras alternativas, tendencia a no indagar demasiado, a no buscar explicaciones, sobre todo si los efectos son deseados, decisiones justificadas por impulsos y sentimientos, no por reflexión, tendencia a la improvisación y justificación de las preferencias pedagógicas basándose sólo en la experiencia.

Según Jackson, la complejidad de la vida del aula y la inmediatez de actuación que requiere podrían explicar este comportamiento, a la vez que harían sospechar que los modelos convencionales de racionalidad no son representativos del comportamiento del profesor en clase. Desde este punto de vista, lo que podría parecer una deficiencia en la calidad de los procesos de pensamiento del profesor, resultaría ser una ventaja a la hora de enfrentarse con las exigencias de la vida del aula.

> "Nunca se han descrito las cualidades personales que permiten que los profesores puedan atender las demandas de la vida de la clase. Pero entre estas cualidades figura, sin duda, la habilidad para tolerar la enorme cantidad de ambigüedad y frecuente caos que veinticinco o treinta alumnos no muy bien dispuestos crean cada hora. Lo que aquí hemos denominado simplicidad conceptual en el lenguaje de los profesores se puede relacionar con esta habilidad. Si los profesores intentaran comprender su mundo más profundamente, e insistieran en racionalizar más sus actos, y consideraran las alternativas

pedagógicas con una mentalidad más abierta, y fueran más profundos en su actitud hacia la condición humana, seguramente merecerían el aplauso de los intelectuales, pero no es seguro que resultaran más eficientes en clase. Por el contrario, es muy posible que tales dechados de virtudes, si existieran, lo pasaran muy mal al enfrentarse de manera continuada a una clase de tercer grado o a un patio lleno de críos jugando." (Jackson, 1975, pp. 177-178).

Hubiera sido una descripción bastante incompleta de la actividad profesional del docente la referencia exclusiva a las exigencias de la actuación dentro del aula. El carácter intencional, propositivo de la acción del profesor nos lleva a diferenciar dos momentos muy variados de su ejercicio profesional a los que Jackson denominó "preactivo" e "interactivo". Lo que el profesor hace dentro del aula, en relación con los alumnos sería la *enseñanza interactiva*, mientras que el trabajo realizado en otros momentos, antes de entrar en el aula, sería la *enseñanza preactiva*. Ambos momentos difieren cualitativamente por lo que a los procesos de pensamiento que desarrolla el profesor se refiere. Así, mientras que la enseñanza preactiva parece un tipo de actividad intelectual deliberativa, altamente racional, la interactiva parece más una actividad en la que prima el comportamiento espontáneo, inmediato e irracional, con un alto nivel de incertidumbre, imprevisibilidad e incluso confusión en cuanto a lo que ocurre en clase (p. 181).

El carácter especial del pensamiento del profesor y las diferentes características con que se aplica en diferentes momentos profesionales, queda ya claramente señalado, como vemos, con Jackson. Pero aún tendrían que concurrir otros dos factores antes de que este campo de investigación irrumpiera en el panorama pedagógico.

De una parte, la repetida inconsistencia de las investigaciones proceso-producto y el fracaso de las investigaciones sobre la conducta del profesor, dentro de este modelo, lleva a proponer el pensamiento del profesor como una de las variables mediacionales que diera sentido a las diferencias individuales en el comportamiento docente (Pérez Gómez, 1983).

Cada clase consiste en una combinación única de personalidad, limitaciones y posibilidades, por lo que la conducta docente que puede ser adecuada para un caso, puede ser inapropiada para otro. Esto obliga a cada profesor a interpretar la situación en que se encuentra y a decidir cuál es la actuación oportuna. La singularidad de las situaciones escolares requiere, por tanto, la investigación de la capacidad del profesor para analizarlas y para decidir el modelo de responder a ellas (Clark, 1978).

De otra parte, el auge de la psicología del procesamiento de información y su aplicación a diferentes tareas humanas en grado de comple-

jidad creciente, llevó al estudio de profesiones que requerían solucionar problemas, realizar juicios y adoptar decisiones, como era el caso de los médicos. La derivación a los profesionales de la enseñanza no se hizo esperar y Shulman y Elstein (1975) propusieron caracterizar al profesor como un "procesador clínico de información", lo cual permitiría apoyarse en esta conceptualización y en la metodología de investigación de este campo para comprender cuál era el comportamiento cognitivo que mediaba su conducta.

A partir de aquí, la investigación sobre pensamiento del profesor empezó a evolucionar como un campo con entidad propia, cuyos objetivos son describir la vida mental de los profesores, así como comprender y explicar cómo y por qué las actividades de su vida profesional tiene las formas y funciones que tiene (Clark y Peterson, 1984). Se entiende que el pensamiento del profesor refiere por tanto al *conjunto de procesos psicológicos básicos que se suceden en la mente de un profesor que organiza y dirige su comportamiento antes y durante la enseñanza interactiva* (Clark y Yinger, 1980).

Los presupuestos fundamentales en los que se basa este campo de investigación son los siguientes (Shavelson y Stern, 1983):

En primer lugar, se considera que los profesores son profesionales que realizan juicios y toman decisiones en un entorno complejo e incierto. La complejidad obliga, debido a las limitaciones que tiene el ser humano para procesar la información que tiene a su alcance, a "redefinir" el *ambiente de tareas* en el que se desenvuelve su actuación, en modelos simplificados del mismo llamados *espacios problema* (Simon, 1984). En función de la relevancia concedida a los estímulos posibles, el profesor capta unos e ignora otros y valora algunos mientras desprecia otros. Es un tipo de atención selectiva, por consiguiente, la que entra en funcionamiento, convirtiendo la invasión de posibles estímulos en porciones manejables y estructuradas de datos de la realidad. El comportamiento racional del profesor no lo es con respecto al ambiente real de tareas, sino con respecto al modelo simplificado. Este presupuesto no se refiere a todas las situaciones a las que tenga que responder de forma inmediata, mecánica, sin disponer de oportunidad para actuar de forma reflexiva. La distinción entre momentos de *enseñanza reflexiva* y momentos de *enseñanza reactiva* supone una limitación a las oportunidades reales de comportamiento racional en el docente. Clark y Yinger (1979a p. 247) han señalado que es la porción de enseñanza reflexiva la que interesa a los investigadores del pensamiento del profesor.

En segundo lugar, se parte de la premisa de que el comportamiento de los profesores está dirigido por sus pensamientos, juicios y decisiones, aún cuando se es consciente de la laguna existente en el conocimiento psicológico para explicar la relación entre pensamiento y acción. "Afortunada o desgraciadamente, los investigadores que estudian los

pensamientos, juicios, decisiones y conducta de los profesores no tienen una salida fácil, pues para comprender la enseñanza debemos comprender cómo se pasa del pensamiento a la acción" (Shavelson y Stern, 1983 p, 374).

Se mantiene, por último, el presupuesto que estableció Jackson de los distintos tipos de racionalidad que suponían la enseñanza preactiva y la interactiva. De hecho, esta distinción ha orientado gran parte de las investigaciones realizadas en este campo, sosteniéndose que la clase de pensamiento que los profesores realizan durante la enseñanza interactiva parece ser cualitativamente diferente del realizado durante la enseñanza preactiva (Clark y Peterson, 1984).

Esta diferencia obedece al hecho de que los procesos psicológicos básicos que utiliza el profesor, como pueden ser el juicio o la toma de decisiones no operan en el vacío, sino que, como han apuntado Clark y Yinger (1980), hay que enmarcarlos en tres contextos: a) el contexto *psicológico*, formado por las teorías implícitas, las creencias y los valores que tiene el profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje; b) el contexto *ecológico*, el cual incluye todos los recursos, circunstancias externas, requisitos administrativos, etc., que limitan, facilitan y conforman el pensamiento y la acción de profesores y alumnos, y c) el contexto *social*, que se refiere a las propiedades colectivas e interactivas del grupo de clase, tanto internamente como en su relación con comunidades mayores.

Como puede verse, los tres contextos son de diversa índole, de tal modo que mientras que los dos últimos refieren a condiciones externas al profesor que delimitan las situaciones naturales en las que se enmarcan el pensamiento y la acción docentes, el primer contexto refiere, por el contrario, a condiciones internas del profesor que se ligan directamente al desarrollo de los procesos psicológicos básicos.

Las situaciones naturales en las que los procesos básicos y las teorías implícitas entran en acción serían: la planificación del profesor, que abarca todo su pensamiento preactivo, y el procesamiento de información y toma de decisiones que lleva a cabo durante la enseñanza interactiva.

Clark y Peterson (1984) han delimitado tres dominios de investigación bajo los que quedan recogidos todos los estudios sobre este campo: a) *planificación* (pensamiento preactivo); b) *pensamiento y decisiones interactivas*, y c) *teorías implícitas y creencias*.

LA PLANIFICACION DEL PROFESOR

Es ésta la denominación que se le ha dado a todo el ámbito del pensamiento preactivo del profesor. No se corresponde por tanto con las

especificaciones por escrito de los programas oficiales, realizadas por exigencias institucionales, si éstas no se utilizan para dirigir la enseñanza. Se define la planificación como *todo aquello que un profesor hace y que le ayuda a guiar su acción futura*. No importa, para ello, si la planificación es *formal*, por escrito, reflejando por ejemplo un esquema preciso para una clase, o *informal*, como puede ser las reflexiones que un profesor lleva a cabo en momentos no especialmente controlados (Clark y Yinger, 1980).

La planificación se ha estudiado en sus dos sentidos posibles: como *actividad práctica*, analizando lo que hace un profesor cuando dice que planifica, y como *proceso psicológico*, al investigar los procesos internos por los que configura una anticipación de lo que ocurriría en el aula, o elabora un marco de referencia con el que guiará su actuación (Clark y Peterson, 1984).

Durante años se viene instruyendo a los profesores a lo largo de su proceso de formàción en el uso de un modelo de programación por objetivos como forma de planificar su enseñanza. Como es bien sabido, este modelo consiste en la determinación sucesiva de los siguientes elementos: a) formulación de objetivos; b) selección del contenido; c) selección y organización de las actividades apropiadas de aprendizaje, y d) selección de los procedimientos de evaluación. Ha sido mucha la tinta que ha corrido sobre las virtudes y defectos de este modelo (Gimeno, 1982; Stenhouse, 1984), pero no es éste el aspecto de su discusión que aquí nos interesa, sino el uso real del mismo que hacen los profesores al planificar su enseñanza. Una conclusión que viene siendo repetida en las investigaciones realizadas sobre esta cuestión (Zahorik, 1975; McCutcheon, 1980; Yinger, 1982; Shavelson y Stern, 1983; Clark y Peterson, 1984) insiste en que a pesar de formarlos en el uso de la técnica de programación por objetivos, los profesores no la usan. Los resultados coinciden en señalar que las decisiones sobre planificación no se siguen siempre de la especificación de objetivos, sino que es la selección de contenidos y la determinación de las estrategias de enseñanza a desarrollar (actividades) lo que suele ocupar la mente del profesor en primer lugar (Zahorik, 1975).

Dos parecen ser las causas del fracaso de este modelo prescriptivo en el uso que de él hacen los profesores. En primer lugar, el ser un modelo apriorístico que establece su capacidad prescriptiva en el hecho de la consistencia de lógica interna, sin considerar la realidad de las situaciones que se dan en el aula. Como han señalado Shavelson y Stern (1980), existe un desajuste entre el modelo de programación por objetivos y las exigencias de la enseñanza en el aula:

> "Este desajuste surge porque los profesores deben mantener el curso de la actividad durante una lección, y afrontar los problemas de

conducta que surgen. De aquí que, primeramente, tengan que enfrentarse con el problema de decidir qué actividades ocuparán a los estudiantes durante la lección. Son las actividades el centro de las preocupaciones del profesor, y no el modelo prescriptivo de programación" (p. 397).

Una segunda causa del fracaso de este modelo puede estar en su carácter *lineal*, de tal modo que lo que variaría en el profesor no es el orden en que se toman decisiones sobre los elementos sino la propia lógica de las decisiones. McCutcheon (1980) ha indicado que, probablemente, los modelos lineales que dicen usar los profesores sean tan sólo una especie de "recordatorio" sobre la enseñanza a desarrollar en clase que no reflejen el verdadero proceso que sigue el profesor al hacer planes. Sin embargo, su formación le ha llevado a minusvalorar los planes mentales y a valorar los planes escritos.

El trabajo de Yinger (1982) ha supuesto una valiosa contribución en la conceptualización sobre el proceso de planificación, al proponer un modelo *cíclico*, en vez de lineal. En el marco de la descripción de un proceso cíclico en el que no hay límites tajantes entre planificación y enseñanza, sino que son considerados como procesos que se influyen mutuamente, propone un modelo de planificación que gira en torno a las actividades (entendidas como unidades estructurales básicas de planificación y acción) y que se desarrolla en tres estadios:

1) *Descubrimiento del problema*: Descubrimiento de una potencial ida instructiva que requiere posterior planificación y elaboración. Son, por tanto, ideas para actividades. La concepción inicial del problema va a ser producto de la incidencia de distintas influencias: a) ambiente de la enseñanza y organización de la escuela; b) currículum y recursos disponibles; c) características de los alumnos; d) conocimiento y experiencia del profesor, y e) concepción del profesor acerca de las metas de una enseñanza de calidad. La integración pragmática de todos estos elementos se produce en forma de ideas para posibles actividades.

2) *Formación y solución del problema:* Se describe como un "ciclo de diseño", es decir, un diseño progresivo de planes que pasa sucesivamente por tres fases: elaboración, investigación y adaptación. Durante el ciclo, la idea inicial se elabora rapidamente y se comprueba mentalmente hasta que se encuentra una solución satisfactoria.

3) *Realización del plan, su evaluación y eventual rutinización*: Aunque este estadio no corresponde ya a la enseñanza preactiva, es sin embargo necesario, porque se centra en las contribuciones de la evaluación y la rutinización (si las actividades se muestran efectivas), incorporándose al repertorio del conocimiento y experiencia del profesor, el cual jugará un mayor papel en las futuras deliberaciones de planificación.

Este proceso adoptará diferentes niveles de concreción, según sea el

tipo de planificación (anual, trimestral, plan para una unidad, semanal, diario).

En un intento de replicación de este estudio, Clark y Yinger (1979b) encontraron que se podían apreciar diferencias de estilo de planificación entre los profesores, dentro del modelo. Distinguieron dos estilos:

Planificadores crecientes: Serían aquellos profesores que desarrollan un estadio corto de descubrimiento del problema, hacen una planificación breve de la unidad y muestran una gran confianza en lo que aportará el ensayo real de la actividad en clase. Prefieren moverse con una serie de pasos cortos de planificación, confiando en la información diaria de la clase.

Planificadores totales: Los profesores que desarrollan un mayor período de descubrimiento del problema, un proceso de planificación más elaborado y muestran menor confianza en el ensayo real en clase. Están más preocupados por desarrollar un esquema de trabajo bien definido. Tratan de especificar todo lo que se pueda el plan antes de empezar a enseñar.

Parece haber cierta evidencia en la investigación de que las diferencias personales en los estilos de planificación y los modelos a los que se adscriben, dependen de la experiencia así como de la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje (Clark y Peterson, 1984). Por ejemplo, Toomey (1977) encontró que los profesores que seguían un tipo más ajustado de planificación, con unos objetivos de aprendizaje muy especificados, entendían que debían ejercer un control estricto de las decisiones y acciones en el aula, y que existe un cuerpo de conocimiento que hay que aprender. En cambio, los profesores que no estaban orientados a los objetivos y que seguían un plan más holgado en su formulación inicial en el que recogían las sugerencias de los alumnos, eran partidarios de que las decisiones de la clase fueran en cooperación, y creían que había que partir del conocimiento base de los alumnos.

Las decisiones tomadas durante la planificación tienen una gran influencia en la determinación de lo que hará el profesor en la enseñanza interactiva y en la determinación de aquello a lo que prestará atención, a lo que concederá importancia.

Los planes actúan como "guiones mentales" o "imágenes" durante el desarrollo de la enseñanza interactiva (Shavelson y Stern, 1983). Estos planes mentales proporcionan apoyo psicológico, puesto que dan dirección, seguridad y confianza al anticipar un esquema de ordenación en la complejidad del aula, reduciendo así la incertidumbre. La discrepancia entre el plan y la realidad va a orientar los procesos de decisión interactiva (Morine-Dershimer, 1979).

Los planes ejercen tal influencia que los profesores tienden a no

desviarse de ellos una vez empezada la enseñanza (Shavelson, 1983; Joyce, 1980). Se ha demostrado decisivo el carácter de los planes de principios de curso (Clark y Yinger, 1980), debido a su capacidad para fijar la situación física y psicosocial, marco básico del desarrollo de actividades según el cual se van a definir los papeles. Según Joyce (1980), esto explicaría la razón por la que los profesores planifican en términos de actividades: tienen que diseñar actividades que se adecúen a las características del flujo general establecido desde principio de curso.

PENSAMIENTO Y DECISIONES DEL PROFESOR DURANTE LA ENSEÑANZA INTERACTIVA

La complejidad de los elementos que componen la vida del aula y de las relaciones que entre ellos se establecen, la carga de ambigüedad que puede acompañar a los acontecimientos que allí se suceden, la imprevisibilidad de muchas de las situaciones que pueden originarse, la actuación inmediata, sin dilaciones, que requiere del profesor, todo ello son factores que nos hacen comprender las dificultades con que se enfrenta el profesor para llevar a cabo una actuación deliberada. Sin embargo, sus exigencias profesionales le obligan a actuar de acuerdo a razones y para conseguir finalidades. ¿Cómo procesa información y toma decisiones el profesor en el transcurso de la enseñanza interactiva?

Para Joyce (1980) el procesamiento de información en la enseñanza puede entenderse como una serie de dimensiones que se solapan debido a que el ambiente de tareas, que el profesor simplifica convirtiéndolo en espacio problema, es, en parte, creación del propio profesor, producto de su actuación configuradora sobre el mismo, y esta actuación está a su vez determinada por la simplificación que de él ha hecho en el espacio problema. Por esta razón cree Joyce que es importante definir el campo potencial de estímulos, y definirlo como campo creado en parte por el propio profesor.

Los elementos que distingue en el pensamiento interactivo de información son: el flujo de indicadores, percepción de indicadores, interpretación de indicadores, procesamiento de estímulos y conducta de respuesta.

El flujo de indicadores o campo potencial de estímulos está formado, según Joyce, por la conducta verbal y no verbal de los alumnos. Es el comportamiento natural de los alumnos limitado por las restricciones e imposiciones del profesor. El profesor tiene una gran capacidad en la determinación del flujo de estímulos por varios procedimientos: Primero, hace entrar a los alumnos en un *flujo de actividades* que caracteriza a la clase, y que constituye el sistema curricular e instructivo particular de esa clase. Esas actividades generan patrones de conducta y llegan a

ser parte del flujo de estímulos. Segundo, construye un sistema social manifiesto donde se legitiman y reprueban una serie de comportamientos. Y tercero, regula el flujo de estímulos, por lo que a su ritmo y diversidad se refiere, a través de la dinámica de la instrucción. Vemos así cómo el profesor tiene un gran poder de determinación del tipo de información que se puede procesar.

La selección perceptiva está muy influida por el flujo de actividades, ya que cuando el profesor establece actividades, espera observar ciertos tipos de conducta, por lo tanto estará especialmente sensible a detectar si se dan o no esas conductas. Esta percepción no sólo es selectiva, sino que también es interpretativa, por lo que siempre cabe dentro de lo posible que se produzcan distorsiones.

Una vez percibidos los estímulos, se procesan, en primer lugar con objeto de detectar si son o no relevantes para los intereses del profesor. Los criterios para detectar la relevancia dependerán en gran medida del flujo de actividades. Si se consideran relevantes, se procesan por medio de alguna rutina disponible. Estas pueden ser de tres tipos: a) rutinas de acción inmediata, b) rutinas de acción retrasada (se procesa la información, pero se retrasa la acción) y c) rutinas de comprensión (se almacena la información para interpretarla más tarde). Puede darse el caso de que no se disponga de ninguna rutina; en ese caso el profesor debe realizar una decisión consciente. Puede decidir abandonar la actividad o puede decidir seguir con la misma sometiéndola a algún tipo de modificación.

La investigación de la adopción interactiva de decisiones se interesa por cómo y bajo qué condiciones deciden los profesores modificar o abandonar el curso de instrucción en marcha. Intenta comprender qué signos vitales del aula capta y usa el profesor para organizar, guiar y mantener el flujo de actividades (Clark, 1979).

La investigación se ha centrado en las decisiones conscientes, entendidas como la *acción deliberada para realizar una acción específica*, reconociendo sus propias limitaciones metodológicas para estudiar decisiones no conscientes (Clark y Peterson, 1984).

Shavelson y Stern (1983) han elaborado un modelo de toma de decisiones interactivas que parte de la caracterización de la labor interactiva del profesor como desarrollo de rutinas. Estas rutinas bien pueden ser los "guiones" o planes mentales con los que acude el profesor a clase o los mecanismos y procedimientos que éste usa para regular las actividades y el gobierno y disciplina del aula (Yinger, 1982). Mientras que se llevan a cabo las rutinas, el profesor controla y dirige la clase, atendiendo a los indicadores, con objeto de determinar si la rutina funciona de acuerdo con el plan. Mientras el comportamiento de los alumnos sea aceptable, la dirección de la clase será automática, pero si no fuera acep-

table, el profesor deberá decidir si es necesaria una acción inmediata y si se dispone de una rutina apropiada para tratar el problema, como producto de su experiencia. Si no dispone de ninguna rutina adecuada, tendrá que reaccionar espontáneamente. Si no es necesario actuar inmediatamente, el profesor tiene que decidir si se requiere algún tipo de actuación posterior o si simplemente debe conservar la información en la memoria y no actuar.

Las revisiones de la investigación en este tema (Clark y Yinger, 1979 a; Shavelson y Stern, 1983; Clark y Peterson, 1984) coinciden en señalar que los profesores son reacios a modificar sus rutinas, aún cuando no marchen según esperaban. Cuando introducen algún cambio, normalmente es sólo para ajustar el flujo de actividades establecido, no para transformarlo o sustituirlo.

El interés fundamental de los profesores, por consiguiente, es mantener el flujo de actividades. Interrumpido con objeto de introducir cambios drásticos en las rutinas, provocaría la incertidumbre tanto en el profesor como en los alumnos, exigiéndole mayores niveles de procesamiento de información al profesor, a costa de su capacidad de control y dirección de los acontecimientos del aula. Al disminuir dicha capacidad, aumentaría el riesgo de que se provocaran problemas de gobierno y disciplina (Shavelson y Stern, 1983).

La experiencia ha resultado ser un factor importante al analizar las diferencias entre profesores en la percepción de los acontecimientos del aula, así como en la determinación de la relevancia de los indicadores, según la cual se decide la acción a emprender (Clark y Peterson, 1984). La razón de esto parece estar en que los profesores con experiencia han desarrollado más estructuras conceptuales adecuadas a los fenómenos relativos a la enseñanza y el aprendizaje de lo que han hecho los novatos.

Quizás la crítica interna más sobresaliente que se le podría hacer a los modelos de procesamiento interactivo de información y de toma de decisiones hasta ahora desarrollados, sea que han asumido como único antecedente del procesamiento y decisiones interactivas los indicadores acerca de los alumnos. Hay evidencia, sin embargo, procedente de estudios empíricos, del uso por parte de los profesores de otros tipos de antecedentes que no son los alumnos, como pueden ser el ambiente, el estado de ánimo del profesor, o lo adecuado de las estrategias de enseñanza (Clark y Peterson, 1984). Es probable que este enfoque restrictivo esté propiciado por los enfoques instructivos que normalmente usaban los profesores estudiados y que ha sesgado la propia perspectiva conceptual de las investigaciones. Tanto Joyce como Shavelson y Stern han mencionado el uso mayoritario de un estilo recitativo o de enseñanza directa en el que los profesores preguntan y los

alumnos responden. Sería necesario conocer qué tipo de estrategias de procesamiento y de decisión utilizan profesores con enfoques instructivos diferentes al estudiado, e incluso, como ha reconocido Joyce, si diferentes estilos de enseñanza no significarían un campo potencial de estímulos o ambiente de tareas también distinto, transformándose por tanto la naturaleza de los criterios por los que seleccionar los indicadores a los que atender, así como las rutinas para procesar la información y responder a ella.

CREENCIAS Y TEORIAS IMPLICITAS EN EL PROFESOR

Hasta aquí nos hemos referido a las estrategias de procesamiento mediante las que el profesor convierte las situaciones complejas en las que actúa en representaciones mentales más manejables, cómo selecciona datos y los integra en unidades estructuradas que le permiten ordenar el caos de posibles indicadores, cómo estos espacios problema condicionan la percepción e interpretación de los datos del ambiente de tareas, y según la cual se va a adoptar un tipo u otro de decisión acerca de la acción a desarrollar. Ahora bien, estas estrategias de procesamiento no operan en el vacío, al margen del conocimiento proposicional del sujeto. Cómo construye el sujeto el espacio problema y cómo percibe los datos de la realidad, es una función del propio sujeto, afectado por la estructura conceptual de su memoria, según la cual interpreta al adecuar percepciones y significaciones.

Para Nisbett y Ross (1980), toda percepción humana está influida por los esquemas, constructos y comprensiones del que percibe. Las creencias influyen en la forma en que se caracterizan los acontecimientos y en cómo estimamos la variación simultánea de fenómenos. Incluso la contrastación de nuestras creencias con la experiencia está influida por las propias creencias y por cómo interactúan con cómo percibimos los datos (Munby, 1982).

Si el flujo de estímulos que constituyen el ambiente de tareas en el que actúa el profesor, está en parte provocado por su propia actuación, en ella se están ya proyectando sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

La planificación y la toma de decisiones del profesor están guiadas por sus teorías implícitas, las cuales, a su vez, se reflejan en la actuación docente preactiva e interactiva. Por tanto, los descubrimientos de la investigación sobre planificación y toma de decisiones sólo adquieren sentido en relación con el *contexto psicológico* en el que el profesor planifica y decide. Este contexto psicológico es, para cada profesor, una mezcla de teorías sólo parcialmente articuladas, creencias y valores sobre su papel y sobre la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje. La in-

vestigación de las teorías implícitas pretende hacer explícitos y visibles los marcos de referencia a través de los que los profesores perciben y procesan información (Clark y Peterson, 1984).

El objeto de esta investigación no sería averiguar cómo los profesores se adscriben a una teoría formal de la enseñanza o cómo se sitúan en los items de un cuestionario de opiniones pedagógicas, sino averiguar cómo teorizan, cómo formulan principios explicativos de *su* enseñanza. Se han intentado diferentes formas de conceptualizar el conocimiento implícito de los profesores. Para ello se ha intentado elaborar categorías que tengan que ver con las unidades representacionales según las cuales, los profesores interpretan o explican los fenómenos del aula, anticipan lo que va a ocurrir o prescriben la actuación apropiada. De entre ellas podemos destacar las siguientes:

Perspectivas del profesor hacia la enseñanza: Según Tabachnick y colaboradores (1982), las perspectivas constituyen un conjunto coordinado de ideas y acciones que se usa en situaciones problemáticas. Es el modo en que los profesores piensan sobre su trabajo (por ejemplo, los propósitos y metas, las concepciones acerca del currículum y de los alumnos) y el modo en que dan significado a esas creencias mediante sus acciones. Los conceptos de idea y acción son indisociables, no se pueden entender las ideas en ausencia de las acciones emprendidas, o pretendidas, para completar las ideas, para "expresarlas". Ni la idea ni la acción necesariamente preceden o causan una a la otra. Obviamente, las perspectivas están en continua interacción con el mundo social en el que actúan y son modificadas por él (Janesick, 1978).

Principios de enseñanza: En el estudio de Marland (1977) sobre los pensamientos del profesor durante la enseñanza interactiva, indicaba que los profesores se refieren a ciertos principios de enseñanza que guían y explican su conducta en clase. Los datos de Marland establecieron cinco principios predominantes en los profesores: a) *Compensación*, por el que el profesor intenta discriminar en favor del tímido, el introvertido, el poco hábil y el culturalmente empobrecido. b) *Indulgencia estratégica*, que es una variación del principio de compensación, se refiere a la tendencia del profesor a ignorar las infracciones de las reglas de clase cometidas por aquellos niños que el profesor ve que necesitan especial atención. c) *Compartir el poder*, implica el uso de la estructura informal de poder existente en clase para influir en los alumnos. El profesor comparte responsabilidad y autoridad con ciertos alumnos, reforzando así la conducta de los líderes con objeto de usar su influencia sobre sus compañeros como instrumento para el gobierno de la clase. d) *Control progresivo*, supone controles periódicos del progreso de los alumnos, identificando problemas y animando a los alumnos de inferior capacidad durante su trabajo. e) *Supresión de emociones:* Los profesores no deben manifestar sus sentimientos emotivos

mientras enseñan. Creen que si expresan sus sentimientos, los alumnos pueden animarse a hacer lo mismo y si se excitan demasiado, pueden originarse problemas de gobierno en el aula.

Sistema de constructos: Se basa en el supuesto de que la gente procesa los acontecimientos de acuerdo a un número finito de constructos personales, los cuales, aunque individual y aisladamente sólo sirven para construir un rango limitado de experiencia, se organizan para proporcionar una construcción única personal del mundo (Munby, 1982). Según Olson (1980), el profesor construye su práctica en clase, guiado por la necesidad de enfrentarse con la ambigüedad y la incertidumbre, reduciendo al mínimo las consecuencias de tener que actuar según un papel que es de naturaleza difusa.

Conocimiento práctico: Elbaz (1981; 1983) sostiene que los profesores poseen y usan su conocimiento de un modo peculiar, que lo señala como "conocimiento práctico" (más allá del hecho de que mucho de lo que sabe el profesor se origina en la práctica). El profesor es un agente autónomo en el proceso del currículum, con un conocimiento dinámico, adquirido en relación activa con la práctica y usado para dar forma a esa práctica. Distingue Elbaz cinco áreas de contenido en ese conocimiento (currículum, asignatura, instrucción, contexto y el propio profesor), y cinco orientaciones (situacional, social, personal, experiencial y teórica). En la estructura del conocimiento práctico propuso tres niveles: a) reglas de la práctica (breves proposiciones que prescriben qué hacer en situaciones frecuentemente repetidas), b) principios de práctica (expresan propósitos de acción por vía deliberativa y reflexiva y significa algún tipo de argumento o razones para esa acción), y c) imágenes (son proposiciones metafóricas o analogías que combinan las creencias y los valores del profesor y guían el pensamiento del profesor y la realización intuitiva de sus propósitos).

CRITICA DE LA INVESTIGACION SOBRE PENSAMIENTO DEL PROFESOR

Aun cuando, como hemos podido ver, las aportaciones del espacio de investigación revisado se muestran suficientemente relevantes para un mejor conocimiento de la figura del profesor, hay también presentes una serie de debilidades o de lagunas que es conveniente exponer.

Sin lugar a dudas, la deficiencia más notable de este campo de investigación radica en la carencia de un modelo explicativo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que situar los estudios del profesor. Aunque, precisamente uno de los fundamentos del campo está en las exigencias que tenía para el profesor su vida en el complejo mundo que es el aula, sin embargo nunca se ha llegado a considerar cuáles son las características de tal complejidad. Cuando Clark y Yinger (1980) men-

cionaron los contextos psicológico, ecológico y social en los que operaban los procesos de pensamiento, hubiera sido de esperar que se investigaran las características de las situaciones naturales en las que se enmarcan las actuaciones docentes y su influencia mutua, del mismo modo que se ha intentado con el contexto psicológico. Sin embargo no ha sido así. Esta ha sido la razón de que se hayan manejado concepciones previas aceptadas de antemano y no analizadas sobre lo que es la enseñanza y cuál es la función del profesor. Así, se ha utilizado una imagen del profesor como *siempre* orientado a la tarea (Shavelson, 1976) y un concepto de tarea que *siempre* estaba en relación con el logro de algún fin para el alumno (Borko y otros, 1979). Es un modelo de aula que se reduce a un grupo de alumnos que responden a la iniciativa de un profesor que pretende optimizar el rendimiento de los alumnos, para lo cual atiende exclusivamente a la implicación del grupo en la tarea y a los posibles desórdenes que la dificulten. Qué papel pueden jugar numerosas actividades y situaciones que se viven normalmente en el aula y que constituyen gran parte del tiempo de las jornadas escolares, como es el caso de los numerosos momentos evaluadores, o los "tiempos muertos", no dedicados a tareas académicas (Jackson, 1975), no se consideran en estos estudios. Tampoco se analizan factores de los que podría dudarse su legitimidad, pero que suelen estar muy ligados a la práctica docente, como es el ejercicio de la autoridad y las motivaciones del poder en el comportamiento del profesor.

La tendencia generalizada en la investigación americana de mantener como válido un modelo implícito de enseñanza que propone como finalidad el máximo rendimiento de los alumnos (entendido éste como adquisición de conocimientos y destrezas), ha provocado también el conservadurismo en los presupuestos de este campo de investigación, al no hacer cuestión de la naturaleza de las tareas escolares ni de las funciones tradicionalmente atribuídas a los profesores (Popkewitz, 1978; Elliot, 1980). Esto ha venido acentuado por el presupuesto tácito por parte de los investigadores de que los profesores compartían con ellos el mismo punto de vista acerca de los acontecimientos escolares, de los comportamientos previsibles y de la valoración de los mismos (Munby, 1982).

Es necesario situar la investigación sobre el pensamiento del profesorado en el marco de un modelo ecológico del aula, que explique las redes de intercambio y gestación de significados que se producen en el contexto de las exigencias institucionales y ambientales en general, y que median el comportamiento y el pensamiento tanto del profesor como de los alumnos (Pérez Gómez, 1983). Desde tal modelo, se enriquecería la conceptualización, al situar al profesor en el contexto, y se orientaría la investigación con objeto de ir dando sentido a todas las

variables que inciden en nuestro campo de estudio y analizar las influencias mutuas (Doyle, 1979).

A pesar de que en los postulados de la investigación, siempre se ha mencionado la dependencia de las estrategias de procesamiento de la forma en que se definían los espacios problema, y éstos, a su vez, de las estructuras conceptuales (creencias y teorías implícitas), sin embargo estas relaciones han sido escasamente investigadas. A veces, cuando se han detectado distintas formas por las que los profesores procesan la información, se han reconocido y aceptado las diferencias, sin intentar explicar el fenómeno (Clark y Yinger, 1980). Otras veces se han intentado generalizar resultados sobre los modos de planificar o tomar decisiones, sin tener en cuenta que la actividad docente puede diferir notablemente de un profesor a otro, influido por su modo de entender la relación educativa y la función y fines de la enseñanza; por tanto, puede ser también diferente el estilo de pensamiento que desarrollan.

Como ya vimos en su momento, una de las premisas de esta investigación es que el comportamiento de los profesores está dirigido por sus pensamientos y decisiones. Sin embargo, según ha señalado Pérez Gómez (1983), los vínculos entre "procesador" y "ejecutor" son todavía poco conocidos y hay que aconsejar prudencia en el uso de las relaciones directas y unidireccionales entre ambos. Aunque es lógico esperar que la actuación dependa en parte del procesamiento de información, hay que reconocer, no obstante, una cierta discontinuidad entre el pensar y el hacer, un espacio de indeterminación gobernado por variables desconocidas o inconscientes. Habría que considerar la influencia en los procesos de pensamiento del profesor de aquellas variables emotivas que distorsionan su racionalidad y que no han sido suficientemente estudiadas. Pero también habría que incluir el estudio de los comportamientos docentes que no quedan claramente explicados por los procesos cognitivos subyacentes.

La investigación no menciona para nada la conciencia por parte del profesor de la distancia que media entre sus intenciones y su acción o entre ésta última y los resultados a que da lugar en relación a los que deseaba provocar. Es de suponer que estas distancias entre intenciones, acciones y resultados constituyen las claves de las sucesivas transformaciones de los esquemas conceptuales y de las estrategias cognitivas. Sin embargo, en ningún momento queda claro cómo el profesor aprende de la práctica, cómo modifica sus esquemas de pensamiento y de actuación, aunque la investigación constate la variación de los mismos con la experiencia. Hay una concepción estática de la investigación. Los estudios sobre las teorías y creencias del profesor se centran en su contenido y estructura, y no en la evolución que siguen en función de su experiencia. Se necesitan estudios que adopten una posición dinámica para

responder a cuál es su procedencia, cómo se elabora y modifica la estructura conceptual del profesor (Feiman y Floden, 1980).

El hecho de que el tema de estudio de este campo sea de raíz psicológica ha provocado que muchas veces el interés de los investigadores parezca más psicológico que pedagógico. Así, por ejemplo, en el afán de estudiar las capacidades de procesamiento de información, se investigan aquellas tareas para las que no existen prescripciones curriculares detalladas o material y guiones publicados por las editoriales, convencidos de que si existen, los profesores renuncian a tomar decisiones por sí mismos y adoptan las que ya están elaboradas (Clark, 1979). Sin embargo, no se analiza a qué se debe que los profesores tiendan a no utilizar (y por tanto, no desarrollar) sus capacidades de procesamiento de información y tiendan a ser dependientes de materiales elaborados. Estudiar el pensamiento del profesor desde una preocupación pedagógica, debiera llevar a explicar este fenómeno, no a evitarlo, puesto que no sólo preocuparía saber cuáles son sus posibilidades cognitivas, sino también cuáles son sus hábitos cognitivos y su inclinación o no (actitud) a la utilización de sus capacidades cognitivas. Igual es el caso (aunque esta vez debido a problemas fundamentalmente metodológicos) del estudio exclusivo de la enseñanza reflexiva, desconsiderando la reactiva (Clark y Yinger, 1979) o la limitación del estudio de la toma de decisiones a las que el profesor realiza conscientemente (Clark y Peterson, 1984).

LA APLICACION DE LA INVESTIGACION SOBRE PENSAMIENTO DEL PROFESOR A LA FORMACION DEL PROFESORADO: LIMITES Y POSIBILIDADES

La tendencia en ocasiones analítica de las investigaciones empíricas de nuestro ámbito, ha llevado a realizar propuestas tan sorprendentes como la de Shavelson y Stern (1983) de construir "una taxonomía de decisiones críticas en la enseñanza" (p. 410). La taxonomía identificaría las decisiones críticas adoptadas por los profesores, las alternativas consideradas en la decisión, la información usada para ello y las consecuencias de la decisión sobre la programación de los profesores, sobre la interacción con alumnos y sobre el rendimiento y actitudes de los alumnos. Veamos un ejemplo de tal taxonomía tomado de las decisiones en la enseñanza de la lectura:

> "Dos decisiones críticas son si agrupar o no a los alumnos y, si se agrupan, cuál sería o debería ser la comprensión del grupo. En general, los profesores deciden agrupar a los alumnos sobre la base de su capacidad lectora. La consecuencia del agrupamiento por capacidad en la programación es que los profesores usaron diferentes guiones de planificación para distintos grupos. Estas diferencias en los guiones llevan a diferencias en la enseñanza interactiva. Por

ejemplo, los estudiantes del grupo de alta capacidad pueden ser conducidos a un ritmo quince veces superior al del grupo de baja capacidad. Y el rendimiento de lectura de los alumnos refleja las diferencias en los grupos" (Shavelson y Stern, 1983, p. 410).

Una propuesta así resulta discutible por varias razones. En primer lugar, tanto las categorías taxonómicas como las opciones posibles que se ofrecen en cada una de ellas, derivan de concepciones sobre el proceso de enseñanza que están ligadas a determinados enfoques instructivos, y cualesquiera otras categorías no podrían sustraerse a este tipo de opciones, por lo que la validez de una taxonomía de decisiones siempre estará limitada por el estilo docente en el que se enmarque, a no ser que se restrinjan sensiblemente las posibilidades de realidad. En segundo lugar, la variabilidad individual de los profesores y la singularidad de las situaciones en las que tienen que tomar decisiones, hace dudar de la viabilidad del proyecto. En tercer lugar, es discutible la aportación que pueda suponer tal taxonomía, a no ser que se pretenda averiguar cuáles son las competencias cognitivas del profesor que permiten desarrollar la enseñanza con éxito (alto rendimiento en los alumnos), elaborando un nuevo modelo de racionalidad, y entrenar a los profesores en ellas (Shavelson y Stern, 1983, pp. 410-411; Shavelson, 1983, p. 410; Shavelson, 1976, pp. 403 y ss.).

Tal pretensión convertiría de nuevo al profesor en un técnico dependiente en donde su capacidad de deliberación queda limitada a la opción entre alternativas establecidas, acotando así el campo de lo posible. De este modo, la derivación directa de los estudios sobre pensamiento del profesor a la formación del profesorado, sólo puede producir modelos de ajuste social. Pero hay más razones para no hacer esta derivación directa.

Como han señalado Floden y Feiman (1981), que un profesor piense de una determinada manera, no es razón suficiente para prescribirla. Una descripción de la práctica real nos puede mostrar tantos ejemplos de cosas a hacer como a evitar.

El peligro de los estudios descriptivos en educación es que pueden caer en la tentación de reificar, de objetivar y fijar en el mundo de lo real, una actividad que en su naturaleza íntima se caracteriza por tener sus miras en lo que debe ser más que en lo que es. La reificación puede hacernos confundir lo que es con lo que debe ser. Por esta razón, "no se debe enseñar a los profesores a ser racionales si esto significa prescribir un nuevo modelo de racionalidad, cualquiera que sea su procedencia" (Floden y Feiman, 1981).

Además, en cualquier caso, las capacidades y destrezas, como pueda ser la de adoptar decisiones, por sí mismas no conducen al hecho deseable. "Es necesario que los profesores no sólo sepan *cómo* hacer ciertas

cosas deseables, sino que tienen que estar *inclinados* a hacerlas" (Buchmann, 1980).

Al hablar Elliott (1978) del modo en que un profesor puede aprender de la práctica de otros profesores, utiliza la distinción que hace Polanyi (1958) entre *conciencia focal* y *conciencia subsidiaria* de la actuación humana: Cuando realizamos una actividad, centramos nuestra atención en lo que constituye su finalidad o propósito. Así, cuando clavamos un clavo, estamos *focalmente* pendientes de guiarlo. Pero esta consciencia depende del conocimiento tácito del instrumento que usamos para realizar la actividad, es decir, del martillo. No podemos clavar un clavo si no estamos también alerta a las impresiones en los dedos y en la palma de la mano que sostiene el martillo. Estas impresiones sensoriales guían el uso del martillo como instrumento, pero no son objeto de nuestra atención, sino que somo conscientes de ellas de un modo *subsidiario*.

La conciencia focal y la subsidiaria de una actuación particular son mutuamente exclusivas. Si desviamos nuestra conciencia focal de guiar el clavo a las impresiones que produce el martillo en nuestras manos, acabaremos siendo incapaces de realizar la actividad. El análisis, concluye Polanyi, destruye la actuación. Los elementos constitutivos de una actuación habilidosa sólo pueden integrarse en un modelo de actividad que adquiere sentido mirando *desde* ellos, y no *hacia* ellos.

Aprender destrezas de procesamiento de información y de adopción de decisiones puede, por tanto, provocar la actuación desorientada, más preocupada en el control de los elementos que la integran que en la comprensión práctica de conjunto, del proceso y de hacia dónde se dirige.

Las descripciones del pensamiento del profesor pueden servir para hacer más conscientes a los profesores de su propio pensamiento y de sus posibles alternativas (Floden y Feiman, 1981), introduciéndose imaginativamente en sus operaciones constitutivas a un nivel subsidiario de conciencia (Elliott, 1978). En vez de servir como modelo para formar profesores, la descripción del pensamiento del profesorado debe servir para estimular el pensamiento de los profesores.

Las dificultades estriban precisamente en la posibilidad de hacer consciente al profesorado de su pensamiento, cuando éste está dominado por sus creencias y teorías implícitas, que en cuanto tales presentan dificultades para hacerse accesibles a la conciencia del sujeto. "El sujeto 've' el mundo a través de su teoría y no es consciente de su propio sistema de filtros" (Rodrigo, s. f.).

Wegner y Vallacher (1981) han estudiado hasta qué punto puede tener una persona conocimiento explícito de los rasgos de sus teorías

implícitas y si tal conocimiento explícito puede hacer que cambie o cotrole su conocimiento implícito. Sus conclusiones más importantes son:

—Las teorías se pueden hacer explícitas cuando se produce la auto-observación sobre los efectos de la aplicación práctica de las teorías implícitas, sobre todo si hay proximidad temporal entre actuación y observación, y si se manifiesta, por parte de la audiencia, un interés y valoración sociales, destacando el protagonismo de la persona y la importancia de sus teorías implícitas. Es importante también disponer, en el vocabulario usual, de términos descriptivos adecuados. El conocimiento explícito el conocimiento implícito es la base del autoconocimiento.

—El conocimiento explícito de nuestras capacidades y de nuestros deseos y preferencias puede conducir a la modificación de las teorías implícitas, bien mejorando el aprovechamiento de las capacidades, adaptándose a las limitaciones y posibilidades personales, bien revisando los deseos y preferencias. La revisión de las teorías implícitas a partir del conocimiento explícito de sus consecuencias, es la base del autocontrol.

Desde otro contexto diferente, pero con preocupaciones similares, cómo motivar e indicar a los profesores en la adopción de una posición reflexiva sobre su práctica, que les permitiera tomar conciencia de las teorías implícitas que guían su actuación profesional, Elliott (1976) desarrolló la idea del profesor auto-dirigido (self-monitoring). La auto-dirección sería el proceso por el que una persona llega a ser consciente de su situación y de su papel como agente en ella. Alcanzar este estado significa que el profesor expresa una actitud objetiva hacia la situación y hacia sí mismo e indica que ciertos obstáculos subjetivos a la conciencia se han superado. Para ello, los profesores seguían procedimientos que facilitaban la auto-observación, como podían ser las grabaciones y posterior visión/audición de las sesiones de clase, la utilización de observadores externos con los que luego intercambiar puntos de vista, etc. Al seguir este proceso, los profesores tomaban conciencia de su actuación y se capacitaban para guiar los principios que la guiaban y para mejorarla.

De hecho, todas las investigaciones sobre planificación y toma interactiva de decisiones en las que se usó el método de observación y entrevista, o de recuerdo estimulado (reposición de grabaciones de clase que le permiten al profesor recordar y comentar sus pensamientos y decisiones durante los episodios de enseñanza), o de pensamiento en voz alta (verbalización de los pensamientos mientras se realiza una tarea), suelen mencionar al final que los profesores expresaban las nuevas posibilidades de mejora profesional de que se sentían capaces, como

producto de la toma de conciencia de sus destrezas personales y de los procesos de pensamiento que las guiaban.

Quizás sea ésa, después de todo, una de las principales derivaciones que pueda hacerse de la investigación sobre el pensamiento del profesor a la formación inicial y permanente: el uso de las técnicas y procedimientos por los cuales los profesores hacen explícitas las estrategias y procesos básicos de pensamiento pre- e interactivo.

Ahora bien, como ha mencionado Elliott (1976), esta toma de conciencia, esta "objetividad", no implica lograr la "verdad". "Es posible que una persona haga un informe objetivo de su situación y que al mismo tiempo no describa bien algunos aspectos, debido a la complejidad, ambigüedad o insuficiencia de la evidencia". Es necesario, por consiguiente, y de acuerdo con Doyle (1981), que el profesor adquiera constructos que reflejen las realidades de la vida del aula, de modo tal que le permita interpretar adecuadamente los acontecimientos escolares y actuar en consonancia con ellos.

Como los procesos de enseñanza y aprendizaje no son fijos, sino cambiantes e imprevisibles, es importante que el profesor desarrolle un pensamiento flexible, según lo ha expresado Pérez Gómez (1984):

> "Sólo los profesores que poseen una estructura conceptual suficientemente compleja y flexible pueden recibir y encajar informaciones que no concuerdan con sus actuales categorías mentales. Sólo así pueden comprender que los alumnos utilizan otra lógica e interpretan los acontecimientos desde otra racionalidad. Por el contrario, los profesores con estructuras mentales simples, rígidas y pobres se cierran al percibir el desequilibrio entre sus previsiones y el funcionamiento real. Y como la enseñanza interactiva no permite dilación, reproducen el comportamiento docente más primitivo, aunque sea el más inadecuado, aquel comportamiento que asimilaron por imitación tradicional y que se fijó no sólo en estructuras mentales, sino principalmente en su comportamiento" (pp.21-22).

La adquisición de constructos por parte del profesor no se realiza de un modo mecánico, traslación directa del conocimiento académico a su uso aplicativo, sino que adquiere un carácter peculiar, distintivo. El conocimiento del profesor, según ha señalado Elbaz (1983) es un conocimiento de amplio espectro que abarca tanto el mundo experiencial como el teórico, integrando los valores y creencias personales y con una clara orientación a situaciones prácticas. Es un conocimiento de la práctica y mediado por la práctica, que le permite al profesor desempeñar un papel activo en la configuración de su ambiente y en la determinación del estilo y fines de su trabajo. No son sólo importantes los ingredientes de ese conocimiento, sino también la forma en que se configura,

ya que el trabajo del profesor no es teórico, sino práctico, personal y artístico. Construye sus proposiciones a través de la acción.

El desarrollo de investigaciones acerca de cómo se *adquiere, configura y usa* el conocimiento del profesor, puede proporcionar información adecuada para indagar sobre cuáles son las estructuras conceptuales más adecuadas en las que dar forma al conocimiento pedagógico, de modo que le permita el profesor conectar las intenciones con la acción e integrar las aportaciones de la experiencia al conocimiento previo (McNamara y Desforges, 1979). Este planteamiento se uniría con el que desde otra línea argumental —el pensamiento curricular— han desarrollado Stenhouse (1980), y Elliott (1983) cuando han propuesto entender el currículum como las estrategias hipotéticas que permiten llevar a cabo las ideas en la práctica, un marco en el que el profesor puede desarrollar nuevas destrezas y relacionarlas con concepciones del conocimiento y del aprendizaje, el medio a través del cual los profesores desarrollan sus propias intuiciones y aprenden a traducirlas a la práctica. En esta perspectiva, el estudio del pensamiento del profesor se convierte en el estudio de su modo de conocer como forma de desarrollo del currículum. Así, contextualizados, los procesos de pensamiento no se convierten en los modelos a proponer para su imitación, sino en el punto de partida para la innovación educativa.

BIBLIOGRAFIA

BORKO, H. y otros: "Teachers' Decision Making", en PETERSON, P. L. y WALBERG, H. J. (eds.). *Research on Teaching*. Berkeley: McCutchan, 1979.

BUCHMANN, M. *Practitioners' concepts: An inquiry into the wisdom of practice* (Ocasional Paper, N.º 29). East Lansing, Michigan: The Institute for Research on Teaching, Michigan State University, 1980).

CLARK, C. M. *Choice of a model for research on teaching* (Research series núm. 20 East Lansing. Michigan: The Institute for Reseach en Traching.Michigan State University, 1978.

CLARK, C. M. *Five faces of research on teaching* (Ocasional Paper N.º 24) East Lansing, Michigan: IRT, Michigan State Univ., 1979.

CLARK, C. M. y PETERSON, P. L. *Teacher's thought process* (Ocasional Paper N.º 72). East Lansing, Michigan: IRT, Michigan State Univ., 1984.

CLARK, C. M. y YINGER, R. J. "Teachers' Thinking" en PETERSON, P. L. y WALBERG, H. J. (eds.) *Research on Teaching*. Berkeley: McCutchan, 1979 (a).

CLARK, C. M. y YINGER, R. J. *Three studies of teacher planning (Research Series N.º 55)*. East Lansing, Michigan: IRT, Michigan State Univ., 1979 (b).

CLARK, C. M. y YINGER, R. J. *The hidden world of teaching: Implications of research on teacher planning* (Research Series N.º 77). East Lansing: IRT, Michigan State Univ., 1980.

DOYLE, W. "Paradigms for Research on Teacher Effectiveness" en SHULMAN, L. S. (ed.) *Review of Research in Education, 5*. Itasca, Illinois: AERA, F. E. Peacock, 1977.

DOYLE, W. "Making Managerial Decisions in Classroom", en DUKE, D. L. (ed.) *Classroom Management*. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press, 1979.

DOYLE, W. *Research on classroom contexts: Towards a knowledge base for policy and practice in teacher education*. Paper prepared for the symposium "Alternate Perspectives for Program Development and Research in Teacher Education", at the meeting of the American Educational Association, Los Angeles, 1981.

ELBAZ, F. "The Teacher's 'Practical Knowledge': Report of a Case Study". *Curriculum Inquiry*. Vol. 11, N.º 1, 1981, pp. 43-71.

ELBAZ, F. *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm, 1983.

ELLIOTT, J. *Developing Hypotheses about Classroom from Teachers Practical Constructs. An account of the work of the Ford Teaching Project*. Ford Teaching Project. Cambridge Institute of Education, 1976.

ELLIOTT, J. *Philosophical Issues Underlyng Case Study Research*. Mimeo. Cambridge Institute of Education, 1978.

ELLIOTT, J. "Implications of classroom research for professional development", en HOYLE, E. (ed.) *Professional Development of Teacher*. London: Kogan Page, 1980.

ELLIOTT, J. "A Curriculum for the Study of Human Affairs: the Contribution of Lawrence Stenhouse". *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 15, N.º 2, 1983, pp. 105-123.

FEIMAN, S. y FLODEN, R. E. *What's all this talk about teacher development?* (Research Series N.º 70). East Lansing: IRT, Michigan State Univ., 1980.

FLODEN, R. E. y FEIMAN, S. *Should teachers be taught to be rational?* (Research Series N.º 95). East Lansing: IRT, Michigan State Univ., 1981.

GIMENO SACRISTAN, J. *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata, 1982.

JACKSON, P. W. *La vida en las aulas*. Madrid: Marova, 1975.

JANESICK, V. J. *An ethnographic study of teacher's classroom perspective: Implications for curriculum* (Research Series N.º 33). East Lansing: IRT, Michigan State Univ., 1978.

JOYCE, B. *Toward a theory of information processing in teaching* (Research Series N.º 76). East Lansing: IRT, Michigan State Univ., 1980.

MARLAND, P. W. *A study of teachers' interactive thoughts*. The University of Alberta, Canadá, 1977.

McCUTCHEON, G. "How Do Elementary School Teachers Plan? The Nature of Planning and Influences on It". *The Elementary School Journay*. Vol. 81, N.º 1, 1980, pp. 4-23.

McNAMARA, D. y DESFORGES, C. "The social sciences, teacher education and the objetification of craft knowledge", en BENNET, N. y McNAMARA, D. (eds.). *Focus on Teaching*. London: Longman, 1979.

MORINE-DERSHIMER, G. *Teacher plan and classroom reality: The South Bay Study, Part IV* (Research Series, N.º 60). East Lansing: IRT, Michigan State University, 1979.

MUNBY, H. "The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology". *Instructional Science*. Vol. 11, 1982, pp. 201-225.

NISBETT, R. y ROSS, L. *Human Inference: Strategies and Shortcomings of Social Judgment*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall Inc., 1980.

OLSON, J. K. "Teacher Constructs and Curriculum Change". *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 12, N.º 1, 1980, pp. 1-11.

PEREZ GOMEZ, A. "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica" en GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1983.

PEREZ GOMEZ, A. I. *El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica*. Ponencia presentada al Simposio "Teoría y práctica de la innovación en la formación y el perfeccionamiento del profesorado", organizado por la Subdirección General del Perfeccionamiento del Profesorado del M.E.C., Madrid, 1984.

POLANYI, M. *Personal Knowledge*. London: RKP, 1958.

POPKEWITZ, T. S. "Educational research: Values and visions of social order", *Theory and Research in Social Education*. Vol. 6, N.º 4, 1978, pp. 20-39.

RODRIGO LOPE, M. J. *Las teorías implícitas en el conocimiento social*. Policopiado, Universidad de La Laguna, sin fecha.

SHAVELSON, R. J. "Teacher's Decision Making", en GAGE, N. L. (ed.). *The Psychology of Teaching Methods*. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press, 1976.

SHAVELSON, R. J. "Review of Research on Teachers' Pedagogical Judgments, Plans and Decisions". *The Elementary School Journal*. Vol. 83, N.º 4, 1983, pp. 392-413.

SHAVELSON, R. y STERN, P. "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta" en GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1983.

SHULMAN, L. S. y ELSTEIN, A. S. "Studies of Problem Solving, Judgment, and Decision Making: Implications for Educational Research", en KERLINGER, F. N. (ed.). *Review of Research in Education, 3*. Itasca, Illinois: AERA, F. E. Peacock, 1975.

SIMON, H. A. "La teoría del procesamiento de la información sobre la solución de problemas", en CARRETERO, M. y GARCIA MADRUGA, J. A. (eds.). *Lecturas de psicología del pensamiento*. Madrid: Alianza, 1984.

STENHOUSE, L. *Curriculum research and the art of the teacher*. Mimeo. Norwitch: Centre for Applied Research in Education. University of East Anglia, 1980.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1984.

TABACHNICK, B. R. y otros. *The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, New York City, 1982.

TOOMEY, R. "Teachers' Approaches to Curriculum Planning. An Exploratory Study". *Curriculum Inquiry*. Vol. 17, N.º 2, 1977, pp. 121-129.

WEGNER, D. M. y VALLACHER, R. R. "Common-sense psychology" en FORGAS, J. P. (ed.). *Social Cognition. Perspectives on Everyday Understanding*. London: Academic Press, 1981.

YINGER, R. J. "A Study of Theacher Planning", en DOYLE, W. y GOOD, T. L. (eds.). *Focus on Teaching*. Chicago: The University of Chicago Press, 1982.

ZAHORIK, J. A. "Teacher's Planning Models". *Educational Leadership*. Vol. 33, N.º 2, 1975, pp. 134-139.

E S T U D I O S

LA INVESTIGACION SOBRE EL CONTEXTO DEL AULA: HACIA UN CONOCIMIENTO BASICO PARA LA PRACTICA Y LA POLITICA DE FORMACION DEL PROFESORADO (*)

WALTER DOYLE (**)

Un importante cambio se está desarrollando en la investigación de la enseñanza. Cada vez se presta mayor atención a las asignaturas, el nivel de curso y las características de los alumnos en tanto que factores que influyen sobre la eficacia de las prácticas pedagógicas (Brophy y Everston, 1978; Good, 1979). Además, los investigadores han comenzado a estudiar con mayor detenimiento las variables del alumnado, entendidas tanto como causas de las situaciones observadas en el aula así como elemento mediador de los efectos de la enseñanza (Doyle, 1980 b; Woods, 1980). Por último, deben mencionarse los esfuerzos que se están realizando para comprender las complejas tareas de gestión que los docentes enfrentan en las aulas y la forma en que ellas condicionan la planificación del trabajo y la toma de decisiones del educador (Doyle, 1979 b; Everston, 1981; Emmer, Everston y Anderson, 1980).

En este informe he intentado presentar de manera global las aportaciones potenciales que algunas de estas nuevas líneas de investigación pueden realizar a la formación docente. Tal como sugiere el título de este trabajo, el "contexto" se ha transformado en una noción central de este tipo de investigaciones. De manera comprensible, el término ha asumido varios significados, reflejando asi la diversidad de enfoques existentes en este campo en la actualidad. Pero está claro que las variables contextuales, especialmente aquellas que operan dentro de los límites del aula, influyen de manera significativa sobre los procesos educativos. En suma, el énfasis sobre el contexto ha llevado a concentrar la atención sobre la competencia situacional necesaria para lograr una enseñanza de éxito, un tipo de capacidad pedagógica que ha sido frecuen-

(*) Ponencia presentada al Simposio "Perspectivas Alternativas en la Investigación y Desarrollo de Programas en Formación Docente (G. A. Griffin, Coordinador), celebrado en el Congreso de la Asociación Americana de Educación. Los Angeles. Abril 1981.

(**) North Texas State University.

temente pasada por alto en los programas y políticas educativas de formación del profesorado.

Por al menos dos razones he usado la denominación "potencial" al mencionar las aportaciones de la investigación sobre los contextos del aula. En primer lugar, debido a que este tipo de investigación es relativamente nuevo. En efecto, los principales trabajos dentro de esta temática han sido realizados durante los últimos cinco años y algunos de ellos están comenzando a adquirir importancia recientemente. Por lo tanto, queda aún por ver de qué manera estos nuevos enfoques influirán de forma correcta en el ámbito de la formación docente. En segundo lugar, existen aún pocos indicios de que el interés por el contexto que se observa en la investigación pedagógica —una línea de trabajo cuyas raices se encuentran en las obras de Jackson y Kounin publicadas a finales de los años sesenta— haya encontrado su camino en el campo de la formación docente. Tanto en el plano de la investigación como en el de la planificación los responsables de la formación de profesorado han tendido a permanecer fieles a paradigmas más bien tradicionales. Ello se manifiesta en el actual énfasis en la evaluación del profesorado, el cual es probable que apoye ese punto de vista tradicional. Por ello, sospecho que será necesaria una importante reorientación conceptual antes que el estudio sobre los contextos de la clase pueda formar parte del conocimiento básico necesario para la formación docente.

Los cambios recientes en la investigación pedagógica reflejan; en primer lugar, los movimientos que se dan en el campo de la Psicología hacia un estudio más minucioso de la cognición humana (p. ej., Anderson, Spiro y Montague, 1977) y hacia el análisis de los efectos situacionales (p. ej., Cronbach, 1975); y, en segundo lugar, el interés por el estudio de los procesos que se desarrollan en el aula por parte de un amplio espectro de investigadores procedentes de disciplinas tales como la Antropología y la Sociología. Con el fin de subrayar la relevancia que tienen estos nuevos enfoques para la formación docente examinaré antes algunas de las líneas de pensamiento tradicionales en este campo. Luego describiré las características principales de la investigación sobre contextos de la clase, con particular referencia a los conceptos de "tarea" y "actividad". Por último, relacionaré el trabajo sobre contextos del aula con estudios recientes acerca de la gestión de la clase y la toma de decisiones docente.

LA EFICACIA PEDAGOGICA

Las cuestiones dominantes en la formación del profesorado han sido las de gestión y control, enfatizándose especialemente el tema de las decisiones en la selección de contenidos para el curriculum de formación docente y el de la evaluación de los estudiantes. Para abordar es-

tos problemas los responsables de la formación docente han buscado establecer criterios sobre los cuales basar sus decisiones y con los que defender la validez de las mismas. Con el fin de establecer dichos criterios se ha usado una amplia gama de recursos psicológicos, filosóficos y caseros. En ocasiones, se han dirigido a los estudios sobre educación, especialmente a la investigaciones sobre eficacia pedagógica, con el objetivo de confirmar la legitimidad de sus políticas y prácticas. A su vez, las características de esta línea de investigaciones ha condicionado la forma en que los responsables de la formación del profesorado conciben los procesos educativos.

Aunque la herencia intelectual de la investigación sobre eficacia pedagógica ha sido tratada en detalle en otro trabajo (Doyle, 1977 b), se hace necesaria una breve reseña para comprender los efectos de estos estudios en el campo de la formación docente.

Básicamente, existen dos enfoques para definir las prácticas pedagógicas eficaces. El primero de ellos consiste en extrapolar los resultados de las experiencias en laboratorio a la formulación de un modelo de como debería llevarse a cabo la enseñanza. Algunos seguidores de esta tendencia han recomendado la remodelación de las aulas, de manera que éstas se aproximen tanto como sea posible a los laboratorios de Psicología (Glaser, 1966). Otros han utilizado investigación básica sobre la cual han desarrollado una variedad de modelos personales, sociales y de procesamiento de la información sobre la interacción profesor-alumno en el aula (Joyce y Weil, 1972). En ambos casos se ha dado por supuesto: primero, que la mejor base de conocimientos para la enseñanza es la que deriva de los estudios experimentales en laboratorios; y, segundo, que las prácticas cotidianas que tienen lugar en las aulas deben ser modificadas dado que frecuentemente difieren de lo que recomiendan los modelos basados en experiencias de laboratorio. En la formación docente, la insatisfacción con la dinámica en las aulas ha engendrado un espíritu reformista que se interesa más por las prácticas alternativas que por las existentes. Lamentablemente existe escasa evidencia que indique que los modelos extrapolados posean la eficacia que se les asigna o que puedan ser usados de manera eficaz en contextos de clase convencionales.

El segundo enfoque sobre la eficacia pedagógica consiste en estudios directos de la actuación en clase. En este tipo de estudios, los datos derivados de la observación de las conductas de alumnos y profesores son correlacionados con la medida de los resultados, normalmente la puntuación media de clase del rendimiento y/o actitudes de los alumnos. De esta manera, se pueden identificar prácticas reales asociadas con progresos relativamente mayores en el rendimiento y/o actitudes. Recientes revisiones de importantes estudios experimentales y correlacionales llevados a cabo durante los años setenta (Brophy, 1979; Good, 1979; Ro-

senshine, 1979) sugieren lo siguiente: (a) que existen efectos pedagógicos, especialmente en mediciones del tiempo usado en relación al criterio de los contenidos, pero que la solidez y generalidad de esos efectos es probablemente menor de lo que muchos hubieran esperado en un primer momento; y, (b) que el establecimiento de relaciones proceso-producto fiables en una tarea difícil, sugiriéndose que las declaraciones de eficiencia no verificadas sean tomadas con considerable escepticismo.

Los estudios directos sobre eficacia pedagógica son claramente relevantes para la definición de los contenidos de la formación del profesorado, en parte debido a que los hallazgos de tales estudios son contextualmente válidos, es decir, están basados en hechos que ocurren realmente en las clases. Pero los estudios de eficacia son incompletos en dos aspectos. En primer lugar, porque las herramientas analíticas y de observación de la investigación sobre eficiencia pedagógica tiende a fragmentar los procesos educativos en variables discretas definidas de manera estrecha (elogios, preguntas, calidad del discurso del docente, etc.), y a congelar la acción que se desarrolla en el aula. El resultado es una lista de características o condiciones asociadas con mayores logros o con actitudes más positivas. Pero es difícil determinar sobre la base de esta información la forma en que se crean y mantienen durante períodos de tiempo prolongados las condiciones asociadas con la eficacia en las clases. Por lo tanto, la utilización de los resultados de estos estudios requiere de los docentes que aporten su propio conocimiento de la clase. No obstante, los responsables de la formación docente reciben escasos elementos que les permitan apoyar a aquellos docentes en actividad que son incapaces de hacer esta traducción por si mismos o para capacitar a los futuros profesores en el manejo de las realidades del aula.

En segundo lugar, el marco conceptual de los estudios sobre eficacia pedagógica tiende a ser individualista. Como resultado de ello, se observa que la evidencia sobre relaciones proceso-producto específicas es frecuentemente interpretada como si la interacción tuviera lugar entre un docente y un solo alumno. Pero las clases son escenarios colectivos y los "tratamientos" educativos son administrados a grupos de estudiantes. Pensar la educación en términos del aprendizaje y desarrollo de individuos constituye una capacitación dudosamente adecuada para quienes llevarán a cabo la gestión de grupos de clase.

En síntesis, la investigación sobre eficacia pedagógica se ha caracterizado por generar una imagen fragmentaria e individualista de los procesos educativos. La enseñanza es considerada como una lista de técnicas inconexas y como una cadena de contactos diádicos. Pese a todo, la técnica pedagógica básica, esto es, armonizar un gran número de conductas con el fin de llevar un grupo de alumnos durante varios meses,

queda pobremente reflejada. El tema de la eficacia pedagógica no es de ninguna manera trivial, pero las respuestas a este problema no son suficientes para definir el conocimiento básico necesario para las políticas y programas de formación del profesorado.

LA INVESTIGACION SOBRE EL CONTEXTO DEL AULA

El estudio de los contextos del aula abarca un creciente y variado cuerpo de investigaciones orientadas hacia la comprensión de los ritmos naturales de la vida en las aulas. Existen por lo menos tres rasgos comunes a estos trabajos:

1. Un énfasis en las observaciones a largo plazo, basadas más bien en informes descriptivos que en categorías pre-establecidas o tablas de puntuación.
2. Un interés en la descripción de los procesos que se desarrollan en el aula, de tal manera que la conducta es observada dentro del marco de los hechos circundantes.
3. Una preocupación por la perspectiva de los participantes acerca de los hechos, es decir, por cómo los profesores y alumnos dan sentido a las realidades del aula.

En otras palabras, los estudios se concentran en la comprensión de las propiedades distintivas de la clase y de la interacción entre el medio y la conducta que en ella tiene lugar. Es probable que el interés por el contexto de la clase fuera estimulado por los informes críticos sobre la educación que aparecieron durante la década de los sesenta (p. ej., Henry, 1963; Holt, 1964; Kozol, 1967). En contraste con los impersonales resúmenes estadísticos que caracterizaron muchos estudios sobre educación, estos críticos proporcionaban vividos relatos sobre conflictos humanos, casos de incompetencia y de fracasos en las aulas. Los ampliamente citados estudios de Jackson (1968), Smith y Geoffrey (1968), publicados también a finales de los sesenta, llamaban la atención sobre dimensiones de la vida en el aula que a menudo no eran consideradas por los sistemas de categorías de Flanders y otros. Por último, Kounin (1970) y Gump (1969; véase también Kounin y Gump, 1974), trabajando en la tradición de la psicología ecológica, proporcionaron importantes perspectivas acerca de la forma en que las conductas del profesor y el alumno son configuradas por las actividades en la clase.

Actualmente, estos primeros estudios están siendo profundizados por la investigación pedagógica y por los estudios sobre formación de profesorado (para una discusión del tema véase Doyle, 1979 a). De especial relevancia resultan los trabajos de Everston (1981) sobre la gestión de la clase de Yinger (1980) sobre la toma de decisiones del docente y los

de Copeland (1979, 1980) acerca de los procesos en las prácticas de enseñanza.

Recientemente, los estudios sobre los contextos de la clase se han visto enriquecidos por los numerosos y variados estudios linguísticos, etnográficos y por investigaciones basadas en la observación participante. En los Estados Unidos el grupo de investigadores más prominente incluye a Bossert (1978), Mehan (1979), Cazden (véase Cazden, Hymes y John, 1972), Erickson (véase Bremme y Erickson, 1977, y Erickson y Schultz, 1977), Mc Dermott (1976), Everhart (1979), Blumenfeld (véase Blumenfeld *et al*, 1981), Schultz y Florio (1979), Sieber (1979), Metz (1978) y Borman (1978). También en Inglaterra se han llevado a cabo importantes trabajos en este campo. Entre ellos se puede destacar los de Woods (1979), Hammersley (1974), Hargreaves (véase Hargreaves, Heston y Mellor, 1975), Nash (1973), Sinclair y Coulthard (1975) y Edwards y Furlong (1978). Estos estudios han resultado especialmente útiles para comprender la organización social de los sucesos en las aulas y los modelos naturales de lenguaje que funcionan durante las clases.

Aunque más adelante brindaremos mayor atención a los estudios sobre gestión de la clase y toma de decisiones resulta imposible tratar aquí con mayor detalle este amplio espectro de investigaciones. Podemos ahora señalar dos aportaciones generales de los estudios sobre contextos de la clase. Por una parte, el análisis de los contextos de la clase ha proporcionado impresiones sobre las características distintivas de estos entornos, impresiones que han hecho posible a los investigadores la interpretación de datos sobre los efectos pedagógicos. Las aulas son entornos sumamente complejos de múltiples dimensiones, muchas de las cuales operan simultáneamente y donde los hechos se desarrollan de manera inmediata e imprescindible (véase Doyle, 1977 a). Además, la vida en el aula posee una historia de varios meses y la interacción profesor-alumno resulta visible para todos los participantes. Como resultado de ello, se desarrollan normas de conducta, las expectativas sobre los hechos futuros pueden ser afinadas y los temas de imparcialidad y justicia están siempre presentes. En consecuencia, no resulta razonable esperar que los "tratamientos" en la clase operen de la misma forma que en el laboratorio. Es más, las diferencias entre el laboratorio y el aula son aún mayores de lo que muchos psicólogos y pedegogos han imaginado. Tal como lo ha señalado recientemente Brophy (en prensa), el elogio en las clases tiene muchas otras funciones además de refuerzo de las respuestas correctas. Desde esta perspectiva, se comprenden los resultados contradictorios acerca de los efectos de los elogios del profesor en el rendimiento del alumno (Rosenshine, 1971).

Por otra parte, el interés por los contextos de la clase han planteado nuevos problemas para la investigación educativa. Dos de ellos resultan

particularmente importantes en el desarrollo de un conocimientos básico para la formación del profesorado: (a) cómo tienen lugar los efectos pedagógicos; y (b) cómo funcionan las clases. A continuación se tratará de exponer brevemente el tipo de trabajo que se está realizando acerca de estos temas.

TAREAS ACADEMICAS

El primer interrogante en la investigación sobre eficacia pedagógica es el de las condiciones asociadas a mayores rendimientos o a actitudes más positivas de los alumnos. Pero al examinar las listas de relaciones proceso-producto es difícil no preguntarse sobre la manera en que ciertas condiciones se encuentran asociadas a determinados resultados. Para responder a la pregunta de como tienen lugar los efectos pedagógicos es necesario seguir los procesos que vinculan los hechos del aula con determinados resultados, es decir, analizar los procesos del alumno que median los efectos de la enseñanza.

Una manera de estudiar los procesos mediadores en el contexto de la clase es concentrarse sobre las tareas académicas que los alumnos deben realizar (véase Doyle, 1980 b). La premisa en este tipo de trabajos es que la forma de pensar del alumno acerca de una cierta asignatura está condicionada por las tareas que se le pide realice en esa asignatura. Así, una tarea que demanda de los alumnos la reproducción de la información recibida durante la instrucción produce resultados diferentes que una tarea en la cual se requiere comprender la información y sacar conclusiones. Desde esta perspectiva, los resultados —o sea, lo que los alumnos aprenden— son una función de las tareas que los estudiantes desarrollan en clase. Por supuesto, si no se les demanda que desarrollen tareas, es poco lo que se puede esperar que aprendan. Además, los alumnos individualmente pueden malinterpretar las tareas planteadas por el docente o desarrollarlas de maneras que distorsionen el modo en que se pretende que el alumno procese la información.

Una forma útil de entender el concepto de tareas académicas y de estudiar la manera en que se desarrollan es prestando particular atención a las situaciones de respuesta durante la clase. Una vez que estas situaciones han sido identificadas será posible seguir las necesidades de clasificación y procesamiento de la información que los alumnos experimentan. Con frecuencia, esta clase de seguimiento requiere que se lleven a cabo observaciones diarias debido a que la información necesaria para una determinada situación de respuesta puede ser proporcionada en diferentes momentos. En otras palabras, algunas situaciones de respuesta pueden organizar los sucesos en el aula a través de varias sesiones de clase.

Los estudios preliminares sobre actividades académicas sugieren conclusiones provisionales:

1. Los alumnos tienden a pensar sobre los sucesos en el aula en términos de las tareas académicas y su realización (King, 1980). En otras palabras, las tareas proporcionan una estructura dentro de la cual los alumnos perciben e interpretan los hechos. Así, la forma en que una particular conducta docente afecta los rendimientos parecería depende de como ella funciona dentro del sistema de tareas de una clase dada.
2. Las distintas tareas se encuentran asociadas a las diferentes configuraciones de los procesos en la clase. Por ejemplo, las tareas que requieren la aplicación memorizada o rutinaria de fórmulas conocidas se desarrollan de manera más eficiente y con una participación del alumno mucho más inmediata y contínua que aquellas que exigen la comprensión o solución de problemas. De esta forma, encontramos que el tipo de tarea que el docente desea que los alumnos lleven a cabo tiene consecuencias tanto para la utilización de ciertas conductas pedagógicas como para el manejo del orden dentro del aula.

Vemos entonces que el concepto de tareas académicas proporciona una visión conjunta de los sucesos en la clase asociados a los rendimientos y una manera de entender el contexto de la clase tal como lo viven los alumnos. Por lo tanto, la información acerca de las tareas en clase tiene importante aplicaciones para la selección de variables y para la interpretación de los hallazgos de los estudios sobre eficacia pedagógica y sobre las percepciones de los alumnos. Este interés por las tareas ha llamado la atención de los investigadores hacia el análisis de los contenidos y hacia el curriculum que se utiliza en las clases. Las tareas organizadas por el docente condicionan la percepción del curriculum por los alumnos durante las clases y, por lo tanto, lo que ellos aprenden en sus encuentros con las diferentes asignaturas. El estudio cuidadoso de las estrategias utilizadas por los alumnos para obtener respuestas y la forma en que los docentes contribuyen al desarrollo de estas estrategias resulta un área prometedora para el conocimiento de los efectos a largo plazo de la educación sobre los logros (Davis y Mc Knight, 1976; Peck, Jencks y Chatterley, 1980). El interés por los contenidos ha hecho que aumente la ya tradicional preocupación de la investigación pedagógica por las relaciones interpersonales.

Desde la perspectiva de la formación del profesorado, el concepto de tareas académicas y, especialmente, la noción de situaciones de respuesta parecen proporcionar un marco analítico que permita al docente pensar sobre el proceso de aprendizaje del alumno en términos de la clase. Los docentes dirigen el proceso de aprendizaje del estudiante no sólamente por medio de exposiciones, respondiendo a preguntas o con elogios. También guían el procesamiento de información del estudiante,

principalmente, diseñando y llevando a cabo tareas académicas así como manteniendo la responsabilidad de los alumnos en la realización de las mismas. Interesar a los docentes por el tema de las tareas académicas constituye una forma de hacerlos reflexionar acerca de los contenidos y sobre la manera en que esos contenidos se traducen en la realidad de la clase. Además, el concepto de tarea contribuye a que los docentes relacionen la psicología con la educación dado que la información de tipo psicológico es más útil para diseñar de tareas académicas que para prescribir conductas pedagógicas.

LA GESTION DE LA CLASE

Las cuestiones sobre eficacia pedagógica son generalmente presentadas en términos de las condiciones de la clase que aparecen con los rendimientos del alumno. No obstante, aún queda por ser abordada la cuestión fundamental: es decir, como se logran esas condiciones. Este es un tema de especial importancia al definir un conocimiento básico para la formación del profesorado ya que tiene que ver con la tarea básica de la actividad en el aula: concretamente, la gestión de la clase.

Los temas de gestión y disciplina de la clase despiertan fuertes sentimientos en todos, pero especialmente en los profesores principiantes (Fuller, 1969). Sin duda, éste es un ámbito de la educación profesional que ha sentido fuertemente el impacto de la psicología (véase Brophy y Putman, 1979; Doyle, 1978). Dentro de la psicología, tanto los especialistas en salud mental (p. ej., Dreikurs, 1957; Glasser, 1969) y en modificación de conducta (p. ej., O'Leary y O'Leary, 1977) han desarrollado una intensa actividad creando modelos y recomendando técnicas para la gestión de la clase y el mantenimiento de la disciplina. El inconveniente es que gran parte de estos trabajos se concentran en el tratamiento individual más que en la gestión de grupos de clase. Así, el contexto de clase raramente aparece tratado en una gran parte de la bibliografía sobre el tema de la disciplina.

Pese a que los resultados son similares, es posible encontrar un criterio ligeramente diferente en la psicologización del método pedagógico llevada a cabo por los especialistas en aprendizaje. Los intentos por relacionar la psicología del aprendizaje con la enseñanza han tendido a separar la bibliografía sobre enseñanza de la bibliografía sobre gestión de la clase. Por ejemplo, un reciente Anuario de la NSSE sobre métodos educativos (Gage, 1976) no incluye un capítulo o siquiera una entrada en el índice acerca de la gestión de la clase o sobre el tema de la disciplina. Esta omisión es comprensible puesto que los problemas de gestión de grupos que se deben enfrentar en las aulas raramente aparecen en las experiencias de laboratorio. Esta separación ha conducido a una descontextualización en las reflexiones sobre la enseñanza y a una enorme cantidad de investigaciones en las cuales se presta escasa atención a las varia-

bles de gestión (véase Gage, 1963; Travers, 1973). Afortunadamente este criterio está cambiando. Los estudios más recientes sobre eficacia pedagógica han incorporado variables de gestión —muchas de las cuales estaban tomadas de la destacable investigación de Kounin (1970)— y sus resultados sugieren que estas variables se encuentran consistentemente asociadas con los rendimientos (Brophy, 1979; Good, 1979). Además, Everston y sus colaboradores están realizando importantes esfuerzos con el fin de identificar las características de aquellos docentes que muestran una gestión de la clase más efectiva para poder así conocer de forma más precisa como se logra el orden en el aula (Emmer, Everston y Anderson, 1980; Everston, 1981).

Las investigaciones sobre los contextos de la clase han sido especialmente útiles para clasificar las tareas de su gestión por parte de los docentes. Desde la perspectiva de la gestión, la tarea inmediata del profesor en el complejo entorno de la clase es lograr y mantener la cooperación de los estudiantes en las actividades que se desarrollan durante el tiempo disponible (Doyle, 1979 b; 1980 a). La noción de "actividad" es central en esta concepción de la tarea docente, y se refiere a un modelo para la organización del trabajo durante una unidad de tiempo determinada. Las denominaciones corrientes para las actividades se refieren tanto a la organización del trabajo (trabajo individual, grupos de discusión, exposiciones) como al contenido (arte, vocabulario, lectura). Otras dimensiones clave de una actividad son la duración, el espacio físico en el cual se lleva a cabo, el tipo y número de estudiantes, los apoyos o recursos utilizados, y la conducta que se espera de los alumnos y del docente.

Dentro del esquema de actividad, el concepto de situaciones de respuesta desarrollado anteriormente al hablar de tareas académicas resulta de especial utilidad. Desde una perspectiva de enseñanza, es decir, desde la perspectiva de establecer y mantener actividades, las tareas académicas de los alumnos aparecen como situaciones de respuesta. El nivel hasta el cual los alumnos pueden proporcionar respuestas afecta al desarrollo de una actividad y, de esta forma, al grado en que el docente puede cumplir con el cometido básico de la enseñanza.

Los estudios sobre gestión indican que el nivel de orden logrado en el aula depende fundamentalmente de lograr establecer y mantener un sistema de actividades desde el primer momento (Emmer, Everston y Anderson, 1980). En otras palabras, las actividades organizan y orientan la conducta de los estudiantes y, por lo tanto, recae sobre ellas el peso de la gestión del aula. Si no se llevan a cabo actividades, los alumnos no tendrán nada que hacer y las intevenciones del docente para controlar las alteraciones del orden no tendrán demasiado efecto.

Las investigaciones sobre la toma de decisiones del maestro sugieren

que los docentes con experiencia piensan en la enseñanza en términos de actividades, i. e., en términos de formas de organizar trabajo para grupos de estudiantes (véase Doyle, 1979 b; Yinger, 1980). Esta es una práctica razonable dado el papel fundamental de las actividades para poder enseñar. Con la experiencia, los profesores también acumulan conocimientos sobre el tipo de situaciones que tienden a producirse cuando determinadas actividades se llevan a cabo con ciertos grupos de estudiantes. Este conocimiento de la clase resulta especialmente valioso para prever las consecuencias de la planificación y la toma de decisiones interactiva. Dicho de otra forma, los profesores pueden utilizar su conocimiento del aula para elegir y organizar actividades que armonizen con las características de un determinado grupo de estudiantes asi como para educar su desarrollo y duración a la dinámica de la clase.

Son necesarios más estudios acerca de como se llega a una gestión óptima, es decir, en qué consiste el contenido del conocimiento de una clase, y de qué forma este conocimiento es adquirido por los docentes. Está claro que la noción de actividad es central para comprender la forma en que los profesores experimentan el ambiente del aula así como para entender de qué manera se establecen y mantienen las condiciones de una enseñanza efectiva. Este tipo de investigaciones es esencial para lograr un adecuado conocimiento básico en el ámbito de la formación del profesorado.

CONCLUSIONES

El argumento central de este trabajo es que los contextos plantean tareas que, a su vez, condiconan el procesamiento de la información. Este enfoque concentra su atención en el papel central de la reflexión en la enseñanza y estimula a conocer lo que se debe observar y cuando actuar, más que a simplemente conocer lo que hay que hacer. Para saber qué observar y cuándo actuar los docentes deben adquirir constructos que reflejen las realidades de la vida en el aula. Sin estos constructos resulta imposible aplicar en la clase los conocimientos acerca de los contenidos o sobre aprendizaje y desarrollo o incluso las más sencillas técnicas pedagógicas. Los estudios sobre contextos de la clase prometen proporcionar los fundamentos para constructos que sirvan de base a la competencia situacional en la enseñanza. Por esta razón, la investigación sobre contextos del aula define un aspecto central del conocimiento básico para la formulación de políticas y programas en formación del profesorado.

BIBLIOGRAFIA

ANDERSON, R. C., SPIRO, R, J. y MONTAGUE, W. E. (eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, N. J.; Lawrence Erlbaum Associates, 1977.

BLUMENFELD, P. C. et al. Teacher talk and student thougth: Socialization into the student role En J. Levine y M. C. Wang (Eds.), *Teacher and student preceptions: Implicatiòns for learning*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1981.

BORMAN, K., Social control and schooling: Power and process in two kindergarten settings. *Anthropology and Education Quartely*, 1978, 9, 38-53.

BOSSERT, S. T., *Activity Structure and student outcomes*. Ponencia presentada al Congreso sobre Organización y Efectos de la Escuela, organizado por el Instituto Nacional de Educación, Enero de 1978.

BREMME, D. W., y ERICKSON, F., Relationships among verbal and non-verbal classroom behaviours. *Theory into Practice*, 1977, 16, 153-161.

BROPHY, J. E., Teacher behaviour and its effects. *Journal of Educational Psychology*, 1979, 71, 733-750.

BROPHY, J. E., Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, in press.

BROPHY, J. E., y EVERSTON, C. M., Context effects on classrom variables. *Educational Psychologist*, 1978, 3, 310-316.

BROPHY, J. E., y PUTMAN, J. G., Classroom management in the elementary grades. En D. L. DUKE (Ed.), *Classroom management*. Seventy-eight Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2. Chicago: University of Chicago Press, 1979.

CARTER, K.J., *Academic task structures in average and high-ability classes*. Unpublished doctoral dissertation, North Texas State University, 1980.

CAZDEN, C., HYMES, D., y JOHN, V., (Eds.), *Function of language in the classroom*. New York: Teachers College Press, 1972.

COPELAND, W. D., Student teachers and cooperating teachers: An ecological relatioship. *Theory into Practice*, 1979, 18, 194-199.

COPELAND, W. D., Teaching-learning behaviours: The demands of the classroom environment. *Elementary School Journal*, 1980, 80, 163-177.

CRONBACH, L. J., Beyond the two disciplines of scientific psychology. *America Psychologist*, 1975, 30, 116-127.

DAVIES, R. B. y Mc KNIGHT, C., Conceptual, heuristic and S-algorithmic approaches in mathematics teaching. *Journal of Children's Mathematical Behaviuor*, 1976, 1 (Supplement 1), 271-286.

DOYLE, W., Learning the classroom enviroment: An ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 1977, 28 (6), 51-55. (a)

DOYLE, W., Paradigms for research onteacher effectiveness. En L. W. Schulman (Ed.), *Review of Research in Education 5*, Itasca, IL: Peacock. 1977. (b).

DOYLE, W., Are students behaving worse than they used to behave?, *Journal of Research and Development in Education*, 1978, 11 (4), 3-16.

DOYLE, W., Classroom Effects. *Theory into Practice*, 1979, 18, 138-144. (a).

DOYLE, W., Making managerial decisions in classroom. En D. L. DUKE (Ed.), *Classroom Management*. Seventy-eight Yearbook of the National Society for the Study Education, Part 2, Chicago: The University of Chicago Press, 1979. (b).

DOYLE, W., *Student mediating responses in teaching responses in teaching effectiveness (Final Rpt.)*, Denton, TX., North Texas State University, 1980. (a).

DOYLE, W., *Classroom Management*, West Lafayette, IN: 1980. (a).

DOYLE, W., *Accomplishing writing tasks in the classroom.* Ponencia presentada al Congreso de la Asociación Americana de Educación, Los Angeles, 1981.

DREIKURS, R., *Psychology in the classroom: A manual for teachers.* New York: Harper and Row, 1957.

EDWARDS, A. D., y FURLONG, V. J., *The language of teaching.* London: Heinemann, 1978.

EMMER, E. T., EVERSTON, C. M. y ANDERSON, L. M., Efecctive classroom management at the beginning of the school year. *Elementary School Journal*, 1980, 80, 219-231.

ERICKSON, F., y SCHULTZ, J., When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. *Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, 1977, 1 (2), 5-10.

EVERHART, R. B., The fabric of meaning in a junior high school. *Theory into Practice*, 1979, 18, 152-157.

EVERSTON, C. M., Differences in instructional activities in average and low achieving junior high classes. *Elementary School Journal*, 1981, 82.

FULLER, F. F., Concerns for teachers, *American Educational Research Journal*, 1969, 6, 207-226.

GAGE, N. L., Paradigms for research on teaching, en N. L. GAGE (Ed), *Handbook of Research on Teaching.* Chicago: Rand Mc Nally, 1963.

GAGE, N. L., (Ed), *The Psychology of teaching method.* National Scociety for the Study od Education, Seventy-fifth Yearbook, Part 1, Chicago: University of Chicago Press, 1976.

GLASER, R., The design of instruction. En J. E. GOODLAD (Ed),.*The Changing American School*, Sixty-fifth Yearboob of the National Sociaty for the Study of Education, Part 2, Chicago: University of Chicago Press, 1966.

GLASSER, W., *Schools wothout failure.* New York: Harper and Row, 1969.

GOOD, T. L., Teacher effectiveness in the elementary school. *Journal of Teacher Education*, 1979, 30 (2), 52-64.

GUMP, P. V. Intra-setting analysis: The third grade classroom as a special but instructive case. En E. P. WILLEMS y H. L. RAUSH (Eds.) *Naturalistic viewpoints in psychological research* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969.

HAMMERSLEY, M., The organization of pupil participation, *Sociaological Review*, 1974, 1, 355-367.

HARGREAVES, D. H., HESTER, S. K. y MELLOR, F. J., *Deviance in classroom.* London: Routledge and Kegan Pual. 1975.

HENRY, J., *Culture against man.* New York: Vintage, 1963. (trad. cast. *La cultura contra el hombre.* México: siglo XXI, 1975)

HOLT, J., *How children fail?* New York: Dell, 1964.

JACKSON, P. W., *Life in classroom.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968 (trad. cas. *La vida en las aulas.* Madrid: Marova, 1975)

JOYCE, B., y WEIL, M., *Model of teaching.* Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall, 1972.

KING, L. H., *Student thougth processes and the expectancy effect.* (Research Rpt. 80-1-8). Edmonton, Alberta: Centre for Research in Teaching, University of Alberta, 1980.

KOUNIN, J. S., *Discipline and group management in classroom.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.

KOUNIN, J. S. y GUMP, P. V., Signal systems of lesson settings and the task-related behaviour of preschool children. *Journal of Educational Psychology*, 1974, 66, 554-562.

KOZOL, J., *Death at an early age.* Boston: Hougton Mifflin, 1967.

McDERMOTT, R. P., *Rids make sense: An ethnographic account of the interactional management of success and fuilure in one first-grade classroom.* Unpublished doctoral dissertation. Stanford University, 1976.

MEHAN, H., *Learning lessons: Social organization in a classroom.* Cambridge, MASS., Harvard University Press, 1979.

METZ, M. H., *Classrooms and corridors.* Berkeley, CA: Univ. of California Press, 1978.

NASH, R., *Classrooms observed: The teacher's perception and the pupil's performance.* London: Routledge and Kegan Paul, 1973. (trad. cast. *¿Qué ocurre en las aulas?* Madrid: Centropress, 1977)

O'LEARY, K. D. y O'LEARY, S. G., *Classroom management: The successful use of behaviour modification.* (2nd. edition). New York: Pergamon, 1977.

PECKS, D. M., JENKS, S. M. y CHATTERLEY, L. J., How can you tell? *Elemntary School Journal*, 1980, 80, 178- 184.

ROSENSHINE, B., *Teaching behaviours and Student Achievement.* Windsor, berkshire, England, National Foundation for Educational Research in England and Wales. 1971.

ROSENSHINE, B. V., Content, time and direct instruction. En P. L. PETERSON y H. J. WALBERG (Eds.), *Research on teaching.* Berkeley, CA: Mc Cutchan, 1979.

SCHULTZ, J., y FLORIO, S., Stop and freeze: the Negotiation of social and physical space in a kindergarten first grade classroom. *Anthropology and Education Quarterly*, 1979, 10, 207-235.

SIEBER, R. T., Classmates as workmates: Informal peer activity in the elementary school. *Anthropology and Education Quarterly*, 1979, 10, 207-235.

SINCLAIR, J., y COULTHARD, M., *Towards an analysis of discourse: The language of teachers and pupils.* London: Oxford University Press, 1975.

SMITH, L. M., y GEOFFREY, W., *The complexities of an urban classroom.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

TRAVERS, R. M. W. (Ed.), *Second Handbook of Research on Teaching.* Chicago, Rand McNally, 1973.

WOODS, P., *The divided school,* London: Routledge and Kegan Paul, 1979.

YINGER, R. J., A study of teacher planning, *Elementary School Journal*, 1980, 80. 107-127.

E S T U D I O S

EL PROFESOR COMO TEMA DE INVESTIGACION Y DESARROLLO (*)

LAWRENCE STENHOUSE (1982) (**)

La experiencia me indica que debo comenzar este trabajo ofreciendo una breve reseña de mis puntos de vista acerca de la relación entre investigación y acción educativas. Estas opiniones han sido desarrolladas en otros trabajos que, posiblemente, no resulten familiares para el lector (Stenhouse, 1979 a, 1979 b, 1980).

En primer lugar, debo señalar que en Inglaterra existe la firme convicción de que el estudio de la educación se nutre de las aportaciones de disciplinas tales como la historia, la filosofía y la sociología. Estoy de acuerdo en que estas disciplinas contribuyen a nuestro conocimiento de la educación. Por experiencia personal, puedo decir que en el proyecto de currículum al cual me encuaentro más estrechamente vinculado, el Proyecto de Currículum en Humanidades, mis aportaciones han estado influenciadas de manera substancial por mis conocimientos sobre la historia de los libros de texto para escuela básica, la obra filosófica de R. S. Peters, la psicología social de grupos y la sociología del conocimiento.

Aunque estas disciplinas ayudan a estimular la imaginación educativa y a definir las condiciones de la acción educativa, no nos sirven como guía para la acción. De la misma manera en que los reglamentos y las tradiciones del juego lo hacen en el deporte, ellas proporcionan a la educación un contexto en el cual planificar una acción inteligente. Pero no nos indican cómo debemos actuar.

La necesidad de un tipo de investigación que permita orientar la acción educativa hace que los estudiosos de la educación miren con envidia la investigación agrícola. Dentro de una tradición asociada con el nombre de Ronal Fisher, los investigadores agrícolas han realizado estudios de campo utilizando al azar en bloque y diseño de parcelas con el fin de asesorar a los agricultores sobre las variedades de semilla y tratamientos de cultivo que contribuyen a maximizar los rendimientos. Tanto los muestreos al azar —los cuales legitimaron la difusión de las

(*) Ponencia presentada en las Universidades de East Anglia y Cambridge.
(**) Ex-profesor de la Universidad de East-Anglia.

estadísticas de probabilidad en la estimación de error y significación— como la medición de los rendimientos presentan problemas en la investigación educativa. Una cantidad de trabajos ya clásicos —entre los que destaca "Diseños experimentales y cuasi-experimentales para la investigación en educación", de Campbell y Stanley (1963)— han considerado la consistencia de varios diseños experimentales y procedimientos estadísticos en términos de la fiabilidad y validez del muestreo a medida que éste se aleja del desideratum de aleatoriedad. La doctrina de los objetivos de conducta, asociada con la elaboración de exámenes referidos al criterio, fue desarrollada con el fin de medir el rendimiento educativo.

Personalmente, estoy satisfecho de que la aplicación del denominado "paradigma psico-estadístico" (Fienberg, 1977) en la investigación educativa no proporcione una orientación fiable para la acción (aunque puede contribuir en cierta medida a la teoría). De la misma manera en que los agricultores lo hacen con un cultivo en el campo, este paradigma da por supuesta una consistencia de tratamiento para todo el grupo tratado. Pero la labor del profesor es trabajar como un jardinero antes que como un agricultor, diferenciando el tratamiento de cada asignatura y de cada alumno de la misma forma en que el jardinero lo hace con cada macizo de flores y cada planta. La variabilidad de las situaciones educativas es burdamente subestimada: las técnicas de muestreo no pueden vincularse a la acción educativa a no ser que se haga no con un planteamiento experimental, sino para obtener una visión de conjunto. Es más, los objetivos de conducta resultan bastante inadecuados para la educación excepto, quizás, en el caso del aprendizaje de destrezas. Constituyen un monumento a la ingenuidad filosófica de una tradición psicológica que puede llegar a simplificar la intencionalidad hasta convertirla en "tener un objetivo". Sin embargo, en educación, la intención es contar con un orden del día.

Ahora bien, si no estoy equivocado acerca de esto, surge la siguiente pregunta: si la investigación experimental basada en muestreos no nos indica cómo actuar en la enseñanza, ¿cómo podremos los profesores conocer lo que hay que hacer?

Una respuesta posible es que habremos de recibir instrucciones en forma de curriculum y de especificaciones sobre los métodos pedagógicos. Personalmente rechazo esta idea. La educación es un aprendizaje en el contexto de una búsqueda de la verdad. La verdad no puede estar definida por el Estado, ni siquiera a través de procesos democráticos: un control estricto del currículum y de los métodos pedagógicos en las escuelas es equivalente al control totalitario del arte. Alcanzar la verdad a través de la educación es un asunto de juicio profesional en cada situación concreta, y los profesores de educación o los administradores no pueden indicarnos lo que debemos hacer. Las recomendaciones variarán en cada caso. No necesitaremos un médico si lo que éste

nos indica es un tratamiento prescrito por el Estado o sugerido por su profesor, sin siquiera habernos examinado y diagnosticado previamente.

La acción educativa se preocupa por las variaciones que sufre la búsqueda de la verdad a través del aprendizaje, en cada caso y contexto. En el marco de este proceso sutil y complicado, ¿cómo puede el profesor concebir el problema de lo que debe hacer? Este interrogante proporciona el contexto y oportunidad para el presente trabajo.

El estudiante que en un período de diez años de escolaridad haya encontrado dos o tres profesores sobresalientes y agradables ha tenido una experiencia educativa muy afortunada. Son muchos los que no tienen tal suerte.

El progreso de la educación depende del aumento en el número de profesores sobresalientes, en satisfacer sus necesidades y en tratar de asegurar que sus virtudes no se vean frustadas por el sistema. Los marcos institucionales básicos de la empresa educativa —la escuela elemental del barrio y la escuela secundaria— están actualmente consolidados o bien en vías de estarlo. Dentro de estos marcos son los profesores sobresalientes los que convierten el proceso de aprendizaje en la aventura de la educación. Es cierto que otros también pueden enseñarnos, pero son *ellos* los que nos enseñan a disfrutar del aprendizaje y a regocijarnos con la ampliación de capacidades que nos posibilita la educación.

Como parte de una investigación de la Fundación Nacional de la Ciencia acerca del estado de la enseñanza de la ciencia en los Estados Unidos, Bob Stake y Jack Easley, ambos de la Universidad de Illinois, coordinaron un conjunto de "Estudios de casos sobre la enseñanza de la ciencia" (1978). Por medio de un estudio a escala nacional se llevó a cabo el seguimiento de once casos de características similares sobre escuelas secundarias asi como sobre las escuelas básicas de donde provenían los alumnos de las primeras. Una de las principales conclusiones de este estudio confirma lo que acabo de decir. La educación científica que recibían los alumnos era buena en la medida en que tenían buenos profesores de ciencias: es decir docentes que además de estar interesados en la ciencia, supieran enseñarla y le dedicaran tiempo.

Que una buena educación se logra con buenos profesores puede parecer tan evidente que resulte casi absurdo puntualizarlo. No se necesita realizar once estudios de casos en los Estados Unidos para saberlo. Pese a ello, es necesario decir que las implicaciones de esta cuestión no han sido debidamente consideradas.

Los buenos docentes son necesariamente autónomos en su juicio profesional. No necesitan que se les diga lo que deben hacer. En su labor profesional, no dependen de investigadores, funcionarios, innovadores o

superiores. Esto no significa que no sean permeables a las ideas elaboradas por otros en distinto tiempo o lugar. Tampoco que rechazen consejos, asesoramiento técnico u otras formas de apoyo. Pero ellos saben que las ideas no son de demasiada utilidad práctica hasta tanto no hayan sido lo suficientemente asimiladas, de manera tal que se encuentren sujetas al criterio personal del profesor. En síntesis, podemos decir que la tarea de los expertos en educación es servir a los profesores ya que solamente ellos están en la posición de lograr un buen nivel de enseñanza.

Permítaseme ahora reconsiderar mi argumento planteando que la educación es un arte, para luego profundizar en el tema.

Entiendo por arte el ejercicio de una técnica expresiva de significado. El pintor, el poeta, el músico, el actor y el bailarín expresan significados por medio de técnicas. Algunos artistas llegan tan alto que los llamamos genios, lo cual también puede ser cierto para algunos profesores. Pero no es necesario hacer una afirmación tan ambiciosa en nombre de los docentes a quienes me he referido. Resulta suficiente que ellos hayan cultivado modestos pero valiosos talentos tales como los de los innumerables albañiles que embellecieron las iglesias de las parroquias inglesas o los de esos sólidos actores de reparto cuyo número excede los puestos de trabajo que pueden ofrecer las compañías de teatro. No estoy exaltando a los profesores desmesuradamente. Más bien estoy diagnosticando la naturaleza de su trabajo con el fin de discernir acerca de como puede mejorarse su realización.

Estoy sugiriendo que de la misma forma en que dramaturgos, profesores de arte dramático, productores, escenógrafos e incluso los taquilleros necesitan conocer en alguna medida el arte de los actores, los expertos en currículum, investigadores, profesores de educación, supervisores y administradores necesitan conocer el arte del profesor.

La enseñanza es el arte que expresa de manera accesible a los educadores una comprensión sobre la naturaleza de aquello que se enseña. Así, la educación musical consiste en comprender la naturaleza de la música y poseer la técnica para enseñarla de acuerdo con criterios propios. Enseñar tenis consiste en comprender la lógica, psicología y técnicas del juego y en expresarlo por medio de técnicas educativas. De manera similar, la enseñanza del Francés expresa un conocimiento de la naturaleza del idioma y la cultura, y de esa lengua y cultura particulares; la enseñanza de la artesanía del hierro forjado expresa la relación del material con sus posibles usos y con los criterios de belleza, etc.. Una tradición académica importante es una expresión del conocimiento de una disciplina o campo de estudios, como por ejemplo, la historia, las ciencias o la geografía. Enseñar esa disciplina o área de estudios es siempre "enseñar" la epistemología de esa disciplina, la naturaleza de su posición en el mundo del conocimiento.

Como ya he dicho anteriormente, tengo la convicción de que la enseñanza debe aspirar a expresar un panorama global del conocimiento o de un campo específico de actividad, sea éste lo que denominamos disciplina, arte o técnicas prácticas. Este desideratum epistemológico podría enunciarse diciendo que el profesor debería aspirar a ofrecer a los estudiantes una perspectiva acerca de la naturaleza de lo que están aprendiendo. El método para lograrlo es que la percepción del profesor de la asignatura y su juicio sobre la actuación de los alumnos estén influidos por una forma de entender el conocimiento y que ésta sea percibida por los estudiantes a través de la enseñanza. Esa forma de entender el conocimiento se desarrolla y profundiza a lo largo de la carrera docente de un buen profesor. Ella es el producto de la construcción o reconstrucción del conocimiento que el profesor lleva a cabo individualmente. Pese a que el profesor puede recibir ayuda a través de determinadas lecturas o por medio de cursos de capacitación, se trata de una construcción personal, elaborada a partir de los recursos disponibles socialmente y no puede ser transmitida por otros o a otros de manera sencilla.

Ahora bien, la construcción de una percepción personal de nuestro mundo a partir de los conocimientos y tradiciones existentes en nuestra cultura es una tarea que debe enfrentar no solamente el profesor sino también el alumno. Así, a pesar de que uno y otro están en diferentes etapas de una misma empresa, la enseñanza descansa sobre ambos durante el proceso educativo. Esto nos resulta muy claro al observar un gran músico ofreciendo una clase magistral, pero suele ser menos evidente en el aula. Esto es atribuible en gran medida a la farfulla técnica de los sistemas de aprendizaje y a los objetivos de conducta. Un buen aprendizaje es una actividad creativa, no solo hacer cosas. Consiste en construir una visión del mundo y no tiene nada que ver con mostrar que pese a haber fracasado en esa construcción, se es capaz de desempeñar aquellas actividades que parecerían hacerla posible. La educación es algo serio: no se trata —tomando una imagen de Bruce Joyce— de trozos de práctica.

A continuación, me permitiré resumir lo dicho por medio de una analogía (que, dicho sea de paso, no llevaré demasiado lejos). El arte de la comedia social expresa una visión de la moral y las costumbres tal como son vividas por la gente: el arte de la educación expresa una visión del conocimiento acorde con la forma en que la gente lo experimenta. En el primer caso, se hace a través de la representación teatral; en el segundo, por medio de la escuela. Ambos llegan a su máxima expresión cuando logran que la audiencia o los alumnos reflexionen conscientemente sobre el mensaje recibido. Esta realización depende no solamente de la calidad de la obra o del currículum sino también del arte del actor o del maestro.

Yendo un poco más lejos con nuestra analogía es posible decir que todo buen arte es una indagación y un experimento. Es por ser un artista por lo que el profesor es un investigador. Esta parece ser una cuestión difícil de comprender debido a que las Facultades de Educación han sido invadidas por la idea de que la investigación es científica y sólo se interesa por leyes generales. Esta noción persiste a pesar de que en nuestras universidades se enseña música, literatura, historia y arte y que se obliga a los especialistas en esas disciplinas a realizar investigaciones en esas áreas. No existe razón alguna para que la investigación educativa tenga que buscar inspiración en las ciencias.

El artista es un investigador por excelencia. Prominentes científicos sostienen que, en tanto la consolidación de la rutina en la ciencia es lograda siguiendo métodos científicos convencionales, los grandes avances o rupturas muestran que la ciencia es un arte. Soy escéptico acerca de esto, pero estoy convencido de que todo arte se sostiene en la investigación y que la indagación del artista tiene como propósito perfeccionar la verdad de su ejecución. Los cuadernos de bocetos de Leonardo, George Stubbs analizando minuciosamente un caballo en su estudio, Nureyev trabajando con un compañero en su nuevo ballet, Solti y la Orquesta Sinfónica de Chicago ensayando Beethoven, Derek Jacobi perfeccionando su *Hamlet*, todos ellos están inmersos en una indagación, una investigación, en el perfeccionamiento de su propio trabajo. A pesar de que este perfeccionamiento conlleva una depuración de las técnicas, no es posible lograrlo con el mero refinamiento técnico, sino en virtud de la expresión de una verdad mediante una ejecución que desafía la crítica en aquellos términos.

De esta manera, un profesor de escuela básica que desee mejorar su enseñanza de la ciencia llevará a cabo la grabación de sus clases o invitará algún colega como observador y, a ser posible, invitará a una persona ajena a la clase para que observe las percepciones de los niños con el fin de establecer una base para la "triangulación". A partir de allí, el próximo paso será retirar esta tercera persona y orientarse hacia un discurso abierto entre profesor y alumnos acerca del proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula y su "significado".

Un aspecto crucial de este "significado" es la impresión, siempre expresada en episodios o instancias específicas, que los niños están adquiriendo acerca de la ciencia. Y es necesario que el profesor realice sus críticas a la luz de la filosofía de la ciencia. Toda enseñanza falsifica su disciplina al adquirir ésta la forma de enseñanza y aprendizaje: el arte de la pedagogía consiste en minimizar la falsificación del conocimiento. La aspiración a lograrlo, a formar el conocimiento sin distorsionarlo en formas pedagógicas, constituye el desafío para desarrollar el propio arte.

Ahora bien, si me dicen que muchos profesores no son así, debo con-

testar que algunos sí lo son, y que es el modelo de enseñanza que estos profesores nos muestran el que debemos difundir. El camino a seguir es difundir la idea del profesor como artista, con la implicación de que los artistas hacen uso de la autonomía de juicio,, sostenida por la investigación orientada hacia el perfeccionamiento de su arte. Los cambios que deberían efectuarse en la administración escolar, en el currículum o en las prácticas educativas no serían otros que aquellos que hicieran posible poner en práctica las ideas que hemos presentado.

Si como profesor acepto los puntos de vista que acabo de exponer me queda claro que yo mismo soy el tema de investigación y desarrollo ¿Quién otro podría serlo? A partir de aquí mi problema consiste en cómo lograr que esta opinión sea aceptada por los demás. Ello no será nada fácil. Si los profesores no tienen "ni voz ni voto" es porque hay mucha gente que lo quiere de esa manera. Aunque yo pueda ejercer mi arte en secreto, o incluso en pequeños grupos de adultos que lo consientan, si deseo contar con el apoyo de un movimiento necesito realizar alianzas y lograr cierta cuota de poder político.

A continuación describiré brevemente algunas de las formas de apoyo que se han desarrollado en Gran Bretaña alrededor del movimiento de los profesores-investigadores. En primer lugar, existe una alianza entre algunas Universidades o Escuelas de Educación y algunos grupos de profesores. Lo que se pide de las Universidades es que terminen con el predominio absoluto del "paradigma psico-estadístico y monotético" en la investigación educativa. Las universidades que lo han hecho reconocen formas de investigación alternativas a la tradición, aún dominante, del positivismo científico, con su énfasis en técnicas experimentales y de población aplicadas sobre muestras de las que se obtienen los "resultados". Entre estas formas de investigación alternativas están los estudios de casos experimentales o descriptivos, que se basan en el acceso del profesor al aula como laboratorio o a la escuela o al aula como escenarios donde es posible llevar a cabo la observación participante. En Gran Bretaña los criterios para estos nuevos paradigmas de investigación se encuentran actualmente en proceso de elaboración a nivel de Licenciatura y Doctorado, tanto a través de discusiones en encuentros y congresos como de consultas entre examinadores externos e internos.

Esta alianza con las universidades es importante para los profesores pues les brinda la posibilidad de acceder a un sistema de estudios a tiempo parcial que les permite llegar hasta el nivel de Doctorado. Esto hace que el profesor se oriente hacia el trabajo profesional y le ofrece, además, una formación sistemática acerca de las técnicas de investigación apropiadas asi como sobre las cuestiones teóricas relevantes a la investigación. Una vez establecida a niveles avanzados, esta tradición comenzará a influir sobre el estilo de trabajo de los profesores en

activo. El reconocimiento académico ha permitido incorporar tradiciones alternativas tales como la Hermenéutica y el Neo-Marxismo alemanes, la Fenomenología y la Etno-metodología. Estas corrientes teóricas armonizan con los replanteamientos que tienen lugar actualmente en aquellos ámbitos de las Ciencias Sociales cuyos intereses no tienen que ver directamente con la educación. Este vínculo constituye una fuente de legitimación y alianzas, haciendo que los profesores de educación encuentren en sociólogos, antropólogos e historiadores aliados alternativos a los psicólogos y filósofos. Desde luego, este cambio de alianzas tiene profundas implicaciones en la estructura de poder de la comunidad académica.

El reconocimiento académico de estilos de investigación educativa que son accesibles tanto a los profesores en activo como a los profesores universitarios e investigadores profesionales pueden crear temores y una considerable hostilidad en los medios universitarios. En mi opinión, esto constituye un error. Las universidades sólo pueden florecer como resultado de la expansión de las fronteras de la comunidad de investigadores. Este cambio consiste en pasar de dar clase sobre los resultados de la investigación a formar investigadores. Es cierto que ambas cosas son posibles, pero el equilibrio es diferente. El mensaje es que el "rol" de las universidades será fundamental en el desarrollo de una tradición que sitúe a la investigación en el centro de su actividad.

Desde luego, el poder de los profesores se expresa en formas desconocidas para esta tradición. La principal agencia de financiación de currículum en Gran Bretaña, el Schools Council for Curriculum and Examination, subvencionó recientemente un congreso de profesores sobre el tema "El profesor como Investigador" (Nixon, 1981). Los profesores que lo organizaron no hicieron llegar invitaciones a las universidades. Creo que los universitarios hablamos demasiado y ellos necesitaban tiempo para pensar sobre el tema en sus propios términos. Pero ellos nos necesitarán. Y nosotros los necesitamos a ellos. En una época de responsabilidad, la investigación educativa será responsable de su relevancia en la práctica, y esta práctica sólo puede ser validada por los que la llevan a cabo.

Los administradores inteligentes miran de manera benévola el modelo de profesor-investigador para el perfeccionamiento del personal docente y es posible obtener su apoyo. La idea tiene un atractivo potencial para los sindicatos docentes, pese a que aún no han sabido aprovecharlo. De cualquier manera, está claro que existen las condiciones para el desarrollo de un movimiento.

Pero también debemos interrogarnos acerca de las consecuencias que podría tener la consolidación de un movimiento asi como el hecho de que éste adquiriera cierto poder. ¿Es posible esperar que los profesores

exijan escuelas adecuadas de manera que los artistas-investigadores de la educación puedan vivir en ellas? ¿Y cómo serín esas escuelas?

Sólo podemos hacer conjeturas. Pero yo diría que los estilos educativos pueden ser vistos como obsoletos solamente cuando obstaculizan el progreso de la educación. Creo que el desarrollo del profesor como artista significa que en algún momento en el futuro deberemos desprendernos del cuerpo de los directores de escuela. Mi impresión es que necesitaremos una democracia delegatoria más que la legislativa. No serán las comisiones las que decidan lo que hacer: los artistas miran con malos ojos esa manera de usar el tiempo. Ellos delegarán el poder de decisión durante períodos fijos de tiempo a individuos a los que consideren responsables. En la universidad donde yo trabajo los derechos de un catedrático no difieren de los de un titular: la cátedra es más un premio que una designación para un puesto. La capacidad de liderazgo intelectual es conveniente, pero el rol de liderazgo no se estructura en base al cargo ocupado. Es probable que el tipo de "catedráticos" que necesitemos en las escuelas sean personas designadas por sus colegas para ocupar estatus con el que se les reconozca su capacidad para contribuir a la comunidad docente.

Una comunidad de profesores que se concentre en el arte de enseñar necesitará una estructura administrativa de apoyo, de igual forma que la necesitan una compañía de actores o los profesores universitarios. Es importante que aquel profesor que ejerza como presidente de los profesores de la escuela reciba el salario más alto, y que el jefe administrativo tenga paridad salarial con el profesor de mayor jerarquía. Resulta vital que la administración sirva a la enseñanza y no que la dirija.

No obstante, no cambiaremos la educación creando una escuela organizada sobre la base de este modelo. La reforma de la organización escolar necesita ser un ajuste más en el desarrollo de la enseñanza. El profesor es el verdadero tema de investigación y desarrollo: solamente el profesor puede cambiar al profesor. Podemos reorganizar las escuelas, pero el profesor seguirá siendo el mismo. Podemos derrumbar las paredes y hacer una escuela abierta, pero una educación abierta es un logro del arte del profesor; un logro que es una expresión del conocimiento.

Debemos preguntarnos ahora sobre cuáles son las implicaciones de todo esto para la capacitación de los profesores en activo. Mi punto de vista es que esta capacitación debe consistir en el desarrollo del profesor como artista. Esto significa, el desarrollo del conocimiento expresado en la actuación del docente: una comprensión de la naturaleza del conocimiento expresado en el arte de la enseñanza y el aprendizaje. Ni técnicas, ni análisis de curriculum, ni cursos especiales, ni evaluaciones que no contribuyan a aumentar el conocimiento. Lo que estoy planteando es tan radical que quizás no logre comunicarlo adecuadamente. Trataré de ser más claro en relación con el tema del currículum: mi opinión es

que el propósito de cualquier cambio, investigación o desarrollo del currículum es el perfeccionamiento del arte de enseñar, del conocimiento expresado como actuación docente. La idea de que si deseamos un cambio, éste consiste en controlar a los profesores no constituye un punto de partida.

El punto de partida es que los profesores quieran un cambio, no que otros deseen cambiarlos a ellos. Esto significa que la opción de desarrollo profesional que conduce a la clase de satisfacción que resulta posible con el perfeccionamiento personal debe resultar clara y abierta a los profesores. Tradicionalmente se les ha enseñado que la enseñanza es instrumental. Al decir que la enseñanza es un arte, decimos que el oficio de enseñar es inseparable del conocimiento de lo que se enseña. En suma, la enseñanza es intrínseca.

El avance de la educación no consiste en mejorar la enseñanza como si esta fuera un servicio de reparto. Lo crucial es el deseo del artista por mejorar su arte. Este arte es lo que el docente como experiencia aporta a la capacitación. Una buena capacitación reconoce y refuerza el poder y la primacía de ese arte. Le ofrece un currículum a los profesores del mismo modo en que la capacitación musical les ofrece Beethoven o Stravinsky a los músicos. Debemos mejorar el arte. La capacitación está ligada al currículum porque el arte de enseñar necesita contenido. La capacitación está ligada al cambio porque el arte consiste en cambiar y solo se desarrolla en el cambio. Si el arte de la enseñanza pudiera progresar sin cambio no habría necesidad de cambios en la educación. Es la necesidad de cambios existente en el arte lo que hace necesario el cambio educativo.

El artista es el investigador cuya indagación se expresa en el ejercicio de su arte antes que en (lo así como en) un informe de investigación. En todo arte esencialmente práctico como la educación, es necesario que la investigación y la capacitación docente que proporcionemos apoyen esa indagación llevada a cabo por el profesor. No hay en la educación conocimiento absoluto y sin ejercitar. En la investigación educativa y en la cátedra, las torres de marfil donde se niega la verdad, hay demasiados teatros sin actores, galerías sin cuadros, música sin músicos. El conocimiento educativo existe en, y se verifica o falsifica en, su práctica.

BIBLIOGRAFIA

T. CAMPBELL, DONALD T. AND JULIAN C. STANLEY (1963). Experimental and quasiexperimental designs for research on teaching. 171-246 in *Handbook of Research and Teaching* edited N. L. Gage. Chicago: Rand Mc Nally.

FIENBERG, STEPHEN E. (1977) The collection and analysis of ethnographic data in educational research. *Anthropology and Education Quarterly*. 8, 2, 50-57.

NIXON, JON (ed.) (1981) *A Teacher's Guide to Action Research: Evaluation, enquiry and development in the classroom*. London: Grant Mc Intyre.

STAKE, ROBERT E. AND JACK EASLY (1970) *Case Stuides in Science Education Vol I: The Case Reports. Vol II: Design, Overview and General Findings.* Washington: DC. Superintendent of Documants, U.S. Government Printing Office. Stock nos. 038-000-00377-1 and 038-000-00376-3.

STENHOUSE, LAWRENCE (1979a) Using Research means doing research. 71-82 in Dahl, Helge, Anders Lysne and Per Rand (eds.) *Spotlight on Educational Research*. Fostschrift to Johannes Sandven. Oslo: Oslo University Press.

(1979b) Research as a basis for teaching. Inaugural lecture in the Univeersity of East Anglia.

(1980) Curriculum research and the art of the teacher. *Curriculum* 1, 1, 40-44.

E S T U D I O S

LA EVALUACION DEL PROFESOR: PERSPECTIVAS Y RESULTADOS

AURELIO VILLA SANCHEZ (*)

I. LA EVALUACION DEL PROFESOR: PERSPECTIVAS

Existen en la actualidad diversos enfoques sobre la evaluación del profesor dependiendo fundamentalmente de su finalidad: evaluar al profesor con fines administrativos, promoción, ascenso, retribución o con fines didácticos, mejora de la tarea docente.

Ambas evaluaciones sumativa y formativa deben ser punto de apoyo para alcanzar una serie de objetivos tales como los señalados por Genova, Madoff, Chin y Tomas (1) para el nivel universitario, pero así mismo válidos para cualquier nivel educativo. Estos objetivos son los siguientes:

—Ayudar al profesorado a mejorar su acción didáctica.

—Evaluar y mejorar el curriculum, la programación y la acción departamental.

—Elaborar y mantener un inventario de recursos personales para reajustes y perfeccionamiento.

—Orientar al alumnado a la selección de especialidades y disciplinas.

—Investigar sobre factores y aspectos determinantes y relacionados con el rendimiento docente.

—Tomar decisiones sobre contratación, promoción y retribución del profesorado.

—Informar a la sociedad del rendimiento del profesorado y de los centros educativos.

(*) I. C. E. Universidad de Deusto

(1) GENOVA, W. J., MADOFF, M. K., CHIN, R. y THOMAS, G. B., *Mutual Benefit Evaluation of Faculty and Administrator in Higher Education* Cambridge, Massachussetts, Ballinger Publishing Co., 1976, 7-11, Cit. por ESCUDERO ESCORZA, Tomás. *La evaluación de los Centros Educativos*, ICE, Universidad de Zaragoza, 1979, pág. 146-7.

Algunos de estos objetivos son controvertidos en diversos sectores docentes.

Indenpendientemente de la finalidad de la evaluación del profesor (sumativa y formativa) y fijándonos en los diversos modelos de evaluación del profesor, indicamos, siguiendo a Darling-Hammod, Wise y Pease (2), la existencia de dos tendencias actuales de investigación. La primera es la investigación sobre la efectividad docente, su medida y la elaboración de modelos de evaluación del profesor. La segunda área se compone de la investigación organizativa y de aplicación.

La evaluación docente puede servir a cuatro objetivos básicos. De hecho, puede estar dirigida a pequeños o grandes grupos de profesores (más que a simples individuos o escuelas enteras y puede representar distintos grados de mejora híbrida y preocupaciones de rendir cuentas (como cuando se toman decisiones de promoción).

CUADRO 1

Cuatro objetivos básicos de la evaluación docente.
Reproducido por Darling-Hammond, op. cit.

OBJETIVO/NIVEL	INDIVIDUAL	ORGANIZATIVO
Perfeccionamiento (evaluación formativa)	Desarrollo de cada individuo	Mejora de la escuela
* * *	* * *	* * *
Contabilidad (evaluación sumativa)	Decisiones personales del individuo (status de trabajo)	Status escolar Ej., certificación

Existen diversos métodos para evaluar cada uno de estos cuatro objetivos, según se ponga el énfasis en cada uno de los aspectos. El "perfeccionamiento" y la "contabilidad" pueden necesitar diferentes estandars de adecuación y de evidencia. Lo mismo ocurre con los otros dos aspectos: según nos centremos en el aspecto individual o en el organizativo nos llevaría a procesos diferentes.

El público en general, ha llegado a creer, según Darling-Hammond y otros (3) que la clave de la mejora educativa está en mejorar el curricu-

(2) DARLING-HAMMOND, L., WISE, A. E. y PEASE, S. R., "Teacher Evaluation in the Organizational Context: a Review of the Literature". *Review of Educational Research*, 1983, 53, *3*, pp. 285-328.
(3) Idem.

lum de los profesores en vez de cambiar la estructura escolar o el curriculum de la escuela.

Estas percepciones están dando lugar a un cambio de política sobre la certificación, evaluación y promoción de los profesores ya contratados y de los futuros a emplear (4).

Varios estados americanos han adoptado tests de competencia docente; otros han legislado, señalando los requisitos para la evaluación del profesor.

Esta avalancha de criterios origina algunos problemas para el diseño y aplicación del sistema de evaluación del profesor.

Según Mitchell y Kerchner (5), la objetivación de los estandars de evaluación ha tenido el efecto de disociar la relación del profesor para propósito formativos (orientados a la mejora) y sumativos (toma de decisiones de personal).

Una cosa es definir y medir la competencia del profesor de forma estandarizada y otra muy diferente cambiar la actuación docente.

Algunos autores indican que las presiones del público hacia la evaluación sumativa pueden hacer que la evaluación formativa sea mucho más difícil de llevar a cabo.

Indudablemente se entra en un campo de disputa, por otro lado muy legítima. Por un lado, los profesores quieren que se resalte el mantenimiento de su trabajo, su autorespeto y su sentido de la eficacia, por otro lado, los directores quieren un mantenimiento de la estabilidad en sus organizaciones y a las exigencias de responsabilidad solicitadas por los padres, al mismo tiempo que desean mantener intacta la moral del profesorado.

Las diferentes teorías del aprendizaje y organizaciones están plasmadas en diferentes modelos de evaluación del profesor.

Dependiendo de la teoría de la educación que uno suscriba, los roles y tareas de los administradores, profesores y estudiantes, serán bastante diferentes.

Cada sistema de evaluación del profesor debe poseer una definición de la tarea docente y un procedimiento para evaluar al profesor.

Según se considere la función del profesor, como rutina, como destreza, como profesión liberal o como arte, las formas y procedimientos de la evaluación del profesor pueden resultar radicalmente diferentes.

(4) GUDRIDGE, B. M. *Teacher competency: Problems and Solutions.* Arlington, Va.: American Association of School Administrators, 1980.
VLAANDEREN, R. *Trends in Competency-based Teacher Certification,* Denver, Colorado: Education Commission of the States, 1980.

(5) MITCHELL, D. E. y KERCHNER, C. T. "Collective Bargaining and Teacher Policy". En Shulman, L. S. y Sykes, G. Eds., *Handbook of Teaching and Policy,* New York: Longman, 1983.

II. INVESTIGACION SOBRE LA EFICACIA DOCENTE

Como afirmara Gage (6), el estudio de los criterios de eficacia docente apareció directamente vinculado al interés de la eficacia de la enseñanza. Lo que ya supone una reducción del campo de estudio histórico en favor de la estricta consideración de los componentes cognitivos del acto educacional.

Podríamos presumir que una gran parte de la investigación sobre la calidad y la efectividad de la educación se basa en la efectividad docente según Winne y Marx (7).

Aunque esta premisa es verdadera, los investigadores, por ejemplo Berliner (8) y los que revisan las investigaciones sobre la efectividad docente como Dunkin y Biddle (9) destacan que el cuerpo de la investigación sobre la efectividad docente no nos provee todavía una base sólida para establecer críticas sobre la práctica educativa.

De la misma opinión han llegado autores como Shavelson y Demsey (10) para quienes la investigación desarrollada según el paradigma proceso-producto no ha identificado variables consistentes y replicables de la enseñanza que se asocien directamente con el aprendizaje de los alumnos.

El paradigma proceso-producto trata de establecer las relaciones entre el proceso, conductas del profesor y el producto, resultados medibles que consiguen los alumnos.

Numerosas han sido las investigaciones que establecieron la eficacia del profesor en base a los resultados o logros obtenidos por los alumnos (11).

El criterio de eficacia estribaría en la medida del progreso del alumno, antes y después de la investigación del profesor. Obviamente y como indica Popham: el criterio no es lo que hace el profesor ni cómo lo hace, sino lo que acontece a los alumnos como consecuencia de lo que el profesor hace (12).

---

(6) GAGE, N. L. *Handbook of Research on Teaching*, Rand Mc. Nally, Chicago, 1983.

(7) WINNE, Ph. H. y MARX, R. W. "Reconceptualizing Research on Teaching", *Journal of Educational Psychology*, 1977, 69, *6*, 668-678.

(8) BERLINER, D. C. "Impediments to the Study of teacher Effectiveness", *Journal of Teacher Education*, 1976, *27*, 5-13.

(9) DUNKIN, J. J. y BIDDLE, B. J. *The Study of Teaching*, Holt Rinehart and Winston, New York, 1974.

(10) SHAVELSON, R. y DEMSEY, N. "Generalizability of Measures of Teaching Behavior". *Review of Educational Research*, 1976, 46, 553-611.

(11) Cfr. GARCIA CARRASCO, J. y VILLA SANCHEZ' A. "Líneas dominantes de la investigación en el análisis de la función docente". En ESTEVE, J. M. *Profesores en Conflicto*, Ed. Narcea, Madrid, 1984.

(12) POPHAM, W. J. "Minimal competencies for Objetives-oriented: Teachers Education Programs", *Journal of Teacher Education*, 1974, XXV, pág. 68.

Pero advirtiendo, como hace Arturo de la Orden,

> "...no podemos quedarnos en la constatación de la reacción inmediata del alumno a la conducta del profesor (muestra iniciativa, participa en las tareas, etc...), sino que hemos de determinar si se produce la adquisición de nuevas formas de conducta cognitiva, actitudinal, motora, en qué consiste el aprendizaje y qué fueron previstos en los objetivos." (13).

El criterio de eficacia basado en los resultados del alumno tiene muchas grietas. Para García Alvarez, este planteamiento no es científicamente defendible, salvo que algún día haya un acuerdo sobre qué clase de resultados son deseables... al tiempo que los resultados como variable dependiente, son efecto de múltiples e interdependientes causas y no sólo consecuencia de la acción docente (14).

Arturo de la Orden concreta así las grietas de tal criterio:

> "...dificultad de encontrar medidas adecuadas para el amplísimo rango de logros cognoscitivos y actitudinales, variables instructivas que el profesor no controla, peso o importancia de los diferentes efectos de un profesor en una clase dada. En definitiva, el cambio operado en los alumnos, para muchos estudios, no depende exclusivamente de la influencia del profesor, ni siquiera, para algunos principalmente." (15).

El paradigma proceso-producto resulta a todas luces insuficiente.

Mathis (16), se muestra optimista con la dirección que están tomando los enfoques de investigación sobre la efectividad del profesor, ya que piensa que se están eliminando errores que se venían repitiendo hasta el presente. Parece, según el mencionado autor, que por fin estamos dispuestos a aceptar el hecho de que la enseñanza y el aprendizaje son complejos procesos que pueden comprenderse solamente a través de interacciones muy variadas de elementos de cada proceso.

La validez y fiabilidad de las mediciones de la efectividad de la enseñanza dependen de los criterios que empleamos para determinar los resultados de la enseñanza y los métodos seleccionados en la identificación de las variables en el proceso de enseñanza-aprendizaje que marcan la mayor diferencia en la influencia sobre el cambio de la conducta de los estudiantes.

---

(13) ORDEN, Arturo de la. "Hacia el desarrollo de competencias docentes específicas. Una experiencia en la formación pedagógica de profesores. *Revista española de Pedagogía*, 1977, *138*.

(14) GARCIA ALVAREZ, J. "El concepto de eficacia del profesor en este siglo y sus repercusiones en la formación del profesorado", en *El profesor: formación y perfeccionamiento*. Escuela de Magisterio, Madrid, 1981.

(15) ORDEN, Arturo de la, op. cit.

(16) MATHIS, B. Claude, "Evaluating the Effectiveness of Teaching", New Directions for Program Evaluation, 1980, 6, 21-38.

III. PERCEPCION DEL PROFESOR SOBRE EL EXITO EN LA ENSEÑANZA

Algunos autores afirman con Kerlinger (17), que no se puede alcanzar un acuerdo sobre los rasgos deseables del profesor. Kerlinger cree que la única pregunta con respuesta es:

"¿Qué rasgos del profesor son deseables según diferentes grupos de personas?". Otros autores sostienen que hay formas de definir las características deseables de un profesor, aunque los parámetros de la definición deben de ser delimitados arbitrariamente. Gage (18) apoya esta postura cuando indica

> "El comportamiento del buen profesor, o sus características son aquellas que han sido descubiertas a través de la investigación empírica para ser relacionadas con algo deseable sobre el profesor. Este algo deseable puede ser la mejora del aprendizaje de los alumnos, o cualquiera de los diversos objetivos, afectivos o psicomotores de la educación. Puede ser una evaluación favorable del profesor realizada por los alumnos, con supervisor, el director o alguién cuya opinión sea importante."

Ryans indica que las condiciones base que contribuyen al éxito de un profesor podrían ser divididas en dos grupos:

1. Características de la situación de enseñanza
2. Características del profesor en concreto

> "Algunas características de la situación de enseñanza que pueden haber hecho efecto sobre el comportamiento docente son condiciones psico-sociológicas; condiciones económicas, étnicas y culturales; de política administrativa; nivel o asignatura impartida; fuentes, incluyendo facilidades, ayudas a la enseñanza, personal auxiliar; los alumnos, su nivel de habilidades, motivación e ilusiones y expectativas de los padres" (19).

Se han realizado muchos estudios sobre el comportamiento del profesor, sin embargo, la mayoría de estos estudios parecen ignorar que lo que los profesores hacen está enormente determinado por las percepciones.

---

(17) KERLINGER, F. N. "The Factor Structure and Content Perception of Desiderable Characteristics of Teachers". *Education and Psychological Measurement*, 1967, *27*, 643-656.

(18) GAGE, N. L. "Can Science Contribute to the Art of Teaching?". *Phi Delta Kappan*, 1968, *99*, 399-403.

(19) RYANS, D. G. "Teacher Behavior Can be Evaluated". En MOHAN, M. y HULL R. E., Eds. *Teaching Effectiveness*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications, 1975.

Gage (20) tomó conciencia de esta perspectiva cuando subraya:

"Cualquier innovación en el contexto, la práctica y la tecnología de la enseñanza estará necesariamente mediatizada por las ventas y los motivos de los profesores."

Tal y como afirmaron Combs y Snyggs (21):

"Si las percepciones de la persona son los determinantes del comportamiento, el estudio de las creencias profesionales debería probar que es un área fértil de investigación para la comprensión de los antecedentes del comportamiento docente".

Algunos resultados desde el enfoque perceptivo de la enseñanza

Al hablar del enfoque perceptivo, sin duda hay que destacar las investigaciones llevadas a cabo en la Universidad de Florida.

Vonk (22) realizó un estudio para comprobar la relación entre la efectividad del profesor y la percepción de sí mismo y de los objetivos de enseñanza.

Los resultados confirmaron las hipótesis previas. Los análisis estadísticos de la relación entre las dimensiones perceptuales inferidas y el criterio de efectividad docente en base al alumnado revelaron que:

1. La efectividad docente está relacionada con una visión de sí mismo más positiva que negativa (.41), con una identificación más que con una alineación con los otros (.57) y con una apertura más que con una cerrazón ante la experiencia (.51).

   Todas las correlaciones fueron positivas y altamente significativas. Estas dimensiones, colectivamente, componían el marco de referencia perceptual general.

2. La efectividad docente estaba relacionada con unos propósitos amplios más que restringidos (.69), con descubrir los significados antes que con dar información (.64), con promocionar la originalidad antes que la búsqueda de conformismo (.58), con una autoapertura antes que un auto-ocultamiento (.58) y con perseguir los fines de los alumnos antes que los propios (.64).

Puede concluirse de un modo general que ciertas dimensiones de la organización perceptual del profesor, en representación del marco de referencia interno, aparecen alta y significativamente relacionados con la efectividad docente del profesor.

Así mismo Dellow, llevó a cabo un estudio de la organización per-

(20) GAGE, N. L., op. cit.
(21) COMBS, y SNYGGES, , op. cit.
(22) VONK, H. G. *The Relationship of Teacher Effectiveness to Perception of Self and Teaching Purposes*, Universidad de Florida, 1970.

ceptual de los profesores, de las condiciones de empatia, congruencia y respeto positivo (23).

El objetivo principal de la investigación fue examinar la relación entre dos aproximaciones diferentes al estudio de la efectividad docente, denominadas enfoque perceptual de A. W. Combs y la de Condiciones Facilitantes de Carl Rogers.

Se predijo que una Organización Perceptual del profesor inferida estaría correlacionada positiva y significativamente con unas condiciones de clase de empatia, congruencia y respeto positivo. Puede verse en la obra de Marroquin el desarrollo conceptual de estas condiciones (24).

En base a los resultados de este estudio, parecen refrendadas las siguientes conclusiones:

1. Las variables empleadas en la aproximación perceptual al estudio de la efectividad docente son aparentemente diferentes de las que se emplean en la aproximación de condiciones facilitantes de Rogers.
2. El alto grado de intercorrelación (p .05) entre las variables perceptuales tiende a confirmar las observaciones de Combs y otros de que la organización perceptual es probablemente holística. Lo que significa un gran nivel de interrelación entre las muchas percepciones que uno tiene de sí mismo, sobre los otros y sus propósitos.

Entre los principales estudios de la tendencia humanística, sin duda hay que resaltar los trabajos realizados por Combs, quien descubrió que los profesores eficaces tienen una visión positiva tanto de sí mismos como de los demás.

Combs (25) señala que más que buscar métodos de enseñanza "buenos" o "correctos", lo cual por otra parte se ha demostrado infructuoso, es más efectivo ayudar al profesorado a descubrir y a usar su propia personalidad como instrumento.

Indudablemente, Combs no quiere decir con esto que no hay métodos más o menos efectivos, sino enfatizar que el método más adecuado depende de una serie de factores: la naturaleza y contenido de la asignatura, la visión del profesor sobre sus alumnos, la percepción de sí mismo, los propósitos personales y los de la sociedad y finalmente, la idea que tenga acerca de la naturaleza del aprendizaje.

Basándose en las investigaciones llevadas a cabo en la Universidad

---

(23) DELLOW, D. A. *A Study of the Perceptual Organization of Teachers and Conditions of Empathy, Congruence and Positive Regard*, Universidad de Florida, 1971.

(24) MARROQUIN PEREZ, Manuel, *La Relación de Ayuda en Robert Carkhuff*, Ed. Mensajero, Bilbao, 1982.

(25) COMBS, A. W. "Algunos conceptos básicos para la formación de Profesores". *La Educación Hoy*, 1974, VOL. 2, núm. 1, 7-10, Barcelona.

de Florida, Combs indica una serie de principios básicos (26), entre los que destacamos:

1. La formación de un educador-profesor efectivo, es ante todo cuestión de *condiciones personales.*
2. La formación de un profesor eficiente debe ser considerada como un proceso de "enseñar a enseñar".
3. Finalmente, si la conducta es el resultado de la percepción, los programas para la formación del profesorado deben cambiar sus derroteros y centrarse más en el mundo de la subjetividad que en la objetividad pura. Así mismo, demostrada la importancia del autoconcepto debe de tenerse mucho más en cuenta en los programas de formación.

El perfil del profesor eficaz

Dentro del enfoque perceptivo, habría que situar aquellas investigaciones que tienen como objeto la determinación del perfil eficaz del profesor desde la percepción de los diferentes grupos: profesores, colegas, alumnos.

Este enfoque fue el pionero a la hora de tratar de determinar las características del profesor eficaz. Hart (27) en 1934 analizó las características personales de los profesores más y menos queridos por sus alumnos. Como indica González Soler,

> "...en general, todos los estudios realizados en esta línea vienen a confirmar que los profesores más eficaces son aquellos que se muestran más humanos en el amplio sentido del término, es decir, agradables, afectuosos, justos, democráticos y más capaces para relacionarse con sus alumnos" (28)

González Soler indica que esta aproximación investigativa ha sido abandonada, quizás por la dificultad de definir sin ambigüedad muchas de las características que son objeto de investigación o posiblemente por la imposibilidad de inculcarlas a los futuros profesores, ya que muchos de ellos se refieren a rasgos de carácter difícilmente enseñables mediante entrenamiento.

Este enfoque abandonado en los años 60, vuelve actualmente a in-

(26) COMBS, A. W. y otros, *Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanístico.* E. M. E. S. A., Madrid, 1979.

(27) HART, W. F. *Teachers and Teaching,* New York, McMillan, 1934, citado por GONZALEZ SOLER.

(28) GONZALEZ SOLER, A. "El perfil del profesor eficaz como base para la evaluación de los programas de formación del profesorado: problemas y perspectivas". En "La investigación pedagógica y la Formación de Profesores", C. S. I. C., Madrid, 1980, 239-266.

teresar a los investigadores. Como lo puede atestiguar el número de publicaciones recientes sobre el tema (29).

Este enfoque nos permite comparar los resultados de las características eficaces que la investigación empírica ha descubierto en cualquiera de sus enfoques con las características señaladas como más deseables según los profesores y alumnos. Así mismo, comparar la percepción de diferentes grupos sobre un determinado modelo teórico (30).

Las aplicaciones de este tipo de investigaciones sobre la percepción del profesor ideal, expresadas por el propio Loadman son: (31)

— Se pueden utilizar los resultados para determinar criterios comunes para posteriores evaluaciones y para obtener un consenso grupal.

— Utilizando un programa de criterios comunes, los que toman las decisiones: rectorado, decanato, juntas de facultad, etc., podría modificar los comportamientos individuales para estar en línea con las expectativas o intentar contrariamente modificar las expectativas para estar en línea con el rendimiento profesional.

— Los datos pueden potencialmente ser empleados para feedback individual, basándose en las percepciones ajenas del redimiento individual.

— Finalmente, como un instrumento de evaluación para identificar la consistencia o inconsistencia de las percepciones de funcionamiento de los diversos niveles de personal.

IV. LA EFICACIA DEL PROFESOR Y LOS OBJETIVOS AFECTIVOS

Historicamente ha habido un predominio de los objetivos de tipo cognoscitivo sobre el resto de objetivos educacionales en el desarrollo de las Instituciones Educativas. Desde el punto de vista de la investiga-

(29) MARTINEZ SANCHEZ, A. "Como son los padres de hoy" en Rodríguez Dieguez, J. L. MARTINEZ SANCHEZ, A. *Estudios sobre el Maestro*, Nau Villes, Valencia, 1979.

GADZELLA, B. M. "College Student Views and Ratings of an Ideal Professor". *College and University*, 1968, 44, 89-96.

SCHECK, D. C. y BIZIO, S. "Student's Perceptions of the Ideal Proffessor". *College Student Journal*, 1977, 11, 335-342.

SUBKOVIAK, M. y LEWIN, J. R. "Determining the Characteristics of Ideal Professor: and alternative appoache", *Journal of Educational Measurement,1974, 2.*

THONGUTAI, V. "Ideal Characteristics of University Instructors", *Improving University Teaching*, Lausanne, 1980, 37-39.

ZOLL, P. J. y BODINE, R. L. "Teacher reactions to proposed personal attributes of an Effective (and Affective) Educator". National Institute of Education, New York, 1977.

VILLA SANCHEZ, Aurelio, *Modelo Multidimensional del Profesor Ideal Estudios de Educación.* Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, En prensa.

(30) ZOLL, P. J. y BODINE, R. L., op. cit.

(31) LOADMAN, William, "Identifyng the Characteristics of the Ideal Professor: An Aplication of Multimensional Scaling". Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, (60th, San Francisco, California, 1976).

ción educativa, los resultados que han servido como criterio para la determinación de la eficacia docente han sido precisamente los cognoscitivos.

En las dos últimas décadas han surgido una tendencia que intenta situar al menos a la misma altura los objetivos afectivos. Sin duda, se debe al movimiento humanista esta revalorización de los objetivos y metas de la educación.

En la actualidad, un sector importante de la investigación enfatiza los aspectos de desarrollo personal, tal como autoconcepto positivo, relación profesor-alumno, sociabilidad, etc., y los aspectos organizacionales y estructurales que configuran el contexto donde se desarrollan dichos aspectos. Este subrayado de los aspectos afectivos no se realiza sólo por la importancia en sí mismos de este tipo de objetivos, sino también por su interrelación con los resultados cognoscitivos.

La investigación tradicional sólo actualmente ha empezado a introducir dentro de sus variables la forma en que uno aprende. Tanto el profesor como el alumno también puede realizar decisiones de clase dinámicas al participar en la instrucción cuando elige entre atender, analizar o procesar de alguna forma la información que recibe del ambiente.

Más que investigar si la enseñanza de uno u otro tipo es efectiva, Winne y Marx (32) proponen que la investigación debería plantearse el cómo los profesores influencian a los que aprenden y viceversa.

El movimiento de competencia del profesor en Norteamerica ha tenido un impacto extraordinario en la forma en que los profesores ven el proceso de enseñanza (33). Sin embargo, este movimiento no ha conseguido dar a los profesores un marco de referencia para decidir qué habilidades de enseñanza deben utilizar para conseguir un determinado objetivo de enseñanza.

Cada profesor tiene una estrategia o modelo de enseñanza y los contrastes entre los distintos modelos pueden ser analizados empíricamente en base a su efectividad.

Por otra parte, nos encontramos que la mayoría de las investigaciones sobre la eficacia docente han tomado como criterio correlacional los resultados cognoscitivos de los alumnos y en una gran parte de los estudios medidos con test estandarizados.

Esto supone un reduccionismo de la enseñanza, o al menos una sobrevaloración de este aspecto sobre los componentes afectivos.

Un reciente meta-análisis sobre clima escolar ha dado consistencia y ha apoyado la validez de la predicción de las percepciones estudianti-

(32) WINNE, Ph. M. y MARX, R. W. "Reconcep Tualizing Research on Teaching". *Journal of Educational Psychology*, 1977, *6*, 668-678.

(33) GAGE, N. L., *The Scientific Basis of the Art of Teaching*, Teachers College Press, New York, 1978.

les para tener en cuenta una varianza estimable en los resultados de aprendizaje (34).

Walberg (35) elaboró con éxito un instrumento denominado the Class room Climate Questionaire que incluía 18 escalas seleccionadas por análisis factorial y consideradas significativas para la descripción de grupos de clase escolar. Se descubrió que las puntuaciones de clima estaban correlacionadas con la personalidad del profesor (36), con las características cognitivas, de actitudes y de comportamiento de los alumnos dentro del aula (37); así mismo estaban relacionadas con medidas de aprendizaje escolar tanto de individuos (38) como de clases.

El ambiente de aprendizaje escolar se ha establecido como un área de investigación cada día más creciente.

El clima probablemente actúa como una variable mediadora entre las dimensiones colectivas de un ambiente y la procedencia individual del ambiente y los resultados del estudiante. Debe ser tratado tanto como variable dependiente como independiente (39).

Interacción profesor-alumno

La mayoría de las investigaciones se basan en modelos en los que se asume que el flujo de influencia entre el profesor y el alumno es unidireccional.

Mientras que algunos investigadores tratan las interacciones mutuas profesor-alumno (40), sólo en pocos casos se han manipulado las variables del estudiante como variables independientes y el comportamiento del profesor como variable dependiente.

Estamos de acuerdo con Winne y Marx cuando señalan que "la investigación en la efectividad docente debe considerar las relaciones bidireccionales si se desea entender las causas de numerosos sucesos de la clase. Esto significa que los experimentos necesitan ser diseñados de tal

---

(34) HAERTEL, G. D., WALBERG, H. J. y HAERTEL, E. H. "Socio-psychological. Environmets and Learning: A Quantitative Synthesis", *British Educational Research Journal*, 1981, 7, 27-36.

(35) WALBERG, H. G. "Structural and Affective Aspects of Classroom Climate, *Psychology in the Schools*, 1968, 5, 247-253.

(36) WALBERG, H. G. y ANDERSON, G. J. "The Achievement Creativity Dimension and Classroom Climate". *Journal of Creative Behavior*, 1968, 2, 281-291.

(37) WALBERG, H. G. "Classroom Climate and Individual Learning", *Journal of Educational Psychology*, 1968, 59, 414-419.

(38) ANDERSON, G. J. y WALBERG, H. J. "Classroom Climate and Group Learning", *International Journal of the Educational Sciences*, 1968, 2, 175-180.

(39) WALBERG, H. G., "Structural and Affective Aspects of Class-room Climate, loc. cit.

(40) BROPHY, J. y GOOD, T. L. Brophy Good System (Teacher-child dyadic interactions) en SIMON, A. y BOYER, E. Eds. Mirrors for Behaviors: and anthology of abservations instruments continnued 1970, Philadelphia.

forma que consideren tanto el comportamiento del estudiante como el del profesor como variables independientes y conceptualice el flujo de sucesos en la clase como multivariado y bidireccional (41).

Una teoría de la productividad educativa

La investigación fue guiada por anteriores síntesis teórico-prácticas (42). Estos estudios sugieren que nueve factores requieren una optimación para aumentar el aprendizaje efectivo, conductual y cognitivo. De forma consistente y generalizable estos nueve factores se agrupan en

Aptitud estudiantil que incluye:

1. Capacidad o rendimiento anterior medido mediante tests estandarizados.
2. Desarrollo medido en base a la edad cronológica o etapa madurativa, y
3. Motivación o autoconcepto que se mide a través de tests de personalidad sobre la voluntad del estudiante de perseverar sobre las tareas de aprendizaje.

Instruccion que incluye:

4. Capacidad de tiempo que emplean los estudiantes en aprender y
5. La calidad de la experiencia instructiva incluyendo los aspectos curricular y psicológico.

Factores ambientales que incluye

6. El hogar (ambiente familiar)
7. El grupo social de la clase
8. El grupo de iguales (amigos) fuera de la escuela
9. Ver la T.V. durante el tiempo libre

Los primeros cinco aspectos son importantes en los modelos educativos de Bloom, Bruner, Canell, Glaser y otros (43) —ver Walberg, 1984, para un análisis comparativo—. Todos son necesarios para el aprendizaje en la escuela: sin al menos un poco de cada aspecto el estudiante apenas puede aprender.

Estos cinco factores esenciales sólo pueden ser alterados en parte

(41) WINNE, Ph. H. y MARX, R. W. "Reconceptualizing Research on Teaching", *Journal of Educational Psychology*, 1977, 69, 668-678.

(42) WALBERG, H. J. y SHANAHAN, T. "High School Effects on Individual Students". *Educational Researcher*, 1983, 7, 4-9.

(43) WALBERG, H. J. "Syntesis of Research on Teaching" en WITTROCK, M. C., *Handbook of Research on Teaching*. Washington, D. C.,: American Educational Research Association, 1984.

WALBERG, H. J. y SHANAHAN, T. "High School Effects on Individual Students": *Educational Researcher*, 1983, 7, 4-9.

por el educador ya que, por ejemplo, el curriculum está determinado en parte por las diversas fuerzas sociales, económicas y políticas.

Los restantes factores, el clima psicológico del grupo de la clase, el afecto y la estimulación de los adultos en casa y el grupo de iguales fuera del aula con intereses, metas y actividades de aprendizaje, influencian el aprendizaje en dos formas. Los estudiantes aprenden directamente de ellos y estos factores también facilitan el aprendizaje de forma indirecta elevando la motivación, respuesta a la instrucción y capacidad del estudiante.

Las influencias causales más importantes nacen de las aptitudes, la instrucción y el ambiente psicológico del aprendizaje. Sin embargo, estos factores se influencian mutuamente (44).

Estas investigaciones demostraron la importante influencia de los factores extraescolares, sobre todo del ambiente escolar. En un estudio posterior, Walberg y Tsai (45) demostraron así mismo, la importancia que junto a las tareas extraescolares tenía la tarea de lectura extraescolar.

Williams y otros (46) examinaron 22 estudios, estimaron la correlación media entre la cantidad de TV que se ve como actividad de tiempo libre y el rendimiento académico y era de -.05.

---

(44) Idem.

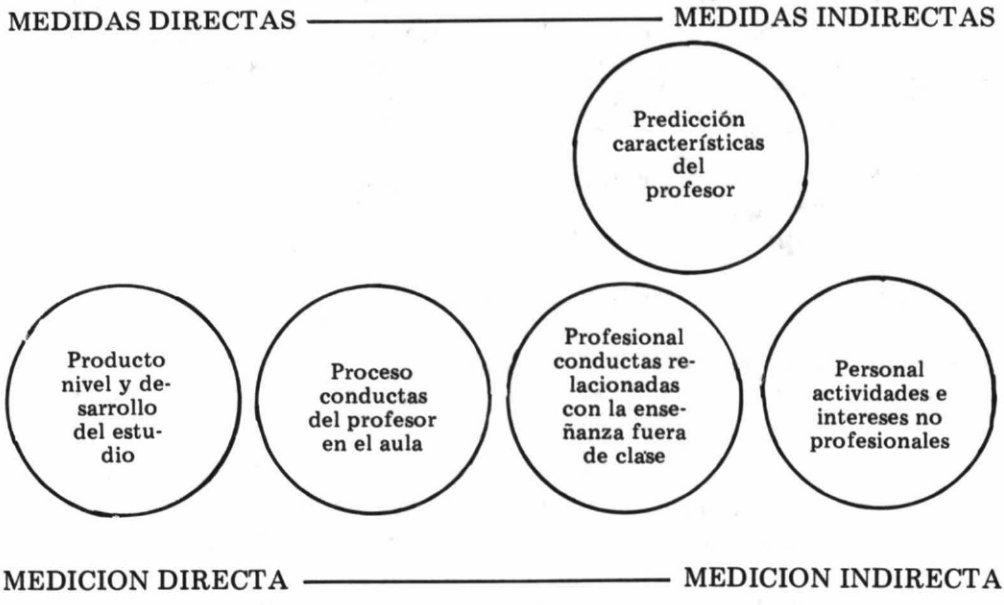
(45) WALBERG, H. J. y TSAI, Shiow Ling, "Correlates of Reading Achievement and Attitude: A National Assessment Study". *Journal of Educational Research*, 1985, 3, 159-167.

(46) WILLIAMS, P., HAERTEL, G. D. y WALBERG, H. J. "Television influences on School Learning: A Quantitative Synthesis". *American Educational Research Journal*, 1982, 19-50, Cit. Walberg y Tsai.

FREDERICK, W. C. y WALBERG, H. J. "Learning as a Function of Time". Journal of Educational Research, 1980, 73, 183-194.Cit. Walberg y Tsai.

V. LA EVALUACION A TRAVES DE MEDIDAS INDIRECTAS

King (47) señala las variables implicadas en la determinación de la eficacia del profesor, según se sitúen en una línea bipolar:



King divide estas variables en varios tipos

a. *Variables de producto*

Son las medidas más directas de la eficacia de los profesores porque implican la medición real del progreso de los alumnos.

b. *Variables de proceso*

Incluyen las medidas del comportamiento y actividades en la clase, así como materiales didácticos realizados por el profesor. Son según King, variables de medida bastante directa.

c. *Variables profesionales*

Incluyen las actividades profesionales, esto es, el trabajo fuera de clase que inserta al profesor dentro del profesorado y como miembro de un centro escolar. Por ejemplo, como miembro del profesorado de un centro educativo, un profesor puede trabajar en seminarios de diferentes asignaturas, realizar cualquier tipo de actividad en

(47) KING, J. A. "Beyond Classroom Walls. Indirect Measures of Teacher Competence". En MILLMAN, Jason, *Handbook of Teacher Evaluation*, National Council on Measurement in Education, London, 1981.

la escuela, y como profesional puede formar parte de organizaciones a nivel local, nacional o internacional, puede publicar, participar en investigaciones, etc.

d. *Variables de predicción*

Están más relacionadas con la profesión de la enseñanza que con ninguna otra profesión. Incluye los atributos de la personalidad, aptitud y actitudes, conocimientos y experiencias. Otros aspectos podrían ser las credenciales del profesor y su popularidad.

e. *Variables personales*

Este último grupo incluye actividades personales de dos tipos: uno sería el trabajo en la comunidad, como por ejemplo, ser socio de la Cruz Roja, aficiones, etc.

La medida de las variables indirectas descritas anteriormente permiten dar cabida a las preferencias individuales y de la comunidad, pero por otro lado pueden ser limitativas, ya que en muchos casos determinan la selección del profesorado: forma de vestir, religiosidad, ideología, etc.

Los resultados de las investigaciones empíricas no apoyan las suposiciones implícitas de las variables indirectas profesionales y personales.

La determinación de la eficacia docente a través de medidas indirectas: conductuales relacionadas con la enseñanza, pero realizadas fuera de la clase, actividades e intereses profesionales, expediente académico, etc., resulta ser al menos insuficiente.

Se ha encontrado correlación con algunas de estas variables, pero en cualquier caso, habría que tener en cuenta dos aspectos:

1. Correlación no significa causalidad
2. La correlación entre las variables de presagio y el logro del alumno son débiles, al menos en un porcentaje elevado de estudios.

Gutherie (48) en una revisión de este tipo de estudios demostraba que este tipo de variables tenía una correlación consistente pero débil con el rendimiento de los alumnos, de forma que dicha relación bien pudiera ser causada por variables incontroladas de otro tipo.

En la misma línea se expresan Rosembloom y colaboradores (49) cuando indican:

"La eficacia de los profesores, medida por el rendimiento del

(48) GUTHERIE, J. W. "Survey of School Effectiveness Studies" en MOOD, A. M., ed. *Teacher Make a Difference?*, D. C. V. S. Governement Printing Office, Washington, 1970, cit. por J. M. MORENO, op. cit.

(49) ROSEMBLOOM, P. E. y col. "Characteristics of Matematics Teachers that Affect Student's Learning". Cooperative Research Report, Eric, Ed. 021 707, Universidad de Minesota, 1966.

alumno, no está influenciada de forma significativa por la cantidad de experiencia previa, sus calificaciones y titulaciones y su participación en organizaciones profesionales."

Así mismo, Rodríguez Dieguez (50) después de revisar una serie de estudios en los que se habrían investigado este tipo de variables de presagio, concluye:

"...no resulta, ni mucho menos, alentadora la perspectiva de encontrar una serie de posibles indicadores que permitan efectuar un control de calidad de la enseñanza."

McKenna (51) indica que entre las medidas de status del personal profesional, se ha demostrado que cuatro de ellas presentan una íntima relación con los criterios de calidad educativa. Estos son:

a. Tanto por ciento de personal que procede de otro Estado y de otro distrito, debido a que cuanto mayor es la diversidad del ambiente cultural vivido por los miembros del equipo, mejor será la calidad de la educación impartida. Curiosamente coincide con la valoración actual que realizan las empresas, sobre los candidatos que hayan tenido un alto índice de movilidad, valorándose más este aspecto que la estabilidad.

b. y c. Promedio de viajes realizados y de países extranjeros visitados. El contar con el porcentaje sustancial de miembros del personal que hayan viajado bastante parece tener un efecto positivo en la calidad de la educación ofrecida.

d. Tanto por ciento que posee 150 o más libros no profesionales. Esto indica que los profesores tienen amplios intereses bibliográficos y leen ampliamente fuera de su campo profesional.

A pesar de la insatisfacción y deficiencia encontrada en las investigaciones de las medidas indirectas, King (52) que la evaluación unicamente basada en medias directas no es factible y no tenemos otro remedio que confiar además en dichas variables indirectas.

Así mismo, King indica, que las evaluaciones que incluyen medidas indirectas sobre la eficacia de los profesores tienen tres debilidades inherentes.

Primera, algunos profesores rechazan cualquier definición de la enseñanza que vaya más allá de las actividades de clase o de los requerimientos en el contrato.

Segunda, no se ha otorgado la mínima validez a las medidas indirec-

(50) RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L. "Indicadores de eficacia en la enseñanza universitaria". Rev. *Patio de Escuelas*, 1978, vol. I, 37-49.

(51) MCKENNA, B. H. *La Organización del Profesorado en los Centros Educativos*, Anaya, Madrid, 1979, 159.

(52) KING, J. A., op. cit., 168.

tas a través de la investigación empírica y por su uso se basa más en la costumbre y la institución que en el conocimiento.

Tercera, relacionada con la segunda, es que la validez teórica de las medidas indirectas presentan dificultades.

Sin embargo, el hecho de que estas razones existan no es argumento para rechazar o ignorar estas medidas indirectas. Estas variables pueden tener validez si se introduce de nuevo atributos: la diferencia existente entre los profesores y la adaptación de preferencias en las metas de los profesores.

VI. LA EVALUACION DEL PROFESOR A TRAVES DE LOS ALUMNOS

La evaluación es un concepto potente, tal como indica Lynd (53), no se puede evitar, cada minuto y aún en sueños, inconscientemente evaluamos nuestras experiencias, aspiraciones y miedos. Es un hecho casi continuo. Me gusta esto pero no lo otro. Cada acción o reacción procede de una evaluación de hechos.

Los alumnos evalúan siempre a sus profesores, la única opción que tiene el profesor es la de querer enterarse o no sobre cómo le evalúan. Aunque todos los profesores "saben" que son evaluados por sus alumnos, se oponen en muchas ocasiones a una evaluación formal. El profesorado se resiste a ser el centro de análisis y a ser puesto en tela de juicio sobre su propia actuación docente como si este hecho conllevase una humillación profesional.

Marsh (54) señala los objetivos que pueden cumplir este tipo de evaluaciones:

a. Un feedback de diagnóstico a el profesorado sobre su efectividad docente.
b. Una medida de eficacia docente para decisiones de promoción.
c. Una información a los estudiantes en la selección de cursos y profesores.
d. Un resultado en base a una descripción del proceso para la investigación o la enseñanza.

VI.1. *La evaluación de los alumnos como Feedback al profesorado*

En un estudio empírico llevado a cabo por Gage, Runkel y Chater-

(53) LYND, A. "Evaluation and Development of the Faculty". Ponencia presentada en el Sixt International Conference, Improving University Teaching, Lausanne, 1980, 836-844.
(54) MARSH, H. W., op. cit.

jee (55) se demostró que los profesores cambiaban su comportamiento en función del feedback realizado por los alumnos. En dicha investigación, se solicitó a los alumnos que juzgaran la conducta de sus profesores sobre una escala graduada y clasificaran al mismo tiempo la conducta ficticia de un profesor ideal sobre la misma escala.

Se comprobó que los profesores que recibieron valoraciones estudiantiles como ayuda, cambiaban su conducta significativamente más que aquellos profesores que no recibieron la información.

Según la investigación realizada por McKeachie y otros, el simple conocimiento de las valoraciones estudiantiles no resulta tan efectivo como motivación para el profesor a mejorar como lo es la misma información presentada con ánimos y sugerencias (56).

Los estudios con información estadística impactan más al profesor que los estudios en informaciones conversuales que resultan demasiado abstractos.

Los resultados obtenidos por Mckeachie demuestran que la consulta puede ayudar. La consulta aumenta el efecto positivo del feedback en términos de posteriores valoraciones estudiantiles (57).

Otras investigaciones apoya, así mismo, la efectividad del feedback de los alumnos. Centra (58) diseñó una investigación incluyendo como variables: la experiencia docente, sexo, autovaloraciones de los profesores y asignatura del curso. En base a una teoría del equilibrio, planteó como hipótesis principal que las valoraciones de los estudiantes producirían cambios en los profesores que se autoevaluaran más favorablemente que lo que les habían evaluado los estudiantes. Los resultados del análisis de regresión confirmaron esta hipótesis. Así mismo, concluyó que un tiempo adicional, (por ejemplo: más que medio semestre), junto a datos comparativos para ayudar al profesor a interpretar su feedback, también ayudaba a generar cambios modestos en las prácticas instruccionales de los profesores.

Parece lógico pensar que los profesores que reciben feedback de sus alumnos, les puede ayudar a cambiar o mejorar su comportamiento en

---

(55) GAGE, N. L., RUNKEL, P. J. y CHATERJEE, B. B. "Equilibrium Theory and Behavior Change: An experiment in Feedback from Pupils to Teachers". Report, núm. 6, Studies in the generality and behavioral correlates of social perception. Urbana Ill.: Bureau of Educational Research, Universidad de Illinois.

(56) MCKEACHIE, W. J., LIN, Y-G, DAUGHERTY, M., MOFFETT, M. M., NIEGLER, C., NORK, J., WALZ, M. y BALDWIN, R. "Using Student Rating and Consultation to Improve Instruction". *British Journal Educational Psychology*, 1980, 50, 168-174.

(57) BORGIDA, E. y NISBETT, R. E. "The Differential Impact of Abstract Us. concrete Information on Decisions". *Appl. Soc. Psychology*, 1977, 7, 258-271.

(58) CENTRA, J. A. "Effectiveness of Student Feedback in Modifyng College Instruction". *Journal of Educational Psychology*, 1973, *3*, 395-401.

el aula. Pero es indudable que el mero hecho de decirle al profesor que no es muy efectivo no le sirva de gran ayuda (59).

El feedback para que pueda ser útil, debe cumplir unos requisitos: que sea específico, concreto, inmediato, con posibilidad real de cambio, no amenazante, ni formulado de modo agresivo.

VI. 2. *Dimensionalidad del comportamiento docente*

Una preocupación actual al evaluar al profesorado a partir de datos de estudiantes, tal y como indica Whitely y Doyle (60) ha sido el identificar las dimensiones de los comportamientos docentes.

Estudios recientes han identificado factores que son altamente estables; así en un repaso extensivo de anteriores investigaciones Costin, Greenough y Menges (61), concluyen que las valoraciones estudiantiles de los profesores son por lo general estables, fiables internamente y válidas con respecto a muchos criterios de la efectividad docente.

Los resultados obtenidos por Finkbeiner y otros apoyan definitivamente el modelo de evaluación de curso y profesor expuesto por Meredith (62). Estos autores determinaron la estructura factorial del instrumento empleado en la Cleveland State University diseñado por Spencer (63), trabajando con una muestra de casi 8.000 estudiantes de bachillerato y universitarios.

Las dos fuentes de datos (alumnos no universitarios y universitarios) fueron procesados por separado para favorecer una validación cruzada de la estructura factorial resultante, obteniendo cinco factores comunes que explicaban más del 50% de la varianza total.

Meredith había encontrado siete factores interpretables en su estudio, cuyos dos factores principales fueron Impacto del Instructuro e Impacto Instruccional, además encontró otros cinco factores que denominó: nivel de dificultad, valor de atención, satisfacción con el método instruccional, dedicación del instructor y evaluación apropiada.

(59) MACKEACHIE, W. J., "Psychology in American's Bicentennial Year". *American Psychology*, 1976, 31, 819-833.

(60) WHITELY, Susan E. y DOYLE, K. E. "Dimensions of Effective Teaching: Factors or artif acts". *Educational and Psychological Measurement*, 1978, 38, 107-117.

(61) COSTIN, F., GREENOUGH, W. T. y MENGES, R. J. "Student Ratings of College Teaching: Reliability, validity and usefulness". *Review of Educational Research*, 1971, 41, 511-535.

(62) FINKBEINER, C. T., LATHROP, J. S. y SHUERGER, J. M. "Course and Instructor Evaluation: Some Dimensions of a Questionnaire". *Journal of Educational Psychology*, 1973, 64, 159-163.

MEREDITH, G. M. "Dimensions of Faculty course evaluation. *Journal of Psychology*, 1969, 73, 27-32.

(63) SPENCER, R. E., *Some Dimensions of the Illinois Course Evaluation Questionnaire*. Measurement and Research Division, Office of Instructional Resources, University of Illinois, 1969.

Withely y Doyle señalan los peligros de tomar estos resultados, a pesar de la alta congruencia de factores, como algo definitivo. Los autores citados piensan que los resultados pueden ser debidos en parte a estructuras de las tendencias perceptivas de los que evalúan.

De ahí que el propósito de su estudio fuera doble:

1. Examinar la estabilidad de las estructuras factoriales, sobre los distintos tipos de profesores y
2. Determinar el punto hasta el cual las estructuras factoriales representan las teorías implícitas de los que valoran.

El método que emplearon para llevar a cabo su estudio consistió en la utilización de un procedimiento analítico relativamente nuevo, el análisis de partición latente (64).

Se analizaron cuatro muestras de estudiantes, valorando a diferentes tipos de profesores. Se obtuvieron las estructuras factoriales en forma separada para cada muestra y se compararon para ver la estabilidad a través de las muestras.

Los autores concluyeron que efectivamente tal como habían indicado en sus hipótesis, los resultados indicaron que los estudiantes mantienen teorías implícitas comunes sobre las características de la enseñanza. Los siguientes nombres describen las saturaciones en las categorías latentes: actitud hacia los estudiantes, motivación del interés, habilidades de exposición, tolerancia de otros puntos de vista, estimulación de ideas y del pensamiento, definición de responsabilidades y relevancia de los materiales de lectura (texto).

Tres tipos de valoración de datos son disponibles para probar la estabilidad de los factores de puntuación y su correspondencia con las categorías latentes:

1. Correlaciones del item entre las clases
2. Correlaciones del item dentro de la misma clase
3. Correlaciones del item en el total de las clases

Los resultados indicaron una alta estabilidad de los factores. El análisis factorial descubrió las mismas soluciones en los cuatro grupos de estudiantes.

Estos datos apoyan la hipótesis de que los factores de la enseñanza "efectiva" son altamente estables a través de distintas asignaturas y tipos de profesores y que son resultado de la identificación de las dimensiones que estaban implícitas en los que puntuaban.

---

(64) WILEY, D. E. "Latent partition analysis". *Psychometrika*, 1967, 32, 182-193, Cit. por WITHELEY, DOYLE, op. cit.

VI.3. *Plurudimensionalidad de la eficacia docente*

Como indica Marsh:

> "La información extraible de las evaluaciones estudiantiles depende necesariamente del contenido de los items de la evaluación. Las puntuaciones, como la enseñanza a la que representan deberían ser inequívocamente multidimensionales."

La investigación empírica refleja la pluridimensionalidad de la eficacia docente (se puede ser claro explicando y lejano, o poco organizado, etc.).

Esta pluridimensionalidad aparece en la estructura factorial que puede confirmar el constructo previo, probar la validez conceptual del instrumento y mostrar el poco influjo del "efecto del halo". Los diversos componentes suelen correlacionar con criterios distintos. Los instrumentos de evaluación deben reflejar esta pluridimensionalidad, pero desgraciadamente existen multitud de instrumentos que no lo contemplan, de ahí en parte justifica contradictorias y erróneas interpretaciones que se realizan sobre la evaluación del profesor basada en las valoraciones de los alumnos.

Por otra parte, la pluridimensionalidad de los instrumentos de evaluación facilitan la función de "feedback", los resultados es muy discutible que se puedan condensar en una única puntuación.

VI.4. *Dimensiones halladas en la investigación empírica*

Indicamos las dimensiones que se han obtenido en algunos instrumentos de evaluación que han demostrado una suficiente validez y fiabilidad.

A. Cuestionario de evaluación de Marsh *(adaptación de Hildehand, Wilson y Dienst* (65)

Factores:

1. *Aprendizaje/valor:* el punto hasta el cual los estudiantes se encontraron con una experiencia de aprendizaje valiosa que era intelectualmente motivante.
2. *Entusiasmo del profesor:* El punto hasta el cual los alumnos vieron en el profesor entusiasmo, energía, humor y habilidad para mantener su interés.

(65) Puede verse el cuestionario entero en: MARSH, H. W., "Validity of Students' Evaluations of College Teaching: A multitrait Multimethod Analysis". *Journal of Educational Psychology*, 1982, 2, 264-297.

3. *Organización:* La organización del profesor, los materiales y las presentaciones de clase.
4. *Interacción del grupo:* Las percepciones de los estudiantes sobre el grado al cual el profesor animaba a discutir en clase e invitaba a los estudiantes a compartir sus propias ideas y a ser críticos ante ellas.
5. *Medio individual:* El punto hasta el cual los estudiantes veían al profesor como amistoso, interesado en los estudiantes y disponible dentro y fuera del aula.
6. *Amplitud de miras:* El punto hasta el cual los estudiantes verían que el profesor presentaba distintas versiones o acercamientos a la misma realidad y que animaba a la comprensión conceptual y el análisis.
7. *Exámenes y notas:* Las percepciones de los estudiantes sobre el valor y la justicia de los materiales evaluados en el curso
8. *Trabajos:* El valor de los trabajos en clase: lectura, tareas, al añadir comprensión al tema.
9. *Intensidad/dificultad.* Percepciones de los estudiantes sobre la dificultad relativa, la intensidad, el ritmo de presentaciones y el número de horas que se necesitaban en el curso.

B. **Cuestionario de evaluación de Aparicio, Tejedor y San Martín** (66)

Factores:

1. Entusiasmo, dominio de la asignatura
2. Importancia de la asignatura (en el plan de estudios)
3. Organización, claridad, preocupación por la enseñanza
4. Interés por el alumno individual
5. Interacción con el grupo, preocupación por los resultados
6. Cumplimiento del profesor
7. Exámenes
8. Material, trabajo, práctica

---

(66) Este cuestionario se elaboró en base a los cuestionarios de Hildebran, Wilson y Dienst, de Hoyt y Cashin, del Illinois Course Evaluation System y de Overall y Marsh.

Puede verse su versión íntegra en APARICIO, J. J. y TEJEDOR, J. y SAN MARTIN, R. *La enseñanza universitaria vista por los alumnos: Un estudio para la evaluación de los cursos en la enseñanza superior.* ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 1982.

C. **Instrumento de evaluación de Sherman y Blackburn** (67)

Es un instrumento de evaluación del profesor que utiliza una escala de adjetivos bipolares tipo Osgood. Indicamos los cuatro factores hallados:

1. *Dinamismo:* activo, pasivo, estimula, desalienta
2. *Pragmatismo:* práctico-teórico, predictible, impredictible
3. *Sociabilidad:* sensible, insensible, acepta, no acepta
4. *Competencia:* experto, no experto

D. **Instrumento de evaluación de Umble y Witten** (68)

Los autores identifican seis dimensiones:

1. Competencia profesional
2. Potencia-Dificultad
3. Comportamiento profesional
4. Personalidad en la clase
5. Receptividad
6. Motivación-actividad

E. **Instrumento de evaluación de Grasha**

Grasha encontró cinco factores en la evaluación del profesor:

1. Analítico-sintético: Discute puntos de vista distintos a los suyos, contrasta las implicaciones de otras teorías.
2. Organización-claridad: Explica con claridad, muestra buena preparación.
3. Interacción con el grupo: Estimula las discusiones en clase, estimula al grupo a exponer su información y sus experiencias.
4. Relación con el individuo: Muestra interés genuino por los alumnos, es amistoso y cercano en el trato.
5. Dinamismo-entusiasmo: Dinámico, manera interesante de presentar las cosas (69).

---

(67) SHERMAN, B. S. y BLACKBURN, R. T. "Personal Characteristics and teaching effectiveness of College Faculty". *Journal of Educational Psychology, 1975, 1, 124-131.*

(68) UMBLE, M. M. y WHITTEN, B. J. "The Significant Dimensions of Teaching Behavior and their Relative Importance for Instructor Evaluations". *Educational and Psychological Measurement*, 1977, 37, 1023-1030.

(69) GRASHA, A. F., "The Role of Internal Instructor Frames of Reference in the Student Rating Process". *Journal of Educacional Psychology*, 1975,.3, 451-468.

F. Instrumento de evaluación de Covert y Mason (70)

El Student Evaluation of Teaching (SET) consta de 22 items en una escala de tipo Likert. Se identificaron tres factores principales.

1. Medida del Método y del estilo de enseñanza
2. Percepción del estudiante de sí mismo en lo que se relaciona con el curso
3. Materiales y recursos

Otros instrumentos

El número de instrumentos de evaluación del profesor es extensísimo. Señalamos algunos de ellos que han demostrado una validez y fiabilidad en las múltiples ocasiones que se han realizado.

— Instrumento de evaluación de French-Lazovik (71). Puede verse el instrumento completo y un análisis factorial realizado.

— El SIR S de Michigan (72)

— El Student Opinion Survey (SOS) de Whitely y Doyle (73)

— El Pupil Observation Survey (POSR) de Veldman y Peck (74)

— Cuestionarios de evaluación del curso y del instructor de Finkbeiner y otros (75)

El análisis de este cuestionario se ha realizado sobre una muestra de 1.616 estudiantes de centros académicos y 6.352 del Campus de la Universidad de Cleverland. El cuestionario puede verse prácticamente completo, faltan algunos items eliminados después del análisis factorial.

La pluridimensionalidad de las valoraciones estudiantiles ha quedado reflejada patentemente en los resultados obtenidos en diversas y múltiples investigaciones empíricas.

---

(70) COVERT, R. W. y MASON, E. J. "Factorial Validity of a Student Evaluation of Teaching Instrument". *Educational and Psychological Measurement*, 1974, *34*, 903-905.

(71) FRENCH-LAZOVIK, G. "Predictability of Stundents' Evaluation of College Teachers from component ratings". *Journal of Educational Psychology*, 1974, *3*, 373-385.

(72) WARRIGTON, W. G. "Student Evaluation of Instruction al Michigan State University". En SOCLOFF, A. D. ed.: Proceedings: the First Invitational Conference on Faculty Effectiveness as Evaluated by Students". 1973, pp. 164-182. Philadelphia: Measurement and Research Center, Temple University.

(73) WHITELY, S. E. y DOYLE, K. O. "Dimensions of Effective Teaching: Factors or Articacts". *Educational and Psychological Meassurement*, 1978, 38, 107-117.

(74) VELDMAN, D. J. y PECK, R. F. "Student Teacher Caracteristics from the pupils' view point". *Journal of Educational Psychology*, 1963, *6*, 346-355.

Se trata de un famoso cuestionario compuesto por 38 items. Puede verse en el citado artículo, el cuestionario integro.

(75) FINKBEINER, C. T., LATHROP, J. S. y SCHUELGER, J. M. "Course and Instructor Evaluation: Some Dimensions of a Questionnaire". *Journal of Educational Psychology*, 1973, *2*, 159-163.

Algunos autores, sin negar la multidimensionalidad de estas valoraciones, argumentan que una valoración total o global proporciona una medida más válida.

Como indica Marsh esta argumentación es frecuente cuando los componentes por separado no han sido empíricamente demostrados. Esto no es correcto. En primer lugar, porque hay muchos indicadores posibles de la eficacia docente, y muchos usos posibles de las valoraciones estudiantiles. En segundo lugar, repasos a diferentes criterios de validez muestran que los componentes específicos de las valoraciones estudiantiles correlacionan más con criterios de validez individual que con la valoración global.

En tercer lugar, la influencia de las características ambientales definidas por algunos como "rasgos" son más difíciles de interpretar con valoraciones globales que con los componentes específicos.

En cuarto lugar, la utilidad de las valoraciones estudiantiles aumenta cuando se realizan con la presentación de los componentes por separado.

Finalmente, incluso aunque se acuerde que las valoraciones estudiantiles debieran ser resumidas en una puntuación global para un determinado objetivo, el peso de los diferentes factores debería ser una función de los análisis lógico-empíricos de los diversos factores en torno a ese objetivo específico; un conjunto proporcionado de factores reflejará con más precisión que cualquier otro criterio.

VI.5. *Validez de la evaluación de los estudiantes al profesor*

Se ha escrito e investigado mucho sobre estos puntos, sin duda la evaluación del profesor por parte del alumno ha ocupado a una gran parte de investigadores educacionales.

La evaluación del profesor por parte de los alumnos ha sido muy contestada. Desde el propio profesorado, que se ha manifestado reaccio a ser objeto de crítica y valoración del alumno, al que considera incompetente, con falta de perspectiva e incapacitado para llevar a cabo este tema. Por otro lado, los propios resultados de algunas investigaciones apoyaban la falta de validez y fiabilidad de dichas valoraciones.

Esta creciente área de investigación ha dado como resultados una variedad de puntos de vista, así encontramos investigaciones que concluyen que las valoraciones de los estudiantes son fiables, válidas y útiles hasta las que concluyen que no son fiables ni válidas e inútiles.

Como indica Marsh:

> "...parte del problema está en los prejuicios de los que estudian las valoraciones estudiantiles; parte de las irrealistas expectativas

de lo que las valoraciones estudiantiles pueden y deberían hacer; parte en el conjunto diversos de instrumentos basados en contenidos varios y de propiedades psicométricas no comprobadas, y finalmente parte en conceptualizaciones fragmentarias en el diseño de los instrumentos y la investigación que las apoya" (76)

Determinación de la validez en los estudios empíricos

El principal problema a la hora de determinar la validez de las evaluaciones estudiantiles consiste en la falta de un criterio único de la eficacia docente. Existen diversos factores que pueden correlacionarse con criterios diversos.

Las evaluaciones estudiantiles se han relacionado con diferentes criterios, entre los que se pueden destacar el rendimiento del alumno.

Existe un número reducido de investigaciones que no muestran relación con el rendimiento. Sin embargo, análisis posteriores de estas investigaciones han señalado una serie de fallos metodológicos importantes, como las valoraciones, no fueron al instructor a cargo del curso como a sus ayudantes, no hubo una medida adecuada del logro del curso, el rendimiento fue evaluado al final de cada parte del curso y los estudiantes podían repetir el examen hasta seis veces. Todos estos fallos metodológicos hacen ininterpretables los resultados.

Lo más positivo de estos estudios, es el valor que han tenido como aviso a los investigadores de planteamientos metodológicos serios. Otras investigaciones que no han tomado las notas como variable dependiente sino datos objetivos muestran relaciones apreciables, sobre todo con:

a. Competencia, claridad (.50)

b. Estructura del curso, ritmo (.47)

c. Percepción que tiene el alumno de su aprendizaje (.47)

d. Juicio global sobre la asignatura (.47)

e. Juicio global sobre el profesor (.43)

Los resultados apoyan la conclusión que a una mejor evaluación del profesor corresponde un mayor aprendizaje (77).

Cohen (78) llevó a cabo un meta-análisis de todos los estudios de multisección que no tuviesen problemas metodológicos.

---

(76) MARSH, H. W. "Students Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases and Utility, *Journal of Educational Psychology*, 1984, *5*, 707-754.

(77) MARSH, H. W., op. cit., 707-754.

(78) COHEN, P. A. "Student Rating of Instruction and Student Achievement: A metaanalysis of Multisection validity Studies". *Review of Educational Research*, 1981, *3*, 281-309.

Como el propio autor indica las principales complicaciones halladas fueron:

— La variedad de formas de valorar el logro del estudiante

— La frecuente confusión sobre la unidad de análisis apropiada sobre la que basan las generalizaciones. Esta cuestión sólo puede ser contestada empleando la clase o el instructor como la unidad de análisis en un diseño de validez.

— La pluridimensionalidad de la mayoría de los instrumentos de valoración.

— Finalmente, la variedad de situaciones en las que se llevan a cabo los estudios. Ej.: Los instructores son unas veces catedráticos, otras titulares, PNN, etc.

Tres aspectos fundamentales, quisieramos subrayar del estudio realizado por Cohen:

1. La medida de logro estudiantil más comunmente empleada en los estudios e investigaciones fue un examen final común.
2. Se recogieron datos para seis dimensiones de la enseñanza. Cohen señala las cuatro dimensiones identificadas pur Kulik y McKeachie, como comunes en los estudios analíticos realizados (79).

Estas cuatro dimensiones son:

a. Capacidad: "El instructor domina la materia", "da explicaciones claras", "se ajusta al nivel de la clase".

b. Rapport: "El instructor es amigable", "permisivo", "flexible", "está disponible para hablar fuera de la clase".

c. Estructura: "El instructor lleva a cabo todo de acuerdo con el horario", "emplea bien el tiempo en clase".

d. Dificultad: "El instructor asigna lecturas difíciles", "pide más a los estudiantes de lo que le es posible hacer".

Además de estas cuatro dimensiones comunes, existen otras como:

e. Interacción: "El instructor anima a los estudiantes a expresar varios puntos de vista", "facilita la discusión en clase".

f. Feedback: "El instructor informa a los estudiantes cuando han realizado un trabajo particularmente bueno", "da información a los estudiantes de sus progresos".

Estas dimensiones fueron descritas e interpretadas por Iaacson y otros.

(79) KULIK, J. A. y MCKEACHIE, W. J. "The Evaluation of Teachers in Higher Education". En KERLINGER, F. N. eds. *Review of Research in Education*, VOL. 31, ITASCA, Ill.: Peacock, 1975.

IAACSON, R. L. y otros. "Dimensions of Student Evaluations of Teaching. *Journal of Educational Psychology*, 1964, *55*, 344-351.

Según Cohén, se puede estar bastante seguro de que las dimensiones generales del curso y del instructor se relacionan apreciablemente con el logro del estudiante.

La única dimensión que no obtuvo una correlación con el logro estudiantil fue la de dificultad (.02). Las autovaloraciones de los estudiantes sobre su aprendizaje correlacionan mucho con el logro del estudiante.

3. Finalmente el metaanálisis llevado a cabo por Cohen apoya la validez de las valoraciones realizadas por los estudiantes como medidas de la efectividad de la enseñanza. En unos pocos estudios se obtuvieron las valoraciones de los estudiantes después de saber sus notas finales.

   Parece probable que los estudiantes estén influidos hasta cierto punto por el conocimiento de sus notas, de ahí que al juzgar la validez de la valoración, debería depositarse más confianza en los resultados de los estudios cuyos estudiantes realizan la evaluación del profesor antes de conocer sus notas.

Otros criterios relacionados con la evaluación de los estudiantes

La evaluación realizada por los estudiantes al profesor ha sido correlacionada con la autoevaluación de profesores y con la evaluación de los colegas.

Posteriormente tratamos en sendos apartados estas dos fuentes de evaluación. Otros criterios con el que se ha relacionado es la investigación. Docencia e investigación suelen considerarse las dos funciones más importantes del profesor universitario, algunos ven una relación positiva (la investigación potencia la clase) y otros contrariamente tienen una visión negativa (80) (no hay tiempo para todo). Una revisión de los estudios más importantes llevada a cabo por Marsh, muestra que en general no hay una relación apreciable entre investigación y eficacia docente. Los resultados son poco claros e inconsistentes. En general, no puede deducirse eficacia docente de la productividad de un profesor como investigador. La relación es menor en Universidades muy orientadas a la investigación.

Otros estudios muestran relación entre la evaluación de los alumnos y otras variables: intención de seguir estudiando, deseo de ampliar los conocimientos en la misma asignatura, satisfacción del profesor en su tarea docente, etc. Se puede afirmar que en conjunto la validez de la evaluación de los alumnos está muy apoyada empíricamene y a través de muchos procedimientos.

(80) MARSH, op. cit. 707-754.

Posibles influjos o características que invalidan la evaluación de los alumnos

Los profesores piensan que las evaluaciones estudiantiles están sesgadas por una serie de variables extremas a la eficacia docente.

Mash y Overall (81) solicitaron a los profesores que sobre una lista de 17 características señalaran cuáles serían rasgos potenciales.

Los profesores piensan que la evaluación está influida por:

a. La dificultad de la asignatura (72%)
b. Severidad-benignidad en las calificaciones (68%)
c. Popularidad del profesor (68%)
d. Interés previo del alumno en la asignatura (60%)
c. Cantidad de trabajo y tareas (60%)
f. Razón personal para escoger la asignatura —optativa— (55%)
g. Tamaño de la clase (60%)
h. Nota media del alumno (53%)

Muchos estudiosos muestran que este tipo de influjos explican entre el 5 y 20% de la varianza total; sobre todo d. y h., también algo a. y e., pero especialmente en sentido inverso al previsto. (Se evalúa mejor lo más difícil).

Una correlación positiva y significativa entre estas características y la evaluación de los alumnos no es prueba de invalidez. Muchos estudios están mal interpretados por estas razones indicadas por Marsh:

1. Una correlación no implica causalidad
2. Se confunde significación estadística con significación práctica.
3. No se considera la naturaleza multivariada de las evaluaciones.
4. Se utilizan datos individuales y no medias de las clases (que neutralizan fuentes de invalidez individuales).
5. No se replican los resultados de estos estudios en otros contextos.
6. Falta una definición clara de lo que es una fuente de invalidez (Bias).

Para probar que una característica invalida la evaluación no basta una correlación significativa, ni siquiera si es plausible una relación causal; hace falta además que dicha característica no tenga correlación positiva con otros indicadores de eficacia docente.

(81) MARSH, A. W., OVERALL, J. V. y KESLER, S. P. "Validity of Student Evaluations of Instrutional Effectiveness: A comparison of Faculty self-evaluations and Evaluations by their Students". *Journal of Educational Psychology*, 1979, *71*, 149-160.

VI.6. *Fiabilidad y estabilidad de las evaluaciones estudiantiles*

La fiabilidad se determina normalmente a través de los resultados del análisis de items, por ejemplo: correlaciones entre las respuestas de diferentes items que pretenden medir el mismo componente y de estudios de acuerdo entre los distintos sujetos que cumplimentan el cuestionario.

La correlación intra clase suele ser muy alta; depende del número de alumnos, con n = 25 se llega a r = 0,90 facilmente.

Las correlaciones altas entre dos mediciones (mitad y fin de curso) y entre actuales y antiguos alumnos nos indican la estabilidad.

En un estudio realizado a lo largo de 20 años, los investigadores Drucker y Remmers (82) encontraron que las puntuaciones medias dadas por estudiantes universitarios y no universitarios sobre 17 profesores estaban correlacionadas positivamente. Las correlaciones variaban desde .40 a .68 en diez rasgos del profesor, tales como: presentación de la asignatura, interés en la asignatura, actitud favorable frente a los alumnos, justicia y rectitud en la corrección de exámenes.

Centra (83) solicitó a 500 alumnos universitarios que dieran los nombres de los mejores y peores profesores de su departamento y que no fueran de su especialidad. Llegó a la conclusión que los juicios sobre los profesores realizados por los alumnos al final del curso son bastante permanentes y maduros.

Firth (84) solicitó a los estudiantes que se habían graduado y habían estado durante un año trabajando, que valorasen la efectividad de sus profesores nuevamente y que nombrasen los mejores y peores profesores. La diferencia entre ambas valoraciones espaciadas en el tiempo resultó no significativa.

Marsh y Overall (85) determinaron la estabilidad de las evaluaciones estudiantiles en un estudio retrospectivo. Los resultados mostraron correlaciones elevadas y estadísticamente significativas (la r media fue de .83), entre las valoraciones al final del curso y las retrospectivas (acuerdo relativo). Las diferencias entre los dos conjuntos (acuerdo absoluto) eran muy pequeñas y no significativas.

---

(82) DRUCKER, A. J. y REMMERS, M. H. "Do alumni and Students differ in their Attitudes: Toward Instructors?". *Journal of Educational Psychology*, 1951, *42*, 129-142.

(83) CENTRA, J. A. "The Relacionship between student and alumni ratings of teachers". *Educational and Psychological Measurement*, 1974, *34*, 321-325.

(84) FIRTH, M. "Impact of Work Experience on the Validity of Student Evaluations of Teaching Effectiveness". *Journal of Educational Psychology*, 1979, 726-730.

(85) MARSH, H. W. y OVERALL, J. V. "Validity of Students Evaluations of Teaching Effectiveness: Cognitive and Affective Criteria". *Journal of Educational Psychology*, 1980, *4*, 468-475.

AUTOEVALUACION DEL PROFESORADO

La autoevaluación del profesor ha sido otro de los criterios empleados para determinar la eficacia de la enseñanza. Como indica Aparicio, Tejedor y San Martín (86), en contra de lo que cabría suponer, las autoevaluaciones no se caracterizan por su parcialidad en favor del profesor.

El término autoevaluación puede parecer contradictorio. Como muy bien indica Carroll, las evaluaciones son típicamente entendidas como medias externas, impuestas al profesorado, como calificaciones que nos dan nuestros supervisores, nuestros compañeros, o incluso nuestros alumnos (87).

La autoevaluación sin duda es una gran ayuda para el estudio y mejora de la enseñanza. Por un lado, es una reflexión sobre el propio quehacer educativo y en la medida que este autoanálisis sea específico, concreto, puede ayudar al profesor a mejorar las tareas educativas. Por otro lado, si se obtiene información de los propios alumnos o de los colegas, utilizando los mismos puntos de análisis (mismo cuestionario), además de obtener esta información, el propio profesor puede contrastar esta percepción con la suya propia.

Validez de las autoevaluaciones

En muchas investigaciones se han utilizado conjuntamente cuestionarios de autoevaluación de profesores y el mismo instrumento para que los alumnos evaluasen a sus profesores, de tal forma que se obtuviese una validez convergente.

Las correlaciones entre ambos cuestionarios de alumnos y profesores son muy variadas.

Mientras que Carroll indica que no existe mucho acuerdo entre profesores y alumnos, otros autores como Centra (88) encontraron correlaciones de .20 entre ambas evaluaciones realizadas a mitad del curso. La misma valoración obtuvieron Blackburn y Clark (89) pero con la variación que sólo solicitaban a los profesores que se autoevaluaran en un sentido general; posteriormente encontraron una correlación de .28.

---

(86) APARICIO, J. J., TEJEDOR, J. y SAN MARTIN, R. *La enseñanza Universitaria vista por los alumnos: un estudio para la evaluación de los cursos en la enseñanza superior.* ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, 1982.

(87) CARROLL, J. G. "Faculty Self-Evaluation". En Millman Jasan ed. *Handbook of Teacher Education.* Sage, London, 1981, 180-202.

(88) CENTRA, J. A. *Two Studies on the Utility of Student Ratings for Instructional Improvement,* Princeton, N. J. Educational Testing Service, 1972.

(89) BLACKBURN, R. T. y CLARK, M. J. "An Assessment of Faculty Performance: Some correlations between administrators, Colleagues, Student, and Self ratins. *Sociology of Education,* 1975, *48,* 242-256.

Centra utilizando el mismo instrumento de evaluación por alumnos y profesores halló una correlación de .45.

Otros autores hallaron correlaciones más elevadas, como Webb y Nolan (90) que obtuvieron una correlación de .62. Marsh, Overall y Kesler (91) descubrieron un acuerdo considerable entre el profesor y el alumno en las valoraciones obtenidas. Distintos análisis factoriales señalaron que dimensiones similares subyacían en ambas valoraciones estudiantiles y de profesorado. Los coeficientes de validez eran estadísticamente significativos para todos los factores de evaluación. (= .49). Como indican los autores mencionados, estos hallazgos reafirman la validez de las evaluaciones de los estudiantes, sugieren la posible utilidad de las autoevaluaciones de los profesores y ayudarían a tranquilizar al profesorado sobre la exactitud de las valoraciones estudiantiles.

Doyle y Crichton (92) llevaron a cabo un estudio cuyo diseño se basó en un curso de varias secciones con un tamaño común, lecturas comunes y otras tareas y un examen final común, en el cual los profesores de cada sección eran también responsables de la enseñanza.

El curso tenía que ser de tal modo, que se pudiera obtener la información siguiente: puntuaciones de los estudiantes sobre los profesores, autopuntuaciones de los profesores, puntuaciones de los compañeros entre sí, calificaciones de los estudiantes en el examen final y puntuaciones en una medición anterior de habilidad (Test de aptitud escolar, que se exige al ingreso en la Universidad).

El cuestionario estaba compuesto por seis items, cuatro de los mismos eran los factores más estables identificados por Doyle y Whitely. Estos items eran:

Presentación clara de la materia, era accesible, mantenía a los estudiantes interesados en la materia, realizaba preguntas desafiantes. Los otros dos items, consistían en dos preguntas más generales: ¿cómo puntuarías globalmente la capacidad de enseñanza del profesor?, ¿Cuánto dirías que has aprendido de este profesor? Cada item se respondía con una escala de 1 a 7. Entre los resultados más importantes de este estudio cabría señalar:

---

(90) WEBB, W. B. y NOLAN, C. Y. "Student, Supervisor and Self-rating of Instructional Proficiency". Journal of Educational Psychology. 1955, 46, 42-46.

(91) MARSH, H. W. y OVERALL, J. V. y KESLER, S. P. "Validity of Student Evaluations of Instructional Effectiveness: A comparison of Faculty Self-Evaluations and Evaluations by their Students". *Journal of Educational Psycology, 71*, 149-160. 1979.

(92) DOYLE, K. O. y CRICHTON, L. I. "Student, Pees, and Self Evaluations of College Instructors". *Journal of Educational Psychology*, 1978, *70*, 815-826.

DOYLE, K. O. y WHITELY, S. E. "Student Ratings as Criteria for Effective College Teaching". *American Educational Research Journal*, 1974, 11, 259-274.

1. Los estudiantes, compañeros y profesores mismos se atribuyeron puntuaciones que eran bastante similares en importancia, distribución, etc., aunque los compañeros tendían a dar las puntuaciones más favorables y los alumnos las menos favorables.
2. Las fiabilidades individuales de los estudiantes fueron iguales o un poquito más altas que las individuales de los compañeros.
3. Todas las puntuaciones resultaron ser bastante aceptables en validez convergente; las autovaloraciones de los profesores y las de los estudiantes han sido consideradas mejores en validez discriminante.
4. Ninguna puntuación en ningún item estaba correlacionada significativamente con el logro del estudiante. Este resultado no es coincidente con otras investigaciones, quizás sea debido a que este estudio se realizó con disciplinas diferentes. Una segunda razón puede ser inferida de Sullivan y Skanes (93) al indicar que la relación entre las puntuaciones y el aprendizaje puede variar con la "distancia psicológica" entre los que puntuan y los puntuados.

Recientemente se han llevado a cabo, quizás los estudios más importantes sobre este tema realizados por Marsh, Overall y Kesler (94). Los autores dirigieron los únicos estudios en los que el profesorado de un número elevado de cursos (81 y 329) tuvieron que evaluar su propia enseñanza con el mismo instrumento de evaluación que cumplimentaron los alumnos. En ambos estudios los análisis factoriales identificaron los mismos factores de evaluación. El acuerdo profesor-estudiante en cada dimensión era significativo, (correlación media = .49 y .45).

En los estudios multi rasgo y multi método (MTMM) los múltiples rasgos (factores de valoración del estudiante) se valoran en base a múltiples métodos (autoevaluación del profesorado y valoraciones estudiantiles).

Las correlaciones fueron, como ya se ha mencionado, altas y significativas cuando se referían a las mismas dimensiones valoradas (validez convergente) y las correlaciones entre dimensiones no similares resultaron significantes (-0,4 y 0,2), lo cual se admite como validación de la validez divergente de las valoraciones.

A partir de estos estudios, podemos afirmar que existe una evidente

(93) SULLIVAN, A. M. y SKANES, G. R. "Validity of Student Evaluation of Teaching and the Characteristics of Successful Instructors". *Journal of Educational Psychology*, 1976, *66*, 584-590.

(94) MARSH, H. W. "Validity of Students' Evaluations of College Teaching: A Multitrait-multimethod Analysis". *Journal of Educational Psychology*, 1982, *74*, 264-279.

MARSH, H. W., OVERALL, J. V. y KESLER, S. P. "Validity of Student Evaluations of Instructional Effectiveness: A comparison of Faculty Self-Evaluations and Evaluations by their Students *Journal of Educational Psychology*, 1979, *71*, 149-160.

validez de las puntuaciones de los estudiantes y de los propios profesores. Así mismo, hay que resaltar la corroboración de la validez divergente que demuestra la validez de cada factor específico de cada valoración.

Muchos de los problemas planteados en las diversas investigaciones, resultantes de la comparación de los resultados, provienen en muchos casos de una inadecuada metodología y de la comparación de instrumentos con dimensiones diferentes.

Procedimientos de autoevaluación

Existen diversos métodos de autoevaluación: auto-informes, cuestionarios, observación y análisis de actuaciones didácticas registradas en cinta de video.

El procedimiento más utilizado son los cuestionarios (95). Estos cuestionarios pueden recoger items sobre los diversos aspectos o tareas que el profesor realiza o sobre las funciones que el profesor desempeña (96).

EVALUACION REALIZADA POR LOS COLEGAS

La evaluación por iguales se ha llevado a cabo fundamentalmente en el ámbito de la enseñanza superior, generalmente en diversas universidades.

La evaluación por iguales es un procedimiento por el cual todo trabajo de un miembro de la facultad es revisado y juzgado por sus compañeros. En la mayoría de los casos, el objeto de evaluación y análisis no es sólo el comportamiento del profesor en el aula y como docente, sino en todo el ámbito universitario. Es decir, se evaluan tanto los aspectos docentes como todas aquellas tareas didácticas y académicas en las que el profesor está implicado: materiales de clase, programas, formas de evaluar, investigaciones, etc. Así mismo, suele ser valorado como miembro del claustro: "colabora", "participa activamente", etc.

En general, cuando los profesores son evaluados por sus compañeros suelen darse correlaciones apreciables con los datos de los alumnos, (posiblemente la información procede de los alumnos); cuando los colegas

(95) Existe una abundante bibiliografía. Puede confrontarse en:

MORENO, J. M., En donde se pueden hallar diversos procedimientos e instrumentos de medición.

VILLA, A., MORALES, P. *La evaluación del profesor*. Ed. Mensajero, En prensa. Se presentan una serie variada de cuestionarios.

OVEYORO SANZ, P. y otros. "¿Puede el profesor evaluar su propia función educativa?". *Revista de Documentación*, Sistema de U.U.L.L. 1979, 2, 17-26.

(96) ISAACS, D. "Cómo evaluar los Centros Educativos". Instrumentos y procedimientos, EUNSA, Pamplona, 1977.

actúan como observadores de la clase no suelen encontrarse correlaciones significativas; en general, la evaluación de otros profesores suele ser:

— Menos fiable y válida que la de los alumnos

— Es percibida como más amenazadora y crea mal ambiente

— Se ve afectada fácilmente por otras variables ajenas a la eficacia docente (como es la investigación).

Validez de la evaluación por colegas

Clark y Blackburn (97) hallaron una correlación de .28 entre las puntuaciones de los compañeros y las de los propios profesores. Centra (98) descubrió que las puntuaciones de los compañeros eran menos fiables y más indulgentes que las puntuaciones de los propios profesores y las de sus alumnos.

Morsh, Bengers y Smith (99) correlacionaron las valoraciones estudiantiles, rendimiento del estudiante, valoraciones por iguales y valoraciones de supervisores en un curso multiseccional. Las valoraciones de los estudiantes correlacionaban con el logro, refrendando su validez. Las de los colegas y supervisores estaban significativamente relacionadas entre sí, pero no se relacionaban con las puntuaciones dadas por los estudiantes ni con su rendimiento, lo que sugiere que las valoraciones por iguales pueden no ser un indicador de la eficacia docente.

Cuando los profesores son evaluados por sus compañeros suelen darse correlaciones apreciables con los datos de los alumnos (posiblemente la información procede de los alumnos), cuando los colegas actúan como observadores de la clase no suelen encontrarse correlaciones significativas. En general, la evaluación de otros profesores suele ser según Murray (100):

Aparicio, Tejedor y San Martín (101) señalan la utilidad de las evaluaciones de los colegas con o sin observación para evaluar algunos

(97) CLARK, M. J., y BLACKBURN, R. *Assessment of Faculty Performance: Some correlates between self, colleagues, students, and administrators*", Ann Arbor: Center for the study of Higher Education, University of Michigan, 1971.

(98) CENTRA, J. A. "Copeagues as raters of Classroom instruction". *Research Bulletin*, 1974, *74*, 18.

(99) MORSH, J. E., BURGESS, G. G. y SMITH, P. N. "Student achievement as a mesure of instructional effectiveness", *Journal of Educational Psychology*, 1956, *47*, 79-88.

(100) MURRAY, H. G. *Evaluating University Teaching: A review of Research*. Toronto. Canada: Ontario Confederation of University Faculty Associations.

(101) APARICIO, J. J., TEJEDOR, J. y SAN MARTIN, R. *La Enseñanza Universitaria vista por los alumnos: un estudio para la evaluación de los cursos de enseñanza superior*. Memoria de investigación del X Plan Nacional de Investigación Educativa. ICE, Universidad Autónoma de Madrid, 1982.

aspectos como la labor investigadora, el profesionalismo del profesor o su dominio de la asignatura. Los profesores, según estos autores, pueden estimar con bastante exactitud la competencia de un colega no tanto en lo que se refiere al modo en que da la clase, sino en lo que respecta al bagage de conocimiento y a su preparación científica y pedagógica.

Observaciones conductuales realizadas por Observadores Externos

De la revisión de una extensa serie de estudios realizados fundamentalmente en la enseñanza no universitaria, se puede obtener unas conclusiones más esperanzadoras. Marsh (102) indica que estos informes realizados por observadores entrenados a menudo correlacionan tanto con las valoraciones estudiantiles pueden ser predichas exactamente a partir de informes de conductas específicas realizadas por observadores externos.

En 1983 Murray (103) entrenó a los observadores para estimar la influencia de ciertas conductas docentes de 54 profesores univesitarios que habían obtenido previamente valoraciones estudiantiles de "buenos", "normales" y "malos". Se recogieron un total de 18-24 informes por profesores con una fiabilidad media de .77. El análisis factorial reveló nueve factores y su contenido reproducía los factores de valoración estudiantiles descritos anteriormente (104).

Como indica Marsh:

> "...los compañeros pueden ser entrenados para actuar con la misma fiabilidad en la observación de conductas que los observadores entrenados. Hay que hacer una advertencia: el hecho de que las conductas docentes específicas puedan ser observadas con fiabilidad no quiere decir que sean importantes. Han de estar relacionadas con indicadores externos de eficacia docente" (105).

A MODO DE CONCLUSION

A través del repaso a la literatura sobre la evaluación del profesor, se ha podido constatar la complejidad de la misma y la inexistencia de un método que sobresalga destacadamente sobre el resto.

---

(102) MARSH, H. W. "Students' Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Rebiability, Validity, Potential, Biases and Utility", *Journal of Educational Psychology*, 1984, *76*, 707-754.

(103) MURRAY, H. G. "Evaluating University Teaching: A review of Research". Toronto, Canada, Ontario Confederation of University Faculty Associations, 1980, cit. por MARSH, op. cit.

(104) MURRAY, H. G. The inference classroom teaching behaviors and student ratings of college teaching effectiveness". *Journal of Educational Psychology*, 1983, *71*, 856-865.

(105) MARSH, H. W., op. cit.

En la medida de lo posible, parece conveniente enfocar la evaluación hacia un proceso más comprensivo e integral que aglutine este amplio abanico de perspectivas que se están realizando en la actualidad.

La evaluación del profesor, aún considerando a éste, como la principal variable, resulta al menos insuficiente. El profesor es una variable importante dentro de un sistema de elementos mutuamente interrelacionados. Por consiguiente, la evaluación del profesor y del rol/es que desempeña deben evaluarse teniendo en cuenta su encuadre dentro del sistema. El estudio aislado de la variable profesor, sin referencia a un marco más amplio, desvirtúa el resultado de la investigación y por contra, partiendo de esta visión más sistemática, más globalizadora, la variable profesor alcanza un pleno significado.

Intentar establecer la eficacia del profesor en base a los logros cognoscitivos de los alumnos resulta doblemente insuficiente, por un lado por su contenido de miras; olvida dimensiones muy importantes de la enseñanza, y por otro por la imposibilidad de demostrar empíricamente que los logros alcanzados se deben precisamente al comportamiento docente.

Existen diversas características que influyen en el comportamiento docente. Son condiciones de muy diversa índole: psicosociológicas, de política administrativa, económicas, culturales, referentes al alumno, etc.

Otras investigaciones han demostrado que las actitudes docentes y la percepción positiva de sí mismos, de los demás y algunas dimensiones importantes de la enseñanza se muestran positivamente relacionadas con una mayor eficacia.

La enseñanza es un complejo proceso que es necesario comprender desde una perspectiva bidireccional. No sólo existe influencia del profesor sobre los alumnos sino también viceversa, como se ha demostrado empíricamente.

La evaluación de los alumnos ha demostrado ser una fuente válida y fiable de evaluación, si bien es conveniente subrayar que no debe considerarse de modo exclusivo.

Del mismo modo la evaluación del propio profesor resulta ser otra valiosa fuente de evaluación que ha demostrado, mayor adecuidad a la realidad que la evaluación de los propios compañeros.

La evaluación del profesor en lo posible, conviene realizarla a través de un seguimiento de su labor y valorando los diferentes roles y funciones que desempeña, y no únicamente con medidas puntuales tal como se viene realizando.

El profesor, en cualquier caso, debe tener un conocimiento claro y preciso de qué y cómo va a ser evaluado. Debe ser parte activa en este proceso evaluador. La evaluación es uno de los procesos que más puede ayudar a la formación y perfeccionamiento del profesorado.

E S T U D I O S

DIALECTICA DE LA SOCIALIZACION DEL PROFESOR (*)

KENNETH M. ZEICHNER (**)

RESUMEN

Este trabajo analiza la bibliografía sobre la socialización de los profesores, con atención especial a la socialización durante la experiencia de prácticas de enseñanza. Al hacerlo así, se rechaza la idea predominante de que la socialización de los profesores es un proceso en que el neófito es una entidad pasiva, totalmente sometido a la influencia institucional. En su ligar, la socialización de los profesores se presenta como un proceso dialéctico que supone una interacción continua entre los individuos y las instituciones en las que son socializados. En apoyo de esta hipótesis, se aportan pruebas extraídas de estudios sobre socialización médica y de estudios recientes sobre socialización de profesores en formación. Se trata también sobre las consecuencias que pueden derivarse de esta hipótesis dialéctica sobre la socialización de los profesores para sus formadores y para las investigaciones futuras sobre socialización.

LA DIALECTICA DE LA SOCIALIZACION DEL PROFESOR

> "Los procesos sociales implicados tanto en la formación como en el mantenimiento de la identidad vienen determinados por la estructura social. Por otra parte, las identidades surgidas de la interacción del organismo, la conciencia individual y la estructura social, repercuten sobre una estructura social dada para mantenerla, modificarla o incluso darla nueva forma... Teniendo en cuenta esta dialéctica, se evita la engañosa noción de "identidades colectivas", sin tener que recurrir a la singularidad *subspecie aeternitis* de la existencia individual " (Berger & Luchmann 1966, pp 173-174).

El tema de la socialización del profesor es sólo un caso más del pro-

(*) Ponencia presentada en la asamblea anual de la Asociación de Formadores del Profesores. Orlando. Febrero de 1979.

(**) Universidad de Wisconsin. Madison

blema sociológico más amplio de las relaciones entre individuos e instituciones. Brim (1966, pp. 3-4) describe dos factores de interés en este estudio de la personalidad en su relación con la sociedad:

> "Un factor de interés es cómo se adaptan los individuos a la sociedad y cómo se las arreglan, a pesar de la influencia de la sociedad en ellos, para ser creativos y para transformar el orden social en el que han nacido. El otro es cómo la sociedad socializa al individuo, es decir, cómo transforma el material bruto del hombre biológico en una persona capaz de llevar a cabo las actividades de la sociedad".

Desde el punto de vista histórico, el estudio de la socialización de los profesores ha seguido este último camino (1). Siguiendo el consejo de Brim (1966, p. 5) de que "en todo momento, la investigación se preocupa por cómo la sociedad cambia al hombre natural, no por la forma en que cambia el hombre a la sociedad", la mayor parte de los estudios sobre socialización de los profesores han seguido esta pauta de análisis funcionalista y han resaltado los aspectos relacionados con la forma en que el individuo se adapta a las restricciones de la estructura social, descuidando el análisis del papel del individuo resistiéndose y transformando la estructura social. En consecuencia, con esta perspectiva funcionalista dominante del proceso de socialización, "se describe al hombre como una entidad relativamente pasiva que cede ante las fuerzas socializadoras, una estructura vacía que va llenándose con las orientaciones de valores y hábitos básicos de la sociedad de la que pasará a formar parte" Lacey 1977, p. 18).

Han sido muchos, no obstante, los intentos recientes (por ejemplo, en el campo de la socialización ocupacional) de articular puntos de vista contrarios al firme determinismo funcionalista, y se han desarrollado modelos del proceso de socialización que van más allá de ser meras valoraciones del encaje de los individuos en la institución (p. ej., Olsen & Whittaker 1968). Estos "modelos dialécticos" del proceso de socialización se centran en la interacción constante de los individuos y las instituciones en que son socializados (Berger & Luckmann 1966). Según este punto de vista, "aunque las estructuras sociales se imponen en la formación de la identidad, el concepto de socialización debería definir a las personas simultáneamente como receptores y como creadores de valores" (Popkewitz 1976, p. 4). Se argumenta que, si bien los individuos se ven necesariamente coartados por las limitaciones de la estructura social, desempeñan también un papel activo en la conforma-

1. Como señala Dreitzel (1973), esta atención histórica particular a un modelo unidireccional de socialización se da también en la bibliografía sobre socialización infantil. Varios investigadores (p. ej., Bell 1968, Bronfenbrenner 1973) argumentaron hace poco contra esta idea del proceso de socialización y elaboraron modelos bidireccionales, intentando explicar la influencia del niño en la socialización de los otros importantes para él.

ción de sus identidades, actuando frecuentemente de modo contradictorio con las normas y valores dominantes en su conjunto social. "Las instituciones de nuestra sociedad se caracterizan por la contradicción tanto como por la simple reproducción" (Apple 1978, p. 2). Los cambios de perspectiva son considerados como un componente necesario del proceso de socialización, siendo, en realidad, la relación entre esas diferentes perspectivas con los contextos organizativos lo que se convierte en punto focal de estudio.

Partiendo de estas dos orientaciones básicas de los estudios sobre socialización, en el presente trabajo intentaremos analizar la bibliografía existente sobre socialización del profesor, prestando atención particular a la socialización durante el período de la preparación profesional considerado más importante en general, a saber, la experiencia de prácticas de enseñanza. Aún reconociendo que la socialización de los profesores es un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la carrera, (2), un proceso que comienza, en realidad, antes incluso de iniciarse su educación formal (Lortie 1975), estimamos que tanto la complejidad del proceso como la escasez de estudios sobre socialización posterior a la educación formal exigen una investigación concreta en este momento.

En consecuencia, intentaremos examinar las principales explicaciones de la socialización durante las prácticas de enseñanza, con el objetivo de desarrollar un modelo del proceso de socialización que incorpore, pero también supere, los planteamientos funcionalistas. Este análisis echará mano en gran medida de trabajos en el campo más amplio de la socialización ocupacional y de estudios recientes sobre socialización de estudiantes de profesorado, y presentará una perspectiva dialéctica de la socialización de los profesores que tenga consecuencias para los formadores de profesores y para la investigación futura.

Estudios funcionalistas de la socialización de los profesores

Lortie (1973, p. 486) declara que "nos encontramos en la envidiable posición de disponer de explicaciones y grados de atención alternativos" respecto de la socialización de los profesores. Acto seguido, presenta cuatro perspectivas básicas de los procesos clave que supone la socialización del profesor. (3) Son las siguientes:

2. Lortie (1950) argumenta que las influencias más significativas en el proceso de socialización tienen lugar después de conseguir el diploma en una escuela profesional y cuando la actuación del rol se lleva a cabo en un contexto significativo desde el punto de vista psicológico.

3. Dado que Lortie examina la socialización del profesor en cuanto proceso que dura toda la carrera y que este trabajo centra su atención primordialmente en el período de prácticas de enseñanza, se produce cierta discrepancia en la agrupación de los distintos agentes socializadores en categorías concretas. Así, por ejemplo, Lortie evalúa la influencia de otros profesores en el grupo de influencia de los compañeros, mientras que nuestro trabajo los sitúa en la categoría de personas con poder de evaluación.

1) Atención especial a la primera infancia;
2) Atención especial a la influencia de los compañeros;
3) Atención especial a las personas con capacidad de evaluación;
4) Atención especial a los alumnos, en cuanto agentes socializadores;

Además de las diferentes influencias enumeradas arriba, en la bibliografía sobre socialización del profesor pueden detectarse otros dos procesos fundamentales, a saber:

5) Atención especial a los roles colaterales y a la influencia socializadora de agentes no profesionales;
6) Atención especial a la influencia de una subcultura de los profesores y a la estructura burocrática de las escuelas.

Examinaremos brevemente en lo que sigue estudios relacionados con cada uno de esos aspectos, con el objetivo de valorar el estado de nuestros conocimientos sobre la fuerza y el carácter de la influencia de esos diferentes factores socializadores.

Atención especial a la primera infancia

Dos son fundamentalmente las explicaciones que se dan de la primacía de las primeras experiencias vitales en la socialización del profesor. En primer lugar, Lortie (1969, 1975), al defender el postulado de que la biografía, en cuanto contrapuesta a la educación formal, es la clave de la socialización del profesor, afirma: "La socialización en la enseñanza es fundamentalmente auto-socialización. Las disposiciones personales no sólo son importantes sino que, de hecho, son la raíz de por qué se hace uno maestro" (Lortie, 1975, p. 79). Según este punto de vista, la socialización de los profesores se produce esencialmente por la internalización de modelos docentes durante las miles de horas empleadas como estudiante en estrecho contacto con profesores. Es la activación de esta cultura latente durante el período de educación formal y la etapa siguiente como miembros de la profesión lo que se convierte en la influencia principal a la hora de formar la idea que uno tiene de la función docente. La argumentación de Lortie se basa parcialmente en varios estudios en que los profesores dieron fé del carácter tangencial de su preparación formal, refiriéndose frecuentemente a la continua influencia de sus primeros mentores. Además, la no utilización de un lenguaje técnico por parte de esos maestros parecía indicar que la conceptualización profana continuaba en la práctica profesional (Lortie 1975). Esta atención especial al "aprendizaje de observación" se constata en los análisis de Maddox (1968), Fuller y Bown (1975) y Pruitt y Lee (1978).

Otra variante de la importancia de los primeros años de la vida es resaltada por Wright y Tuska (1968), quienes, con un marco freudiano,

argumentan que la elección de profesión y el comportamiento docente posterior son expresión en gran medida de procesos psicodinámicos iniciados en la infancia. En ambos puntos de vista, la preparación formal es considerada como "un factor de escasa influencia" que apenas si contribuye a alterar ideas anteriores sobre la enseñanza. (4). Lortie (1975, p. 80) llega incluso a cuestionar la utilización del término socialización para describir como se asume el rol de docente.

> "Las connotaciones del término socialización resultan algo sesgadas a este tipo de inducción, en cuanto que implican mayor receptividad a una cultura preexistente de lo que parece suceder. Los profesores se hacen a sí mismos en gran medida, y la internalización del conocimiento común no desempeña más que un papel de importancia limitada en su cambio hacia la responsabilidad laboral".

En resumen, esta posición afirma que el futuro profesor no es una *tabula rasa* hasta que se matricula, y localiza las principales influencias socializadoras en un momento previo a la experiencia de la preparación formal.

Atención especial a la influencia de personas con capacidad de evaluación

Edgar y Warren (1969) elaboran un modelo teórico de socialización del profesor que subraya la importancia de la internalización de valores asumidos por colegas que los sancionan. Según esta hipótesis, la socialización es un "proceso de fuerza" en que el neófito se inclina ante las opiniones de quienes tienen capacidad valorativa de su actuación. Aportar también datos basados en este modelo que describen el recorrido de las actitudes de los profesores novatos hacia distintas variantes de la autonomía del rol profesional. Aunque este estudio centró su atención en los profesores novatos, en lugar de en el profesorado en formación, proporciona una justificación teórica del importante impulso experimentado por las investigaciones sobre socialización de éstos últimos acerca de la influencia socializadora del profesor tutor (*).

Como señala acertadamente Friebus (1977), la mayoría de los estudios sobre socialización de estudiantes de profesorado han procurado valorar la influencia del profesor tutor en cuanto agente socializador. Lo atribuye a la circunstancia de que el profesor tutor es la persona en contacto más estrecho con el alumno en prácticas y quien asume la

---

4. Las afirmaciones de Stephen (1967) en lo que respecta a las "tendencias espontáneas" son congruentes también con esta atención especial a los factores biográficos.

(*) Profesor tutor: Profesor responsable del aula a la que acude el alumno del centro de formación del profesorado a realizar su período de prácticas de enseñanza.

principal responsabilidad de las actividades de éste. La bibliografía sobre formación del profesorado está repleta de afirmaciones relativas a la posición clave que ocupa el profesor tutor en la socialización de los alumnos en período de prácticas (p. ej., Stratemeyer y Lindsay 1958).

Es abundantísima la bibliografía dedicada a los grados de variación en las actitudes y comportamientos de los alumnos de prácticas respecto de las de sus profesores tutores. Así, por ejemplo, existen varios estudios que demuestran que los alumnos en prácticas consideran a sus profesores tutores como sus agentes socializadores más significativos (p. ej., Karmos y Jacko 1977), y otros que ponen de manifiesto que las actitudes y comportamientos de los "prácticos" tienden a parecerse a las de sus profesores tutores hacia el final de la experiencia. (Por ejemplo, Scott y Brinkley 1960; Price 1961; Iannaccone 1963; Yee 1969; Roberts y Blankenship 1970; Seperson y Joyce 1973; Zevin 1974). Además, hay pruebas de que la influencia del profesor tutor se prolonga durante los primeros años de la docencia (McAuley 1960). Estos estudios concluyen, en general, que, dado el alto grado de influencia ejercido por los profesores tutores, los centros de formación deberían dar prioridad a la preparación de estos agentes fundamentales para que apoyen las influencias deseadas por el programa de formación universitaria.

El autor no ha encontrado más que un estudio, Boschee et al. (1978) que no llegara a la conclusión de que el profesor tutor es una influencia fundamental en la socialización de los alumnos de prácticas; pero pensamos que este estudio presenta un grave fallo metodológico y podemos concluir que sus resultados apenas si tienen valor alguno. (5)

Queremos subrayar que, aunque, a simple vista, parece claro que el profesor tutor ejerce una influencia considerable, en todos los estudios citados antes se constata que el desplazamiento de las actitudes y comportamientos del alumno en prácticas hacia los del profesor tutor no es un fenómeno general. En todos los casos se encontraron algunos estudiantes para maestros que no se adecuaban a la pauta predominante, aspecto éste que será analizado en un apartado posterior de este trabajo.

Otra persona que ejerce un poder evaluador formal sobre los alumnos de prácticas es el profesor supervisor. (**) Al contrario que en el caso de los profesores tutores, apenas si se dispone de datos empíricos que

---

5. Boschee et al. (1978) basan todos sus resultados en un instrumento de opción múltiple desarrollado por Jersen (1972) para medir diferentes filosofías de la educación. Pero, en ningún momento, ni en la presentación original de dicho instrumento ni en su aplicación por Boschee et al. (1978), se informa sobre intentos para determinar la fiabilidad y validez de ese instrumento, por lo que no hay razón alguna para creer que mida realmente lo que sus usuarios pretenden que mide.

(**) Profesor supervisor: Profesor del centro de formación del profesorado encargado de la supervisión de la labor que realizan los alumnos durante su período de prácticas de enseñanza.

indiquen si el supervisor ejerce influencia de alguna importancia en la socialización de los alumnos en prácticas. La mayor parte de los estudios han llegado a la conclusión de que la influencia del profesor supervisor es muy escasa en comparación con la ejercida por el profesor tutor (p. ej., Morris 1974; Zevin 1974). No obstante, dos estudios recientes han detectado influencias concretas, aunque limitadas, ejercidas por los supervisores. Friebus (1977) concluye que los supervisores desempeñan un papel significativo en el "adiestramiento" de los prácticos, (p. ej., proporcionando ideas sobre lo que puede hacerse en una lección o situación concretas). Tabachnick et al (1978) descubrieron que los supervisores desempeñaban un papel legitimador en lo relativo al desarrollo por parte de los alumnos en prácticas de perspectivas utilitarias respecto de la docencia, al enfocar su interés, en seminarios y clases, más a los aspectos de procedimiento que a los de fondo.

En cualquier caso, los datos disponibles respecto de la influencia de los supervisores de centro son mínimos en comparación con los relativos a la influencia de los profesores tutores. Los estudios sobre la influencia conjunta de profesores tutores y de supervisores se apoyan en el marco teórico desarrollado por Edgar y Warren (1969) y apenas si prestan atención o no dan importancia alguna a las predisposiciones e intenciones del futuro profesor. Las principales fuentes de influencia socializadora se sitúan dentro del proceso de preparación formal.

Atención especial a la influencia de los compañeros

Congruentes con las conclusiones a Becker et al. (1961) sobre la fuerte influencia de la subcultura de los iguales en el proceso de socialización ocupacional, algunos estudios han intentado demostrar si esa influencia se da o no en la docencia. Aunque son relativamente pocos los estudios sobre esta cuestión, han demostrado que los demás alumnos de prácticas desempeñan un papel más bien limitado proporcionando apoyo emocional a sus compañeros (Friebus 1977; Karmos y Jacko 1977) y actuando como indicadores de los progresos de los estudiantes hacia el dominio del rol docente (Iannaccone y Button 1964; Friebus 1977). Estos estudios concluyen, en general, que la subcultura de los compañeros no tiene mucha importancia, ya que las oportunidades de interacción entre ellos son limitadas.

Atención especial a los alumnos en cuanto agentes socializadores

Lostie (1975) argumenta que las compensaciones psíquicas de la docencia derivan más de los alumnos propios que de quienes tienen capacidad evaluadora formal sobre la actuación personal, por lo que parece que los alumnos podrían influir decisivamente en el comportamiento

del profesor. Este enfoque es congruente con los modelos bidireccionales de socialización infantil (P. ej., Bronferbrenner 1973) y ha sido frecuentemente demostrado en estudios sobre interacciones en las clases (p. ej., Yee 1968; Fiedler 1975). El autor de este informe no ha logrado encontrar más que un estudio que intentara valorar el papel de los alumnos en cuanto agentes socializadores durante la experiencia de prácticas. Friebus (1977) descubrió que los niños desempeñaban un papel importante en la legitimación de la identidad profesional de un alumno en prácticas y en proporcionarle sentimientos de éxito o de fracaso, descubrimientos que le llevaron (1977, p. 266) a concluir que "los alumnos no son entidades pasivas manipulables por los prácticos, sino que desempeñan un papel activo en su camino hasta asumir el papel de maestro". Aunque son escasos los estudios que han investigado esta influencia en lo que respecta a los prácticos, el estudio de Haller (1966) sobre la medida en que los alumnos contribuyen a conformar las pautas sociolingüísticas de los maestros neófitos merece atención especial. En este estudio, se demuestra convincentemente que los alumnos ejercen una poderosa influencia, a través del proceso skinneriano de condicionamiento operativo, en la complejidad del lenguaje empleado por un profesor en las interacciones adulto-adulto fuera del ámbito de las clases. Se descubrió que los profesores de enseñanza básica utilizan formas más complejas de lenguaje con mucha menor frecuencia que los de enseñanza secundaria, y que, cuanto más tiempo habían pasado los docentes en clase tanto menos probable era que utilizaran formas más complejas de lenguaje. Haller concluyó que las acciones de un profesor son conformadas en cierta medida por repetidas interacciones con los niños. Nadie hasta el presente ha contratado las ideas de Haller en lo que respecta a los alumnos de prácticas. Todo lo relativo al carácter recíproco de la relación profesor-alumno, desde el punto de vista de la socialización del profesorado, es un campo muy importante para investigaciones futuras.

Atención especial a los roles colaterales y a la influencia de agentes no profesionales

Olsen y Whittaker (1968) definen los roles colaterales como aquellos en los que se ve envuelto un individuo en proceso de formación pero que no son directamente parte del proceso formal de socialización (p. ej., marido, padre). Aportan pruebas de que, en el caso de estudiantes para enfermeras, los roles colaterales influyen directamente en el proceso formal de socialización porque dan lugar a conflictos de intereses y de tiempo. Como en el caso de los estudios sobre el papel de los alumnos en cuanto agentes socializadores, no hay apenas estudios sobre la influencia de los agentes no profesionales relacionados con los roles de los profesores en formación. Hay, sin embargo, dos estudios que han de-

mostrado que es limitada la influencia de los amigos, las esposas o esposos, los novios/as y los parientes en la socialización del futuro profesor. Karmos y Jacko (1977) demostraron que los amigos, los padres y los consortes influían en cuanto al apoyo emocional y personal que proporcionaban a los profesores en formación. Sin embargo, Friebus (1977) concluyó que los consortes y las relaciones con personas de sexo opuesto ejercían primordialmente una influencia negativa sobre la socialización, al plantear con frecuencia a los estudiantes en período de formación exigencias en conflicto con las obligaciones anejas a su preparación formal. La cuestión de roles colaterales y su influencia en la socialización profesional de los profesores sigue siendo un campo sin estudiar en su mayor parte.

Atención especial a la influencia de la subcultura de los profesores y de la estructura burocrática de las escuelas.

Estrechamente relacionados con los estudios que subrayan la influencia de las personas con capacidad de evaluación se encuentran una serie de estudios interesados en la socialización de los estudiantes para maestros en las ideas y prácticas habitualmente relacionadas con la burocracia de las escuelas y con la subcultura propia de los maestros dentro de ellas. Partiendo de la afirmación de Becker (1964) de que la gente tenderá a asumir las características requeridas en las situaciones en las que participen (adaptación situacional), estos estudios minimizan, en general, la importancia de las predisposiciones personales de un neófito (cultura latente) en comparación con la influencia de comportamientos normativos en el ámbito escolar. Varios de estos estudios toman como base el trabajo de Hoy y Rees (1977) y definen el concepto de ideología de control de los alumnos según una dimensión humanística-de custodia: "La ideología de custodia del control de los alumnos subraya el mantenimiento del orden, la desconfianza en los alumnos y un enfoque moralista punitivo de la vigilancia. La ideología humanista pone especial acento en aceptar una perspectiva confiada de los alumnos y una actitud optimista respecto de su capacidad de autodisciplina y de responsabilidad".

Partiendo de la hipótesis de que, en lo relativo a control de los alumnos, los prácticos se encuentran, en general, con orientaciones concretas de carácter custodial relativamente acentuada, por parte de profesores con experiencia, Hoy pronosticó en varios estudios que los estudiantes en período de prácticas resultarían socializados en una orientación predominantemente custodial al finalizar la experiencia docente. En consonancia con esto, Hoy (1967, 1968 1969) y Hoy y Res (1977) se encontraron con que las ideologías de control de los alumnos adoptadas por los prácticos tenían, en general un carácter custodial más marca-

do después de acabar el período de docencia que antes. Hoy y Rees (1977) descubrieron también que mostraban actitudes mucho más burocráticas (es decir, más conformistas e impersonales) al finalizar la experiencia de prácticas que antes. En consecuencia, Hoy y Rees (1977, p. 25) concluyeron que "la socialización burocrática parece ejercer una influencia intensa y eficaz".

Aún cuando los resultados de estos estudios parecen claros y muy congruentes, conviene ser precavidos al genarizarlos a todas las situaciones de prácticas. Hay dos aspectos que ponen de manifiesto las limitaciones de estos estudios. En primer lugar, Helsel y Krchniak (1977), en un estudio sobre las ideas de rol profesional y burocrático asumidas por estudiantes y por maestros experimentados, descubrieron, contra sus pronósticos, que éstos últimos mostraban una orientación menos burocrática que los estudiantes, lo que parece cuestionar en cierto modo la hipótesis de que los estudiantes de educación se ven enfrentados *siempre* con presiones para que tiendan a asumir normas más cuestodiales y burocráticas. Lo cierto es que en uno de los estudios citados más arriba había algunos estudiantes que no se adecuaban a la pauta predominante. El progreso hacia perspectivas más custodiales y burocráticas no era un fenómeno general y el proceso de socialización resultaba algo incompleto. Un aspecto que sería interesante investigar es si esto es debido a las diferentes culturas latentes activadas durante la experiencia de formación y/o resultado de factores institucionales específicos.

En segundo lugar, los estudios sobre ideología del control de los alumnos se limitaban a investigaciones de las actitudes manifestadas por los que respondieron a las encuestas, sin intentar valorar si las ideologías de los estudiantes se traducían o no en acciones en las clases ni en qué circunstancias. Los hallazgos de Keddie (1971) respecto de las diferencias entre el contexto del pedagogo y el del profesor, además de otros datos que demuestran que se produce un "control de la impresión que se causa" durante la socialización ocupacional —sobre lo que se tratará más adelante—, permiten poner en duda la hipótesis de que se registra una transferencia completa. En realidad, Hoy (1967, p. 264) afirma que "la influencia de presiones contemporáneas del sistema social, y quizá también procesos interpersonales, reducen probablemente la congruencia". Mills (1963) define esa congruencia entre creencias y acciones como uno de los problemas capitales de las ciencias sociales. El análisis de las ideologías del control de los alumnos y su contraste con el comportamiento de los responsables en las clases es un problema que requiere ser investigado más a fondo.

Son varios los investigadores que han utilizado el concepto de "ritos de paso" de Van Gennep (1960) para describir el recorrido de los alumnos de prácticas hacia el rol de docentes (Iannaccone y Button 1964; Willower 1969, Salzillo y Van Fleet 1977). Postulan que el estudian-

te para maestro, tras un proceso de alejamiento del rol de estudiante y un período de transición, se ve incorporado a la subcultura de los docentes, postulado que resulta muy congruente con las afirmaciones de Hoy respecto de la socialización burocrática. En ambos casos, se presta atención especial a la adaptación situacional por parte del neófito a las creencias y prácticas que afirman las normas institucionales. No obstante, aunque esta teoría de los "ritos de paso" hacia la docencia ha sido defendida con argumentos convincentes desde un punto de vista teórico, hay datos empíricos que permiten dudar de la utilidad de esta metáfora para describir la socialización de los maestros. En concreto, miestras Iannaccone y Button (1964) consiguieron aplicar la noción de "ritos de paso" dentro de los límites de la experiencia de prácticas, no lograron llegar a la conclusión de que las prácticas funcionen en conjunto, como un período transitorio que da lugar a una subcultura estable de los profesores. La falta de discrepancia entre las actitudes de los estudiantes y los profesores experimentados en varios de los factores medidos, así como el alejamiento por parte de los prácticos de las actitudes dominantes manifestadas por los profesores experimentados y otros, les llevó a concluir que "nos inclinamos a abandonar la teoría de que las prácticas actúan para iniciar a los miembros en la subcultura del profesor". (Iannaccone y Button 1964, p. 28). El concepto de subcultura del profesor supone una homogeneidad de puntos de vista que, al parecer, no se da. Para concluir, aún reconociendo que son muchos los datos empíricos, además de los citados arriba, que apoyan la afirmación de que los estudiantes de profesorado asumen, en general y en menor grado, los puntos de vista de sus colegas más experimentados (p. ej., Horowitz 1968; Coulter y Taft 1973), no puede deducirse que todos ellos evolucionen en direcciones más burocráticas. Si bien puede ser parcialmente cierto que un "hito en la asimilación individual a la profesión es cuando se decide que sólo los profesores son importantes" (Waller 1932 p. 389), también es cierto que las escuelas son lugares donde caben ideologías competidoras (Anderson 1974) y que hay bastantes maestros que no encajan en el molde burocrático (Grace 1978). Los procesos de socialización se caracterizan por la diferenciación tanto como por la homogeneidad (Willis 1977). (6)

---

6. Merton et al. (1957, p. 287) definen la socialización como "los procesos por los que los individuos adquieren selectivamente los valores y actitudes, los intereses y destrezas, en resumen, la cultura dominante en los grupos de los que pretenden ser miembros". La profesión de docente se diferencia a escala interna por la *selectividad* del proceso de adquisición, hecho que, aunque reconocido por Merton et al. (1957), no ha recibido la atención que merece o ha sido pasado por alto por muchos estudios sobre socialización del profesor.

Síntesis de los postulados funcionalistas respecto de la socialización del profesor.

Lortie (1973, p. 488) llega acertadamente a la conclusión de que el proceso de socialización de los profesores es "indudablemente un proceso complejo que no es fácil determinar mediante un marco de referencia sencillo y de un solo factor". Los estudios citados más arriba indican claramente que son varios los factores que contribuyen a que alguien asuma el rol de docente.

Aún cuando la tendencia nueva a considerar la socialización del profesor como un proceso multifacético supone una clara mejora respecto de la atención preferente prestada antes a soluciones en que se tenía en cuenta un solo factor, sigue insistiéndose en ver a los profesores en formación como entidades relativamente pasivas que se adaptan a factores externos. La cuestión de la internalización no se problematiza. En los estudios en que se subraya la importancia de los factores biográficos, el estudiante para maestro parece un esclavo del pasado, mientras que, en los estudios que prestan particular atención a los componentes de la estructura social, es un esclavo del presente. En ninguno de estos dos casos se considera al individuo en proceso de formación como fuerza activa que contribuye a su propia socialización.

En el apartado siguiente, se expondrán algunas de las limitaciones que, a nuestro juicio, conlleva la posición funcionalista, presentándose después un modelo de socialización del profesor alternativo y más dialéctico, que reduce el grado de determinismo situacional encontrado en la bibliografía. La perspectiva funcionalista ha contribuido considerablemente a que comprendamos el proceso de socialización de los maestros; pero no ha tenido suficientemente en cuenta las variaciones en las perspectivas docentes que son resultado inevitable del proceso. Como señala Apple (1978), cualquier teoría de la socialización debe dar razón del rechazo de las normas. La propia existencia de normas supone e incluso crea la posibilidad de que no se cumplan (Durkeim 1938).

Crítica de los puntos de vista funcionalistas sobre socialización del profesor.

Wrong (1961), en un análisis crítico muy citado de la orientación funcionalista predominante en aquella época en la bibliografía sociológica, calificaba el hecho de prestar atención particular a la adaptación situacional, descuidando el componente de autonomía individual, como "idea sobresocializada del hombre". La excesiva insistencia en la plasticidad del individuo que critica Wrong (1961) se patentiza con toda claridad en los estudios sobre socialización del profesor citados más arriba. Hay abundantes datos en la bibliografía sobre socialización ocupa-

cional que apoyan la posición de Wrong y que permiten dudar del grado de adecuación de los puntos de vista funcionalistas sobre la socialización de los profesores. Así, por ejemplo, Olsen y Whittaker (1968, pp. 6-7) describen una posición de "determinismo suavizado" que prevalece cada día más en los estudios sobre socialización ocupacional:

> "En la socialización profesional, los estudiantes se subordinan a sus profesores en el marco de asignación de roles de la escuela profesional. En cualquier caso, es en los roles de la facultad en los que la institución y la profesión delegan la autoridad y responsabilidad, para motivar, ordenar y sancionar el progreso de los aspirantes a la profesión. No obstante, se puede admitir la existencia de este aspecto de los mecanismos institucionales y, al mismo tiempo, reconocer que los jóvenes que asumen el rol de estudiantes contribuyen a conformar su propio rol y toman parte activa en su propia educación, es decir, que no se comportan como los zombis sumisos de nuestra caricatura".

Son abundantes los datos procedentes de estudios sobre socialización en profesiones médicas que apoyan ese punto de vista y muy pocos los aportados por estudios recientes sobre socialización del profesor. En primer lugar, congruentes con las teorías de Goffman (1959) sobre la importancia del "control de la impresión que se causa" en las interacciones sociales dentro del marco institucional, varios estudios han descubierto que los neófitos controlan activamente la imagen que la facultad tiene su rendimiento y ejecución. A partir de la descripción hecha por Becker et al. (1961) de la "perspectiva académica" característica de los médicos en períodos de formación, han sido cada día más numerosos los datos que evidencian que los estudiantes buscan indicios respecto del tipo de ejecuciones que valorará positivamente la facultad, para emprender después activamente los comportamientos deseados, aún cuando no se asienten en un sistema personal de opiniones. (Davis 1968; Olsen y Whittaker 1968, Bucher y Stelling 1977). Rosow (1965) califica de "camaleonismo" esta situación de adaptación del comportamiento sin que exista un compromiso en el campo de los valores que lo apoye, y argumenta que esa es la condición modal en la socialización de adultos. La cita de Bucher y Stelling (1977, p.9) que se recoge a continuación ilustra este proceso en las interacciones de residentes psiquiátricos y sus supervisores clínicos durante las clases de análisis de casos. "La táctica más corriente era que el residente manifestara la actitud psicológica deseada por el supervisor y que presentara su material de acuerdo con esa actitud. El residente no esperaba sacar de esas reuniones nada positivo pero sí quería satisfacer al supervisor lo suficiente como para minimizar posibles conflictos".

Becker et al. (1961, p. 296) argumenta que la existencia de esta pers-

pectiva académica es un componente inevitable del proceso de socialización profesional.

> "Desde el momento en que los miembros de la facultad pueden influir en el destino de los estudiantes, más allá del hecho de que lo que el estudiante aprenda en el centro docente puede afectarle a su vida en cierto modo, desde el momento en que la facultad puede perjudicar a los estudiantes dándoles malas notas o informes insatisfactorios, podemos esperar que los estudiantes reaccionarán intentando, sobre todo, impresionar a la facultad con lo que han aprendido. Los profesores suelen quejarse de ello; pero deben comprender que es una consecuencia probablemente inevitable, aunque no pretendida, de su poder sobre los estudiantes gracias a los exámenes y a la concesión de títulos".

Está demostrado también en cierto modo que el "enfrentamiento" entre supervisores y estudiantes es parte integrante de las prácticas de enseñanza y que los prácticos definen en cierto grado las situaciones que se dan en sus interacciones de supervisión (Shipman 1967; Sorenson 1967; Gibson 1976; Lacey 1977; Tabachnick et al. 1978). Lacey (1977, p. 93), por ejemplo, describe un ejemplo de lo que considera una estrategia empleada comunmente por los alumnos de prácticas, cuando han de enfrentarse con las exigencias frecuentemente conflictivas de los profesores tutores y de los profesores supervisores.

> "El profesor-tutor se mostraba más partidario de los métodos audiovisuales que el supervisor, lo que significaba sencillamente, en términos prácticos, que uno utilizaba los aspectos de estos métodos que mejor se podían aprovechar en clase y discutía la imposibilidad del ejercicio con el supervisor".

El hecho de que los neófitos participen en este proceso de dar una imagen favorable a los superiores demuestra que el proceso de socialización no es total. Los estudiantes, aunque limitados necesariamente por las fuerzas estructurales sociales, conforman activamente su situación existencial, manifestando con ello que ejercen cierto control sobre el sentido de los esfuerzos de socialización. Es posible que la conformidad del comportamiento que se patentiza en algunos estudios funcionalistas no sea más que un disfraz (Shipman 1967).

Otro factor que permite suponer que el proceso de socialización ocupacional es de índole dialéctica es el descubrimiento de que el modelado de los mentores no es un proceso global sino selectivo en cierto modo. Aunque la mayor parte de la bibliografía sobre la influencia socializadora de los profesores tutores da por sentado que los neófitos toman parte indiscriminada y acrítica en las prácticas modeladas por sus profesores tutores, existen también indicios, tanto en estudios sobre

prácticas (Copeland 1978) como en estudios sobre socialización médica (Bucher y Stelling 1977), de que el modelado es parcial y selectivo. Los estudiantes contribuyen en cierto modo a la formación de sus propias identidades profesionales.

> "Los estudiantes señalaron características o rasgos paticulares que admiraban e intentaban emular. Seleccionaron actitudes concretas de una serie de individuos diferentes, en lugar de elegir a alguien como modelo global. Se mostraron muy selectivos en cuanto a los rasgos que pretendían imitar, mientras otras características de los modelos disponibles fueron pasadas por alto, consideradas no pertinentes o valoradas negativamente (Bucher y Stelling 1977, pp. 151-152)".

Dada la capacidad sancionadora que ejercen sobre los prácticos los profesores tutores y otros superiores, puede partirse de la hipótesis de que las evaluaciones y críticas por parte de estos agentes acrecentarán las presiones hacia el modelado y desempeñarán un papel importante en la legitimación de la pretensión de asumir el rol profesional propia del aspirante. No obstante, existen datos que indican que los estudiantes prestan gran importancia a sus autoevaluaciones, y que descartan con frecuencia críticas contrarias a sus apreciaciones personales. Así, por ejemplo, Friebus (1977) descubrió que los alumnos de prácticas se referían frecuentemente a sí mismos como fuente fundamental de legitimación. Las actuaciones de los prácticos son objeto de una evaluación externa continua, pero también los estudiantes evalúan simultáneamente a sus evaluadores. Esas apreciaciones por parte de los estudiantes respecto del carácter de la crítica y de su procedencia influyen frecuentemente en sus reacciones y desempeñan un papel esencial en la formación de sus identidades profesionales.

Según Bucher y Stelling (1977), a medida que los estudiantes van dominando las tareas profesionales va disminuyendo la dependencia de fuentes externas de validación y la autovaloración adquiere importancia creciente. "Aunque los juicios de otros eran importantes para los estudiantes, ninguno resultaba más importante ni se mencionaba con mayor frecuencia que los derivados de su autoexamen" (Bucher y Stelling 1977, p. 166). El caraácter tácito de gran parte del conocimiento básico en la docencia (Diamonti 1977) contribuye también, al parecer, a que se produzca una aceptación selectiva de la crítica formal y aumente la importancia de la autovalidación durante las prácticas. La consecuencia inmediata de la existencia de autovalidación en la socialización ocupacional es que los individuos en proceso de formación son capaces de aislarse de la crítica discrepante y, con ello, mantener cierto grado de control sobre el proceso de socialización.

Muy relacionada con la existencia de control en la impresión que se causa, modelado selectivo y autolegitimación en la socialización profe-

sional se encuentra lo que Olsen y Whittaker (1968) denominan estrategia "estudiantil". Según esta perspectiva, los estudiantes controlan activamente el nivel y dirección de sus esfuerzos por aprender, y con frecuencia, emprenden actividades que entran en contradicción con lo que la facultad desea que aprendan. Así, por ejemplo, durante los cursos de clínica que se describen en *Boys in White*, los estudiantes de Medicina dirigían sus esfuerzos hacia aquellas actividades que, a su juicio, iban a dotarles de la experiencia más variada y de la máxima capacidad posible para actuar con independencia. Esto significaba, con frecuencia, evitar o prestar menor interés a aquellas actividades que, aunque exigidas y valoradas por l a facultad, no eran consideradas congruentes con los criterios de experiencia y responsabilidad que guiaban a los estudiantes (p. ej., informes de laboratorio). La dedicación de tiempo de estudio exclusivamente a las cuestiones que pensaban que iban a ser objeto de evaluación entraba en conflicto también con los deseos de la facultad (Becker et al., 1961).

Hay datos también relativos a las prácticas de enseñanza que indican que los estudiantes conceden cierta importancia a las actividades que ellos, personalmente, y no necesariamente la facultad, consideran que contribuyen al desarrollo profesional. Así, por ejemplo, el descubrimiento de que los estudiantes para maestros tienden a desarrollar perspectivas utilitaristas de la enseñanza y se centran en gran medida en lo que contribuirá a resolver los problemas inmediatos más que en los aspectos éticos o en las consecuencias a largo plazo de lo que se haga en clase es prueba de que esta perspectiva influye durante la experiencia de prácticas (Iannaccone 1963; Hooper y Johnston 1973; Popkewitz 1977; Tabachnick 1977; Tabachnick et al. 1978). Si bien la falta de oportunidades de influirse recíprocamente reduce probablemente al mínimo el carácter colectivo de la respuesta de los prácticos, se dan quizá casos que demuestran que se produce una respuesta más colectiva en su experiencia docente (p. ej., la nivelación del esfuerzo). Parece como si las reacciones más colectivas del "estudiantado" fueran más operativas cuando los alumnos en prácticas tienen oportunidades de interacción (en seminarios en el propio campus, por ejemplo).

La mayor parte de los análisis del carácter recíproco del proceso de socialización del profesor han centrado su atención hasta ahora en influencias subterráneas no observables probablemente a simple vista. Puede producirse conformidad en el comportamiento aunque se empleen "control en la impresión", modelado selectivo, autovalidación y estrategia "estudiantil". No obstante, hay casos también de resistencia activa y visible durante el proceso de socialización del profesor, es decir, se producen comportamientos manifiestos contrarios a las pautas dominantes y aceptadas. Así, por ejemplo, en todos los estudios mencionados antes sobre la influencia socializadora de personas con capacidad de

evaluación y sobre la estructura burocrática de los centros docentes, se observan casos en que los estudiantes no se adecúan a las pautas dominantes. Pero, en todos esos estudios, los análisis estadísticos examinan tendencias generales e ignoran la importancia de los casos individuales. Los comentarios de Price (1961, p. 474) a propósito de sus hallazgos ilustran perfectamente el carácter de estos estudios:

> "Este estudio ha demostrado que, durante el semestre de prácticas, se produjo un cambio considerable en las actitudes de los futuros profesores y que tendieron a variar en el sentido de las actitudes de sus respectivos profesores supervisores. Por otra parte, un análisis detenido de las puntuaciones de actitudes demostró que los resultados no eran totalmente exactos a escala individual"

Los distintos estudios sobre la experiencia docente llevados a cabo desde una perspectiva funcionalista han demostrado que existen influencias no congruentes que contribuyen a minimizar las correlaciones estadísticas que representan las tendencias dominantes (p. ej., Yee 1969). A pesar de todo, dado que estos estudios no tienen muy en cuenta los casos de discrepancia, —consecuencia de sus métodos de análisis estadístico—, es poca la información disponible sobre este proceso de variación. Es innegable que se necesitan estudios que describan los contextos en los que los profesores en formación llegan a adoptar actitudes desviadas, así como las manifestaciones y consecuencias evidentes de esa desviación. No obstante, son varias las excepciones a esta falta de atención al carácter diferenciado de las respuestas de los estudiantes para maestros. Lacey (1977) describe varios ejemplos de superación de las limitaciones de la estructura social por parte de los estudiantes para maestros. En un caso extremo, por ejemplo, éstos cesaron a un tutor universitario, en un seminario, de su puesto de poder formal y eligieron a su propio lider. Aunque son contadas las descripciones concretas de conductas desviadas por parte de estudiantes de profesorado, estos ejemplos concretos muestran que algunos de ellos se oponen abiertamente a las presiones para que se comporten en la forma deseada.

La última observación respecto de las limitaciones de la perspectiva funcionalista de la socialización del profesor se refiere a la hipótesis de que existe una subcultura profesional uniforme en la que son socializados los estudiantes. Como señalábamos más arriba, existen datos empíricos que demuestran que no existe tal situación homogénea. (Iannaccone y Button 1964). Aunque es posible que predominen determinadas ideologías y prácticas, los centros docentes son lugares en que se enfrentan ideologías competidoras. Si bien es cierto que Lortie (1975) no logró descubrir casos de "contraidentificadores", otros estudios muestran que hay neófitos que llegan a la enseñanza interesados

más en cambiar el sistema que en que éste les cambie a ellos, y que muchos de esos "radicales" perseveran (Anderson 1974; Lacey 1977; Grace 1978). Es manifiestamente inadecuado partir de que existen puntos de vista consensuados respecto del centro docente y de la índole del rol del profesor para describir el carácter conflictivo de la profesión y los cambios que se han producido en la enseñanza. Como señala Anderson (1974, pp. 10-11), "no existe una imagen perfectamente definida del profesor con la que pueda identificarse el aspirante. La enseñanza no cuenta hoy ni mucho menos con la plena aprobación de la opinión pública y las alternativas radicales son objeto de amplio debate en la actualidad".

Para el estudio de la socialización del profesor, esto significa que las opciones por las que puede inclinarse un profesor en formación son siempre varias. Hoy se parte de la base de que la socialización del profesor supone una interacción continua entre opciones y restricciones y que las acciones de los estudiantes para maestros son necesariamente elegidas voluntarias. Un componente necesario en cualquier concepción de la socialización del profesor es la flexibilidad de la institución. La adaptación situacional no es más que una de las partes del proceso. Contra lo que parecen demostrar muchos de los datos disponibles, los alumnos del profesorado no son entidades pasivas totalmente sujetos a las influencias de la institución y de sus representantes. Los estudios funcionalistas han contribuido considerablemente a hacer comprensible el proceso de socialización de los maestros pero constituyen un análisis parcial, en cuanto que no llegan a tener en cuenta debidamente las situaciones de resistencia manifiesta o subterránea a que nos hemos referido en este apartado. Es preciso ampliar el modelo funcionalista, para poder tomar en consideración la autonomía del individuo.

Una perspectiva dialéctica de la socialización del profesor

Son varios los intentos emprendidos hasta ahora para desarrollar modelos de socialización ocupacional que tengan en cuenta la continua interacción entre individuos e instituciones. Modelos de este tipo se han aplicado tanto para estudiar la socialización de los médicos (Bucher y Stelling 1977) como para analizar la socialización de los profesores maestros (Doyle 1977; Lacey 1977). En el análisis presente, emplearemos parte del sistema de clasificación desarrollado por Lacey (1977) respecto de la socialización de estudiantes para profesores, con el fin de dar una nueva dimensión a la perspectiva funcionalista.

Lacey (1977) desarrolla el concepto de *estrategia social* —conjunto coordinado de sistemas acción-idea—, para analizar las respuestas conscientes y diferenciadas de los estudiantes de profesorado a las limitaciones biográficas y a la estructura social. Según este enfoque, los futuros

profesores pueden, en principio, optar por tres tipos de respuestas, cuando se ven frente a problemas planteados por la experiencia de prácticas, a saber: 1) sumisión estratégica; 2) adaptación internalizada, y 3) redefinición estratégica.

El concepto de adaptacoón situacional de Becker (1964) abarca tanto la sumisión estratégica como la adaptación internalizada. En el caso de la sumisión estratégica, el individuo se pliega externamente a las exigencias de la situación, pero mantiene ciertas reservas al hacerlo. Esta estrategia es similar al "camaleonismo" descrito por Rosow (1965) y está estrechamente relacionada con los ejemplos de control de la impresión que se causa y enfrentamiento citados más arriba. Se trata primordialmente de una respuesta utilitaria ante las presiones del medio y es potencialmente fuente de inestabilidad para la institución. Por el contrario, cuando recurre a la adaptación internalizada, el individuo cede ante las presiones de la situación, pero creyendo que contribuyen a obtener los mejores resultados. En ambos casos se registra conformidad del comportamiento, pero sólo en el caso de la adaptación internalizada subyace un compromiso de valor. La conformidad de valores y el comportamiento no tienen por qué coincidir en absoluto.

Lacey (1977) desarrolla después el concepto de redefinición estratégica, y describe los casos manifiestos de desviación a los que nos hemos referido antes. Se da redefinición estratégica cuando el futuro profesor intenta activamente cambiar la jerarquía de los comportamientos aceptables dentro de una institución. Este tipo de respuestas son las que aportan un componente más activo y creativo al modelo de socialización del profesor. Si bien parece que Lacey (1977) reserva este concepto sólo para los intentos de redefinición que acaban teniendo éxito, personalmente pensamos que sería más útil ampliar el ámbito de la redefinición estratégica de tal modo que comprendiera también los intentos no logrados; pues, de ese modo, el modelo puede abarcar todos los casos de desviación manifiesta. Es evidente que no se puede determinar cual de estos dos tipos de redefinición estratégica ha tenido lugar mientras no se haya completado el proceso. Además, cada una de las variantes de redefinición estratégica puede dar lugar a resultados diferentes. Así, por ejemplo, si un individuo fracasa en un intento de cambio, puede bien abandonar la institución o bien optar por una de las estrategias de adaptación situacional. Por otra parte, si el intento tiene éxito, la conducta correspondiente pasará a formar parte de las respuestas aceptables dentro de la institución.

Cada uno de estas tres variantes de estrategia social es interpretable únicamente dentro del contexto de situaciones concretas y, por ello, no es necesario que las respuestas del profesor en formación en distintas situaciones sean congruentes. Puede suceder que éste recurra a estrategias diferentes, según sea su valoración de las limitaciones que impli-

ca una situación en un momento concreto. Lo importante, en lo que respecta a la utilización de la noción de estrategia social, es que ahora el individuo puede elegir en cierto modo su relación con la situación social y que tiene libertad para manipular esa situación, aunque ésta le limite al mismo tiempo a él.

Este proceso de elección de una estrategia social determinada es posible mediante el diálogo interno, proceso que describe con notable elocuencia Olsen y Whittaker (1968) y que es confirmado en parte por los postulados básicos de la teoría interaccionista simbólica (Blumer 1969). Según esta teoría, el individuo desarrolla un proceso continuado de interpretación de los acontecimientos y de elaboración de significados de esos acontecimientos, para seleccionar después una actividad basada parcialmente en esas interpretaciones y significados.

Otro componente del modelo dialéctico que es preciso comentar es la relación entre biografía y estrategia social. Lacey (1977, p 70) reconoce la importancia de esta relación: "Es importante", dice "relacionar el concepto de cultura latente con el concepto de estrategia social. La cultura latente proporciona la base y, al mismo tiempo, marca los límites de las estrategias que puede adoptar un individuo en una situación determinada".

Las obras de Lortie (1974) y Wright y Tuska (1968) han demostrado convincentemente que los factores biográficos desempeñan un papel importante en la elección de estrategias sociales. Además, Lacy (1977) muestra cómo la elección de un modelo académico por parte de un estudiante de profesorado influye en su elección posterior de estrategias sociales durante el período de prácticas. Es evidente que las posibilidades de la elección de estrategias no son ilimitadas; pero el actor individual, aunque restringido por factores biográficos y situacionales, desempeña un papel activo en su desarrollo profesional. Una fuente importante de información sobre la socialización de los profesores serían estudios capaces de relacionar la elección de una estrategia social concreta en contextos específicos con la influencia de los factores biográficos.

Pensamos que el modelo explicado aquí añade una dimensión importante al análisis de la socialización del profesor, pero pretendemos que describa plenamente el proceso. Este modelo es apropiado en lo fundamental para estudios de los microsistemas de socialización del profesor. Como señala acertadamente Brofrenbrenner (1976), todos los estudios de medios ecológicos deben constar de varios estratos de análisis. Brofenbrenner (1976, pp. 7-8), echando mano de la obra de Brim (1975), describe cuatro niveles de análisis que deben formar parte de cualquier descripción de la influencia social para que sea completa. Son los siguientes:

1. *El microsistema:* medio inmediato en el que los ocupantes asumen roles particulares durante períodos determinados (p. ej., la clase);
2. *El mesosistema:* las interrelaciones entre los principales medios en los que un ocupante asume un rol (p. ej., la escuela y la universidad);
3. *El exosistema:* las estructuras sociales concretas, formales e informales, que encuadran o inciden en el meso-sistema (p. ej., el Ministerio de Educación);
4. *El macrosistema:* las instituciones superiores de una cultura, de la que los micro-, meso- y exo-sistemas son manifestaciones concretas (p. ej., la economía).

Es claro que la socialización de los profesores es influída por factores exteriores a los ambientes inmediatos de la escuela y de las clases universitarias. Waller (1932), Greer (1968) y Lortie (1975), por ejemplo, han demostrado claramente cómo influye la estructura de la profesión (a saber, los métodos de selección, las estructuras de recompensa, el estatus dentro de la comunidad) en la socialización del profesorado. Aunque son pocos los intentos realizados hasta ahora para elaborar modelos multifacéticos de socialización ocupacional (p. ej., Bucher y Stelling, 1947), ninguno de esos modelos ha encuadrado todos los niveles mencionados por Bronfenbrenner (1976). Si bien la ampliación del modelo dialéctico de socialización del profesor de modo que abarque las relaciones intersistemas es algo que supera el alcance de este trabajo, diremos que para ser adecuada, cualquier descripción de la socialización del profesor debe prestar cierta atención a estos factores. Es evidente que hay razones por las que determinadas ideologías dominan e incluso se materializan en medios sociales determinados. Pero cómo y por qué llega la realidad a conformarse de un modo determinado es un campo de la investigación sobre la socialización del profesor importante y descuidado hasta ahora, que exige que el análisis sobrepase el nivel de los microsistemas.

Consecuencias de la perspectiva dialéctica de la socialización del profesor

Consecuencias para los formadores de profesores

La elaboración de un modelo dialéctico de socialización del profesor más amplio y más dialéctico tiene importantes consecuencias para los formadores de profesorado y para los trabajos futuros de investigación. Hablaremos de algunas de ellas a continuación. En primer lugar, si se admite que los futuros profesores participan activamente en el control de su socialización profesional, aunque sea solo en grado limitado, se convierte en problemática la hipótesis implícita en numerosos programas de formación de profesorado de que las prácticas y la ejecución de

actividades planificadas llevará en general a los resultados deseados. Como señalan Tabachnick et al. (1978, pp. 39-40) respecto de las prácticas de enseñanza:

> "No hay justificación alguna para la ingenua idea de que la experiencia práctica en la escuela tiene que ser útil para iniciar a los estudiantes en un amplio número de capacidades docentes. Tampoco puede darse por sentado que el tiempo pasado en las clases servirá para que los estudiantes entiendan las relaciones entre lo que hacen los profesores y los objetivos y consecuencias de la enseñanza... Las propuestas que quieren "resolver" los problemas de la formación de profesores programando que los estudiantes pasen más tiempo en las clases prácticas se basan en la hipótesis manifiestamente insostenible de que cuanto más tiempo se emplee en ello tanto mejores serán automáticamente los maestros resultantes".

No todos los efectos de las prácticas docentes son benéficos, como podrían hacernos creer numerosos testimonios y la mayor atención que se presta cada día a las experiencias sobre el terreno; pero esa experiencia no es tampoco un proceso de adaptación de personal nuevo a pautas viejas, como muchos críticos desean que creamos.

La experiencia de prácticas y otras actividades planificadas en el marco de la formación de profesores conllevan inevitablemente conjuntos muy complejos de consecuencias, tanto positivas como negativas, desde el punto de vista de la institución. (7) Como señalan Becker et al. (1961), los estudiantes no se limitan a convertirse en lo que la institución socializadora quiere que se conviertan. El mero hecho de exponer a los neófitos a una serie de actividades bien planificadas y congruentes puede dar lugar con frecuencia a que apliquen abiertamente o de forma encubierta estrategias no deseables. La particular atención prestada recientemente a la aplicación de teorías de sistemas de gestión en la planificación de programas de formación de profesores (p. ej., Hoswan 1971) es un medio inadecuado para lograr que los estudiantes desarrollen las características deseadas. Por otra parte, el tipo de enfoque tentativo para planificar las experiencias de formación de profesorado aplicado por Combs et al. (1975) reconoce el carácter recíproco del proceso de socialización de los profesores y puede valorar el papel del individuo en la formación de su propia identidad profesional.

En segundo lugar, apoyándose en los estudios sobre la influencia del profesor tutor, se está extendiendo una tendencia a proponer que éstos reciban una formación más profunda en lo relativo a la aplicación de tecnologías complejas para el análisis clínico de la enseñanza (p. ej.,

---

7. Zeichner (1978) ofrece un análisis de los resultados contradictorios obtenidos en estudios relacionados con la experiencia de prácticas de enseñanza.

Copeland y Boyan 1975). No obstante, cuando se acepta el carácter recíproco del proceso de socialización, resulta cuestionable si la utilización de esas nuevas tecnologías, sin introducir los cambios correspondientes en las estructuras de roles y en las relaciones formales de poder, puede cambiar algo más que la estructura superficial de las relaciones de supervisión. Aunque los profesores tutores pueden adquirir destrezas más complejas en el análisis de la enseñanza y de la comunicación, la realidad es que siempre se verán sujetos a las presiones contrapuestas de la cultura estudiantil y se encontrarán con individuos capaces de aislarse de las críticas no deseadas. A pesar de los amplios poderes formales de los roles de profesor tutor y supervisor, seguirá siendo el alumno en prácticas quien rija en gran medida las actividades de supervisión. Podría pensarse que un objetivo deseable para los educadores de profesores sería reducir al mínimo posible el comportamiento ritualizado que tiene lugar en las relaciones de supervisión, con el fin de aumentar las posibilidades de que se produzcan cambios significativos y duraderos. Pero resulta muy difícil imaginar que se puede ayudar a un estudiante en los obstáculos que supone la socialización profesional si el neófito, por temor, no permite que los supervisores accedan a su mundo interior. Las relaciones de poder formal que se dan de hecho en el período de prácticas minimizan, al parecer, las posibilidades de que tales relaciones de supervisión sean auténticas (Tabachnick et al. 1978). Son esperanzadoras, en este sentido, las propuestas para que se mejoren los aspectos interpersonales del proceso de supervisión y que postulan también en las relaciones concretas de poder para lograr mayor colaboración (p. ej., Blumberg 1974).

Otra consecuencia práctica del planteamiento dialéctico de la socialización del profesor se refiere a lo que pueden hacer los formadores de profesorado para sensibilizar a sus alumnos respecto de las numerosas opciones asequibles durante su proceso de educación formal. Tabachnik et al. (1978) concluyen que las acciones de los estudiantes para profesor se ven restringidas frecuentemente por factores internos inexistentes en la estructura social concreta. Así, por ejemplo, los estudiantes justificaban con frecuencia acciones esencialmente mecánicas llevadas a cabo en las clases citando normas y regulaciones inexistentes en realidad. Este descubrimiento coincide con la afirmación de Katz (1974) de que muchos de los individuos en proceso de formación tienden a aceptar los comportamientos prácticos que observan como los límites superiores y externos de lo que puede hacerse en la experiencia docente (excesivo realismo). Los formadores de profesores deberían aumentar al máximo posible las oportunidades de eliminar esas falsas barreras y de crear lo que Katz (1974, p. 59) denomina "equilibrio entre realismo y apertura adecuada al ámbito de lo posible". Al intentar lograr ese equilibrio, los formadores de profesores deberían describir con exactitud la

índole conflictiva de la profesión, de tal modo que los estudiantes puedan optar por estrategias sociales basadas en la mayor información posible. Si bien puede suceder que los futuros profesores fracasen con frecuencia en sus intentos de redefinir situaciones, debe pretenderse, como mínimo, que sean conscientes de que existen definiciones contrapuestas. No saber que la enseñanza está plagada de contradicciones no sirve para otra cosa que para perpetuar el status quo. "Los maestros mal equipados desde el punto de vista educativo y profesional para analizar valores alternativos pueden reaccionar en último término con respuestas tan firmes que no dejen márgen para el diálogo" (Grace 1971, p. 117).

Consecuencias para las investigaciones futuras sobre socialización del profesor

Gracias al planteamiento dialéctico de la socialización de los profesores ha quedado claro que muchos de los factores importantes de esa socialización tienen sus cimientos en las continuas interacciones humanas que se producen en el mismo proceso. Como concluyeron Olsen y Whittaker (1968, pp 296-297) en su estudio sobre la socialización en la profesión de enfermeros.

> "La socialización profesional no se producía ni en el consejo superior de planificadores del currículum, ni debido a las cualificaciones de instructores más sofisticados y comprensivos, ni tampoco en los atracones de estudiar la última noche para los exámenes. Esta tenía lugar entremezclada en el mundo cotidiano, frecuentemente trivial, a veces monótono y a menudo carente de interés".

Esto significa que, para que las investigaciones sobre socialización del profesorado logren iluminar la clave del proceso, han de ser capaces de captar en cierta medida la relidad existencial que implica el proceso de convertirse en maestro. Los diseños de investigación que se centran exclusivamente en la socialización del profesor según categorías predefinidas resultan demasiado inflexibles para poner de manifiesto los aspectos del proceso que emergen cuando la investigación ha empezado ya y están condenados a ser incompletos. Los métodos de observación participante (p. ej., Bogdan 1972) parecen especialmente adecuados para captar tanto el mundo interior como el externo de un profesor en formación, especialmente si se combinan con las metodologías científicas más tradicionales.

Se necesitan hoy muchos y variados estudios sobre socialización de los profesores en la línea de algunos de los análisis más dialécticos de la inducción a las profesiones médicas. Especialmente útiles resultarían estudios que sigan al neófito desde que inicia su educación formal hasta que entra en el campo de la práctica profesional; pero son pocos los

análisis longitudinales de este tipo realizados hasta ahora en el campo de la enseñanza. La tarea de los investigadores de la socialización del profesor se asemeja a la descrita por Davis (1968, p. 251) al referirse a las investigaciones sobre socialización ocupacional en general:

> "Conviene seguir el camino marcado por Hughes y generar modelos de socialización profesional más fieles a esta idea de que los actores humanos son pensantes, sensibles, capaces de responder y de calcular, que van abriéndose paso a través de las ambigüedades que plantea la confluencia de su pasado y del futuro que se imaginan; modelos, en otras palabras, que, por su riqueza y complejidad sociológica, trasciendan el predominante en la actualidad, a saber, el de que son receptáculos abiertos y neutrales en los que miembros expertos y conscientes de la profesión van colocando destrezas, actitudes y valores aprobados".

Esperamos que este trabajo contribuya en cierto modo al desarrollo de modelos de socialización del profesor de ese tipo; es mucho e incitante el trabajo aún sin realizar.

REFERENCIAS

ANDERSON, D. S. *The Development of Student-Teachers: A Comparative Study of Professional Socialization.* Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, 1974.

APPLE, M. "What Correspondence Theories of the Hidden Curriculum Miss." *The Review of Education,* in press.

BECKER, H. "Personal Change in Adult Life." *Sociometry* 27 (1964): 40-53.

BECKER, H.; GREER, B.; HUGHES, E.; AND STRAUSS, A. *Boys in White.* Chicago: University of Chicago Press, 1961.

BELL, R. "A Reinterpretation of the Direction of Effects in Studies of Socialization." *Psychological Review* 75 (1968): 81-95.

BERGER, P.; AND LUCKMANN, T. *The Social Construction of Reality.* Garden City, N. Y.: Doubleday, 1967. (trad. cast. *La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu,* 1979)

BLUMBERG, A. *Supervisors and Teachers: A private Cold War.* Berkeley: Mc Cutcheon, 1974.

BLUMER, H. *Symbolic Interactionism.* Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1969. (trad. cast. *El interaccionismo simbólico.* Barcelona. Hora, 1982)

BOGDAN, R. *Participant Observation in Organizational Sattings.* Syracuse, N. Y.: Syracuse University Press, 1972.

BOSCHEE, F.: PRESCOTT, D., AND HEIN, D. "Do Cooperating Teachers Influence the Educational Philosophy of Student Teachers?" *Journal of Teacher Education* 29 (1978): 57-61.

BRIM, O. "Socialization Through the Life Cycle." In *Socialization After Childhood: Two Essays*, edited by O. Brim and S. Wheeler. New York: Wiley, 1966.

BRIM, O. "Macro-Structural Influences on Childhood Development and the Need of Childhood Social Indicators." *American Journal of Orthopsychiatry* 45 (1975): 516-524.

BRONFENBRENNER, U. "A Theoretical Perpective for Research on Human Development." In *Childhood and Socialization*, edited by H. P. Dreitzel. New York: Macmillan, 1973.

BRONFENBRENNER, U. "The Experimental Ecology of Education." *Educational Researcher* 5 (1976): 5-15.

BUCHER, R.; AND STELLING, J. *Becoming Professional.* Beverly Hills: Sage, 1977.

COMS, A.; BLUME, R.; NEWMAN, A.; AND WASS, H. *The Professional Education of Teachers.* Boston: Allyn & Bacon, 1974.

COPELAND, W. "Processes Mediating the Relationship between Cooperating Teacher Behaviour and Student-Teacher Classroom Performance." *Journal of Educational Psychology* 70 (1978): 95-100.

COPELAND, W.; AND BOYAN, N "Training in Instructional Supervision: Improving the Influence of the Cooperating Teacher." In *Developing Supervisory Practice*, edited by R. Heidelbach. Washington, D. C.: Association of Teacher Educators, 1975.

COULTER, F.; AND TAFT, R. "The Professional Socialization of School Teachers as Social Assimilation." *Human Relations* 26 (1973): 681-693.

DAVIS, F. "Professional Socialization as Subjective Experience." In *Institutions and the Person*, edited by H. Becker et al. Chicago: Aldine, 1968.

DIAMONTI, M. "Student Teacher Supervision: A Reappraisal." *The Educational Forum* 41 (1977): 477-486.

DOYLE, W. "Learning the Classroom Environment: An Ecological Anañysis." *Journal of Teacher Education* 28 (1977): 51-55.

DREITZEL, H. P., ed. *Childhood and Socialization.* New York: Macmillan, 1973.

DURKHEIM, E. *The Rules of Sociological Method.* Chicago: Univessity of Chicago Press, 1938.

EDGAR, D.; AND WARREN, R. "Power and Autonomy in Teacher Socialization." *Sociology of Education* 42 (1969): 386-399.

FIEDLER, M. "Bidirectionality of Influence in Classroom Interaction." *Journal of Education Psychology* 67 (1975): 735-744.

FRIEBUS, R. "Agents of Socialization in Student Teaching." *Journal of Educational Research* 70 (1977): 263-268.

FULLER, F.; AND BOWN, O. "Becoming a Teacher." In *Teacher Education.* The seventy-fourth yearbook for the National Society for the Study of Education, edited by K. Ryan. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

GIBSON, R. "The Effects of School Practice: The Development of Student Perspectives." *British Journal of Teacher Education* 2 (1976): 241-250.

GOFFMAN, I. *The Presentation of Self in Everyday Life.* Garden City, N. Y.: Anchor, 1959. (trad, cast. *La presentación de la persona en la vida cotidiana.* Buenos Aires: Amorrortu, 1981)

GRACE, G. *Role Conflict and the Teacher.* London: Routledge & Kegan Paul, 1972.

GRACE, G. *Teachers, Ideology, and Control.* London: Routledge & Kegan Paul, 1978.

GREER, B. "Occupational Commitment and Teaching Profession." *School Review* 74 (1966): 31-47.

HALLER, E. "Pupil Influences in Teacher Socialization: A Socio-Linguistic Study." *Sociology of Education* 40 (1967): 316-333.

HELSEL, A.; AND KRCHNIAK, S. "Socialization in a Heteronomous Profession: Public School Teaching." *Journal of Educational Research* 66 (1972): 89-93.

HOOPER, D.; AND JOHNSTON, T. "Teaching Practice: Training or Social Control? *Education for Teaching* 92 (1973): 25-30.

HOROWITZ, M. "Student-Teaching Experiences and The Attitudes of Student Teachers." *Journal of Teacher Education* 19 (1968): 317-323.

HOWSAM, R. "Teacher Education and Systems" In *Systems and Modeling: Self-Renewal Approeches to Teacher Education.* Washington, D. C.: A.A.C.T.E., 1971.

HOY, W. "Organizational Socialization: The Student Teacher and Pupil Control Ideology." *Journal of Educational Research* 61 (1967): 153-155.

HOY, W. "The Influence of Experience on the Beginning Teacher." *School Review* 76 (1968): 312-323.

HOY, W. "Pupil Control Ideology and Organizational Socialization: A Further Examination of the Influence of Experience on the Beginning Teacher." *School Review* 77 (1969): 257-265.

HOY, W.; AND REES, R. "The Bureaucratic Socialization of Student Teachers." *Journal of Teacher Education* 28 (1977): 23-26.

IANNACOONE, L. "Student Teaching: A Transitorial Stage in the Making of a Teacher." *Theory into Practice* 2 (1963): 73-80.

IANNACOONE, L.; AND BUTTON, W. *Functions of Student Teaching: Attitude Formation and Iniciation in Elementary Student Teaching.* Washington, D. C.: U.S.O.E. Cooperative Research Project No. 1026, July, 1964.

JERSEN, P. "What is Your E. P..: A Test Which Identifies Your Educational Philosophy." *Clearing House* 46 (1972): 274-278.

KARMOS, A.; AND JACKO, C. "The Role of Significant Others during the Student Teaching Experience." *Journal of Teacher Education* 28 (1977): 51-55.

KATZ, L. "Issues and Problems in Teacher Education." In *Teacher Education: Of the Teacher, by the Teacher, for the Cjild,* edited by B. Spodek. Washington D. C.; National Association for the Education of Young Children, 1974.

KEDDIE, N. "Classroom Knowledge." In *Knowledge and Control,* edited by M. F. D. Young. London: Collier-Macmillan, 1971.

LACEY, C. *The Socialization of Teachers.* London: Methuen, 1977.

LORTIE, D. "Laymen to Lawman: Law School, Careers, and Professional Socialization." *Harvard Educational Review* 29 (1959) 363-367.

LORTIE, D. "Teacher Socialization: The Robinson Crusoe Model." In *The Real World of the Beginning Teacher.* Report of the nineteenth annual TEPS conference. Washington, D. C.: N. E. A., 1966.

LORTIE, D "Observations on Teaching as Work." In *The Second Handbook of Research on Teaching,* edited by R. Travers. Chicago: Rand McNally, 1973.

LORTIE, D. *School Teacher.* Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MADDOX, H. "A Descriptive Study of Teaching Practice." *Educational Review* 20 (1968): 177-190.

McAULAY, J. "How Much Influence has a Cooperating Teacher?" *Journal of Teacher Education* 11 (1960): 79-83.

MERTON, R.; READER, G.; AND KENDALL, P. *The Student Physician.* Cambridge: Harvard University Press, 1957.

MILSS, C. W. "Methodological Consequences of the Sociology of Knowledge." In *Power Politics and People: The Collected Essays of C. W. Mills,* edited by I. Horowitz. New York: Ballantine, 1963.

MORRIS, J. "The Effects of the University Supervisor on the Performance and Adjustment of Student Teachers." *Journal of Educational Research* 67 (1974): 358-362.

OLSEN, V.; AND WHITTAKER, E. *The Silent Dialogue.* San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

POPKEWITZ, T. *Teacher Education as a Process of Socialization: The Social Distribution of Knowledge.* Madison, WI: U. S. O. E./Teacher Corps, Technical Report No. 17, 1976.

POPKEWITZ, T. "Teacher Education as a Problem of Ideology." A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, April, 1977.

PRICE, R. "The Influence of Supervising Teachers." *Journal of Teacher Education* 12 (1961); 471-475.

PRUITT, K., AND LEE, J. "Hidden Handcuffs in Teacher Education." *Journal of Teacher Education* 29 (1978): 69-72.

ROBERTS, R.; AND BLANKENSHIP, J. "The Relationship Between the Change in Pupil Control Ideology of Student Teachers and Student Teacher.s Perception of the Cooperating Teachers Pupil Control Ideology." *Journal of Research in Science Teaching* 7 (1970): 315-320.

ROSENFELD, V. "Possible Influences of Student Teachers on their Cooperating Teachers." *Journal of Teacher Education* 20 (1969): 40-43.

ROSOW, I. "Forms and Functions of Adult Socialization." *Social Forces* 44 (1965): 35-45.

SALZILLO, F.; AND VAN FLEET, A. "Student Teaching and Teacher Education: A sociological Model for Change." *Journal of Teacher Education* 28 (1977): 27-31.

SCOTT, W.; AND BRINKLEY, S. "Attitude Changes in Student Teachers and the Validity of the MTAI." *Journal of Educational Psychology* 51 (1960): 76-81.

SEPERSON, M.; AND JOYCE, B. "Teaching Styles of Student Teachers as Related to Those of Their Cooperating Teachers." *Educational Leadership* 31 (1973): 146-151.

SHIPMAN, M. "Theory and Practice in the Education of Teachers." *Educational Research* 9 (1967): 208-212.

SORENSON, G. "What is Learned in Practice Teaching?" In *Teacher Education: Trends, Issues, Innovations,* edited by L. Horton and P. Horton. Danville,Ill.: Interstate, 1974.

STEPHENS, J. *The Processes of Schooling.* New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1967.

STRATEMEYER, F.; AND LINDSAY, M. *Working with Student Teachers.* Teachers College Press, 1958.

TABACHNICK, B. R. "Intern-Teacher Roles: Illusion, Desillusion, and Reality." A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, April, 1977.

TABACHNICK, B. R.; POPKEWITZ, T.; AND ZEICHNER, K. "Teacher Education and the Professional Perspectives of Student Teachers." A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Toronto, March, 1978.

WALLER, W. *The Sociology of Teaching.* New York: Wiley, 1932.

WILLIS, P. *Learning to Labour.* Westmead, England: Saxon House. 1977.

WILLOWER, D. "The Teacher Subculture and Rites of Passage." *Urban Education* 4 (1969): 105-114.

WRIGHT, B.; AND TUSKA, S. "From Dream to Life in the Psychology of Becoming a Teacher." *School Review* 76 (1968): 253-293.

WRONG, D. "The Oversocialized Conception of Man in Modern Sociology." *American Sociological Review* 26 (1961): 183-193.

VAN GENNEP, A. *Rites of Passage.* London: Routledge & Paul, 1960.

YEE, A. "Source and Direction of Causal Influence in Teacher-Pupil Relationships." *Journal of Educational Psychology* 59 (1968): 275-282.

YEE, A. "Do Cooperating Teachers Influence the Attitudes of Student Teachers?" Journal of Educational Psychology 60 (1969): 327-332.

ZEICHNER, K. "The Student Teaching Experience: A Methodological Critique of the Research." A paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators, Las Vegas, February, 1978.

ZEVIN, J. "In the Cooperating Teachers Image: Convergence of Social Studies Student Teachers Behaviour Patterns with Cooperatin Teachers' Behaviopr Patterns." A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, April, 1974.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

MODELOS Y TECNICAS DE ANALISIS DEL RENDIMIENTO ACADEMICO

JESUS GARANTO (*)
JUAN MATEO (*)
SEBASTIAN RODRIGUEZ (*)

INTRODUCCION

El tema del rendimiento académico ha constituido un problema de permanente atención en el campo de la investigación educativa, siendo punto de convergencia y controversia de los diferentes profesionales de la educación. Mas en estos momentos, el tema alcanza unas cotas de interés relevante con proyección social y política en cuanto que se someten a análisis y evaluación la eficacia de los propios sistemas educativos por lo que respecta al logro de los objetivos que la propia sociedad les atribuye.

Ahora bien, la propia naturaleza multidimensional del concepto genera constantes diatribas en cuanto a la validez de los criterios académico-institucionales que determinan la competencia del alumno y otorgan la consiguiente certificación de éxito o fracaso escolar. Así mismo, la dificultad inherente a toda constatación empírica de la influencia de determinados factores en los logros educativos nos ha llevado con excesiva frecuencia a aventurar conclusiones no adecuadamente inferidas de la naturaleza de los datos obtenidos así como de las metodologías de análisis empleadas.

Nuestra aportación al tema va a centrarse en dos aspectos importantes: Por una parte, abordaremos una *síntesis de los modelos adoptados en la investigación sobre el tema del rendimiento* académico a fin de poner de manifiesto los diversos factores considerados y el nivel de énfasis puesto en los mismos así como las implicaciones metodológicas que de cada uno de ellos se derivan.

En segundo lugar, y a partir de la explicitación de un modelo parcial, presentamos una secuencia de análisis múltiple con el propósito de precisar el alcance y limitaciones de algunas de las clásicas técnicas incluídas en

(*) Profesores del Departamento de Pedagogía Experimental, Terapéutica y Orientación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.

los denominados métodos multivariados. *El análisis de regresión, el análisis de los perfiles y el análisis causal constituirán nuestro foco de atención.*

Al plantear el presente trabajo nos guía el propósito de llamar la atención sobre la necesidad de tomar las debidas precauciones metodológicas que reclama la investigación sobre el tema a fin de evitar la mezcolanza entre el nivel de opinión y el nivel de constatación que la investigación educativa puede ofrecernos en estos momentos.

MODELOS DE ANALISIS DE LOS DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO ACADEMICO

Uno de los principales problemas que nos encontramos al intentar elaborar un mapa de los modelos utilizados en el análisis de los factores explicativos de los resultados de la enseñanza, se centra en la superposición del modelo. No es nuestra intención entrar en consideraciones epistemológicas en cuanto a la relación teoría-modelo-paradigma y su adecuación al correspondiente diseño y técnicas de análisis. Nuestro objetivo en este apartado es el de ofrecer una panorámica de los planteamientos empíricos en el análisis del rendimiento académico (globalmente, de los resultados de la enseñanza) a fin de que el lector pueda ubicar adecuadamente el planteamiento metodológico y de análisis que proponemos e identificar sus ventajas y limitaciones. Como tendremos ocasión de examinar, *la investigación empírica sobre el tema se ve confrontada con la imposibilidad de abarcar (previo aislamiento e identificación) la totalidad de los parámetros que afectan al resultado final*, así como la multiplicidad de interacciones que entre ellos se producen.

1. *Modelos aditivos vs. modelos multiplicativos*

Sin duda alguna, este criterio de clasificación aglutina diferentes enfoques teóricos surgidos de las tres disciplinas básicas que hoy se plantean el tema del rendimiento académico (psicología, sociología y pedagogía).

1.1. *Modelos aditivos*. Walberg (1974), recogiendo el estado de la cuestión planteado por Bloom (1966), señala que los modelos aditivos *han considerado el aprendizaje (rendimiento) como una función de las aptitudes, del ambiente y de las estrategias de instrucción: R = f(Apt. + Amb. + Inst.), considerando a cada uno de estos factores como sumandos independientes.*

Ahora bien, no es menos cierto que *cada uno de los "sumandos"* ha recibido suficiente atención *"por separado"*, en un intento (hoy considerado baldío) de aportar una explicación completa de los factores de rendimiento escolar. Así, podemos hablar de *modelos psicologistas, sociologistas o pedagogistas* en la medida en que el énfasis se ha puesto en las características personales del alumno: R = f(alumno); en las características

ambientales: R = f(Ambiente); o en los métodos y estrategias de enseñanza: R = f(Instrucción).

Así mismo, *cada uno de estos modelos ("submodelos" con respecto al modelo aditivo general) ha ido pasando por un proceso expansivo consistente en ir añadiendo sumandos (factores) dentro de su categoría a fin de incrementar su potencia explicativa del fenómeno*. Así, el enfoque psicológico añadió al factor inteligencia los referidos a aptitudes específicas, personalidad, intereses, actitudes, motivación, etc. (1). Más adelante nos referiremos a resultados de este modelo en una serie de trabajos llevados a cabo en nuestro país en los últimos años. Por su parte, el modelo sociológico pasaba de la simple consideración de las características estructurales del medio extraescolar (clase social, estructura familiar, etc.) a tomar en cuenta las características estructurales del propio medio escolar, para finalmente centrar su interés en una concepción dinámica del medio, tanto escolar como extraescolar, apareciendo así el concepto "clima de la escuela" (2). Por lo que respecta al modelo pedagógico (didáctico), en sentido más estricto) su primer interés se centró en las características del docente así como en las diferentes metodologías empleadas para pasar después a poner el énfasis en una serie de variables de proceso (interactivas) que atañen tanto al profesor como al alumno (3).

En el momento de analizar los resultados *en cuanto al peso del poder predictivo* de cada uno de los sumandos del modelo aditivo, parece darse un claro *consenso en admitir la siguiente gradación:*

Aptitudes > Ambiente > Instruccion

(1) Clásica es la obra de D. E. Lavin (1965) *The Prediction of Academic Performance*. New York: Russell Sage Foundation. En ella se recoge una amplia síntesis de los hallazgos en los diferentes niveles educativos y con los diferentes factores psicológicos. Un análisis más reciente de los resultados obtenidos en el área de la motivación son recogidos en M. Uguoglu "Motivation and Achievement: A quantitative syntesis", *American Educational Research Journal*, 1979, *16*, 375-389. En castellano, la obra de S. Rodríguez *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau presenta una amplia revisión de este modelo así como buena parte de la aportación generada por la investigación en nuestro país.

(2) A las conocidas obras de J. S. Coleman *et al.* (1966) *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C. U.S. Government Printing Office y B. S. Bloom (1964) *Stability and Change in Human Characteristics. New York: Wiley*, han de añadirse las aportaciones de la escuela británica representada por las obras de K. Marjoribanks (Ed.) (1974) *Environments for learning*. Slough: NFER y (1979) *Familie and their Learning Environments. An Empirical Analysis*. London: Routledge and Kegan Paul. En nuestro país, los trabajos de J. Carabaña (1978) *Igualdad de oportunidades*. Madrid: INCIE, constituyen una interesante aportación de esta línea de investigación.

(3) La obra de L. S. Shulman (Ed.) (1977) *Review of Research in Education* (v. 5). Itasca, III: F. E. Peacok, recoge interesantes trabajos de Barr y Dreeben, Doyle, y otros. Así mismo, y dentro de la preocupación por la evaluación de los sistemas educativos, es de interés la aportación de G. F. Madaus, P. W. Airasian y Th. Kellaghan (1980) *The School Effectiveness. A Reassessment of the Evidence*. New York: Mc Graw-Hill. En nuestro ámbito, son de especial interés las aportaciones de J. M. Escudero a las que haremos especial referencias en un posterior apartado.

Ahora bien, uno de los problemas centrales en el análisis de los estudios que adoptan el modelo aditivo (bien sea de modo global o en cada uno de los submodelos señalados) radica en el *uso e interpretación de las técnicas de regresión múltiple*, tanto por lo que se refiere a una correcta valoración de la aportación explicativa de cada sumando, como por la sobrevaloración que se ha hecho al inferir relaciones causales donde sólo se constataban asociación de factores (*Mateo y Rodríguez, 1984*). En el ámbito de los estudios sociológicos o ambientales el problema se agrava cuando entran en consideración datos procedentes de distintos niveles del contexto —individuo, clase, escuela— (*Cooley et al, 1981*), así como *por la adopción de un determinado procedimiento de "partir la varianza" (Anderson, 1972; Astin, 1974).*

Creemos que muchas de las controversias generadas sobre los modelos aditivos provienen de aplicarles incorrectas metodologías de análisis de los datos ofreciendo hallazgos que en su interpretación no se han tenido presentes las características y limitaciones del propio método de análisis. Si a esto unimos las consideraciones teóricas sobre la propia identidad de los constructos tomados como factores relevantes, tendremos fuentes suficientes de distorsión en la comprensión de los resultados obtenidos.

1.2. *Modelos multiplicativos o interaccionistas.* Estos modelos están ligados a los planteamientos sociológicos de George Herbert Mead que dan lugar a la corriente del *symbolic interaccionism*, y de John Dewey con el denominado *funcionalismo* de la escuela de Chicago. Las aportaciones de Egon Brunswisch y Kurt Lewin en el campo psicológico constituirán una fecunda semilla de rápido desarrollo en el campo de la interacción psicosocial.

Al ponerse el énfasis en el contexto donde se produce la conducta (rendimiento), la escuela aparecerá como un sistema cultural de relaciones sociales entre familia, profesores, alumnos y compañeros. *La formulación de un modelo global interaccionista vendría dada por (Walberg, 1974):*

$$R = f\,[Apt. + Amb. + Inst. + (Apt,Amb) + (Apt,Inst) + (Amb, Inst) + + (Apt.Amb,Inst)\,]$$

Pero, *antes* de considerar algunos puntos sobre los distintos sumandos nuevos que aparecen en el modelo, es necesario exponer *dos cuestiones que nos parecen de gran importancia*: a) Uno de los puntos de especial atención a la hora de interpretar este modelo radica en la consideración de las *técnicas de análisis utilizadas para la determinación de la interacción.* Marjoribanks (1979) critica el excesivo énfasis puesto en las metodologías basadas exclusivamente en el *análisis de varianza* en donde se asume que la interacción estadística es el único medio de comprobar el modelo. Por su parte aboga por la técnica de la *regression surface* que va más allá de la simple determinación de los coeficientes de regresión para cada uno

de los sumandos del modelo. Dentro de su enfoque sociológico (interacción individuo-ambiente, y este último centrado en el contexto familiar) propone la fórmula de regresión:

$$Z = aX + bY + cXY + dX^2 + eY^2 + \text{Constante},$$

donde Z, X e Y representan las medidas de las variables de rendimiento, personales y situacionales respectivamente. Esta formulación permite examinar la influencia de los diferentes niveles personales en los diferentes niveles de situaciones ambientales (4). b) El segundo punto hace referencia al *planteamiento estático-mecanicista de la interacción que analiza unidireccionalmente la causalidad (Path Analysis) y en el que se han venido centrando las investigaciones ultimamente a fin de superar las limitaciones del análisis correlacional y de regresión.* En este punto hemos de matizar que aunque teóricamente se aboga por modelos globales de interacción bidireccional (*Marjoribanks, 1979*, pp. 27 y *Anderson, 1982*, pp.405-407), no es menos cierto que en el estado presente de la investigación empírica sobre el tema las aportaciones han quedado limitadas al análisis unidireccional. En consecuencia, las dos puntualizaciones señaladas vienen a matizar la amplia literatura de investigaciones empíricas llevadas a cabo en los últimos veinticinco años.

Ahora bien, al igual que ocurría en el modelo aditivo, *los diferentes enfoques disciplinares han venido focalizando su atención en diferentes tipos de interacción.* Así, la *interacción (Aptitudes, Ambiente)* queda reflejada en los numerosos trabajos llevados a cabo tanto por la Escuela de Chicago como por la Escuela Británica (Bloom, 1964, Keeves, 1972, Marjoribanks, 1974, 1979). Como ha resumido Marjoribanks, 1979, p. 50), los hallazgos provenientes de los estudios de la Escuela de Chicago muestran que las medidas del ambiente familiar tienen moderada validez concurrente en relación a los resultados en los tests de inteligencia, y de nula a moderada asociación con medidas de variables afectivas. El propio B. Bloom (1974, p. 10) ha escrito: "hay excepciones en el poder predictivo de determinadas medidas ambientales, especialmente con medidas actitudinales y de personalidad. Tenemos mucho que aprender acerca de como medir algunos ambientes y características".

Pero sin duda alguna *la interacción (Aptitudes, Instrucción)* ha sido la que ha recibido una atención preferente en la década pasada. Tanto los planteamientos de Crombach y Snow (1977) con sus ya famosos diseños ATI, como los de la corriente del *Mastery Learning* (aceleración vs. enriquecimiento) de Bloom (1976) y colegas (Block y Burns, 1976) no han ofrecido los resultados esperados. Las investigaciones de esta corriente es-

(4) El trabajo de K. Marjoribanks "Intelligence, Social Environment, and Academic Achievement: A Regression Surface Analysis", *J. Experimental Education*, 1979, *47*, 346-351, matiza las conclusiones de modelos de análisis moduladores demasiado simplistas y expresa ciertas precisiones a los planteamientos de directa relación causal de la situación ambiental con los logros educativos.

tán siendo fuertemente contestadas en los momentos presentes en razón a las deficiencias metodológicas encontradas (Bangert et al., 1983, p. 152). Por su parte, M. Arlin (1984), como investigador en dicha corriente, nos ofrece una serie de precisiones sobre los planteamientos y aplicaciones de dicha corriente, aceptada en ocasiones sin el suficiente examen crítico (5).

Por lo que respecta a la *interacción (Ambiente, Instrucción)* lo más significativo hace referencia a la evolución habida en la conceptualización del propio ambiente. Así, el término *Clima* aparece como aglutinador, desde la posición del interaccionismo sociológico, del proceso social que acontece en el marco escolar (normas, expectativas, evaluación y relaciones). En la medida que las escuelas difieran en sus contextos se dará una diferenciación en sus resultados. Si en un principio la atención se fijó en la media de las características de los alumnos que conformaban una determinada unidad (clase, escuela), hoy se tiende a tomar en consideración las variables del sistema social y cultural (dos de las dimensiones de la taxonomía de Tagiuri; ecología y medio son las otras dos dimensiones).

La amplia revisión sobre más de 200 estudios llevada a cabo por Anderson (1982) pone de relieve la inconsistencia de hallazgos en los estudios con planteamiento de *input-output* por lo que afecta a las características ecológicas del marco escolar (aspectos físicos, materiales, tamaño, etc.). Puede argumentarse que este tipo de variables no operan directamente sobre los logros educativos, sino que sus efectos son modulados por otras variables (clima). En semejante dirección apuntan las opiniones de Sorenson y Hallinan (1977) cuando afirman que la investigación de la última década no ha demostrado los pretendidos e importantes efectos de la escuela, ésta parece establecer pequeñas diferencias en los resultados educativos cuando las capacidades del alumnado y su *background* familiar son adecuadamente controlados. Sin embargo, la investigación sobre las variables de "clima escolar" parecen arrojar resultados más prometedores. *Un punto a precisar en el planteamiento de los efectos de la escuela es el referido al criterio de rendimiento utilizado* y su sensibilidad a dichos efectos. *Madaus et al. (1979)* han puesto de manifiesto la inadecuación de la utilización de tests estandarizados de rendimiento como criterio en una amplia investigación llevada a cabo sobre el sistema educativo irlandés, abogando por el uso de los exámenes y calificaciones basadas en los programas desarrollados.

---

(5) En castellano pueden consultarse dos puntos de vista en cuanto a la educación de los planteamientos de Bloom. De una parte, G. Vázquez (1981) "El tiempo educativo: un nuevo concepto en la ordenación de la Educación Básica", *Bordón, 237*, 127-142. De otra parte, el planteamiento crítico negativo de A. R. Buss y W. Poley (1979) *Diferencias individuales. Rasgos y factores*. México: El Manual Moderno (Cap. 8, pp. 181-194).

2. *Modelos Input-Output vs. modelos Proceso-Producto*

Este segundo criterio de clasificación ha recibido especial atención en los últimos años, y en nuestro país merecen destacarse las revisiones y aportaciones de *Escudero (1980, 1982)*. Es obvia una cierta superposición de este criterio de clasificación con el anteriormente expuesto, pues los modelos de *input-output* (entrada-salida) ha venido utilizando un planteamiento aditivo a la hora de explicar la importancia de los diferentes factores considerados. Por su parte, los modelos *proceso-producto* si bien es cierto que toman en consideración factores o variables interactivas (conductas en el ámbito de la clase tanto por parte del profesor como del alumno), en muchas ocasiones su metodología de análisis (correlacional) no ha ido más allá de considerar una inadecuada partición de la varianza del criterio de rendimiento. Pero la *diferencia fundamental* entre los modelos que consideramos en este epígrafe radica en *la exclusiva consideración de factores estructurales "previos"* (tanto personales como institucionales) *por parte de los modelos de entrada-salida; mientras que en los modelos proceso-producto se toman en consideración* toda un serie *de variables que se generan y actúan* en el contexto exclusivo del *marco escolar*, y más especificamente en el aula de clase.

2.1. *El modelo input-output (entrada-salida).* Utilizando el simil con los sistemas de producción o "reproducción", este modelo (llamado de caja negra) parte del presupuesto de considerar a la escuela como un sistema de atributos en donde es necesario analizar la relación existente entre las diferentes salidas y sus respectivas entradas. *El objetivo estriba en identificar las diferentes fuentes de diferenciación independientemente de los procesos relacionales que se dan entre los protagonistas del proceso de aprendizaje.* La atención se ha centrado tanto en las entradas referidas al alumno, como al docente y al medio pero desde una óptica productiva. De aquí el interés prestado al modelo por parte de los ejecutivos de las diferentes políticas educativas, sus decisiones se dirigen a la alteración de aquellas "entradas" que muestran una mayor incidencia en la "calidad" del producto a considerar. He aquí una de las cuestiones sometidas a intenso debate en los momentos actuales: ¿Cuál debe ser el producto de la educación?, y en consecuencia ¿cuáles deben ser los criterios que determinen la calidad de dicho producto?

Las investigaciones de Brimer *et al.* (1978), de Bridge *et al.* (1979) y la revisión de *Glasman y Biniaminov (1981)* son claras muestras de la atención prestada a este modelo. Estos últimos autores, después de examinar una amplia muestra de investigaciones realizadas en el ámbito de la escuela americana proponen un modelo (Fig. 1) en donde se toman en consideración los hallazgos arrojados por las propias investigaciones tanto por lo que se refiere a resultados cognitivos como no-cognitivos. Es obvio afirmar que el modelo presupone unas relaciones causales en donde las líneas

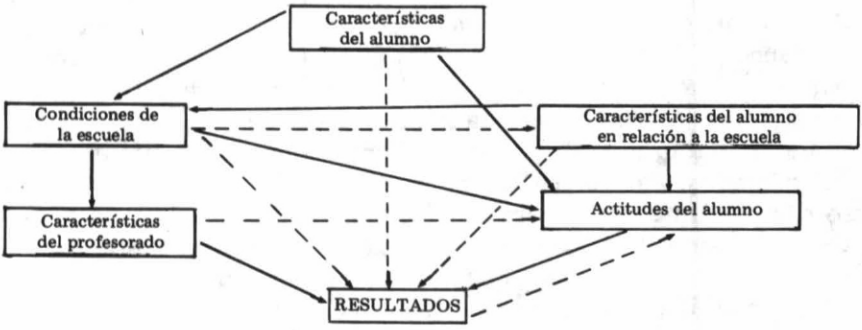


Fig. 1.—Modelo de Clasman y Biniaminov (1981, p. 536)

contínuas representan una dirección causal permanente en cuanto a constancia de los resultados, mientras que las líneas discontínuas representan una relación causal esporádica en el sentido de no existir constancia en los hallazgos de las investigaciones examinadas.

Evidentemente existe un problema de difícil solución en cualquier modelo que se presente: el de la defición operativa y medida de cada una de las variables a considerar en cada bloque (por sí mismo multidimensional). De aquí *la necesidad de abordar síntesis cuantitativas (meta-análisis) de los efectos o relaciones de una serie de variables que se sustentan en un mismo constructo*. En esta dirección, y por el interés que presentan en relación al planteamiento empírico que nosotros abordaremos más tarde, mencionaremos las *síntesis efectuadas por Steinkamp y Maehr (1983) y Hansford y Hattie (1982) sobre la relación existente entre características del propio alumno (habilidades cognitivas)*, actitudes del alumno (actitud del alumno ante una materia, autoconcepto) y *rendimiento* (por materias y global).

Los primeros autores analizaron 66 estudios (de 1965 a 1981) que abarcan una muestra de 28.000 alumnos (desde preescolar al nivel de "college"). El criterio de rendimiento se centró en el área científica (matemáticas, física, ciencias...) y con referencia tanto a tests de rendimiento como a calificaciones escolares. Los predictores se centraron en las habilidades cognitivas y en las actitudes ante la ciencia. La síntesis de resultados fue la siguiente:

Habilidades cognitivas ⟷ $\bar{r} = 0{,}34$ → Rdto. en ciencias

Rdto. en ciencias ↕ Actitudes hacia la ciencia ($\bar{r} = 0{,}19$)

Habilidades cognitivas ⟷ $\bar{r} = 0{,}04$ → Actitudes hacia la ciencia

Si a partir de los datos anteriores calculamos el valor de la correlación múltiple, obtenemos un valor de R = 0,38 (14,44% de la explicación de la varianza del criterio de rendimiento). En definitiva, *el análisis concluye con la preponderancia de las habilidades cognitivas sobre las actitudes como predictores del rendimiento*. En *igual* dirección apuntan los hallazgos de *Keeves (1972) y Marjoribanks (1976)* en sendas investigaciones en específicos niveles de enseñanza.

Por lo que respecta al *autoconcepto*, *Hansford y Hattie (1982)* llevaron a cabo un meta-análisis sobre 128 estudios (de los 702 identificados, el resto no pudo ser incluido por falta de datos para efectuar el análisis) que arrojaron 1.136 coeficientes de correlación referidos a 68.756 alumnos distintos en los diferentes niveles de enseñanza. Algunos de los datos a destacar en el meta-análisis son: a) la no diferenciación de sexos en cuanto a la magnitud media de la relación ($0,20 < r < 0,27$), b) *ausencia de interacción entre status socioeconómico, sexo y rendimiento*, y c) *multidimensionalidad del constructo autoconcepto*. La dimensión de autoconcepto de habilidad académica ofrece una correlación media de r = 0,42 (con una S. D. de 0,22) con diferentes criterios de rendimiento. Estos hallazgos se avalan también en nuestro sistema educativo según se desprende de los resultados obtenidos en la segunda etapa de Enseñanza General Básica por S. Rodríguez (1982). En definitiva, los dos tipos de *inputs* a los que hemos hecho referencia (habilidades cognitivas y autoconcepto) constituyen factores de indudable interés en cualquier modelo "comprensivo" del fenómeno del rendimiento escola.

2.2. *El modelo Proceso-Producto*. El análisis del proceso de aprendizaje desde el paradigma *proceso-producto* ha constituido motivo de especial interés en el ámbito didáctico al menos por dos razones obvias. La primera, como respuesta a la puesta en duda por parte de los enfoques socio-ambientalistas de los efectos estrictamente docentes en cuanto a la mejora de la calidad de la instrucción. La segunda, por la repercusión que tiene en la formación del profesorado la *identificación de los comportamientos docentes y su interacción con los del propio alumno* en relación al logro de un efectivo aprendizaje.

Es evidente que *desde la óptica de la "productividad" de la investigación educativa, la identificación de variables que puedan ser "manipuladas" (en el sentido de cambio efectivo) es un objetivo encomiable ya que la acción educativa no puede quedar a la espera de que se produzca el cambio deseado en los factores estructurales, en los que poco puede aportar la acción docente*. De aquí la relevancia e interés de sus hallazgos pese a las grandes limitaciones metodológicas que hasta el momento vienen presentando dichos estudios (Medley, 1977). Es justo reconocer los esfuerzos que se llevan a cabo en nuestro país por un grupo de didactas (*Rodríguez Dieguez, Escudero, Roda, Villar Angulo, etc.*) con el intento de identificar conductas docentes y discentes que puedan arrojar luz sobre la *determina-*

ción de un perfil de comportamiento docente que pueda soslayar diferencias de entrada y que conduzca a una reducción del fracaso escolar (Escudero, 1982). Los problemas derivados de la fiabilidad de las observaciones, así como de su misma validez (significado y definición operativa de las categorías de observación) constituyen obstáculos que explican la distorsión e inconsistencia de parte de los hallazgos dentro de este modelo de investigación.

La revisión de Hoge y Luce (1979) sobre 9 estudios basadas en la conducta del alumno en clase y 8 estudios basados en la interacción profesor-alumno ponen de manifiesto las limitaciones antes mencionadas, aunque se desprende de su análisis (cuando se aplicó las técnicas de regresión) la identificación de tres tipos de predictores (nivel de atención del alumno, nivel de actividad del estudiante en las tareas de clase y naturaleza de la interacción profesor-alumno) que explicaban del 16% al 36% de la varianza del rendimiento. Sin embargo, la presencia de una serie de variables moduladoras como el tipo de materia, edad y nivel de estudios, sexo, status socioeconómico, estructura de la clase e inteligencia de los alumnos exigen la utilización de diseños de análisis que permitan identificar con mayor claridad estas relaciones. Una vez más se argumenta la utilización de la técnica del "path analysis" como la vía más adecuada para superar algunas de estas limitaciones.

Por lo que respecta al segundo predictor (nivel de actividad del alumno en las tareas de clase) es necesario apuntar las consideraciones de Doyle (1983) sobre las perspectivas de análisis de la propia tarea o actividad de clase (principal unidad de "tratamiento" en el marco escolar). Por una parte, es necesario el análisis de las demandas intelectuales inherentes a las diferentes formas de trabajo académico exigido a los alumnos (entronque con los planteamientos de la psicología cognitiva). De otra parte, el análisis de la manera como el trabajo académico del alumno se desarrolla en el marco ambiental de la propia clase (entronque con los planteamientos interaccionistas del "clima" de clase o de escuela.

Una vez más nos encontramos con la necesidad de no considerar aisladas del contexto las diferentes "prácticas" y "comportamientos docentes". La interacción dentro de las propias variables de proceso y de éstas con las variables de entrada así como de ambas con los propios y múltiples resultados de la enseñanza (directos e indirectos) constituye el punto de mira del *enfoque ecológico* en el análisis del proceso de aprendizaje (Anderson, 1982). El problema aparece una vez más —desde la óptica empírica y cuantitativa— en los diseños y técnicas de análisis que se utilicen para su explicitación.

No quisiéramos terminar este apartado sin ofrecer, a título de ejemplo, dos modelos de análisis de los resultados de la enseñanza. El primero (Centra y Potter, 1980. Fig. 2), por su carácter globalizador y que permite reflexionar sobre la secuencia en que pueden ser considerados los distintos

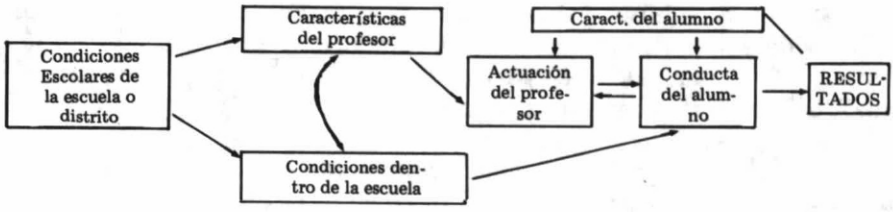


Fig. 2.—Modelo de Centra y Potter (1980, p. 274)

factores que afectan al rendimiento del alumno. El segundo (Escudero, 1982. Fig. 3) por constituir un intento pionero en nuestro país de abordar el tema del rendimiento (y en consecuencia, del fracaso escolar) desde una óptica distinta a la tradicional en los estudios publicados hasta el momento. Este modelo, pese a lo discutible de las variables de entrada tiene el mérito del esfuerzo de la operativización y medida de las variables de proceso, estando a la espera de la valoración de sus hallazgos así como de las técnicas de análisis empleadas.

UN MODELO Y TRES METODOLOGIAS DE ANALISIS

A lo largo de la exposición realizada se han aportado suficientes indicadores acerca de la problemática metodológica que subyace en el análisis de los datos procedentes de los diversos modelos examinados. Por ello nuestra atención va a centrarse en el examen de un modelo "clásico y parcial" *(el modelo aditivo psicológico) a la luz de tres metodologías de aná-*

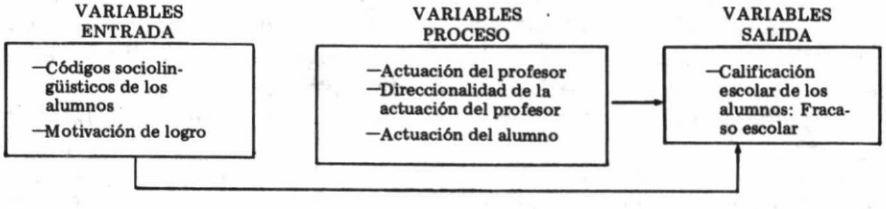


Fig. 3.—Modelo de Escudero (1982, p. 34)

lisis diferentes (regresión, análisis de perfiles y el análisis causal). En unos momentos donde la tecnología ha puesto al alcance de muchos la utilización de los análisis multivariados creemos oportuno ofrecer nuestras propias consideraciones acerca de su utilización en la investigación sobre el rendimiento escolar. De otra parte, el examen de una serie de estudios realizados en nuestro país sobre el tema pone de manifiesto dos *cuestiones* interesantes. La primera es que nos estamos moviendo en la *consideración casi exclusiva de variables personales* del alumno (aptitudes, personalidad, intereses, etc.) sin duda alguna derivadas del incremento de la práctica psicológica acaecida en la última década. En segundo lugar, y a nuestro modesto entender, la *interpretación inadecuada* de algunos hallazgos o la aplicación inadecuada de determinadas técnicas de análisis a determinados factores o variables.

Nuestro modelo parte del presupuesto de considerar como *factores determinantes del rendimiento escolar* tres grupos de variables psicológicas:

a) *Variables intelectuales*

b) *Variables de personalidad*

c) *Variables de autoconcepto* (6)

Si a los tres tipos de variables señaladas añadiésemos las variables motivacionales y las de intereses vocacionales (en los niveles superiores de enseñanza) tendríamos el abanico completo de factores estudiados en nuestro país con relación al rendimiento escolar y que viene a recoger el marco general expuesto por Lavin (1965) y que sigue teniendo vigencia actual aunque validez parcial.

1. *Hallazgos sobre el modelo de la investigación en nuestro país*

En un anterior trabajo (Rodríguez, 1982, pp. 56-62) se recogen buena parte de los trabajos publicados sobre el tema que nos ocupa y que parten de las investigaciones de Secadas con la utilización de las primeras ecuaciones de predicción. Nuestra atención se centrará ahora en una serie de investigaciones llevadas a término en los últimos años y que a modo de síntesis exponemos a continuación (Cuadro 1).

El objetivo principal en la elaboración del cuadro que se presenta ha sido el de poder ofrecer una información comparable entre sí. Para ello se ha procedido en la mayoría de los estudios a efectuar un reanálisis para la obtención de los valores de R a partir de un mismo tipo de predictores (otros estudios han tenido que ser rechazados por no ofrecer los datos ne-

(6) La consideración de este tipo de variables en sentido estrictamente psicológico es a efectos de simplificación del modelo de análisis. Es clara nuestra postura en cuanto a la naturaleza psico-social del autoconcepto y que ha sido puesta de manifiesto en trabajos anteriores (S. Rodríguez, 1982 y J. Garanto, 1983).

Autor	Nivel	Muestra	Tipo Predictores	n.º	Criterio Rendto.	R	R^2	Observaciones
Pérez (1979).	5.ºEGB	470	Intelectuales (THE, THG, TCV)	3	Global curso	.364	.1325	
Rodríguez (1982) . .	6.ºEGB	340	Intelectuales (D-48, K-A, DAT -AR)	3	Media Leng. Mat. y A. Social	.503	.2530	
Rodríguez (1982) . .	7.ºEGB	326	" " " " "	3	" "	.378	.1429	
Rodríguez (1982) . .	8.ºEGB	334	" " " " "	3	" "	.406	.1648	
Corominas (1981) . .	8.ºEGB	385	Intelectuales (D-48, PMA-Vyy PMA-N)	3	" "	.570	.3249	
Corominas (1981) . .	8.ºEGB	385	" " " "	3	Matemáticas	.532	.2820	
García (1983).	8.ºEGB	262	Intelectuales (D-48, DAT-VR y DAT-NA)	3	Media Leng. Mat. y A. Social)	.474	.2246	
García (1983).	8.ºEGB	262	" " " "	3	Matemáticas	.438	.1918	
Seisdedos y López (1981).	8.ºEGB	246	Intelectuales (Factores: Ap. Técnicas, Numérica y Verbal)	3	Global curso	.382	.1459	Rdto. 8 D-48 .379 PMA-V .440 PMA-N .290
Pelechano (1977) . .	1.ºBUP	2.487	Intelectuales (PMA-V, PMA-R EVR Analog. yy4 EVR Inferenc.)	4	Global curso	.317	.1005	
Martínez (1980) . . .	Alumnos E. U. Formac. Profesorado	181	Intelectuales (Puntuación conjunta varias pruebas)	1	Global materias comunes	.470	.2209	No se especifica la forma de obtención del valor final de predictor (R=r)
Turón (1984)	1.º Univ. Biológ.	103	Intelectuales (D-48, DAT-VR y DAT-NA)	3	Matemáticas	.430	.1849	

Autor	Nivel	Muestra	Tipo Predictores	n.º	Criterio Rendto.	R	R^2	Observaciones
Garreta (1982)	5.ºEGB	1.688	Autoconcepto (Autoima. intelig. percb. padres y profesores	3	Global curso	.466	.2168	Un único item con cuatro categoría por predictor
Garreta (1982)	8.ºEGB	1.368	" " " "	3	" "	.316	.1002	" "
Rodríguez (1982) . .	6.ºEGB	340	" " " "	3	Media Leng.Mat. y A. Social	.668	.4469	Escalas de Brooko
Rodríguez (1982) . .	7.ºEGB	326	" " " "	3	" " "	.564	.3178	" " "
Rodríguez (1982) . .	8.ºEGB	334	" " " "	3	" " "	.556	.3093	" " "
García (1983).	8.ºEGB	262	Motivación (T.A.T., IAR, ASIT)	5	" " "	.503	.2530	
Rodríguez (1982) . .	6.ºEGB	340	Motivación (C.P.I. Escalas Ac, Ai e Ie)	3	" " "	.358	.1283	
Rodríguez (1982) . .	7.ºEGB	326	" " " "	3	" " "	.207	.0427	
Rodríguez (1982) . .	8.ºEGB	334	" " " "	3	" " "	.268	.0720	
Pelechano (1977) . .	1.ºBUP	2.487	Motivación (M.A.E. Escalas M-1, M-3, M-4, M-6)	4	Global curso	.225	.0650	

cesarios para efectuar la correlación múltiple). Como podrá observarse los predictores aparecen agrupados en tres categorías (aptitudes, autoconcepto y motivación), y el primer punto a considerar es la ausencia en la síntesis de los hallazgos correspondientes a los factores de personalidad. La razón estriba fundamentalmente en el propio descarte de los autores al presentar los resultados de su estudio debido a la escasa aportación predictiva y explicativa (Pelechano, 1977; Seisdedos y López, 1981; Turon, 1984). Es evidente que cuando los factores de personalidad son tratados como unidades independientes de análisis y sometidos al mismo patrón que las aptitudes (incrementos en el predictor suponen incrementos en el criterio) los resultados no son muy positivos. El modelo aditivo y linear que fundamenta el análisis de regresión no parece ser el más adecuado para un tipo de variables que conceptualmente funcionan de manera interactiva y globalizadora. El problema no radica sólo en la concepción teórica de la evaluación de la personalidad que se defienda (rasgos y factores, dinámica, holística, etc.) sino en la búsqueda de un método de análisis que aminore el fenómeno de fragmentación que los instrumentos al uso (cuestionarios) favorecen. Desde nuestra óptica, el análisis de perfiles ofrece una vía de interpretación y globalización de la información proveniente de este campo (Mateo, 1980; Garanto y Mateo, 1984).

Por lo que respecta a las variables de tipo intelectual o aptitudinal una vez más se confirma un *alto grado de constancia* en los resultados y que viene a señalar un hecho de difícil refutación cual es el de la *cristalización excesivamente prematura de determinado tipo de demandas aptitudinales* para el adecuado desempeño escolar. Ahora bien, creemos oportuno hacer algunas consideraciones metodológicas sobre algunos trabajos llevados a efecto a *nivel universitario* (Herrero e Infiestas, 1980, Prieto *et al.*, 1981, Escudero, 1981, Turon, 1984) y con implicaciones en las políticas de selectividad en la Universidad. En todos estos trabajos se aboga por la *utilización del rendimiento anterior como el mejor predictor* y único a considerar en cuanto al acceso a la Universidad, *eliminando las pruebas aptitudinales* (no exigidas legalmente) *por su nula aportación a la explicación de la varianza* del criterio de rendimiento en la Universidad. Sin entrar en las consideraciones que realiza Pelechano (1977, pp. 34 y ss.) acerca de la utilización de los logros anteriores como predictores del rendimiento, sí que remitimos al lector a la polémica de Slack y Porter (1980) y de Jackson (1980) sobre la utilización o no (por su valor predictivo) del SAT (Scholastic Aptitude Test) en combinación con el expediente académico previo. Los valores de 0,52 y de 0,37 para las correlaciones entre el expediente anterior y rendimiento y el SAT y el rendimiento respectivamente son muy semejantes a las aportadas por Escudero (1981; de 0,48 para la correlación entre rendimiento anterior y rendimiento en el primer año) y de Turon (1984, de 0,43 para la correlación múltiple entre D-48, DAT-VR, DAT-NA y Rendimiento en matemáticas de 1.º de Biológicas) (7). Por

(7) Son obvias las diferencias entre los estudios americanos y los llevados a cabo en

ello, es de gran interés el análisis técnico que de la situación americana hace *Weitzman (1982)*, quién después de analizar la variabilidad de las calificaciones en la Escuela Secundaria (sus profesores no evaluan pensando en la Universidad) y la propia variabilidad de las calificaciones en el marco universitario (la parte superior de las calificaciones en la E. Secundaria vuelve a convertirse en una distribución "normal") eleva la validez predictiva del expediente anterior hasta 0,60, la del SAT hasta 0,64 y la predicción combinada hasta 0,76 (lo que representa un 22% más de explicación de la varianza del criterio).

Así mismo, y por lo que se refiere al *nivel final de nuestra E.G.B.*, merece comentario la conclusión del estudio de *Seisdedos y Lópes (1981, p. 262)* en donde se afirma después de un estudio factorial, la relativa independencia de las calificaciones frente a las medidas de carácter psicológico aptitudinal. La falta de la matriz completa de correlaciones nos ha impedido proceder al cálculo de los valores de R para la ecuación con tres predictores ya usados en otros estudios (D-48, PMA-V y PMA-N). La observación de los valores de *r* con el criterio de rendimiento global y en matemáticas que damos en el Cuadro 1 pone de manifiesto la aproximación de resultados con los otros estudios en el mismo nivel. Más aún, si procedemos al cálculo de R a partir de la consideración de la interrelación de factores arrojada por el análisis factorial realizado por sus autores, *obtenemos un valor de R = 0,382 que entra en el límite inferior de los hallazgos generalizados en este punto. En definitiva, la investigación sobre la relación entre factores aptitudinales y rendimiento escolar —cuando es debidamente analizada— presenta una consistencia difícil de refutar*. Otra cuestión es la dirección de la práctica educativa encaminada al desarrollo del potencial de cada alumno a fin de aminorar los efectos de otros factores estructurales (culturales y socioeconómicos).

En cuanto a los factores de *autoconcepto* hemos de señalar que comienza a tomarse en consideración a partir del pionero trabajo de Gimeno (1976), pero la falta de instrumentos de diagnóstico (8) entre otras razones, ha hecho que no se hayan producido muchos trabajos que tomen en consideración este tipo de factores. Ahora bien, pese a las diferencias metodológicas de medición del autoconcepto y de análisis de los resultados entre los estudios de Gimeno (1976), Garreta (1982) y Rodríguez (1982), los hallazgos marcan una clara similitud (en el estudio de Gimeno, el valor del índice de correlación —*C* transformada— entre autoimagen académica

---

las Universidades de Zaragoza y Navarra por Escudero (1981) y Turón (1984) respectivamente, tanto por lo que respecta al tamaño de las muestras como al excesivo número de predictores en relación a dicho tamaño y que provocan una lógica distorsión de resultados. Por otra parte, el valor de R = .43 obtenido en el reanálisis del estudio de Turón pone en tela de juicio la concluyente valoración (pg. 208) de que la inteligencia juega un papel de menor importancia en la predicción del rendimiento académico.

(8) Aportación interesante es la de J. Garanto (1984) *Las actitudes hacia sí mismo y su medición*. Barcelona: Ediciones Universitarias.

y rendimiento fue de 0,54). En consecuencia, y dada la multidimensionalidad del constructo autoconcepto, este tipo de factores marcan una línea enormemente fructífera en el planteamiento de acciones educativas que redunden en un efecto positivo sobre el proceso de aprendizaje.

Finalmente y por lo que respecta a las *variables motivacionales* (no incluidas en nuestra presente investigación) es necesario hacer una serie de precisiones a las conclusiones y valores empíricos obtenidos en los estudios señalados en el Cuadro 1.

En primer lugar, en el estudio de García (1983) el valor de R = 0,503 para cinco predictores motivacionales es obtenido fundamentalmente por la aportación del cuestionario ASIT (Aschersleben, 1977) que, como muy bien especifica el autor de la investigación, aporta el 24% de la explicación de la varianza (los restantes cuatro predictores aportarían sólo un 1,3%), y dicho cuestionario responde más a una medida de interés y autoconcepto escolar que estrictamente motivacional. La conclusión del autor (en igual línea apunta la conclusión de Rodríguez, 1982) es que en el nivel de edad considerado y con la instrumentación de medición utilizada no pueden obtenerse claras aportaciones de las variables motivacionales a la explicación de la variabilidad del rendimiento académico.

En segundo lugar, las conclusiones de Pelechano (1977) en el nivel de 1.º de B.U.P. y de Prieto y Carro (1981) en el nivel universitario apuntan un cierto optimismo en cuanto a la importancia de las variables motivacionales medidas por el cuestionario M.A.E. (Pelechano, 1975). A nuestro entender el examen detallado de los datos presentados por dichos autores no permite conclusiones tajantes. Así, por lo que respecta al estudio de Prieto y Carro (1981), la dicotomización de la muestra (n = 149) en dos únicas categorías de rendimiento (una, notable o superior; otra, resto de alumnos) y la aplicación posterior de la prueba *t* para comparar diferencias de medias de los dos grupos en las diferentes escalas del cuestionario, presenta serias limitaciones interpretativas como adecuadamente señala Svensson (1971) al plantear el tema de la determinación de los grupos con rendimiento superior e inferior (el lector puede encontrar en la obra de Rodríguez, 1982, Cap. 6 un ejemplo al respecto).

En cuanto al estudio de Pelechano (1977) hemos de señalar la dificultad de acometer un examen pormenorizado dado el alto número de criterios utilizados en las matrices correlacionales y el reduccionismo posterior al establecer las correspondientes ecuaciones de regresión. Por ello hemos creído oportuno fijar nuestra atención en la siguiente conclusión (pág. 137) "*Los coeficientes de correlación alcanzados son, en el caso de los factores motivacionales, superiores a los correspondientes a las relaciones entre inteligencia y rendimiento académico lo cual remacha, una vez más, la importancia de los factores motivacionales a la hora de entender el sistema de calificación utilizado en los centros de enseñanza*". En el Cuadro

CUADRO NUM. 2 Pelechano (1977)

Correlaciones variables intelectuales y variables motivacionales

V. Intelectuales	Media rendto. global					V. motivacionales
P. M. A. Factor V	.227	(.360)	.154	(.219)	M-1	Afán superación
P. M. A. Factor E	.065	(.199)	.096	(.167)	M-2	Autoexigencia
P. M. A. Factor R	.172	(.289)	—.195	(—.319)	M-3	Indolencia
P. M. A. Factor N	.102	(.220)	.099	(.220)	M-4	Elec. Tareas difíciles
P. M. A. Factor F	.092	(.151)	—.045	(—.053)	M-5	Falta motivación
P. M. A. Total	.211	(.373)	.134	(.157)	M-6	Aplicación al estudio
EVR Analogías	.226	(.387)	—.069	(—.173)	M-7	Ansiedad inhib. ante exámenes
EVR Agrup. de palabras	.154	(.216)	.108	(.146)	M-8	Alto nivel de aspiración
EVR Inferencias	.181	(.339)				
EVR Total.....	.239	(.412)				

Entre ( ) el valor de la correlación para chicas. Chicos: N = 1199. Chicas: N = 1289.

2 ofrecemos al lector los coeficientes de correlación de ambos tipos de variables con el criterio de rendimiento medio en 1.º de B.U.P. La simple inspección de los datos parece no sustentar la anterior afirmación.

Por otra parte, si examinamos los diferentes coeficientes de regresión múltiple obtenidos para cada uno de los cinco niveles socioeconómicos (variable moduladora) para cada bloque de variables (4 predictores intelectuales y 4 predictores motivacionales —pág. 215—) se observa que *sólo* en el nivel socioeconómico I (el más bajo) el valor de R alcanzado por los 4 predictores intelectuales (0,379). Lamentablemente no se puede proceder a una adecuada partición de la varianza entre estos dos bloques debido a la alteración del número y tipo de predictores en las ecuaciones conjuntas de predictores intelectuales y motivacionales.

En consecuencia, bien sean por problemas de medición del constructo o por defectos en los análisis realizados, no aparecen claros resultados en la toma en consideración de este tipo de factores. He aquí un reto importante para futuros trabajos sobre el tema.

2. *Nuestra investigación.*

2.1. *Objetivos.* Pretendemos analizar el modelo psicológico al que ya hemos hecho referencia en páginas anteriores, introduciendo para ello tres metodologías de análisis estadístico (regresión, análisis de perfiles y análisis causal) cada una de las cuales aportará, presumiblemente, datos relevantes para la comprensión y explicación de la variable criterio (rendimiento escolar) a la luz de las variables que se introducen como predictores (inteligencia, personalidad y autoconcepto).

El estudio comparativo de los resultados obtenidos con cada una de las técnicas utilizadas nos permitirá conocer cómo se comportan cada uno de los predictores introducidos y qué aporta de novedoso cada una de las técnicas para la comprensión más exhaustiva del rendimiento escolar. Todo ello nos permitirá también formular una propuesta metodológica unificada.

2.2 Características estructurales de la *muestra* utilizada.

Está formada por un total de 251 alumnos de 8.º de EGB cuya distribución es la siguiente:

LUGAR	TIPO DE CENTRO	N.º CLASES			N	
Barcelona	Privado	2	1	3	12	96
San Boi de Ll.	"		2		84*	
San Boi de Ll.	Público		2		23	
Hospitalet	"		2		31	
Cornellá	"	5	1	9	23	155
Masnou	"		2		47	
Ciudad Badía	"		2		31	
TOTALES		7		12		251

* Un sólo centro donde no existía coeducación.

Estos 251 alumnos corresponden al grupo *masculino* escogidos para este análisis de la muestra total de 403 (152 alumnas) que componía uno de los bloques de actuación (nivel de 8.º de EGB) en el plan de prácticas de Orientación Educativa llevado a cabo en el curso 81-82 dentro del programa de formación de Orientadores del Departamento de Pedagogía Experimental, Terapéutica y Orientación de la Universidad de Barcelona.

La ubicación de los propios centros (cinturón industrial de Barcelona) determina en buena medida las características socioeconómicas y culturales de los alumnos al pertenecer a familias de clase obrera más o menos cualificada.

2.3. *Variables consideradas*

2.3.1 Predictores de tipo intelectual

1. *Inteligencia general* o capacidad global del sujeto para alcanzar un fin determinado, pensar de una manera lógica y racional y establecer unas relaciones adecuadas de adaptación al medio ambiente que rodea al individuo (Inteligencia VERBAL + NO VERBAL).
2. *Inteligencia verbal* o índice de las habilidades generales del sujeto manifestadas verbalmente. Refiere la capacidad de análisis y de síntesis, el nivel de cultura, la riqueza de vocabulario y la capacidad de razonamiento verbal.
3. *Inteligencia no verbal* que refiere las habilidades mentales del sujeto al margen del lenguaje hablado o escrito y del nivel cultural del individuo, indicando la aptitud de la persona para resolver cuestiones cuando estas vienen expresadas mediante símbolos o figuras en lugar de palabras.
4. *Comprensión verbal* o capacidad de comprensión de idas expresadas tanto de forma verbal como escrita.

5. *Razonamiento abstracto* o capacidad para razonar mediante ejercicios no verbales. Está basado en la capacidad para encontrar la regla que determina la solución lógica y satisfactoria de una serie de ejercicios.

La medición de estas variables se ha llevado a cabo mediante la *Escala Colectiva de Nivel Intelectual de Pierre Benedetto* (1969). Más concretamente se utilizó el cuaderno B-8, correspondiente a las edades contempladas, compuesto por 8 subtests (1. series númericas; 2. analogías verbales; 3. Matrices; 4. Refranes; 5. un elemento diferente; 6. vocabulario; 7. diferencias; 8. Pertenencia a dos clases) de 12 items cada uno de ellos la variable 1 es la suma de las variables 2 y 3; la variable 2 es la suma de los subtests 2, 4, 6, 8; la 3 es la suma de los subtets, 1, 3, 5, 7; la 4 es la suma de los subtests 1, 5, 7 y la 5 de los subtets 4, 6.

2.3.2 Variables de personalidad

6. Factor A (reservado-abierto) del HSPQ de Cattell y Cattell
7. Factor C (afectado por los sentimientos-emocionalmente estable).
8. Factor D (calmoso-excitable)
9. Factor E (sumiso-dominante)
10. Factor F (sobrio-entusiasta)
11. Factor G (despreocupado-consciente)
12. Factor H (cohibido-emprendedor)
13. Factor I (sensibilidad dura-sensibilidad blanda)
14. Factor J (seguro-dubitativo)
15. Factor O (sereno-aprensivo)
16. Factor Q_2 (sociable-autosuficiente)
17. Factor Q_3 (menos integrado-más integrado)
18. Factor Q_4 (relajado-tenso)

Puede constatarse cómo el Factor B (inteligencia baja-inteligencia alta) no ha sido tomado en consideración. Una mayor información de los factores considerados puede encontrarse en el manual de TEA págs. 7-9.

Todos ellos forman el *Cuestionario de Personalidad para adolescentes* (HSPQ) de Cattell y Cattell (1982).

2.3.3. Variables que se refieren al autoconcepto

19. *Autoconcepto general*

Para su medición se ha utilizado el *Self Esteem Inventory* (SEI) de Coopersmith en su forma reducida de 25 items (Purkey, 1968) que evalúan el concepto que el sujeto tiene sobre sí mismo. En la adaptación ex-

perimental Rodríguez (1982, 78) obtiene una fiabilidad de ,86 con una muestra combinada de segunda etapa de EGB (N = 85) en un intervalo de un mes y ya Coopersmith había obtenido valores de .88 para un intervalo de cinco semanas y en una muestra de alumnos de 5.º grado.

20. *Autoconcepto académico*

Se ha utilizado la escala *Self-Concept of Ability General* elaborada por Brookover y otros (1967) para alumnos del 7.º al 12.º del sistema educativo norteamericano y adaptada por Rodríguez (1982), con el nombre de "¿Qué opinas de tí mismo?", al sistema educativo español. Hace referencia a lo largo de 7 items a la opinión que el alumno tiene de sí mismo en el área educativa tanto presente como futura. La fiabilidad obtenida por Rodríguez (1982, 78) con una muestra combinada de 100 alumnos de EGB fue de .82 y la obtenida por Brookover y cols. en alumnos de 8.º (chicos-chicas) fue de .85 y .87 respectivamente.

21. *Autoconcepto académico percibido* (profesor)

Para evaluarlo se ha utilizado la escala *Perceived Teacher's Evaluations of Ability* desarrollada también por Brookover y otros (y que consta de 5 items a los que el alumno ha de responder *tal como cree que* lo haría el profesor que él prefiere y que considere está más interesado en lo que él hace en la escuela. La fiabilidad obtenida por los autores con una muestra de 8.º de .92, fue de ,90 en Rodríguez (1982, 79) con una muestra combinada de 100 alumnos de 2.ª etapa de EGB.

2.3.4 Variable criterio

22. *Rendimiento académico*

Rodríguez (1982, 80 y ss) pone al descubierto y plantea una serie de interrogantes candentes sobre tema (rendimiento académico) tan crítico y resbaladizo ya que las calificaciones escolares no siempre son absolutamente uniformes ni actúan como criterios adecuados del rendimiento académico.

Aún siendo conscientes de las dificultades y problemas que plantea la fijación objetiva de lo que por ello se entiende, hemos optado por entender este, en esta investigación concreta, como la *media de las puntuaciones de lengua y matemáticas.*

2.4. *Técnicas de análisis*

2.4.1 Dentro de las técnicas multivariadas hemos recurrido a la *regresión múltiple* que viene siendo utilizada habitualmente en estudios de tipo predictivo y en los que la correlación entre los predictores y el criterio constituye el punto de partida del modelo (Mateo y Rodríguez, 1983). La regresión múltiple nos aportará una estimación de la variabilidad del criterio variable dependiente (rendimiento académico) a partir de la variabilidad de los predictores o variables independientes (inteligencia, personali-

dad y autoconcepto). De otra forma, nos ofrece una estimación de la varianza que de cada variable independiente nos explica del criterio y un coeficiente de regresión que nos permite predecir en cuanto se incrementaría como media la variable dependiente si se incrementara en una unidad la variable independiente.

El proceso de cálculo se ha realizado en el Centro de Cálculo de la Universidad Politécnicas de Barcelona utilizando el programa BMD O2R "Step-wise regression" del Health Sciences Computing Facility, UCLA (revisión del 17 de julio de 1970).

2.4.2. *El análisis de perfiles* trabajado por Guertin (1966), Guertin y Bailey (1970) e implementado en España por Mateo (1980), Garanto y Mateo (1984) es un método de análisis relacionado estrechamente con las *taxonomías numéricas* definidas por Cuadras (1981) como el intento de establecer clasificaciones a partir de una matriz de similaridades o disimilaridades que informen sobre las analogías o diferencias entre los individuos (o clases) sobre la base de las características elegidas.

Consiste básicamente en la *evaluación de las similitudes* de los perfiles de individuos o grupos, expresadas en la misma unidad de medida a partir de las puntuaciones de los tests aplicados.

La técnica del análisis de perfiles no se limita a describir los perfiles, sino que también proporciona unos *patrones modales* que refieren un perfil hipotético de las puntuaciones de los tests que es típica para un número de individuos en un grupo de diagnóstico. Es clave el concepto de *similitud*, no cubierto suficientemente por la correlación de Pearson ya que aunque con ésta última se obtiene un contraste entre las *formas* de los diferentes perfiles, ello no es suficiente ya que con sola su utilización se sacrifican las diferencias entre las medias y por lo mismo perdemos *nivel*, que es por otra parte lo que a nosotros nos interesa tener presente en esta investigación.

El potencial predictivo del perfil radica en la gran cantidad de información implícita que contiene el gráfico de un perfil, ya que en su simple visión no vemos tan sólo las puntuaciones, sino las diferencias entre ellas, que quedan reflejadas en las pendientes de las líneas que conectan las diferentes puntuaciones que conviven dentro de un mismo perfil.

El trabajo del análisis de perfiles lo hemos efectuado mediante el paquete de programas ED-777 de Guertin y compilado en el Centro de Cálculo de la Universidad de Barcelona (Garanto y Mateo, 1984 a y 1984 b).

2.4.3. *Modeios causales*

Los modelos estructurales causales (Duncan y Goldberger, 1973; Duncan, 1975; Garanto, Mateo, Rodríguez, 1985) exigen el tener a priori una concepción clara, precisa y explícita de la red de relaciones causales entre las variables. Combinan la conceptualización teórica acerca del fenó-

meno a estudiar y el cálculo matemático; y es justamente a la luz de la teoría que se establecerá el isomorfismo adecuado entre las relaciones de covarianza o correlación de variables y las relaciones causa-efecto.

En esta investigación se ha utilizado la técnica elaborada por Joreskog y Sorbom conocida con el nombre de LISREL (Linear Structural Relationships) cuya versión VI está compilada en el Centro de Cálculo de la Universidad de Barcelona.

2.5. *Análisis de los resultados*

2.5.1. *Análisis a través de la regresión múltiple*

En las Tablas I y II se ofrece la información completa acerca de los predictores y criterio por lo que respecta a sus estadísticas descriptivas (media y desviación típica) y a la correspondiente matriz de correlaciones.

TABLA I

Medias y desviaciones típicas de las variables

Número variables	Media	Desv. típica
(1) Inteligencia general	56,20	11,10
(2) Inteligencia verbal	26,98	6,15
(3) Inteligencia no-verbal	29,19	6,01
(4) Comprensión verbal	14,51	3,65
(5) Razonamiento abstracto	13,91	4,67
(6) Cuestionario H. S. P. Q. Factor A	10,46	3,32
(7) Cuestionario H. S. P. Q. Factor C	9.96	3,41
(8) Cuestionario H. S. P. Q. Factor D	10,86	2,94
(9) Cuestionario H. S. P. Q. Factor E	7,95	3,15
(10) Cuestionario H. S. P. Q. Factor F	11,77	3,24
(11) Cuestionario H. S. P. Q. Factor G	10,63	2,94
(12) Cuestionario H. S. P. Q. Factor H	10,83	3,56
(13) Cuestionario H. S. P. Q. Factor I	9,57	3,23
(14) Cuestionario H. S. P. Q. Factor J	8,14	2,99
(15) Cuestionario H. S. P. Q. Factor O	9,56	2,88
(16) Cuestionario H. S. P. Q. Factor Q_2	12,82	2,35
(17) Cuestionario H. S. P. Q. Factor Q_3	10,62	3,18
(18) Cuestionario H. S. P. Q. Factor Q_4	9,47	3,40
(19) Autoconcepto general	12,89	3,63
(20) Autoconcepto académico	22,49	4,40
(21) Autoconcepto percibido profesor	17,55	4,12
(22) Criterio: Rendimiento medio Lengua y Matemáticas	30,—	8,80

TABLA II

Matriz de correlaciones

Nº V.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1	1,00	0,91	0,89	0,84	0,55	0,02	0,05	0,05	0,04	0,15	0,14	0,03	0,07	-0,16	0,03	-0,03	0,09	0,02	0,14	0,49	0,43	0,53
2		1,00	0,66	0,89	0,40	0,00	0,05	0,03	-0,01	0,12	0,16	0,01	0,12	-0,15	0,04	-0,02	0,09	0,02	0,15	0,50	0,44	0,50
3			1,00	0,64	0,55	0,03	0,08	0,04	0,08	0,15	0,10	0,06	0,03	-0,16	0,01	-0,04	0,09	0,00	0,09	0,39	0,33	0,46
4				1,00	0,41	-0,00	-0,01	0,06	-0,04	0,07	0,16	-0,04	0,09	-0,13	0,06	-0,02	0,05	0,06	0,14	0,47	0,43	0,46
5					1,00	-0,01	-0,00	0,03	0,06	0,16	0,00	0,02	-0,10	-0,04	0,02	0,00	-0,05	0,11	0,10	0,20	0,23	0,30
6						1,00	0,33	-0,20	0,03	0,15	0,15	0,31	0,06	-0,14	-0,01	-0,15	0,11	-0,20	0,30	0,12	0,12	-0,00
7							1,00	-0,18	0,07	0,16	0,25	0,39	0,07	0,00	-0,21	0,04	0,29	-0,39	0,37	0,21	0,21	0,05
8								1,00	0,01	0,03	-0,23	-0,24	-0,08	0,16	0,12	0,00	-0,17	0,28	-0,20	-0,02	-0,08	0,02
9									1,00	0,29	-0,02	0,07	-0,23	-0,02	0,11	-0,10	-0,16	0,03	-0,02	-0,06	-0,03	-0,04
10										1,00	0,03	0,22	-0,10	-0,13	0,06	-0,09	-0,08	-0,07	0,12	0,17	0,13	0,13
11											1,00	0,17	0,01	-0,04	-0,16	-0,08	0,16	-0,25	0,25	0,33	0,26	0,12
12												1,00	0,03	-0,14	-0,13	0,00	0,29	-0,31	0,33	0,22	0,20	-0,00
13													1,00	0,07	0,04	-0,04	0,09	0,01	-0,02	0,15	0,15	0,07
14														1,00	0,01	0,11	-0,10	0,04	-0,10	-0,07	-0,06	-0,02
15															1,00	-0,07	-0,27	0,18	-0,14	-0,20	-0,09	-0,12
16																1,00	0,08	-0,01	-0,08	-0,09	-0,01	0,01
17																	1,00	-0,24	0,24	0,24	0,25	0,14
18																		1,00	-0,23	-0,16	-0,12	-0,01
19																			1,00	0,34	0,33	0,16
20																				1,00	0,72	0,58
21																					1,00	0,54
22																						1,00

Obviamos el comentario acerca de este primer tipo de información aunque consideramos imprescindible su presentación a efectos de poder permitir a otros investigadores el reanálisis y contraste de las siguientes fases de nuestro análisis.

De otra parte, en la Tabla III se presenta la información necesaria para la correcta interpretación de las diferentes regresiones efectuadas. En este punto, consideramos oportuno lanzar una llamada de atención sobre la necesidad de que las investigaciones basadas en este tipo de análisis ofrezcan los resultados de tal forma que el resto de investigadores puedan elaborar los adecuados contrastes y réplicas de estudios. Por nuestra parte, en cada una de las regresiones correspondientes a cada tipo de predictores o a las combinaciones entre ellos hemos procedido de la siguiente manera:

1) En primer lugar ofrecemos los valores de R (b) para la totalidad de predictores en cada combinación así como los valores de R^2 (c) o coeficientes de determinación múltiple (explicación de la varianza del criterio) y su valor corregido R^2 (f) a fin de que pueda observarse la incidencia del tamaño de la muestra y del número de predictores utilizados. Igualmente se da el valor de F_1 (g) obtenido en el análisis de varianza correspondiente a la regresión efectuada y que constituye el indicador de la significación de dicha regresión. Finalmente se ofrecen los valores de la constante (j) y del error de estimación (k) en la regresión que se analiza.

2) En segundo lugar se ofrece la información relativa a la regresión en cada combinación utilizando sólo cinco predictores (en el caso de los predictores intelectuales y de autoconcepto —por separado— hemos obviado el paso anterior ya que al ser cinco y tres respectivamente queda recogida toda su información en este paso). Manteniendo los mismos indicadores que para la totalidad de predictores, hemos añadido el correspondiente a los coeficientes de regresión (no estandarizados) para cada predictor (i) y siguiendo la secuencia señalada en la correspondiente línea de la columna (a). De esta forma se puede reproducir completamente la ecuación de predicción señalada.

3) Finalmente, hemos analizado cada paso de la secuencia de entrada de los predictores en la regresión hasta el momento que consideramos no significativa la diferencia con los dos análisis anteriores (total de predictores y con cinco predictores). En este análisis ofrecemos dos nuevos indicadores: en primer término los valores de incremento de la explicación de cada predictor (d) atendiendo a la propia secuencia de entrada (explicación jerarquizada) y la contribución explicativa de cada predictor (e) independientemente de su secuencia de entrada ya que los coeficientes *beta* son independientes de dicha secuencia (9). En segundo lugar, se da el valor

(9) Remitimos al lector al trabajo de J. Mateo y S. Rodríguez (1984) "Precisiones y limitaciones explicativas en los métodos correlacionales. Alternativas metodológicas *Revista de Investigación Educativa*, v. 2, n.º 4. En dicho trabajo se plantean una serie de problemas que han de considerarse en la utilización de las regresiones "paso a paso". Así, a menor diferencia entre estos valores corresponde una mayor independencia de dicho predictor con respecto al resto de los considerados en la regresión.

TABLA III

Análisis de las ecuaciones de predicción para cada una de las combinaciones realizadas

(a) Predictores	(b) R	(c) R^2	(d) ΔR^2	(e) $\beta x\ r$	(f) R^2	(g) F_1	(h) F_2	(i) b_1 o	b_2 o	b_3 o	b_4 o	b_5 o	(j) Constante	(k) S
Intelectuales (cinco)														
*$R_{22(1.4.5.2.3)}$	.5316	.2826	—	—	.2739	19,30	—	.3147	.0895	.5960	.1143	.0173	6,66	7,52
$R_{22(1)}$	.5298	.2807	.2807	.2106	—	97,15	97,15	.4196	—	—	—	—	6,48	7,47
Personalidad (trece)	.3425	.1173	—	—	.0728	2,42	—	—	—	—	—	—	12,67	8,48
*$R_{22(11.10.17.12.13)}$	.3155	.0996	—	—	.0887	5,42	—	.6391	.4670	.4241	-.3008	.2211	14,41	8,43
$R_{22(11)}$	.2245	.0504	.0504	.0481	—	13,22	13,22	.6725	—	—	—	—	22,92	8,58
$R_{22(11.10)}$	.2569	.0660	.0156	.0225	—	8,79	4,14	.6614	.3394	—	—	—	19,03	8,53
$R_{22(11.10.17)}$	.2847	.0810	.0150	.0225	—	7,25	4,04	.5988	.3688	.3447	—	—	15,70	8,48
Autoconcepto (tres)														
*$P_{22(20.21.19)}$	.6077	.3693	—	—	.3668	48,20	—	.8095	.5742	-.1497	—	—	3,71	7,03
$R_{22(20)}$	.5779	.3340	.3340	.2342	—	124,86	124,86	1,1548	—	—	—	—	4,09	7,19
$R_{22(20.21)}$	.6049	.3659	.0319	.1453	—	71,56	12,50	.7838	.5505	—	—	—	2,77	7,03
Intel + Person.	.5874	.3450	—	—	.2972	6,79	—	—	—	—	—	—	-0,61	7,39
*$R_{22(1.11.15.14.10)}$	.5699	.3247	—	—	.3165	23,56	—	.4086	.3920	-.3721	.2161	.1802	2,62	7,30
$R_{22(1)}$	.5298	.2807	.2807	.2735	—	97,15	97,15	.4196	—	—	—	—	6,48	7,47
$R_{22(1.11)}$	.5504	.3029	.0222	.0291	—	53,89	7,92	.4022	.4517	—	—	—	2,66	7,37
$R_{22(1.11.15)}$	.5624	.3163	.0134	.0150	—	38,08	4,82	.4073	.3924	-.3575	—	—	6,42	7,31
Intel. + Autocono.	.6620	.4383	—	—	.4221	23,60	—	—	—	—	—	—	-3,36	6,70
*$R_{22(20.1.21.19.5)}$	.6616	.4378	—	—	.4310	38,15	—	.5973	.2125	.4545	-.1211	.0997	-3,12	6,66
$R_{22(20)}$	.5779	.3340	.3340	.1728	—	124,86	124,86	1,1548	—	—	—	—	4,09	7,19
$R_{22(20.1)}$	.6430	.4134	.0794	.1422	—	88,38	33,57	.8363	.2564	—	—	—	-3,15	6,76
$R_{22(20.1.21)}$	.6587	.4339	.0205	.1150	—	63,10	8,94	.5579	.2392	.4447	—	—	-3,73	6,66

TABLA III (Continuación)

Análisis de las ecuaciones de predicción para cada una de las combinaciones realizadas

(a) Predictores	(b) R	(c) R^2	(d) ΔR^2	(e) β x r	(f) R^2	(g) F_1	(h) F_2	(i) b_1o	b_2o	b_3o	b_4o	b_5o	(j) Constante	(k) S
Person. + Autocon.	.6361	.4046	—	—	.4240	9,94	—	—	—	—	—	—	-0,44	7,01
*$R_{22(20,21,12,10,16)}$	.6271	.3933	—	—	.3860	31,76	—	.8320	.5653	-.3950	.1749	.2299	0,70	6,92
$R_{22(20)}$	.5779	.3340	.3340	.2342	—	124,86	124,86	1,1548	—	—	—	—	4,09	7,19
$R_{22(20,21)}$	.6049	.3659	.0319	.1453	—	71,56	12,50	.7838	.5505	—	—	—	2,77	7,03
$R_{22(20,21,12)}$	.6215	.3863	.0204	.0003	—	51,82	8,20	.8273	.5800	-.3622	—	—	5,20	6,83
Int. + Pers. + Autoc.	.6855	.4700	—	—	.4240	9,67	—	—	—	—	—	—	-5,63	6,69
*$R_{22(20,1,21,12,15)}$	.6728	.4526	—	—	.4460	40,51	—	.5577	.2373	.4882	-.3157	-.2178	1,12	6,57
$R_{22(20)}$	.5779	.3340	.3340	.1614	—	124,86	124,86	1,1548	—	—	—	—	4,09	7,19
$R_{22(20,1)}$	.6430	.4134	.0794	.1588	—	87,38	33,57	.8363	.2564	—	—	—	-3,15	6,76
$R_{22(20,1,21)}$	.6587	.4339	.0205	.1235	—	63,10	8,94	.5579	.2392	.4447	—	—	-3,73	6,66
$R_{22(20,1,21,12)}$	.6692	.4479	.0140	.0002	—	49,88	6,23	.6041	.2288	.4739	-.3014	—	-1,43	6,59

(a) $R_{22(.....)}$ El orden en el paréntesis corresponde a la secuencia de entrada en la regresión "paso a paso". Se mantiene el mismo número de identificación del predictor que el usado en la descripción y en la Tabla I.

(b) Se expresan los valores de R para cada una de las ecuaciones consideradas en la columna (a) —coeficiente de determinación múltiple.

(c) Multiplicando los valores de R^2 por 100 obtendremos el % de la varianza del criterio explicado por la regresión múltiple.

(d) Representa el incremento de R^2 atendiendo a la secuencia de entrada en la regresión. Es un valor explicativo penalizado por el orden de entrada.

(e) Representa el valor de contribución del predictor considerado atendiendo no a su secuencia de entrada sino al valor del coeficiente beta. El valor de dicho coeficiente se ha calculado —a efectos comparativos— en la ecuación marcada con un * (generalmente la correspondiente al paso 5.º).

(f) Corresponde al valor del coeficiente de determinación múltiple corregido en virtud del tamaño de la muestra y del número de variables.

(g) F_1 corresponde al valor de F en el análisis de varianza para un determinado valor de R. Es el indicador del nivel de significación.

(h) F_2 corresponde al valor "F to enter" para el predictor considerado. Es el indicador de la significación de la aportación de dicho predictor.

(i) Los valores de b_1o.....b_5o corresponde a los coeficientes de regresión de los predictores considerados en la columna (a).

(j) Valor del término independiente en la ecuación de regresión.

(k) S representa el valor del error de estimación de cada una de las ecuaciones de regresión consideradas.

de F_2 (h) para cada predictora como indicador de la significación de su aportación ("F to enter"). Al igual que en el anterior tipo de análisis los valores de la columna (i) permiten la reproducción de la ecuación de predicción correspondiente en cada paso.

La toma en consideración de los puntos señalados por parte del lector nos permitirá centrarnos en consideraciones básicas evitando al máximo la redundancia en la exposición de datos que se encuentran explicitados en la Tabla III.

2.5.1.1. *Análisis independiente de cada tipo de predictores.*

a) *Predictores intelectuales y rendimiento.* Una vez más se confirman los hallazgos de una explicación próxima al 30% de las variables intelectuales con respecto al criterio de rendimiento basado en las calificaciones del profesorado. La constancia y magnitud de la relación entre variables intelectuales y rendimiento subraya la necesidad de "no olvidar" esta fuente de "causas" en cualquier intento o modelo de análisis del rendimiento académico. De otra parte, el predictor inteligencia general, en este estudio y dada la naturaleza y tipo de instrumento empleado, absorbe la casi totalidad del valor predictivo de los factores intelectuales.

b) *Predictores de personalidad (HSPQ) y rendimiento.* En primer término hemos de considerar el descenso de poder predictivo de los factores de personalidad en relación a los factores intelectuales. Este resultado está en la línea de otras investigaciones anteriormente comentadas, aunque es necesario matizar que el valor de 0,34 para la correlación múltiple con 13 factores exige mayor atención que la prestada por aquellos estudios que no han efectuado análisis por separado de los distintos tipos de predictores incluidos en la regresión múltiple.

En segundo lugar, hemos de señalar que el presente estudio no corrobora plenamente los hallazgos de Cattell y Butcher (1968) quienes obtuvieron valores de R alrededor de 0,50 para diferentes tipos o criterios de rendimiento, dándose una mayor discrepancia cuando se introduce el factor B (inteligencia) del HSPQ. Frente a una explicación del 50% señalada por dichos autores nuestro estudio sólo nos da un 14%, pues cuando introdujimos el factor B, el valor de la R obtenida fue de 0,372 (esta información no aparece en la Tabla III a efectos de no introducir distorsión en los predictores intelectuales utilizados en la investigación). Sin embargo, sí aparece la plena confirmación de que el factor G (Fuerza del yo) aporta la mayor explicación entre todos los factores de personalidad, aunque vuelven a presentarse discrepancias en cuanto a la secuencia de importancia de otros factores.

Aparte de las consideraciones derivadas de los diferentes contextos culturales y las relativas al propio criterio de rendimiento, no es arriesgado adelantar la hipótesis de la inadecuación de utilizar los factores de per-

sonalidad como predictores "independientes" en el modelo aditivo y lineal que subyace en el análisis de regresión.

c) *Predictores de autoconcepto y rendimiento*. Se confirman hallazgos anteriores en estudios españoles (Rodríguez, 1982) que ponen de manifiesto la utilidad de utilizar la dimensión académica del autoconcepto en los análisis del rendimiento académico. El porcentaje de varianza explicado por esta dimensión (37%) supera significativamente el de las otras dos dimensiones consideradas (inteligencia y personalidad), aunque, como en el caso de los predictores intelectuales, un solo predictor (autoconcepto académico del alumno) absorbe la mayor contribución (33,4%) atendiendo a la secuencia de entrada en la regresión. Sin embargo, atendiendo al producto (β x r) esta contribución decrece (23,4%), apareciendo el autoconcepto *percibido* del profesor (predictor n.º 21) con una aportación significativa (14,5%). Estos datos nos están señalando una más compleja relación entre ambos tipos de variables que deberá ser analizada desde una óptica causal y no meramente predictiva como es la que nos ofrece la técnica del análisis de regresión.

2.5.1.2. *Análisis de las combinaciones de los diferentes tipos de predictores*

a) *Predictores intelectuales, de personalidad y rendimiento*. El primer punto a observar en el moderado incremento que aporta la inclusión de los factores de personalidad al valor obtenido con sólo los predictores intelectuales (34,5% frente al 28,3%), aunque en términos relativos suponga un incremento del 22% y pasando el índice de eficiencia predictiva (10) del 15,3% al 19,1%. El segundo punto a considerar es la significativa independencia de estos dos tipos de predictores ya que no se dan diferencias en cuanto a su contribución a la explicación de la varianza del criterio desde el punto de vista de su secuencia de entrada en la regresión y del producto (β . r). Finalmente es constante la presencia del factor G como segundo predictor de la mejor ecuación que puede formarse con la combinación de ambos tipos de variables.

b) *Predictores intelectuales, de autoconcepto y rendimiento*. La inclusión de predictores de autoconcepto conjuntamente con predictores intelectuales supone incrementar significativamente el índice de eficiencia predictiva de la ecuación de regresión ya que pasa del 15,3% al 25%. Como podrá observarse en la Tabla III, ésta es la mejor combinación de sólo dos tipos de predictores aunque dentro de la misma sobresale la aportación efectuada por dos de los predictores de autoconcepto. Ahora bien, las diferencias que se observan en cuanto a su contribución atendiendo a la secuencia de entrada o al producto (β . r) nos están señalando una

(10) *Index of Forecasting Efficiency* (E)

$$E = 100 (1 - \sqrt{1 - R^2})$$

interrelación entre estas dos dimensiones, es decir, una clara interacción que habrá que explicitarla en una determinada direccionalidad. El análisis causal podrá aportarnos luz sobre el particular.

c) *Predictores de personalidad, de autoconcepto y rendimiento.* Nos encontramos en una situación semejante a la de la combinación de predictores intelectuales y personalidad, siendo aún más moderada el incremento sobre la ya analizada aportación de los factores de autoconcepto. La independencia de ambos tipos de predictores parece ser excesiva (tal y como lo ofrece este tipo de análisis) a la luz de los constructos considerados en ambos tipos de variables. Una vez más hemos de insistir en la limitación interpretativa que nos ofrece la regresión múltiple cuando entran en consideración un amplio abanico de factores de personalidad.

d) *Predictores intelectuales, de personalidad, de autoconcepto y rendimiento.* De los análisis efectuados hasta el momento se pone de manifiesto el escaso incremento que se obtiene al incluir los tres tipos de predictores sobre la mejor combinación de predictores intelectuales y autoconcepto (47% frente al 43,8%). El esquema predictivo prácticamente es el mismo si bien desaparece como predictor el factor G, aunque en esta situación no hemos de olvidar el esquema estadístico que subyace *en el proceso de regresión "paso a paso"* y que explica que *a partir de cuarto o quinto paso empiecen a aparecer las denominadas variables supresoras* (coeficientes de regresión negativos cuando conceptualmente no debieran serlo).

Para una mejor comprensión de las aportaciones independientes o únicas y de las aportaciones comunes a cada una de las combinaciones expuestas, remitimos al lector a la Tabla IV en donde hemos seguido el procedimiento de partición de la varianza utilizado por Madaus et al. (1979).

La magnitud de la contribución única de cada uno de los tipos de predictores utilizados representa el primer indicador de su importancia explicativa con respecto al rendimiento académico en Lengua y Matemáticas de los alumnos de 8.º de EGB en la muestra analizada. Curiosamente aparece un factor multiplicativo que dobla la magnitud de la contribución en la secuencia: personalidad, inteligencia, autoconcepto.

El análisis de las contribuciones comunes constituye el indicador de las interacciones entre las tres dimensiones consideradas. De modo claro aparece la comunalidad existente entre variables intelectuales y de autoconcepto que no será de difícil explicitación en un modelo causal. Sin embargo, mayor dificultad tendrá descifrar la interacción de la personalidad con las otras dimensiones dado el alto número de variables independientes o predictores que la conforman. De aquí que tengamos que proceder a otro tipo de análisis que permita encontrar "modelos" de personalidad. Utilizando el vocabulario de la Física, podríamos decir que hemos de en-

TABLA IV

Partición de la varianza por dimensiones. Contribución única y compartida de cada bloque de predictores

Tipo de contribución	Bloque de predictores	Valor (%)
UNICA *U(I)* Intelect.	$= R^2(I,P,A) - R^2(P,A) = .4700 - .4046$	$= 6,54$
UNICA *U(P)* Personal.	$= R^2(I,P,A) - R^2(I,A) = .4700 - .4383$	$= 3,17$
UNICA *U(A)* Autoconc.	$= R^2(I,P,A) - R^2(I,P) = .4700 - .3450$	$= 12,50$
COMUN (Intelec., Perso)	$= R^2(P,A) - R^2(A) - U(P) = .4046 - .3693 - .0317$	$= 0,36$
COMUN (Intelec., Autoc)	$= R^2(I,P) - R^2(P) - U(I) = .3450 - .1173 - .0654$	$= 17,23$
COMUN (Person., Autoc)	$= R^2(I,A) - R^2(I) - U(A) = .4383 - .2826 - .1250$	$= 3,07$
COMUN (Int., Pers., Aut)	$= R^2(I) - U(I) - Com(I,A) - Com(I,P) = .2826 - .0654 - .1723 - .0036$	$= 4,13$

Nota: La partición está hecha a partir de los valores de R no corregidos obtenidos en cada una de las combinaciones y utilizando todos los predictores de cada bloque de variables. Cada uno de los valores de R^2 puede consultarse en la Tabla III.

contrar con respecto a la personalidad variables "moleculares" frente a las variables "atómicas" que han sido los factores del HSPQ.

2.5.3. *Análisis de los perfiles*

Tras el análisis de la regresión, queda patente el efecto claro de las variables intelectuales y de auto-concepto, sobre el rendimiento. Sin embargo no ocurre lo mismo con las de personalidad. ¿Podemos concluir sin más, que no incide sobre el rendimiento académico y elaborar un modelo explicativo del mismo que prescinda de ella?

Creemos conveniente, antes de contestar al interrogante, el intentar una nueva aproximación a los datos, pero desde otro plano, el que nos proporciona la técnica, ya mencionada, conocida como el análisis de los perfiles.

Introducidos nuestros datos en el ordenador, y procesados mediante el programa ED. 777 (ver Garanto, Mateo, 1984), se generaron 14 familias de patrones modales. Patrones que exponemos graficamente sobre unos ejes de coordenadas, indicándose en el de ordenadas las puntuaciones obtenidas en cada una de las variables objeto de estudio (expresadas en puntuaciones "Z") y en el de abscisas el detalle de dichas variables, agrupadas por razón de su pertenencia a los 4 constructos implicados en la investigación (Inteligencia, Personalidad, Autoconcepto y Rendimien-

to). Por razones de claridad expositiva hemos separado mediante unas líneas verticales las mencionadas agrupaciones de variables.

También por un doble motivo, claridad y aproximación al objetivo que se pretende con el análisis, no hemos trazado todos los *perfiles sobre el mismo par de ejes*, sino que se han desglosado y trazado sobre tres pares de ejes distintos.

En el primero que corresponde a la Figura 4, se recogen siete patrones, el criterio de selección, fue el de tomar aquellos perfiles modales en los que las diferencias de puntuación en rendimiento fueran mínimas y a su vez estuvieran agrupadas alrededor de la media (es decir, cercanas a "0" ya que están tipificadas las variables).

El segundo (Fig. 5) recoge cinco, seleccionados en función de que hubieran mostrado valores extremos en el rendimiento.

Finalmente recogemos sobre el tercer par de ejes de coordenadas (Fig. 6) los dos últimos patrones, en ellos se procuró que tuvieran las puntuaciones más semejantes posibles en las variables intelectuales y de autoconcepto concretamente los que ofrecieron un índice de "no-similitud" ("d") menor (ver Garanto, Mateo, 1984).

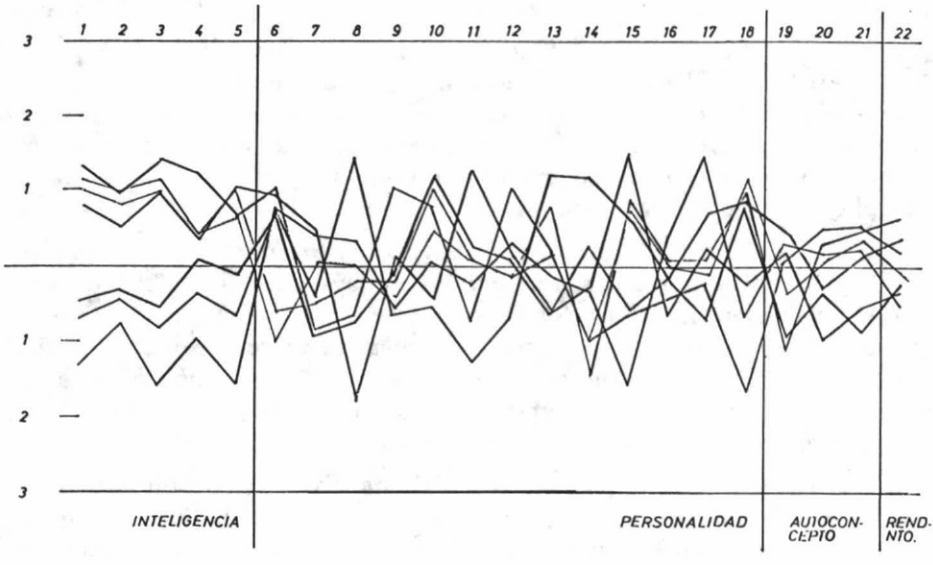


Figura 4

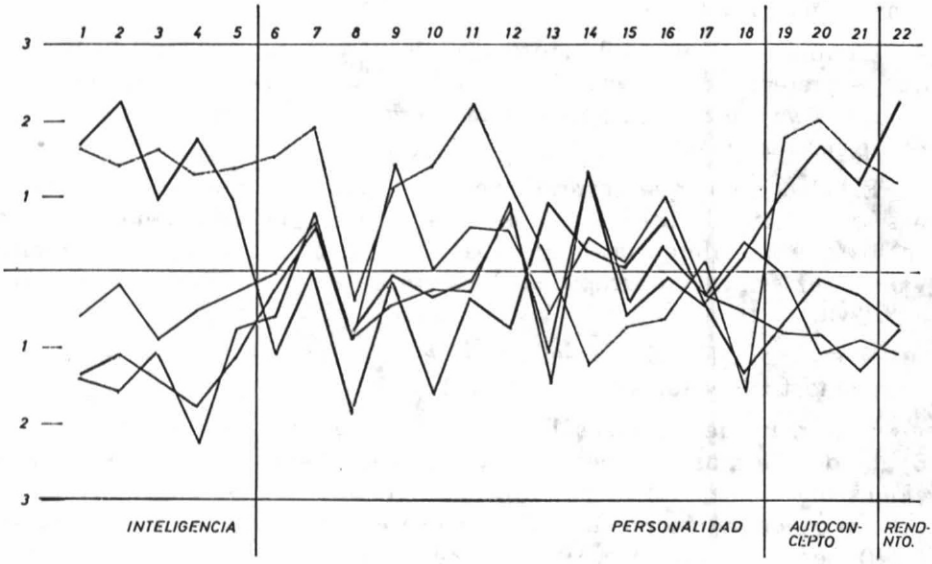


Figura 5

Del estudio de los gráficos se desprende lo siguiente:

a) En los perfiles con puntuaciones semejantes en la variable rendimiento y con valores cercanos a la media, unicamente se observa una cierta separación en las variables intelectuales.

b) En los perfiles con puntuaciones de rendimiento extremas, quedan diferenciados en las variables intelectuales y de auto-concepto. En ellos se observa que los muchachos con alta inteligencia y alto autoconcepto se corresponden con los de mayor rendimiento y viceversa, indicándose con ello el sentido positivo de la correspondencia.

c) En los dos casos anteriores, las variables de personalidad aparecen totalmente entre-mezcladas, no pudiéndose apreciar su posible selección con el rendimiento. En los dos últimos patrones, las puntuaciones correspondientes a la inteligencia y al auto-concepto eran muy semejantes, siendo distintas las del rendimiento, con ello esperábamos, que finalmente se diferenciaran los patrones correspondientes a la personalidad. Sin embargo tampoco así el resultado fue claramente el deseado.

Los resultados obtenidos a partir del análisis de los perfiles no hacían sino confirmar los ya mostrados por la regresión. Sólo cabían dos explicaciones: O efectivamente personalidad y rendimiento no están relacionados, o bien la relación no es lineal, siendo ineficaz el servirnos de las técnicas de análisis usuales.

Podíamos optar por buscar cada una de las variables de personalidad implicadas en el estudio, el modelo polinomial que mejor ajustase la posible relación existente con el rendimiento, pero nos pareció un camino arduo y difícil, a la par que tampoco analizaba su interacción con las demás variables de la personalidad a fin de estudiar sus efectos conjuntos sobre el rendimiento.

Optamos por profundizar en el uso del perfil (conocedores de la enorme información implícita que contiene (Guertin y Bailey, 1970), como instrumento que nos permitiera avanzar en nuestro estudio.

Para ello subdividimos la muestra (aleatoriamente) en dos grupos:

	GRUPO A	GRUPO B
Privado		
Barcelona	6	6
S. Boi del Ll.....	42	42
Público		
S. Boi del Ll.....	12	11
Hospitalet	15	16
Cornellá.....	12	11
Masnou	23	24
Ciutat Badia	15	16
	= 125	= 126

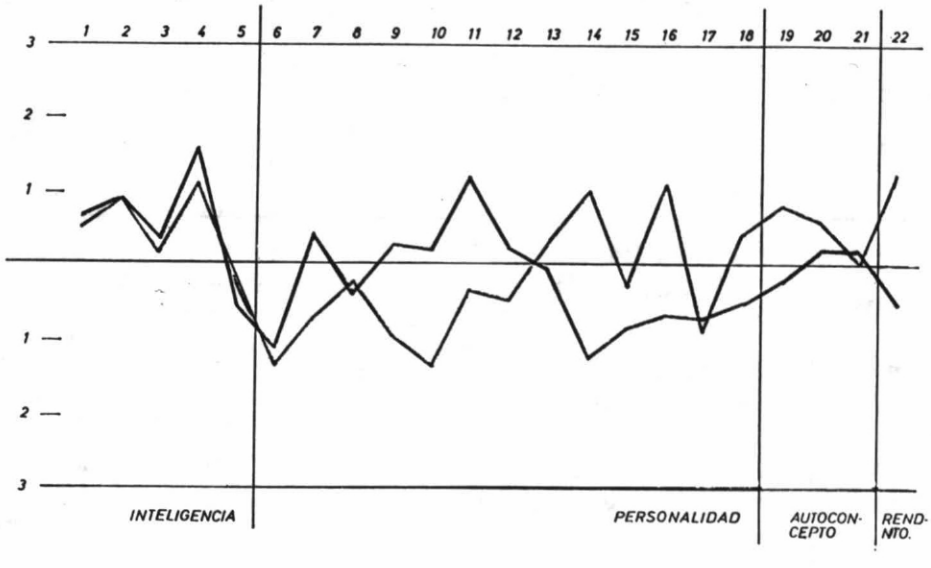


Figura 6

En uno de ellos (A), fuimos identificando a cada sujeto con el patrón-modal que más se ajustaba a su perfil personal. Una vez distribuidos los sujetos en cada uno de los catorce perfiles, *buscamos para cada patrón-modal la media de la puntuación de rendimiento de los perfiles individuales a él asignados.*

Los 126 sujetos de la otra mitad (B) de la muestra, fueron también identificados con los correspondientes patrones-modales, asignándoles posteriormente las puntuaciones que habíamos obtenido en la otra submuestra (A).

Finalmente y con el resultado que indicaremos en la Tabla V, volvimos a correlacionar las variables que definitivamente (en función de su mejor comportamiento correlacional anterior) entrarían en el estudio: *Inteligencia general, Autoconcepto académico* (A.A.), *Autoconcepto percibido* (A. P.), *Rendimiento Académico y Personalidad*. Sólo que en esta ocasión únicamente intervinieron los sujetos de la submuestra B ($n_2 = 126$), y la variable personalidad se definió a partir del nuevo vector generado al asignar los valores mencionados a cada sujeto en función del perfil de su personalidad.

De la observación de la matriz de correlaciones se desprende:

a) La baja correlación entre las variables *inteligencia y personalidad*. (0,139), al tiempo que la considerable correlación entre ellas y el rendimiento ($r_{I,R} = 0{,}475$, $r_{P,R} = 0{,}374$). En el caso de la personalidad es la más alta conseguida hasta el momento por nosotros.

b) Las variables de auto-concepto, obtuvieron correlaciones mayores con el rendimiento que las anteriormente señaladas, aunque sin embargo

TABLA V

Matriz de Correlaciones

	I	P	A.P.	A.A.	R
I	1.000	.139	.417	.470	.475
P		1.000	.251	.298	.375
A.P.			1.000	.788	.538
A.A.				1.000	.499
R					1.000

cabe señalar que a su vez están altamente correlacionadas entre ellas y con el resto de las variables (inteligencia y rendimiento).

Habíamos conseguido una concreción operativa de la variable personalidad que recogiendo toda la riqueza informativa de cada uno de los rasgos implicados en ella y sus interacciones, muestra inequívocamente su incidencia en el rendimiento escolar a la vez que se mantiene no contaminada por la variable inteligencia. Podemos por tanto, intentar el pasar a definir empíricamente las relaciones implicadas en un modelo explicativo del rendimiento a partir de la inteligencia, la personalidad y el autoconcepto.

2.5.4. *El modelo causal*

A partir de las consideraciones anteriores se llegó al siguiente modelo Causal (los coeficientes de correlación vienen indicados sobre las flechas):

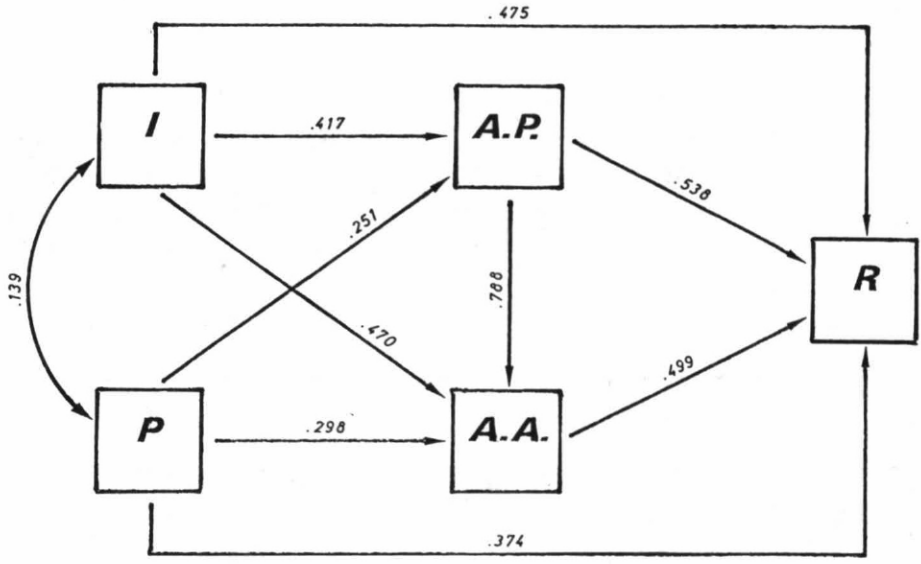


Figura 7

El modelo lo analizamos en el Laboratorio de Cálculo de la Universidad de Barcelona, nos servimos del paquete de programas LISREL VI. Tras ser procesados los datos, arrojaron los siguientes coeficientes (hemos mantenido entre paréntesis las antiguas correlaciones).

Como es habitual los efectos directos son menores que los valores correlacionales, sin embargo es notable la disminución sufrida por alguno de ellos ($P_{A.\ A,P}$ = 0,095 (0,298); $P_{R,A.A}$ = (0,030 (0,499).

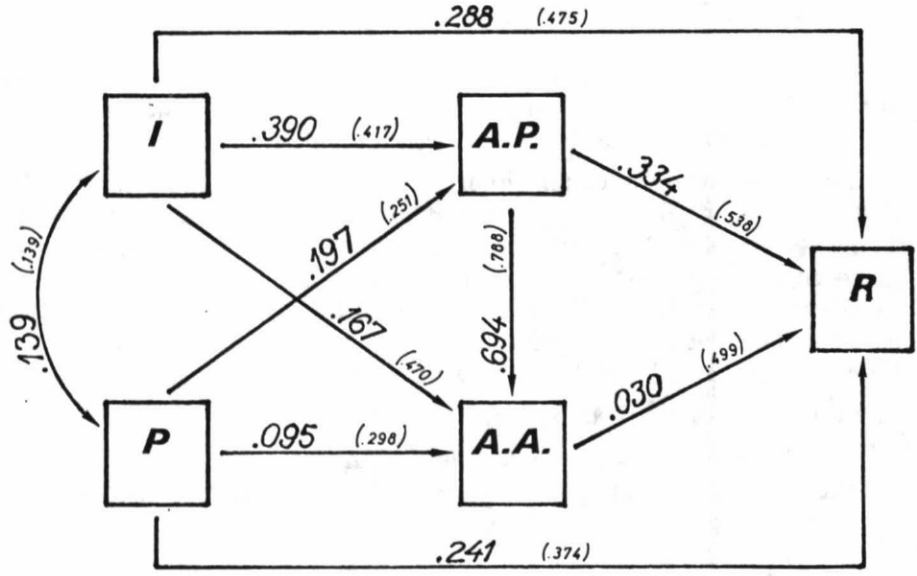


Figura 8

A fin de evitar posibles subjetividades analizamos las significaciones de todos los coeficientes mediante la prueba "t":

Los dos valores mencionados anteriormente, son claramente no significativos, sus efectos no tienen peso dentro del modelo, se impone por tan-

TABLA VI

"Paths" (coeficientes)	errores standard	Valores "t"
.288	.088	3.283
.390	.091	4.281
.197	.091	2.163
.167	.066	2.541
.095	.062	1.546
.694	.067	10.316
.334	.126	2.649
.030	.131	0.227

to una modificación del mismo. Creemos que la variable A.A, debe salir fuera del modelo manteniéndose únicamente conectada a él mediante la otra variable autoconceptual.

El modelo quedará redefinido así:

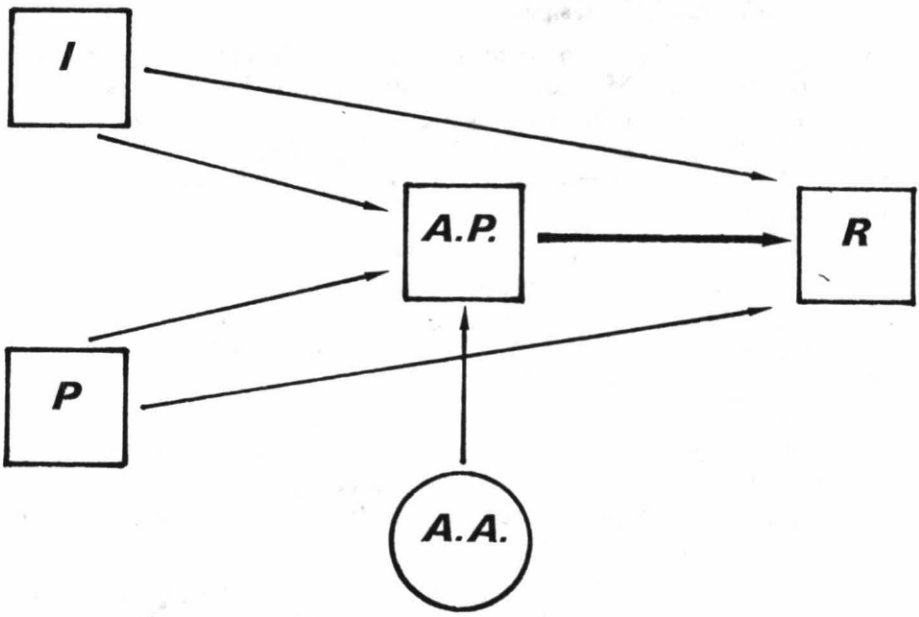


Figura 9

Las variables inteligencia y personalidad inciden directamente en el rendimiento académico, e indirectamente a través del *autoconcepto percibido*, que a su vez recibe otras aportaciones externas al modelo (como el autoconcepto académico). El autoconcepto adopta así una posición central y determinante en la explicación del rendimiento.

Evidentemente el nuevo modelo, antes no sea definitivamente aceptado, deberá ser validado empíricamente mediante nuevas replicaciones (demostrando su consistencia en el caso de ofrecer resultados semejantes). Cabe también señalar que cada una de las variables implicadas en el estudio, encierran a su vez modelos causales potenciales dada su probada multidimensionalidad. Se desprende por tanto la necesidad de profundizar en el estudio de cada una de ellas, a fin de, posteriormente, elaborar modelos más sofisticados que intenten reflejar más fielmente la enorme complejidad que comporta cualquier fenómeno que implique al hombre.

CONSIDERACIONES FINALES

Queda patente al finalizar la investigación que el modelo escogido para el análisis de los determinantes del rendimiento académico ha sido el modelo psicológico que pone el énfasis en las características personales del alumno. En absoluto lo consideramos excluyente frente a los otros modelos apuntados en las primeras páginas.

El trabajo con el modelo psicológico no se halla agotado en absoluto. Hasta el presente, y sobre todo en nuestro país, se había trabajado este modelo mediante la regresión de ahí que nosostros quisiéramos, en la medida de lo posible, profundizar en sus posibilidades analíticas al tratarlo con otras técnicas estadísticas alternativas consideradas tanto aislada como conjuntamente.

Las conclusiones a las que hemos llegado han sido explicitadas fehacientemente a lo largo de la investigación empírica llevada a cabo. Así la regresión mostró el peso que sobre el rendimiento ejercían las variables intelectuales y de autoconcepto, siendo incapaz de detectar las posibles influencias de la personalidad.

Mediante el análisis de perfiles generamos una nueva variable al categorizar adecuadamente los patrones modales obtenidos a partir de los datos del H.S.P.Q. Variable que al correlacionarla con las de inteligencia, autoconcepto y rendimiento mostró su independencia frente a los predictores y su valor predictivo respecto al criterio.

Finalmente sometimos la información así recogida y analizada al tratamiento LISREL, constrastando nuestro modelo hipotético con los datos empíricos recogidos. Dicho modelo, tras la pertinente modificación en base a los datos obtenidos en el análisis causal, lo hemos expuesto al término de esta investigación.

Nos queda como futuros proyectos de trabajo: a) insistir en el tratamiento de los datos del H.S.P.Q. mediante el análisis de perfiles con el fin de encontrar patrones que se muestren estables a través de diferentes réplicas, b) enriquecer y analizar, repetidamente, desde la perspectiva causal el modelo finalmente obtenido considerando dentro del mismo otras variables no tratadas en esta investigación.

BIBLIOGRAFIA

ANDERSON, B. D. (1972). A methodological note on contextual effects studies in education. Paper presented to the Canadian Educational Research Association, (ERIC N.º ED. 069 806).

ANDERSON, C. S. (1982). The search for school climates: A review of the research. *Review of Educational Research*, *52*, 368-420.

ARLIN, M. (1984). Time equality, and mastery learning. *Review of Educational Research, 54*, 65-86.

ASCHERSLEBEN, K. (1977). *La motivación en la escuela y sus problemas*. Madrid: Marova.

ASTIN, A. W. (1974). The methodology of research on college impact, part one. En K. Marjoribanks (Ed.), *Environment for learning* (pp. 39-67). London: NFER. (originalmente publicado en *Sociology of Education*, 1970, *43*, 223-254).

BANGERT, R. L., KULIK, J. A. y KULIK, Ch. C. (1983). Individualized systems of instruction in secondary shools. *Review of Educational Research, 53*, 143-158.

BENEDETTO, P. (1969). *Enquete National sur le niveau intellectuel des enfants d'age scolaire* (Institut National d'Etudes Demographiques et Institut National du travail et d'Orientation Professionnel). París: PUF.

BLOCK, J. H. y BURNS, R. B. (1976). Mastery learning. En L. S. Shulman (Ed.), *Review of research in education* (vol. 4). Itasca, III.: F. E. Peacok.

BLOOM, B. S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: Wiley.

BLOOM, B. S. (1966). Twenty-five years of educational research. *American Educational Research Journal. 3*, 211-221.

BLOOM, B. S. (1974). Preface. En K. Marjoribanks, *Environments for learning. Slough: NFER.*

BLOOM, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill. (trad. castellana: Bogota: Ed. Voluntad, 1977).

BRIDGE, R. G., JUDD, C. M. y MOOCK, P. R. (1979). *The determinants of educational outcomes*. Cambridge, Mass.: Ballinger.

BRIMER, M. A., MADAUS, G. F., CHAPMAN, B., KELLAGHAN, T. y WOOD, R. (1978). *Sources of difference in school achievement*. Slough: NFER.

BROOKOVER, W. B., y otros (1967). Self concept of ability and school achievement III., Final report on cooperative research project, num. 2831. *Relationship of self-concept to achievement in high school*. East Lansing: Univ. del Estado de Michigan.

CATTELL, R. B. y BUTCHER, H. J. (1968). *The prediction of achievement and creativity*. New York: Bobbs-Merrill.

CATTELL, R. B., y CATTELL, M. D. (1982). *HSPQ. Cuestionario de personalidad para adolescentes* (manual). Madrid: TEA Ediciones.

CENTRA, J. A. y POTTER, D. A. (1980). School and teachers effects: A interrelational model. *Review of Educational Research. 80*, 273-291.

COOLEY, W. W., BOND, Ll., y MAO, B. J. (1981). Analyzing multilevel data. En R. A. Berk. *Educational evaluation methodology: The state of the art* (pp. 64-83). Baltimore: The Johus Hopkins University Press.

COROMINAS, E. (1981). *Predicció del rendiment en alumnes de 8è d'E.G.B. Estudi logitudinal*. Tesina de licenciatura inédita. Barcelona. Universitat de Barcelona.

CRONBACH, L. J. y SNOW, R. E. (1977). *Aptitudes and instructional methods: A handbook for research on interactions*. New York: Irvington Pub.

CUADRAS, C. M. (1981). *Métodos de análisis multivariante*. Barcelona: Eunibar.

DOYLE, W. (1983). Academic Work. *Review of Educational Research.53*, 159-199.

DUNCAN, O. D. (1975). *Introduction to structural equation models*. New York: Academic Press.

DUNCAN, O. D. y GOLDBERGER, A. S. (Eds.) (1973). *Structural models in the social sciencies*. New York: Academic Press.

ESCUDERO, J. M. (1980). La eficacia docente: estudios correlacionales y experimentales. En *La investigación pedagógica y la formación del profesorado* (pp. 207-235). Madrid: Inst. S. José de Calasanz.

ESCUDERO, J. M. (1982). El fracaso escolar: hacia un modelo de análisis. En M. Bartolomé y otros (Coord.). *Modelos de investigación educativa* (pp. 17-15). Barcelona: Ed. y Publ. Univ. de Barcelona. (ICE. serie Seminario n.º 9).

ESCUDERO, T. (1981). *Selectividad y rendimiento académico de los universitarios. Condicionantes psicológicos, sociológicos y educacionales*. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza.

ESCUDERO, T. (1984). Condicionantes y capacidad predictiva de la selectividad universitaria. *Revista de Educación*, 273, 139-164.

GARANTO, J., MATEO, J. (1984 a). El análisis de perfiles. Implicaciones metodológicas. *Bordón, 252*, 271-295.

GARANTO, J., MATEO, J. (1984 b). Niveles de maduración personal en educadores: una aplicación del análisis de perfiles en la investigación educativa: *Bordón, 253*, 631-665.

GARANTO, J., MATEO, J. y RODRIGUEZ, S. (1985). Los modelos causales: Implicaciones metodológicas y procesamiento informático. Manuscrito enviado para publicación.

GARANTO , J. (1983). *El sentido del humor y las actitudes hacia sí mismo, índices de maduración personal en educadores*. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universidad de Barcelona.

GARCIA, J. (1983). La motivación escolar en un modelo predictivo del rendimiento Tesis de licenciatura inédita. Barcelona: Universidad de Barcelona.

GARRETA, N. (1982). Diferencias de autoestima en inteligencia y trabajo en alumnos de 5.º y 8.º de E.G.B. En M.E.C. *Temas de investigación educativa 2*. Madrid: Serv. Public. del M.E.C.

GIMENO, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: Serv. Public. del M.E.C.

GLASMAN, N. S. y BINIAMINOV, I. (1981). Input-Output analyses of schools. *Review of Educational Research. 51*, 509-539.

GUERTIN, W. H. (1966). The search for recurring patterns among individual profiles. *Educational and Psychological Measurement. 26*: 1, 151-165.

GUERTIN, W. H. y BAILEY, J. P. (1970). *Introduction to modern factor analysis*. Michigan: Ann Arbor.

HANSFORD, B. C. y HATTIE, J. A. (1982). The relationship between self and achievement performance measures. *Review of Educational Research*, 52, 123-142.

HERRERO, S. e Infiestas, A. (1980). *El rendimiento académico en la universidad*. Salamanca: ICE universidad de Salamanca.

HOGE, R. D. y LUCE, S. (1979). Predicting academic achievement from classroom behavior. *Review of Educational Research. 49*, 479-496.

JACKSON, R. (1980). The scholactic aptitude test: A response to Slack and Porter 'critical appraisal'. *Harvard Educational Review, 50*, 382-391.

JORESKOG, H. G. (1977). *Structural equation models in the social sciences: specification, estimation and testing*. Amsterdam, North Holland: P. R. Krishnaiah.

JORESKOG, H. G. SORBOM (1983). *LISREL VI. Users guide*. Uppsala: Department of statistics University.

KEEVES, J. P. (1972). *Educational environment and student achievement*. Stockolm: Almquist & Witsell.

LAVIN, D. E. (1965). *The prediction of academic performance*. New York: Russell Sage Foundation.

MADAUS, G. F. Kellaghan. Th., RAKOW, E. A. y KING, D. J. (1979). The sensivity of measures of school effectiviness. *Hardvard Educational Review, 49*, 207-230.

MARJORIBANKS, K. (Ed.) (1974). *Environments for learning*. Slough: NFER.

MARJORIBANKS, K. (1976). School attitudes, cognitive ability and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 68*, 653-660.

MARJORIBANKS, K. (1979). *Families and their learning environments: An empirical analysis*. London: Routledge & Kegan Paul.

MARTINEZ, A. (1980). Estudio analítico del rendimiento académico de los grupos. Rev. Española de Pedagogía, 148, *29-41*.

MATEO, J. (1980). *Factores de personalidad en el rendimiento escolar*. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universidad de Barcelona.

MEDLEY, D. M. (1977). *Teacher competence and teachers effectiviness: A review of Process-Product research*. Washington, D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education.

PELECHANO, V. (1975). *Cuestionario M.A.E. (Motivación y ansiedad de ejecución)*. Madrid: Fraser Española, S.A.

PELECHANO, V. (1977). *Personalidad, inteligencia, motivación y rendimiento en el B.U.P.* La Laguna: ICE Universidad de La Laguna.

PEREZ, M. (1979). Relación entre fracaso escolar, timidez y rendimiento. *Revista de Educación, 99-100*, 299-337.

PRIETO, G. y CARRO, J. (1981). Motivación y éxito en la universidad. *Studia Paedagógica, 7*, 55-61.

PRIETO, G. y OTROS (1981). *Valoración de la universidad por sus alumnos, sus características y rendimiento académico*. Memoria Final de la investigación del IX Plan Nacional de la red INCIE-ICES. Salamanca.

PURKEY, W. W. (1968). The search for self: evaluating student self-concept. *Research Bulletin*, Florida Educational Research and Development Council, 4: 2.

RODRIGUEZ, S. (1982).*Factores de rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.

SEISDEDOS, N. y LOPEZ, N. (1981). Las evaluaciones y una bateria de tests (en 8.º de E.G.B.). Rev. de Psicol. Gral. y Aplicada, 169, 255-262.

SLACK, M. V. y PORTER, D. (1980). The scholastic aptitude test: A critical appraisal. *Harvard Educational Review, 50*, 154-175.

SORENSEN, A. B. y HALLINAN, M. T. (1977). A reconceptualization of school effects. *Sociology of Education, 50*, 273-289.

STEINKAMP, M. W., y MAEHR, M. L. (1983). Affect. ability and science achievement: A quantitative syntesis of correlational research. *Review of Educational Research, 53*, 369-396.

SVENSSON, A. (1971). *Relative achievement*. Stockolm: Almqvist & Witsell.

TURON, J. (1984). *Factores de rendimiento académico en la universdidad*, Pamplona: EUNSA.

WALBERG, H. J. (1974). Models for optimizing and individualizing school learning. En K. Marjoribanks (Ed.), *Environment for Learning* (pp. 19-38). Slough: NFER. (publicado originalmente en *Interchange*, 1971, *3*, 15-27).

WEITZMAN, R. A. (1982). The prediction of college achievement by the scholastic aptitude test and high school record. *Journal of Educational Measurement, 19*, 179-191.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

PROGRAMA DE ASESORAMIENTO UNIVERSITARIO-84 (P.A.U.-84): ANALISIS Y EVALUACION DE UNA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA

F. RIVAS MARTINEZ (*)
I. ARDIT LUCAS (*)

RESUMEN

El P.A.U.-84 fue una experiencia de intervención psicológica dirigida a los estudiantes de C.O.U. del distrito universitario de Valencia, con el fin de ayudar a la toma de decisión vocacional respecto a la Universidad. Se presenta el diseño de acción que consta de las siguientes fases: 0) Preparación y elaboración de instrumentos; I) Exploración colectiva; II) Asesoramiento individual; III) Seguimiento.

Se muestran los resultados más relevantes sobre los 293 estudiantes que siguieron el P.A.U.-84 respecto a las preferencias vocacionales y el asesoramiento recibido. Se deslindan tres grandes grupos vocacionales con características diferenciales y se obtiene un error en la clasificación de apenas el dos por ciento. Se evalúa el P.A.U.-84 mediante seguimiento, interviniendo los psicólogos y los estudiantes.

SUMMARY

The University Assesment Program-84 (P.A.U.-84) was an experience of psychological intervention concerned with 18 year-old students preparing for university in Valencia. The aim of this experience was to help them in their vocational decision regarding university. The programme of action-research comprises four phases: 0) Preparation and the elaboration of instruments; I) Collective small group testing; II) Individual assessment; III) Following the intervention.

The most important results, based on the 293 students who took part in the Program, are presented with respect to their vocational preference and the assessment they received. Three main groups can be identified with differential characteristics and a classification error of only two per cent is obtained. The results of P.A.U.-84 are followed and evaluated with

(*) Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Valencia.

the intervention of the psychologists and the students. Many tables are presented.

1. DISEÑO DEL P.A.U.-84

El P.A.U.-84 consta de cuatro fases bien diferenciadas, tanto en el tiempo como en las actividades y tareas que el Servicio desarrolló con los estudiantes. El Cuadro 1 presenta gráficamente la disposición general de las actuaciones seguidas. El P.A.U.-84 actuó los meses de Abril a Octubre, estando el Servicio abierto a los estudiantes de C.O.U. los meses de Mayo a Septiembre.

A continuación pasamos a describir cada una de las fases.

Fase 0: Preparación del Programa

Analizadas las necesidades de Asesoramiento del estudiante de C.O.U. (colectivo de 14.000 personas aproximadamente) y situando la acción en el último trimestre de curso, el Programa se estructuró en las siguientes etapas:

0.1 *Formación del equipo*

El equipo estuvo formado por los siguientes psicólogos: Dr. Alcantud, F.; Ardit, I.; Dr. Clemente, A.; Dr. Garrido, V.; Marco, R.; Martí, J. L.; Pérez, F.; Rius, J. M.; Dr. Rivas, F.; Rocaber, A.; Dra. Salvador, A.; Van-der H., C., pertenecientes algunos a diversos Departamentos de la Facultad de Psicología y alumnos de tercer ciclo otros. Se mantuvieron varias reuniones para la fijación de objetivos, selección de materiales e instrumentación del Servicio.

0.2 Objetivos del Servicio

Fueron los siguientes:

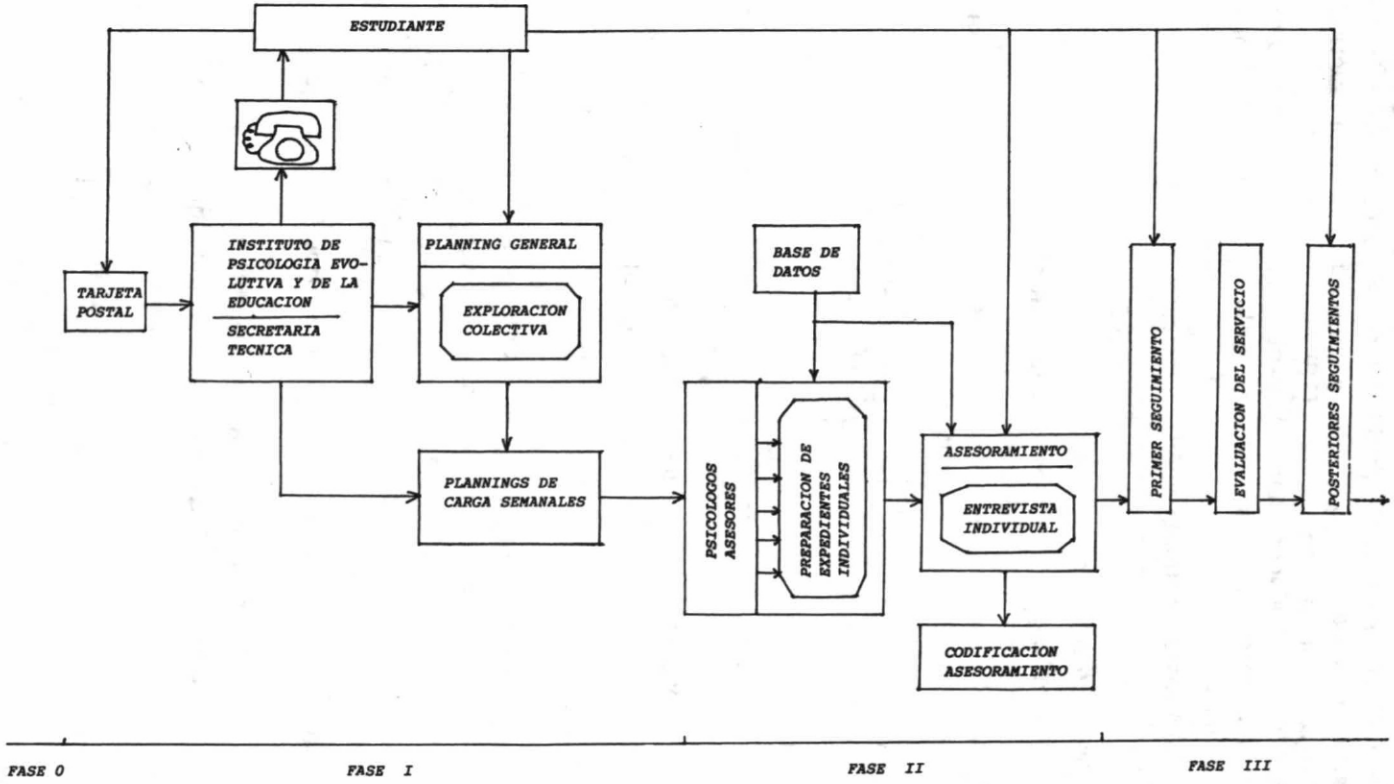
A) Atender individualmente la solicitud de Asesoramiento, antes de matricularse en una Facultad o Escuela Universitaria, respecto a: a) Desarrollo y problemática vocacional; b) Evaluación aptitudinal; c) Asesoramiento/ Decisión universitaria.

B) Iniciar la experiencia, respecto a la demanda y servicios posibles a cubrir en el futuro para alumnos de C.O.U.

C) Potenciar la investigación en ésta área y evaluar la efectividad del Servicio.

0.3 Información vocacional

Las Universidades de Valencia, desde hace tiempo, mantienen un tipo de Jornadas dedicadas a la información de los estudios universitarios a cargo de un equipo de profesores que se desplazan a los distintos centros de C.O.U.



Cuadro 1: Esquema del funcionamiento del Servicio diferenciado por fases.

Los rectorados de la Universidad Literaria y Politécnica de Valencia aprobaron la idea de la publicación conjunta de una Guía Práctica de los Estudios Universitarios en Valencia (1984) en la que se incluyó un capítulo sobre la conducta vocacional y la explicitación del Servicio que se ofrecía gratuitamente al estudiante, así como la forma de acceder individualmente al mismo.

Los medios de comunicación valencianos difundieron y apoyaron la puesta en funcionamiento del Servicio.

0.4 Instrumentación técnica

En función de los objetivos señalados en el punto 0.2, el equipo técnico, revisó diversas investigaciones sobre la capacidad pronóstica de determinadas variables e instrumentos que se desvelaban como predictores adecuados para los estudios universitarios, cubriendo las áreas de: Aptitudes, Conducta Vocacional y Datos biográficos (Rivas 1973, 1974, 1975; Rivas y Zaragozá, 1975; Chorro, 1977; Castaño, 1983; Porras, 1981; Llopis, 1983; Salvador, 1981; Jornet, 1980).

0.4.1 Aptitudes

Mini-bateria que agrupaba once pruebas de auto-aplicación con tiempo ponderado que medía los siguientes aspectos:

— Claves del Wais (capacidad de simbolización).

— D-48 de ANSTEY (razonamiento inductivo-deductivo)

— Matrices Progresivas de J. C. Raven (deducción y razonamiento analógico).

— H-I de F. Rivas (razonamiento hipotético-deductivo).

— PMA-VR de L. L. Thurstone (razonamiento verbal).

— PMA-E de L. L. Thurstone (visualización estática en el espacio).

— DAT-SR de Bennett, Seashore y Wesman (visualización y manipulación espacial).

— Rotación de figuras macizas de Yela (visualización y manipulación espacial).

— Numérico simple de F. Rivas (operatoria numérica simple).

— Numérico superior de F. Rivas (operatoria numérica superior).

— DAT-AR de Bennett, Seashore y Wesman (razonamiento lógico abstracto).

— Memoria (sub-prueba de memoria a medio plazo después de una tarea de interferencia, elaborada por el equipo del Servicio).

Cada prueba formada por diez items que en estudios previos habían mostrado suficiente adecuación psicométrica.

0.4.2 Cuestionario personal

Recogía datos personales, familiares, socio-económicos y de rendimiento escolar en B.U.P. y C.O.U.

0.4.3 Desarrollo vocacional

Consta de cuatro aspectos complementarios:

A) *Areas vocacionales*. Se solicitaba al estudiante la ordenación de sus preferencias según nueve áreas vocacionales y cuatro criterios de evaluación: a) Interés personal por las actividades que en ellas se realizan; b) Prestigio social que piensa que dichas áreas tienen; c) Satisfacción o complacencia familiar; d) Dificultad estimada de los estudios.

B) *Sondeo de motivación para el Asesoramiento*. Nueve items sirvieron para especificar las motivaciones conscientes por las que el estudiante acudió voluntariamente al Servicio.

C) *Madurez vocacional (experimental)*. La revisión de trabajos sobre desarrollo vocacional llevó a la confección de un cuestionario de 21 elementos que incluye indicadores comportamentales sobre el grado de madurez vocacional para la Universidad. La puntuación obtenida es de tipo cociente.

D) *Preferencias vocacionales*. Se trataba de recoger las preferencias vocacionales del estudiante líbremente expresadas teniendo en cuenta la evolución de las mismas en distintos períodos de edad. Se utiliza el método de comparación binaria y permite el ajuste a perfiles evolutivos en relación a 25 carreras universitarias españolas o a 9 grupos vocacionales más amplios.

0.4.4 Exploración

Se combinaron dos modalidades: exploración colectiva (pequeños grupos) y exploración individual, computándose el tiempo total en tres horas aproximadamente.

0.5 *Asesoramiento*

Se opta por la Entrevista Personal entendida como solución de problemas (Peavy, 1983; Casserly, 1983), dejando libertad para que cada psicólogo, sobre la base de una misma información, opte por el enfoque que crea más adecuado ante cada caso. Los psicólogos a término de la actuación con el estudiante cumplimentaba un protocolo de entrevista que incluía los siguientes aspectos: I) Demanda de directividad; II) Planteamiento de la problemática vocacional; III) Comportamiento ante la incertidumbre; IV) Motivación de logro; V) Efecto del Asesoramiento.

Fase I: Exploración colectiva

Recibida por la Secretaría Técnica la "tarjeta de demanda" de Servicio cumplimientada por el estudiante, ésta contactaba telefónicamente con él y le citaba al Pase de Pruebas colectivo que se realizó Viernes y Sábados en el seminario del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

La misma Secretaría Técnica elaboraba semanalmente los "planning de carga" al efecto de asignar los expedientes de los estudiantes a los psicólogos que posteriormente realizarían la Entrevista Personal.

Fase II: Exploración individual

La Secretaría Técnica volvía a contactar personalmente con el estudiante para asignarle día y hora en que podría realizar la Entrevista Individual. Esta segunda etapa del Servicio, tenía una duración aproximada de sesenta minutos, dividiéndose en dos partes. Durante la primera, el psicólogo presentaba y analizaba conjuntamente con el alumno toda la información elaborada con anterioridad, tratando de estudiar la consistencia y congruencia entre los planteamientos del estudiante y las posibilidades aptitudinales, sus intereses vocacionales y el resto de la información extraída de la sesión anterior. El psicólogo indagaba el nivel de información que el estudiante manifestaba sobre sus decisiones y aconsejaba la búsqueda de información adicional o actividades complementarias, en caso que lo juzgase necesario.

En la segunda parte, si el desarrollo de la entrevista lo aconsejaba, el psicólogo con la finalidad de aportar mayor clarificación a la problemática presentada por el estudiante, utilizaba la técnica de rejilla (Rivas, 1983; Rivas y Marco, 1985). Los datos suministrados eran procesados inmediatamente en el ordenador obteniéndose una representación topológica de la situación decisional del sujeto, permitiendo analizar de nuevo con el estudiante, sobre la base de más información, la congruencia de la decisión vocacional.

Finalizada la entrevista, el psicólogo cumplimentaba el apartado correspondiente del expediente personal siguiendo unos patrones elaborados y convenidos por el equipo del Servicio, especificando la opción u opciones vocacionales más plausibles.

Fase III: Evaluación del Programa

Finalizada la acción del Servicio, se procedió a la elaboración de un Cuestionario que, remitido por correo y contestado en forma anónima, sirvió para recabar información sobre el funcionamiento del Servicio a aquellos alumnos que habían completado todas sus fases, alcanzándose en menos de un mes un 70% de cuestionarios debidamente cumplimentados. Dicho cuestionario contemplaba aspectos diversos relativos al Programa tales como: forma de contacto, trato recibido, actuación del psicólogo, sesión de pase colectivo, sesión de entrevista, opinión sobre la "Guía Universitaria", evaluación general del Servicio, ubicación de éste y sugerencias para su mejora.

Los datos de éste seguimiento permitieron la evaluación inmediata del P.A.U.-84. Se tiene previsto continuar el seguimiento a lo largo de la carrera.

TABLA I

Frecuencias registradas en las distintas variables acotadas

	TOTAL	SEXO		PROFESION PADRE					PRO. MADRE		ESTUDIOS PADRE			ESTUDIOS MADRE		
		Mujer	Hombre	Peq. Comerc.	No Agri.	Funcionari.	Liberal Ejec.	Especializa.	Ama de Casa	Trabajafuer.	Primarios	Medios	Superior	Primarios	Medios	Superior
TOTAL	293	179	114	21	88	38	64	82	239	54	168	64	6	214	40	39
SEXO																
Mujer	179	179		14	57	18	38	52	145	34	103	43	3	129	29	21
Hombre	114		114	7	31	20	26	30	94	20	65	21	2	85	11	18
EDAD																
16	1	1					1			1		1				1
17	127	73	54	7	26	24	32	38	108	19	64	27	3	90	18	19
18	111	73	38	13	36	10	22	30	83	28	68	23	2	77	16	18
19	28	19	9	1	12	2	5	8	22	6	17	8		22	5	1
20	14	7	7		5	1	4	4	14		9	3		13	1	
N. c	12	6	6		9	1		2	12		10	2		12		
PROFESION PADRE																
Peq. Prop. y com.	21	14	7	21					16	5	19	1		18	2	1
Fun. niv. superior	9	5	4			9			8	1		3		7	1	1
Fun. niv. auxiliar	10	7	3			10			9	1	5	4		8		2
Militares, Polic.	11	4	7			11			8	3	1	5		6	3	2
Docentes	8	2	6			8			4	4	1	1		2	3	3
Profes. liberales	15	10	5				15		11	4	1		1	8	3	4
Agrícolas	76	51	25		76				70	6	69	7		71	3	2
Trab. especialista	82	52	30					82	70	12	50	23		65	14	3
Prof. emp. privada	49	28	21				49		34	15	13	13	2	22	9	18
N. c	12	6	6		12				9	3	9	2		7	2	3

TABLA I (Continuación)

Frecuencias registradas en las distintas variables acotadas

		SEXO		PROFESION PADRE					PRO. MADRE		ESTUDIOS PADRE			ESTUDIOS MADRE		
	TOTAL	Mujer	Hombre	Peq. Comerc.	No Agri.	Funcionari.	Liberal Ejec.	Especializa.	Ama de Casa	Trabajafuer.	Primarios	Medios	Sup. rior	Primarios	Medios	Superior
ESTUDIOS DEL PADRE																
Sin estudios	5	4	1		3		1	1	5		5			4	1	
Primarios	141	87	54	17	67	3	9	45	124	17	141			126	10	5
Secundarios	28	19	9	1	5	6	8	8	23	5		28		17	4	7
F. P.	36	24	12		4	7	5	20	31	5		36		25	10	1
Univ. G. medio . .	35	20	15	1		11	19	4	22	13			3	12	11	12
Univ. G. superior .	26	13	13		1	7	18		17	9			2	9	4	13
N. c.	22	12	10	2	8	4	4	4	17	5	22			21		1
PROFESION MADRE																
Peq. prop. y com..	8	5	3	4	2	1		1		8	7		1	7	1	
Fun. niv. auxiliar .	2		2			1		1		2	1		1	2		
Ama de Casa	232	142	90	16	75	29	43	69	232		141	54	37	193	29	10
Docentes	11	6	5	1	1	4	5			11	3	3	5			11
Profes. liberales . .	15	10	5		1	2	9	3		15	2	2	11	1	1	13
Agrícolas	4	2	2		2		1	1		4	3	1		4		
Trab. especializ. . .	11	10	1		2	1	2	6		11	4	3	4	1	9	1
Prof. emp. privada	3	1	2		1		2			3	2	1				3
N. c.	7	3	4		4		2	1	7		5		2	6		1
ESTUDIOS MADRE																
Sin estudios	4	3	1		3			1	4		4			4		
Primarios	175	105	70	16	61	15	25	58	164	11	120	36	17	175		
Secundarios	28	19	9	2	5	6	5	10	21	7	10	9	9		28	
F. P.	12	10	2			1	7	4	8	4	1	5	6		12	
Univ. G. medio . .	28	13	15	1	5	6	15	1	7	21	5	6	17			28
Univ. G. Superior.	11	8	3			2	7	2	4	7	1	2	8			11
N. c.	35	21	14	2	14	8	5	6	31	4	27	4	4	35		

2. ANALISIS DE LA EXPERIENCIA

Se recibieron un total de 357 solicitudes de Asesoramiento procedentes de 70 centros docentes de Valencia y Castellón. Un número de 293 completaron el Asesoramiento.

El comentario de los resultados más sobresalientes del P.A.U.-84 se centrará en los siguientes aspectos: a) Características de los usuarios; b) Motivaciones de asistencia al Servicio; c) Preferencias vocacionales del estudiante y consejo vocacional; d) Aptitudes; e) Análisis del rendimiento; f) Predicción selectividad.

Para una información más completa consúltense los trabajos de Rivas et al. (1985), Ardit (1985 y Plá (1985).

2.1 Características de los usuarios

La Tabla I presenta los resultados más relevantes de este apartado.

Las mujeres acudieron en mayor proporción que los hombres: 61% frente a 39%. Un 67% procedía de centros estatales y un 33% de privados. En cuanto al nivel socio-económico de los padres, el 53% se sitúa en un status medio-bajo y el 25% en uno medio-alto. El nivel de estudios de las familias es principalmente de tipo primario. Sólo un 9% de los padres y un 4% de las madres poseen estudios universitarios.

Respecto al rendimiento en B.U.P. y C.O.U., el mayor porcentaje de estudiantes (34,5%) se situaba entre el 6,50 y el 7,49 y el menor porcentaje (20,6%) no llegaba al nivel de aprobado. Fue menor el número de estudiantes que acudió al Servicio habiendo repetido algún curso de B.U.P. o C.O.U que el de no repetidores: 17% frente a 82%.

Como puede observarse, el colectivo de alumnos es bastante heterogéneo por lo que resulta difícil establecer un tipo de alumno específico demandante de Asesoramiento, si bien pueden descartarse apreciaciones tales como considerar que los alumnos de bajos rendimientos son los que en mayor grado reclaman un Servicio de éstas características. También puede constatarse que fueron los alumnos procedentes de centros estatales, carentes de Servicios Psicopedagógicos los que en mayor número acudieron.

2.2 Motivación de asistencia al Servicio

La Tabla II recoge los resultados de los items que reflejan el tipo de motivos de los estudiantes para acudir al Servicio de Asesoramiento.

A nivel global, el "Tener más información sobre mis posibilidades es la consideración que recibe más frecuencias (81,6%). Le siguen "Contrastar mis planteamientos con un experto" (41,0%); "Aclarar mis dudas entre carreras de áreas vocacionales distintas" (40,3%); "Curiosidad" (26,3%); "Contrastar otras orientaciones recibidas en B.U.P. y C.O.U." (24,6%); "Miedo a tomar la decisión" (24,2); "Aclarar dudas entre carreras de la

TABLA II

Motivos por los que se recurre al Asesoramiento en función del sexo y rendimiento

		Sexo		Rep. Curso		Rend. BUP			
	Total	Mujer	Hombre	Si	No	Menos de 5	Hasta 6,49	6,50 a 7,49	Mas de 7,50
Total	293	179	114	51	239	63	70	101	59
Curiosidad									
No	215	132	83	42	170	47	51	72	45
Si	77	46	31	9	68	15	19	29	14
N. c.	1	1			1	1			
Contrastan Orientaciones									
No	220	143	77	41	176	45	57	76	42
Si	72	35	37	10	62	17	13	25	17
N. c.	1	1			1	1			
Aclaran dudas									
No	174	97	77	28	144	42	42	57	33
Si	118	81	37	23	94	20	28	44	26
N. c.	1	1			1	1			
Aclaran dudas carrera misma									
No	225	148	77	44	178	54	57	76	38
Si	67	30	37	7	60	8	13	25	21
N. c.	1	1			1	1			
Mas información sobre posibilidades									
No	53	28	25	11	42	13	13	15	12
Si	239	150	89	40	196	49	57	86	47
N. c.	1	1			1	1			
Contrastan planteamientos con un experto									
No	172	112	60	29	140	39	40	59	34
Si	120	66	54	22	98	23	30	42	25
N. c.	1	1			1	1			
No tengo nada decidido									
No	262	158	104	48	212	53	64	89	56
Si	30	20	10	3	26	9	6	12	3
N. c.	1	1			1	1			
Tengo miedo a decisión									
No	221	128	93	36	183	44	55	75	47
Si	71	50	21	15	55	18	15	26	12
N. c.	1	1			1	1			
Lo tengo decidido quiero asegurarme									
No	233	147	86	44	187	48	58	80	47
Si	59	31	28	7	51	14	12	21	12
N. c.	1	1			1	1			

misma área vocacional" (22,9%); "Lo tengo decidido y quiero asegurarme más" (20,1%); "No tengo nada decidido" (10,2%).

La variable sexo modula los resultados en algunos items siendo la correlación (ζ) entre sendos ordenamientos moderadamente alta: .63. Las mujeres manifiestan mayor miedo a tomar la decisión y tienen mayores dudas respecto a carreras de áreas vocacionales distintas que los hombres; estos, a su vez, necesitan contrastar en mayor medida que aquellas sus planteamientos con un experto y otras orientaciones recibidas en B.U.P. y C.O.U. También manifiestan en mayor grado que las mujeres "Tener dudas entre la elección de carreras pertenecientes a la misma área vocacional".

En cuanto a la relación "Repetir curso o no" y "Motivos de asistencia al Servicio", se aprecia claramente que los repetidores no acuden tanto por mera curiosidad como lo hacen los no repetidores, quienes por otro lado, tienen tomada una decisión en mayor proporción que aquellos. Otras notas diferenciadoras de ambos grupos son el "Miedo a tomar una decisión" y el "Contrastar otras orientaciones" que son mayores en el grupo de repetidores.

Tomando en cuenta el rendimiento podemos decir que el miedo a tomar una decisión vocacional errónea es mayor cuanto menor es el nivel de rendimiento y que la necesidad de aclarar dudas respecto a carreras situadas dentro de una misma área vocacional es menor cuanto menor es el nivel de rendimiento. En el resto de motivaciones existe una mayor homogeneidad entre los grupos de rendimiento.

Las motivaciones de asistencia en función del área vocacional aconsejada por el psicólogo, son muy similares en todos los grupos ajustándose en gran medida a la ordenación general mencionada anteriormente.

2.3 Preferencias vocacionales del estudiante y consejo vocacional

La preferencia vocacional expresada por el estudiante es el punto de partida del asesoramiento. Por la situación que parte y se encuentra el estudiante ante la opción universitaria, esa información es harto inconsistente, aún cuando en algún trabajo (Martín, 1973) se alcance una sospechosa correlación (.84) entre esa información primera y el supuesto "consejo orientador" recibido en C.O.U.

Aquí tratamos de contrastar la preferencia expresada inicialmente con el resultado final (o provisional) que el psicólogo, analizada la información conjuntamente con el estudiante, plasma en una específica opción vocacional. La Tabla III presentá los resultados del consejo diferenciados por sexo y rendimiento.

En un 81.23% de los casos, el psicólogo y el estudiante pudieron cerrar el proceso de asesoramiento especificando una alternativa vocacional universitaria. El resto de los casos, el 18,77%, ante dificultades de inmadurez

TABLA III

Areas vocacionales procedentes del consejo vocacional diferenciadas por sexo y rendimiento

		Sexo		Rend. BUP				Rep. curso	
	Total	Mujer	Hombre	Menos de 5	Hasta 6,49	6,50 a 7,49	Mas de 7,50	Si	No
Total	293	179	114	63	70	101	59	51	239
Areas vocacionales psicólogo									
Artísticas	8	6	2	3	1	4		1	7
. BB. AA.	6	4	2	2	1	3		1	5
. Arte Dramatico	1	1		1					1
. Decoración	1	1				1			1
Bioterapicas	55	37	18	12	12	19	12	5	48
. Medicina	24	15	9	2	1	12	9	2	22
. Veterinaria	6	3	3	2	3	1		1	5
. Biológicas	13	7	6	3	3	5	2		13
. Enfermería	7	7		4	2		1	2	5
. Fisioterapeuta	1	1			1				1
Exactas	6	1	5	—	3	1	2	1	5
. Matemáticas	2		2	—		1	1	1	1
. Físicas	2	1	1	—	2				2
Humanísticas	28	19	9	3	7	9	9	2	26
. Filosofía	8	6	2	1	2	2	3	1	7
. Historia	10	6	4	2	3	3	2	1	9
. Filología	7	6	1	—	2	3	2		7
. Periodismo	2	1	1	—		1	1		2
Jurídico-Económi.	38	26	12	8	7	13	10	5	32
. Derecho	17	13	4	4	1	6	6	2	15
. Económicas	13	7	6	3	3	5	2	1	11
. Empresariales	7	5	2	1	3	1	2	2	5
. Sociología	1	1		—		1			1
Militares	2		2	1		1			2
Psicopedagógicas	65	53	12	14	17	22	12	13	52
. Pedagogía	3	1	2	—			3		3
. Psicología	23	18	5	5	6	9	3	3	20
. Magisterio	36	32	4	8	10	12	6	10	26
. INEF	2	1	1	1	1				2
Químicas	4	1	3	—	1	1	2		4
. Química	2		2	—			2		2
. Farmacia	2	1	1	—	1	1			2
Técnicas	32	9	23	3	8	14	7	4	28
. Industriales	3	1	2	1	1		2		3
. Agrónomos	1		1	—			1		1
. Arquitectura	4	3	1	—	1	2	1	2	2
. Telecomunicac.	1		1	—		1			1
. Informática	10	2	8	—	2	7	1		10
. Agrícolas	3	1	2	1		2		2	1
. Ing. Tec. Electr.	1		1	—	1				1
. Arq. Tecnic	1		1	—	1				1
N. c.	55	27	28	19	14	17	5	20	35

informativa vocacional u otro tipo de circunstancias, se tuvo que dejar pendiente o inconclusa la toma de decisiones.

La variable sexo se comporta diferencialmente en la elección de estudios universitarios, aunque se aprecia una tendencia a la nivelación. El área que mayor diferencia de porcentajes muestra es Técnicas: 5% de mujeres frente al 22% de hombres.

En todas las áreas vocacionales se da un mayor porcentaje de alumnos de pertenecientes a la categoría de rendimiento medio y existe una clara relación entre bajo nivel de rendimiento del alumno e imposibilidad de llegar a la toma de una decisión vocacional concreta: un 60% de los alumnos que forman este grupo tienen bajos rendimientos.

Los menores porcentajes de repeticiones en B.U.P. y C.O.U. se encuentran en las áreas de Humanísticas (7,1%) y Bioterápicas (9,1%) y el mayor en Psicopedagógicas (20%).

Respecto al nivel de estudios de los padres, en ninguna área excepto en Técnicas y sólo para los padres, el porcentaje de hijos de padres o madres con estudios medios o superiores, supera al de hijos de padres o madres con estudios primarios.

En términos globales, la correlación entre las preferencias expresadas respecto a las áreas vocacionales y el consejo vocacional final es de .70, valor razonable, pero que se matiza analizando las variaciones internas. Así, hay un 49% de estudiantes en los que no coincide su preferencia vocacional con el consejo que finalmente se formula. Tal como muestra la Tabla IV las áreas que tienen un mayor porcentaje de coincidencias son Psicopedagógicas con un 64,7% y Bioterápicas con un 47,3% y las que menos, Exactas y Químicas con un 16,7% y 23,1% respectivamente. En esta misma Tabla pueden apreciarse también los porcentajes de cada área según preferencia vocacional y según consejo vocacional. Hay que tener en cuenta al interpretar esta Tabla que ambos porcentajes (preferencia y consejo) pueden ser coincidentes (v. gr. Exactas) sin que ésto signifique que los sujetos integrantes sean necesariamente los mismos, cuestión que desvela la columna "porcentajes de coincidencias".

El cambio producido durante el proceso de asesoramiento, mereció una atención especial por parte del equipo. En todas las áreas excepto en Psicopedagógicas, el mayor porcentaje de estudiantes que las integran proceden de la misma preferencia vocacional, tal como puede apreciarse en la Tabla V. En el caso de Psicopedagógicas un 83% de los consejos definitivos procedían de preferencias vocacionales distintas a este grupo. Se puso a prueba la hipótesis de si el arrastre a ese grupo se debía o no a la actuación de los consejeros (o factores concomitantes al Servicio), al ser ellos mismos psicólogos. Se elaboró el perfil en las variables examinadas, de los sujetos que su preferencia inicial y el consejo vocacional eran de Psicopedagógicas y se comparó con los perfiles de los sujetos que procedían de otras

TABLA IV

Frecuencias y porcentajes por áreas de preferencias vocacionales, consejo vocacional, cambios y permanencias

AREA	PREFERENCIA VOCACIONAL		CONSEJO VOCACIONAL		Cambian preferencia tras consejo %	Coincide preferencia y consejo %
	Frecuencias	%	Frecuencias	%		
Bioterápicas	74	25,2	55	18,77	52,7	47,3
Exactas	6	2,0	6	2,0	83,3	16,7
Humanísticas	33	11,3	28	9,56	63,6	36,4
Jurídico-Económicas	60	20,5	38	12,96	63,6	36,7
Psicopedagógicas	17	5,8	65	22,0	35,3	64,7
Químicas	13	4,4	4	1,37	76,9	23,1
Técnicas	40	13,7	32	10,93	62,5	37,7
No incluídos	50	17,1	55	19,45	64,0	36,0

TABLA V

Procedencia, en cuanto a preferencia vocacional, de los alumnos integrantes de las áreas vocacionales del consejo del psicólogo

		AREAS VOCACIONALES PSICOLOGOS									
	Total	Artís-tica	Biotera-pica	Exac-tas	Humanis tica	Jurídico -Econ	Milita-res	Psico-Peda.	Químí-cas	Tecni-cas	N. c
Total	293	8	55	6	28	38	2	65	4	32	55
Preferencia vocacional											
Bioterapicas	25,3	12,5	63,6	33,3	7,1	7,9	—	21,5	—	18,8	20,0
. Medicina	5,5	12,5	10,9	16,7	3,6	5,3	—	3,1	—	3,1	3,6
. Veterinaria	3,1	—	5,5	—	—	—	—	3,1	—	6,3	3,6
. Biológicas	8,9	—	20,0	—	—	—	—	12,3	—	6,3	9,1
Exactas	2,0	—	—	16,7	3,6	—	—	3,1	—	3,1	1,8
. Matemáticas	1,4	—	—	—	3,6	—	—	3,1	—	3,1	—
. Físicas	,3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1,8
Humanísticas	11,3	25,0	—	—	42,9	7,9	—	16,9	—	—	9,1
. Filosofía	4,1	—	—	—	17,9	—	—	7,7	—	—	3,6
. Historia	2,0	—	—	—	14,3	2,6	—	—	—	—	1,8
. Filología	,3	—	—	—	—	—	—	1,5	—	—	—
Jurídico-Economic.	20,5	12,5	9,1	—	25,0	57,9	—	20,0	25,0	18,8	9,1
. Derecho	14,0	12,5	7,3	—	14,3	44,7	—	12,3	25,0	9,4	5,5
. Económicas	3,8	—	—	—	—	10,5	—	6,2	—	6,3	1,8
. Sociología	2,7	—	1,8	—	10,7	2,6	—	1,5	—	3,1	1,8
Psicopedagógicas	5,8	—	—	—	—	2,6	—	16,9	—	3,1	7,3
. Pedagogía	3,1	—	—	—	—	—	—	9,2	—	—	5,5
. Psicología	2,4	—	—	—	—	2,6	—	6,2	—	3,1	1,8
Químicas	4,4	12,5	9,1	—	—	2,6	—	1,5	75,0	—	3,6
. Química	4,4	12,5	9,1	—	—	2,6	—	1,5	75,0	—•	3,6
Técnicas	13,7	12,5	5,5	50,0	3,6	10,5	50,0	4,6	—	46,9	16,4
. Industriales	3,1	—	1,8	16,7	—	2,6	—	—	—	12,5	3,6
. Agrónomos	2,0	—	—	—	3,6	—	—	—	—	6,3	5,5
. Arquitectura	1,4	12,5	—	—	—	—	—	—	—	3,1	3,6
. Telecomunicaciones	,7	—	1,8	—	—	2,6	—	—	—	—	—
N. c.	17,1	25,0	12,7	—	17,9	10,5	50,0	15,4	—	9,4	32,7

áreas vocacionales y finalmente se decantaban por Psicopedagógicas. De todas las pruebas de contraste calculadas, excepto para la variable de rendimiento son no significativas al 0,05, lo que deja despejada la cuestión.

2.4 Aptitudes

La Tabla VI muestra una vez más que a la entrada de la Universidad, las aptitudes no son discriminadoras de las distintas decisiones vocacionales y además, que los "a prioris" que presuponen ingenuamente una correspondencia lógica entre aptitudes y determinados tipos de estudios universitarios deben ser de una vez erradicados; la cuestión debería estar clara desde Cronbach (1965) pero en nuestro país parece que tenemos que seguir señalando estas falacias (Rivas, 1981) lógico-pseudo-psicológicas.

Tomando la matriz aptitudes y carreras, realizamos el correspondiente análisis factorial de correspondencias y lo corroboramos con la técnica no paramétrica de Referentes Claves de Fransella (1978) y obtenemos que la totalidad de las áreas vocacionales pueden combinarse en tres Grupos Vocacionales, resultando:

	Grupo Vocacional	Areas vocacionales que incluye
I	HUMANIDADES	Humanísticas, Artísticas y Psicopedag.
II	MIXTO O INTERMEDIO	Jurídico-Económicas y Bioterápicas
III	CIENCIAS Y TECNICAS	Técnicas, Exactas y Químicas

La Tabla VII representa los valores medios de las variables aptitudinales y el análisis de las diferencias entre Grupos Vocacionales y el total señala que:

a) el Grupo de Ciencias y Técnicas, obtiene puntuaciones superiores a la media del total en todas las variables excepto en Claves y Rendimiento, alcanzando el nivel de significación del 0,01 en H-I, Verbal, Espacial III, DAT-AR y Numéricos simple y superior.

b) el Grupo de Humanidades obtiene puntuaciones inferiores a la media total en todas las sub-pruebas a excepción del DAT-AR donde puntúa ligeramente superior y estas diferencias son significativas al nivel del 0,01 en las sub-pruebas H-I y Numéricos simple y superior y al nivel del 0,05 en Dominós, Verbal y Espacial II.

c) el Grupo Intermedio o Mixto se sitúa paralelo al total, no existiendo diferencias significativas entre las puntuaciones aptitudinales de uno y otro.

En síntesis, sólo si consideramos grandes Grupos Vocacionales que acogen a carreras afines, afloran aspectos diferenciales en aptitudes, de interpretación y causación más compleja que las posibles analogías ya denunciadas anteriormente.

TABLA VI

Valores promedio y desviaciones standard de las variables aptitudinales y del rendimiento en B.U.P y C.O.U diferenciadas por areas vocacionales

	AREAS VOCACIONALES PSICOLOGOS										
	Total	Artísti-ca	Biotera-pica	Exac-tas	Humanis-tica	Juridico -Econ.	Mili-res	Psico-Peda.	Quími-cas	Técni-cas	N. c.
Total	293	8	55	6	28	38	2	65	4	32	55
Variables cuantificables (Base/Media/Desv. Típica)											
Memoria I	286	8	55	6	28	36	2	64	4	32	51
	6,68	5,75	7,05	8,67	6,07	7,25	7,00	6,31	8,25	6,97	6,25
	2,78	2,86	6,69	,75	3,23	2,60	3,00	2,59	1,92	2,78	2,97
Claves	286	8	55	6	28	37	2	64	4	32	50
	6,98	5,88	7,64	7,67	7,46	6,92	6,50	6,58	6,00	6,88	6,80
	2,25	5,52	2,35	2,05	2,13	2,22	,50	2,05	1,22	2,11	2,50
Dominos	287	8	55	6	28	37	2	64	4	32	51
	4,02	3,88	4,36	4,67	3,79	3,95	6,00	3,50	5,00	4,00	4,29
	1,51	,60	1,65	1,70	1,66	1,67	,00	1,13	1,22	1,57	1,45
Pms	287	8	55	6	28	37	2	64	4	32	51
	6,91	7,00	7,13	6,67	6,64	7,27	6,00	6,59	7,50	7,03	6,86
	1,59	,71	1,41	1,11	2,06	1,35	2,00	1,56	2,29	2,01	1,41
H-I	287	8	55	6	28	37	2	64	4	32	51
	2,69	2,25	3,36	4,00	2,11	2,57	4,50	1,81	5,00	3,50	2,65
	2,37	1,71	2,70	2,89	2,08	2,30	50	1,79	1,22	2,45	2,43

TABLA VI (Cont.)

Valores promedio y desviaciones standard de las variables aptitudinales y del rendimiento en B.U.P y C.O.U diferenciadas por areas vocacionales

	AREAS VOCACIONALES PSICOLOGOS										
	Total	Artísti-ca	Biotera-pica	Exac-tas	Humanis-tica	Juridico -Econ.	Mili-res	Psico-Peda.	Quími-cas	Técni-cas	N. c.
Variables cuantificables (Base/Media/Desv. Típica) (Cont.)											
Verbal	287	8	55	6	28	37	2	64	4	32	51
	3,05	2,13	3,31	4,83	3,18	2,73	4,00	2,56	4,75	3,44	3,04
	1,95	,78	2,11	2,34	1,89	1,56	2,00	1,62	1,48	2,15	2,14
Espacial 2 dime.	287	8	55	6	28	37	2	64	4	32	51
	2,48	2,25	2,55	3,17	2,00	2,41	4,50	2,09	2,25	3,00	2,80
	1,73	,97	1,83	1,57	1,74	1,72	,50	1,59	,83	1,81	1,74
Espacial 3 dime.	287	8	55	6	28	37	2	64	4	32	51
	5,57	6,00	5,56	7,50	4,68	5,78	7,00	4,92	8,50	6,63	5,51
	2,26	1,32	2,42	1,26	2,09	2,20	,00	2,03	,50	2,31	2,27
Numérico simple	287	8	55	6	28	37	2	64	4	32	51
	6,82	6,00	7,47	8,00	6,07	6,76	8,00	6,19	8,50	7,50	6,75
	1,91	2,12	1,36	1,15	2,26	2,07	,00	1,90	,50	1,72	1,86
Numérico superior	287	8	55	6	28	37	2.	64	4	32	51
	1,42	1,25	1,96	3,00	,86	1,51	2,50	,77	2,75	1,94	1,25
	1,36	1,30	1,57	,82	1,04	1,46	,50	,94	,43	1,19	1,29
DAT-AR	286	8	54	6	28	37	2	64	4	32	51
	6,45	6,88	6,28	7,00	6,21	6,54	7,50	6,34	7,25	6,78	6,41
	1,55	1,17	1,58	1,15	1,93	1,57	,50	1,55	,83	1,48	1,47
N. media BUP/COU	230	5	43	6	25	30	1	51	4	29	36
	7,01	6,80	7,15	7,02	7,29	7,06	6,61	6,92	7,22	6,92	6,83
	,83	,28	,88	1,13	,90	,65	,00	,84	,82	,99	,67

TABLA VII

Medias obtenidas en cada sub-prueba por cada GRUPO VOCACIONAL

	MEDIAS			
	Area I	Area II	Area III	TOTAL
Claves	6,64	7,28	6,85	6,98
Dominos	3,72	4,16	4,56	4,02
PMS	6,74	7,20	7,07	6,91
H-1	2,06	2,97	4,17	2,67
Verbal	2,62	3,02	4,34	3,05
E - II	2,11	2,48	2,81	2,48
E - III	5,20	5,67	7,54	5,57
N - 1	6,09	7,12	8,00	6,82
N - 2	0,96	1,74	2,56	1,42
DAT-AR	6,48	6,41	7,01	6,45
Memoria	6,04	7,15	7,96	6,68
Rendimiento	6,99	7,11	7,05	7,01

2.5 Análisis del Rendimiento

Otra generalización común y simplista es la que tiende a asimilar el rendimiento previo a la Universidad con la supuesta facilidad-dificultad de los estudios universitarios; si alguna vez pudo tener visos de realidad hoy las cosas no parecen, por decirlo de alguna manera, tan sencillas.

En nuestro caso el consejo vocacional resultó ser independiente del rendimiento académico no existiendo diferencias significativas superiores al 10% entre los Grupos Vocacionales. Por el contrario las diferencias alcanzan el 10% y hasta el 1% cuando la base de contraste es "Grupo Vocacional" y "Grupo de Orientación no definida". El grupo en cuestión representa casi un 20% del total, lo que expresa una situación vocacional preocupante, ya que a las puertas de la Universidad estos alumnos van a optar indistintamente por cualquier tipo de estudios al margen de su rendimiento.

El análisis del rendimiento en función de la procedencia de centro estatal o privado arroja las siguientes conclusiones tal como muestra la Tabla VIII: los alumnos procedentes de centros estatales acceden en menor número a la Universidad que los procedentes de centros privados, pero lo hacen con rendimientos más altos. Los rendimientos intermedios están igualmente repartidos en ambos tipos de centros. La categoría de rendimiento bajo tiene mayor porcentaje de alumnos de centros privados que de estatales.

TABLA VIII

Porcentajes de alumnos en cada categoría de rendimiento según su procedencia de centro estatal o privado

	N	N.A.	B	M	A
CENTRO ESTATAL	197	49 24,87 %	38 19,29 %	66 33,50 %	43 21,83 %
CENTRO PRIVADO	96	14 14,58 %	32 33,33 %	35 36,46 %	16 16,67 %

N. A: No acceso a la prueba de Selectividad
B: Rendimiento bajo (hasta 6,49)
M: Rendimiento medio (entre 6,50 y 7,49)
A: Rendimiento alto (mayor de 7,50)

De otros datos de la investigación constatamos que la relación entre rendimiento y nivel de estudios de los padres es la siguiente: en todas las categorías de rendimiento predominan los alumnos con padres y madres de estudios primarios. El mayor porcentaje de alumnos que no acceden a la Universidad pertenecen a la categoría de padres sin estudios. En todas las categorías de rendimiento el porcentaje de madres con estudios primarios o sin estudios es superior al de padres.

2.6 Análisis de los Indicadores de Entrevistas

A las dimensiones comportamentales evaluadas en la Entrevista y citadas anteriormente añadimos para éste análisis el Indice de Madurez resultante del Cuestionario de Madurez Vocacional. La Tabla IX presenta los resultados más relevantes.

Las diferencias entre hombres y mujeres no son significativas en lo que a Indice de Madurez se refiere. Los hombres piden menos directividad que las mujeres siendo las diferencias significativas al 5%. A éste mismo nivel es también significativa la diferencia en lo que a Motivación de Logro se refiere, siendo menor en las mujeres. En el resto de los indicadores no se aprecian diferencias significativas.

Si analizamos la relación de éstos indicadores con el rendimiento, encontramos que a mayor nivel de éste se dá una mayor Madurez en los Planteamientos Vocacionales y mayor Motivación de Logro siendo las diferen-

TABLA IX

Relación entre estatus socio-económico, grado de madurez de los sujetos y demás indicadores acotados en la entrevista

			Sexo		Rend. BUP			Profesión padre					Prof. madre		Estudios padre			Estudios madre		
		Total	Mujer	Hombre	Hasta 6,49	6,50 a 7,49	Mas de 7,50	Peq Comerc	No Espe Agri.	Funcionari.	Liberal Ejec.	Especializa	Ama de Casa	Trabaja fuera	Primarios	Medios	Superior	Primarios	Medios	Superior
TOTAL		293	179	114	70	101	59	21	88	38	64	82	239	54	168	64	61	214	40	39
I. Madurez (x 100)		291	177	114	69	101	59	21	87	38	63	82	237	54	166	64	61	212	40	39
	$\bar{X}$	69	70	68	70	68	74	65	67	73	71	71	69	71	67	73	71	68	73	72
	σ	15	14	16	14	15	13	13	16	13	15	14	14	17	15	13	15	15	13	16
Demanda directiv.		251	153	98	56	91	53	17	78	32	54	70	202	49	145	52	5	181	36	34
	$\bar{X}$	3. 65	3. 51	3. 88	3,45	3. 90	3,87	3,94	3,59	3,97	3,67	3,50	3. 58	3,94	3. 59	3,96	3. 5	3. 60	3,83	3,76
	σ	1. 46	1. 42	1. 49	1,31	1,48	1,58	1,48	1,45	1,31	1,44	1,55	1. 46	1. 42	1. 47	1,41	1. 4	1. 45	1,48	1,48
Plant. prob. vocac.		251	153	98	56	91	53	17	78	32	54	70	202	49	145	52	5	181	36	34
	$\bar{X}$	3. 67	3. 59	3. 78	3,48	3, 75	4,17	3,65	3,62	3,81	3,85	3,51	3. 62	3,84	3. 64	3,71	3. 6	3. 64	3,75	3,74
	σ	1. 43	1. 33	1. 57	1,25	1. 47	1,38	1,46	1,45	1,42	1,47	1,37	1. 42	1,43	1,41	1,49	1. 4	1. 40	1,46	1,56
Comport. incertid.		251	153	98	56	91	53	17	78	32	54	70	202	49	145	52	5	181	36	34
	$\bar{X}$	3. 98	3. 89	4. 12	3,98	4. 04	4,23	4,12	3,78	4,22	4,07	3,99	3. 96	4,08	4. 02	3,94	3. 9	4. 01	3,83	3,97
	σ	1. 24	1. 18	1. 31	1,12	1. 19	1,44	1,27	1,27	1,26	1,18	1,23	1. 24	1,22	1. 21	1,24	1. 3	1. 23	1,28	1,24
Motivación		251	153	98	56	91	53	17	78	32	54	70	202	49	145	52	5	181	36	34
	$\bar{X}$	3. 63	3. 48	3. 86	3,52	3. 68	4,17	3,65	3,55	3,72	3,87	3,49	3. 56	3,92	3. 66	3,44	3. 7	3. 54	3,89	3,82
	σ	1. 35	1. 27	1. 43	1,26	1. 32	1,42	1,66	1,21	1,37	1,47	1,30	1. 32	1,41	1. 31	1,32	1. 4	1. 29	1,53	1,40
Efecto de asesor		250	152	98	55	91	53	17	77	32	54	70	201	49	144	52	5	180	36	34
	$\bar{X}$	3. 91	3. 86	3. 98	4,00	3. 97	3,92	3,59	3,73	3,81	4,02	4,14	3. 90	3,96	4. 00	3,94	3. 6	3. 91	4,00	3,79
	σ	1. 27	1. 28	1. 25	1,19	1. 28	1,31	1,33	1,29	1,33	1,12	1,28	1. 25	1,34	1. 28	1,16	1. 2	1. 23	1,39	1,34

cias significativas al 1% entre los grupos de rendimiento alto y bajo y al 5% entre los grupos medio y alto.

En cuanto a la relación existente con los indicadores de Entrevista entre los tres grandes Grupos Vocacionales y el de "consejo pendiente", encontramos que estos grupos apenas difieren entre si en las dimensiones analizadas, apareciendo sólo con mayor Motivación de Logro el Grupo de Intermedias o Mixtas respecto al de Humanidades. Todos los Grupos difieren significativamente del Grupo de "consejo pendiente" en todas las dimensiones, excepto el Grupo de Humanidades que en Indice de Madurez y Motivación de Logro es equiparable a aquel.

2.7 Predicción del Examen de Selectividad

De cada estudiante disponíamos de dos criterios de rendimiento, el obtenido en B.U.P. y C.O.U. y el obtenido en el examen de selectividad. Tomados como criterios independientes, aun cuando la correlación entre ambos es muy alta (.92), podemos a partir de los predictores, aptitudes y codificación de la entrevista, calcular la aportación de éstos en la explicación de sendos criterios. Hay que hacer notar que esta correlación es netamente superior a la encontrada en otros tipos de trabajos, por ejemplo el del distrito universitario de Zaragoza (Escudero, 1981).

Las variables que correlacionan significativamente (nivel 1%) con el criterio Selectividad son las siguientes: sub-prueba Verbal (0,24); Motivación de Logro (0,20); DAT-AR (0,19); Claves, H-I, Numérico superior y Planteamiento de la Problemática Vocacional (0,18); Demanda de Directividad, Numérico simple y Nivel de estudios del padre (0,17); Comportamiento ante la Incertidumbre, Espacial II y Espacial III (0,16); PMS (0,14).

En las ecuaciones de regresión múltiple para ambos criterios entran prácticamente las mismas variables pero su comportamiento predictor no es el mismo ni en cuantía ni en dirección en algunas de ellas. La correlación múltiple con ambos criterios es de .40.

Fase III: Seguimiento del Programa

Finalizada la acción del Servicio en Octubre del 84, se procedió a la elaboración de un Cuestionario, que remitido por correo y contestado en forma anónima, sirvió para recabar información sobre el funcionamiento del Servicio a aquellos alumnos que habían completado todas sus fases, recibiéndose en menos de un mes un 70% de cuestionarios debidamente cumplimentados. Uno de los datos que se solicitaba era la carrera en la que se habían matriculado, a fin de contrastar el consejo del psicólogo con la decisión final tomada por el alumno.

Evaluamos la bondad del consejo vocacional mediante la predicción del Grupo Vocacional al que se adscribiría un sujeto en función de las variables utilizadas en el consejo. Usamos dos criterios de clasificación:

el Grupo al que el psicólogo asignó al sujeto y aquel en que se ha matriculado.

Tras la realización de los análisis discriminantes correspondientes observamos que el porcentaje de casos correctamente clasificados para la muestra de 203 estudiantes remitentes de la encuesta es del 61,59% caso de utilizar el criterio de agrupación del psicólogo y del 63,16% caso de utilizar el criterio del alumno. La diferencia de 1,57 puede considerarse el error cometido. Estos resultados pueden observarse en la Tabla IX.

Los mismos análisis fueron realizados sobre la muestra de 293 sujetos que realizaron todas las sesiones del Servicio (Ardit, 1985).

En conclusión podemos decir, que a través del análisis de las matrices de confusión, el consejo vocacional fue eficaz, dado el alto ajuste que se produce entre las indicaciones del psicólogo y la decisión final real tomada por el alumno.

TABLA X

Matrices de confusión de los análisis discriminantes realizados para los criterios de clasificación del psicólogo y la del alumno al matricularse sobre la muestra de 202 sujetos

	CLASIFICACION Psicólogo				CLASIFICACION Decisión matrícula			
	N	1	2	3	N	1	2	3
Letras y humanísticas	72	51 70,8%	10 13,9%	11 15,3%	68	45 66,2%	16 23,5%	7 10,3%
Bioterápicas y socio-jurídicas	60	17 28,3%	28 46,7%	15 25%	69	17 24,6%	38 55,1%	14 20,3%
Ciencias y técnic.	32	4 12,5%	6 18,8%	22 68,8%	34	2 5,9%	7 20,6%	25 73,5%
No agrupados	38	19 50%	9 23,7%	10 26,3%	30	15 50%	13 43,3%	2 6,7%
% correctamente clasificados		61,59%				63,16%		

Por otro lado, la realización del análisis discriminante constató que las funciones obtenidas son similares en muchos aspectos, así la función 1 se caracteriza en todos, por la inclusión de variables de tipo aptitudinal, mientrás que la función 2 hace referencia a aspectos de madurez vocacional y a condicionamientos socio-educativos familiares.

3. EVALUACION DEL P.A.U.-84

Una experiencia de intervención psicológica de este tipo, que se iniciaba por primera vez en el distrito de Valencia a cargo de un Instituto Universitario, era obligado que se evaluase en su conjunto, teniendo en cuenta los elementos intervinientes y las actividades realizadas. Aun cuando es difícil todavía tener una apreciación definitiva, una primera aproximación y la tenemos.

3.1 Evaluación por parte de los psicólogos del Instituto

La apreciación del equipo de psicólogos que intervino en el P.A.U.-84, es la siguiente:

a) Los objetivos programados en el P.A.U.-84 se consideran cubiertos en su totalidad.

b) El diseño de la acción técnica se conceptúa como realista ante los objetivos, población y medios movilizados.

c) La asistencia individual prestada se vió condicionada por un período temporal excesivamente corto y dificultado por el calendario de final de curso de los estudiantes.

d) Las tareas administrativas se pudieron cubrir una vez más, merced a la dedicación generosa de los psicólogos de la Secretaría técnica.

e) La respuesta que el Instituto daba a una demanda social, significó una experiencia gratificante y estimuladora desde el punto de vista profesional.

f) Se suscitaron investigaciones en temas como: 1) creación y validación de instrumentos; 2) análisis de las conductas vocacionales; 3) inicio de esquemas de información vocacional.

3.2 Resultados del P.A.U.-84

Como síntesis de apartados anteriores y del análisis de datos, los resultados más destacables son:

a) La demanda de asesoramiento fue la prevista en el Proyecto, y se debe insistir en el carácter voluntario de este tipo de Servicio.

b) Las razones o motivos de asistencia ponen de evidencia la necesidad que tienen los estudiantes de recibir ayuda técnica para la decisión vocacio-

nal. Se detecta igualmente que el sistema escolar es insuficiente e incluso incapaz de preparar mínimamente el desarrollo vocacional.

c) En la decisión vocacional juegan un papel decisivo elementos familiares, especialmente revelador es el nivel educativo y profesional de las madres.

d) El rendimiento escolar previo a la Universidad, juega un papel menor del que cabría pensar y muestra el papel cambiante de nuestra sociedad, encontrándose tanto rendimientos como capacidades elevadas en cualquiera de las áreas vocacionales.

e) Las aptitudes juegan un papel discriminador entre grandes Grupos Vocacionales, señalándose la existencia de tres agrupaciones.

f) La predicción de la Selectividad es muy baja (R = .40) interviniendo la mayoría de las variables exploradas.

g) De la entrevista se deducen indicadores importantes para el asesoramiento: madurez vocacional, información, necesidad de logro, etc.

h) El porcentaje de sujetos a quienes no se pudo especificar una opción vocacional es muy alto: 18,72%, si bien ese porcentaje se reduce al 14,72% a través del análisis discriminante.

i) Se considera una excelente aproximación a la realidad, el conseguir clasificaciones vocacionales acertadas en torno al 61%, con sólo un 1,57 de error por parte del asesoramiento.

3.3 Evaluación del P.A.U.-84 y del Servicio de Asesoramiento por parte de los estudiantes

El hecho de alcanzar un 70% de cuestionarios debidamente cumplimentados en el plazo de un mes, es un dato alentador el correo como medio de contacto y teniendo en cuenta otras experiencias con este tipo de población. El Cuestionario constaba de 26 items destinados a evaluar diversos aspectos del Programa y del Servicio. A continuación presentamos algunos ejemplos de items indicando la faceta que evaluaban.

FORMA DE CONTACTO

P.3 La forma de contactar con el Servicio fue:

Adecuada	196	96,55%
Sugeriría otra. ¿Cuál?	7	3,45%

TRATO RECIBIDO

P.4 La atención recibida fué:

Personal y correcta	187	92,12%
Impersonal y rutinaria	11	5,42%
No se tomaron en cuenta mis dificultades	3	1,48%
NS/NC	2	0,98%

FUNCIONAMIENTO INTERNO

P.5 Los datos de mi expediente eran los adecuados:

Si	160	78,82%
No	21	10,34%
Eliminaría	10	4,93%
Añadiría	25	12,32%

P.6 La privacidad de los datos aportados por mi fue:

Total	168	82,76%
Dudosa	31	15,27%
Nula	1	0,50%
NS/NC	3	1,50%

GUIA UNIVERSITARIA

P.18 La guía universitaria para alumnos de C.O.U. me ha proporcionado la información necesaria sobre los estudios que puedo realizar en Valencia:

Si	168	82,76%
No	5	2,46%
Anadiría algo	63	31,03%
Eliminaría algo	4	1,97%

PASE COLECTIVO

P.7 La toma de contacto del psicólogo durante la sesión de Pase colectivo fué de la siguiente forma:

Como un examen más	33	16,26%
Ayudando si era necesario	94	46,30%
Sin poner excesivo interés	5	2,46%
Comportándose cordialmente	106	52,28%
NS/NC	2	0,99%

ENTREVISTA INDIVIDUAL

P.10 Considero que la relación mantenida con el psicólogo durante la entrevista personal fue:

Cordial y abierta	155	76,35%
Impersonal y rutinaria	6	2,96%
Impositiva	4	1,97%
Facilitadora de mi comunicación	64	31,53%
Enriquecedora de miexperiencia	57	28,08%
NS/NC	75	36,94%

P.11 Nada más empezar la entrevista me pareció que el psicólogo:

Realizaba un trabajo bien hecho	34	16,75%
Tenía mi dossier bien preparado	128	63,05%
Improvisaba al principio	41	20,19%
Improvisó toda la entrevista	19	9,36%
NS/NC	2	0,99%

P.13 Mis dudas acerca de mi elección vocacional fueron aclaradas durante la entrevista:

De forma completa en todos los aspectos	43	21,18%
Completa respecto a mis posibilidades	71	34,97%
Completa respecto a las carreras	40	19,70%
De forma cuestionable respecto a mis problemas	20	9,85%
No me aclaró nada	24	11,82%
Otras	35	17,24%
NS/NC	1	0,49%

UBICACION Y SUGERENCIAS

P.24 Considero que un Servicio de éstas características debería implantase y estar a disposición de los alumnos:

En B.U.P. y F.P.	130	64,04%
En C.O.U.	140	68,96%
En los estudios universitarios	45	22,17%

P.25 El Servicio de Asesoramiento debería extender su acción para una ayuda vocacional más eficaz a través de:

Charlas en C.O.U	118	58,13%
Charlas en Facultades	22	10,48%
Edición en guías	74	36,45%
Publicaciones en prensa	15	7,39%
Mesas redondas	24	11,82%
Visitas a Facultades y centros de trabajo	113	55,67%
Programas de video	37	10,23%
Crear un centro de recursos vocacionales a nivel de distrito	59	29,06%
Conocimiento directo de algunas profesiones	131	64,53%

EVALUACION GENERAL

P.21 Respecto a mi elección vocacional el Servicio de Asesoramiento Universitario ha significado:

Reafirmar mis planteamientos	98	48,28%
Plantearme de forma realista mi decisión	69	33,99%
Cambiar mis anteriores planteamientos	3	1,48%
Aclarar mis dudas	62	30,54%
Mayor confusión	3	1,48%
Reforzar mi posición respecto a presiones familiares	10	4,93%
No me ha ayudado nada	14	6,89%
NS/NC	4	1,97%

P.20 Evalúa de 0 a 10 la calidad del trato recibido en la sesión de Pase Colectivo.....
N = 200; X = 6,90; σ = 1,56; NS/NC = 3
Evalúa de 0 a 10 la calidad del trato recibido en la sesión de Entrevista Personal
N = 200; X = 8,18; σ = 1,66; NS/NC = 3
Evalúa de 0 a 10 el clima general del Servicio
N = 200; X = 7,62; σ = 1,32; NS/NC = 3

4. UNA PENULTIMA PALABRA

Los resultados del P.A.U.-84 han sido los que se han expuesto. Disponemos de mucha más información que no afecta a la evaluación que el lector pueda sacar de esta experiencia institucionalmente fallida a pesar de los alentadores resultados obtenidos en todas las acciones, que estamos dispuestos a facilitar a quien los solicite. Aquí no hemos incluido las recomendaciones que se hicieron oportuna y documentadamente al Rectorado de la Universidad de Valencia, para la mejora del Programa. Por esta vez, esperemos, el Programa ha sido clausurado. Sucedáneos es posible que aparezcan. Por ello este artículo no acaba siendo la última palabra ni el mutis final en un tema de tanta importancia como es la preparación del acceso racional a la Universidad.

BIBLIOGRAFIA

ARDIT, I. *Programa de Asesoramiento Universitario-84: Análisis y Evaluación de una experiencia de intervención psicológica.* Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia, 1985.

CASSERLY, M. C.; HOPWOOD, H. "A Prototype Measure of Career Adaptability". *NACTON-5. Employment and Immigration Canadá.* 1983, 55-76.

CASTAÑO, C. *Psicología y Orientación Vocacional.* Marova. Madrid. 1983

CROMBACH, L. J.; GLESER, G. C. *Psychological Test and personal decisions.* Universidad de Illinois. Press, 1965.

CHORRO, J. L. *Aptitudes mentales y rendimiento universitario.* Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia, 1977.

ESCUDERO, T. "Selectividad y rendimiento académico de los universitarios. Condicionantes psicológicos, sociológicos y educacionales" *I.C.E. Universidad de Zaragoza.* 1981.

JORNETT, J. M. *Los test psicológicos como indicadores cognitivos.* Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia, 1980.

LLOPIS, C. R. "El problema de la selectividad y su repercusión en la enseñanza superior". *Jornadas sobre acceso a la Universidad.* Abril, 1983. Universidad Autónoma de Madrid.

PEAVY, R. V. "Counselling: Structures, Tasks, Skills". *NACTON-6. Employment and Immigration Canada.* 1983, 59-79.

PLA, J. J. *Análisis psicométrico de una batería aptitudinal para el ingreso en la Universidad (P.A.U.-84)*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia, 1985.

PORRAS, R. *Diagnóstico psicológico del éxito o fracaso en los estudios universitarios por programación lineal*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia, 1981.

PRIETO, G.; CARRO, J. "Perfil predictivo del alto rendimiento académico en la Universidad" *VII Congreso Nacional de Psicología*. Santiago de Compostela, 1982.

RIVAS, F. *Los intereses vocacionales del Universitario español. Perfiles evolutivos*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, 1973.

RIVAS, F. "Aproximación experimental a una psicología del desarrollo vocacional". *Rev. Psic. Gen. Apl.* 1974, 129-130, 723-741.

RIVAS, F. "Elaboración de un test hipotético-inductivo (H-I) para la predicción del rendimiento académico en la Universidad Politécnica". *Rev. Psic. Gen. Apl.*. 1975, 133-134, 409-420.

RIVAS, F.; ZARAGOZA, M. C. "Modelo contrastado de predicción-seguimiento con alumnos de primer trimestre de Ingeniería Superior de la Universidad Politécnica de Valencia". *Rev. Psic. y Pedg. Apl.* 1975, 15, 129-142.

RIVAS, F. *Aptitudes y conocimientos básicos para el ingreso en la Universidad Politécnica*. Valencia M.E.C. 1975.

RIVAS, F. "Falacias y realidades en la orientación universitaria". *I.C.E. Universidad de Valencia, 1981.*

RIVAS, F. "La técnica de la rejilla". *Rev. Análisis y Modificación de Conducta*. 1983.

RIVAS, F.; MONERA, M. "Aproximación a una evaluación del consejo vocacional hacia los estudios universitarios". *Enseñanza* n.º 2, 1984, 183-204.

RIVAS, F.; MARCO, R. *Evaluación conductual subjetiva: La técnica de la rejilla*. Sociedad Española de Psicología, 1985.

RIVAS, F. y col. *Informe del Servicio de Asesoramiento Universitario-84*. Instituto de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Valencia, 1985.

SALVADOR, A. *La madurez vocacional y su medida: Estudio y Adaptación del "Career Development Inventory" a la población española*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia, 1981.

SANTISTEBAN, C. "El problema de la orientación escolar" BORDON 1973, 25, 194-195, 151-170.

INFORMES Y DOCUMENTOS

INFORMES Y DOCUMENTOS

RECOMENDACION DEL COMITE DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA SOBRE LA FORMACION DE ENSEÑANTES (1)

El 25 de Septiembre de 1984 en la 375ª reunión de los Delegados de los Ministros fue adoptada la Recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa núm. R (84) 8 a los Estados miembros, sobre la formación de enseñantes por una educación para la comprensión intercultural, especialmente en el contexto de la emigración.

El Comité de Ministros, en virtud del artículo 15.b del Estatuo del Consejo de Europa,

1. Habida cuenta de la Convención Cultural Europea,
2. Recordando:

— Su Resolución (70) 35 sobre "La escolarización de los hijos de los trabajadores emigrantes".

— Su Declaración sobre "La intolerancia —una amenaza para la democracia" (14 de mayo, 1981).

3. Teniendo en cuenta la Resolución nº 1 (1983) de la Conferencia permanente de Ministros Europeos de Educación sobre "la educación de los emigrantes".
4. Habiendo tomado nota de 6 Recomendación 786 (1976) de la Asamblea Consultiva del Consejo de Europa relativa a la educación y al desarrollo cultural de los emigrantes;
5. Considerando que las sociedades teniendo características pluriculturales creadas en Europa por los movimientos migratorios de los últimos decenios constituyen un fenómeno irreversible y globalmente positivo en la medida en que las sociedades pueden contribuir a la creación de lazos más estrechos entre los pueblos europeos así como entre Europa y otras partes del mundo;
6. Considerando que el desarrollo de los intercambios de todos los órdenes pasa por un mejor conocimiento de la cultura y del modo de vida de los pueblos así como, llegado el caso, de su patrimonio cultural común;
7. Considerando que la presencia en las escuelas de Europa de millones de niños pertenecientes a comunidades culturales extranjeras constituye una riqueza y un triunfo importante a medio y largo plazo, a condición de que sean promovidas políticas que animen la apertura del espíritu y la comprensión de las diferencias culturales.
8. Convencido del papel esencial que los enseñantes tienen que jugar ayudando a estos alumnos a integrarse en la escuela y en la sociedad, así como favoreciendo la comprensión mutua;
9. Juzgando que es necesario preparar a los enseñantes para esta importante misión;
10. Estimando que, para cumplir esta tarea, los enseñantes deberían recibir una formación que les prepare a adoptar un acercamiento intercultural, formación fundada sobre una toma de conciencia de la aportación que constituye la comprensión entre cultu-

(1) Durante la adopción de esta recomendación, el Delegado del Reino Unido, en aplicación del artículo 10.2.c. del Reglamento interior de las reuniones de los delegados de los Ministros se ha reservado el derecho de su Gobierno de aceptar o no la recomendación.

ras y el valor y originalidad de cada una de ellas;

11. Considerando que todos los enseñantes, tanto en los países de acogida así como en los países de origen, deberían adoptar una aproximación intercultural, pues todos los niños están implicados;

12. Considerando además que los enseñantes procedentes de poblaciones que emigran están particularmente en condiciones de establecer con sus alumnos una actividad pedagógica que tenga en cuenta la interacción de los elementos de su cultura de origen y la del medio que les acoge.

I. Recomienda:

A. A los Gobiernos de los Estado miembros (en el cuadro de sus sistemas jurídico y educativo y de sus políticas en la materia, así como en el límite de los recursos disponibles):

1. de incluir la dimensión intercultural y la de la comprensión entre comunidades diversas en la formación y perfeccionamiento del profesorado, y en especial:

1.1. formar enseñantes de tal manera que ellos puedan:

— tomar conciencia de diversas formas de expresión cultural existente en sus culturas nacionales y en las de las comunidades de emigrantes;

— reconocer que las actitudes etnocéntricas y los estereotipos pueden perjudicar a los individuos y por consiguiente deben de intentar combatir su influencia.

— comprender que deben, también ellos, llegar a ser artífices de un movimiento de intercambio cultural, elaborar y aplicar estrategias que permitan familiarizarse con otras culturas, comprenderlas, tomarlas en cuenta y hacer que las tomen en cuenta los alumnos;

— informarse de los intercambios sociales que existan entre el país de origen y el país de acogida, no solamente en sus aspectos culturales sino también en su perspectiva histórica;

— tomar conciencia de las causas y de los efectos económicos, sociales, políticos e históricos de la emigración;

— tomar conciencia también de lo que la participación activa del niño emigrante con dos culturas y de su acceso a la comprensión intercultural dependen ampliamente de las condiciones de estancia, de trabajo y de estudios en el país de acogida.

1.2. poner a disposición de los alumnos-enseñantes y de los enseñantes todas las informaciones útiles sobre las culturas de los países de origen tratándose de países de acogida y sobre las culturas de los países de acogida tratándose de países de origen.

1.3. hacer a los profesores y a los alumnos más receptivos a diferentes culturas integrando, entre otros medios, en la formación de los enseñantes, la utilización en clase de documentos auténticos, todo documento que forme parte de la vida cotidiana, lo que les permitiría plantear su propia cultura bajo un nuevo ángulo;

1.4. Ayudar a los alumnos enseñantes y a los enseñantes a comprender y a apreciar aproximaciones educativas distintas de las de su país.

1.5. hacer que adquieran conciencia los alumnos-enseñantes y los enseñantes de la importancia de los contactos directos entre la escuela y los padres, particularmente los padres emigrantes, y prepararles a establecer y a mantener estos contactos.

2. Estimular el empleo del material adecuado destinado a sostener la aproximación intercultural en la formación de los enseñantes y en las escuelas a fin de dar una imagen más real de las diferentes culturas de las que son portadores los alumnos emigrantes.

3. Favorecer la creación, donde las circunstancias lo permitan, de "mediatecas interculturales" donde se pudieran conseguir documentos, información y diversos auxiliares pedagógicos relativos a las diferentes culturas implicadas, o animar a las mediatecas existentes a jugar este papel.

4. Promover, llegado el caso, la organización a nivel nacional e internacional, de seminarios y de stages sobre la aproximación intercultural en la educación en beneficio de los enseñantes, formadores de enseñantes, administradores y demás personas ocupadas en la formación de

enseñantes, comprendidos los trabajadores sociales y aquellas personas del mercado del trabajo que tienen relaciones profesionales estrechas con las familias de los emigrantes.

5. Estimular, en el marco del perfeccionamiento del profesorado, la organización de stages comunes para los enseñantes de los países de acogida y los enseñantes de los países de origen y la formación de los enseñantes originarios de la emigración.

6. Estimular, donde resulte posible, intercambio en provecho de los alumnos enseñantes, de los enseñantes y de los formadores de enseñantes, con el fin de desarrollar el conocimiento y la comprensión de las diferentes culturas y de los diversos sistemas educativos.

7. Promover la difusión de los documentos relativos a la educación y a la formación interculturales elaborados bajo los auspicios del Consejo de Europa;

B. A los Gobiernos de los países de origen.

1. Dar a los enseñantes, antes que vayan a enseñar al extranjero, un conocimiento suficiente de la lengua, de la cultura y del modo de vida de la sociedad de acogida;

2. Preparar a estos enseñantes a tomar en consideración el hecho que enseñar en un país de acogida su lengua materna a los hijos de los emigrantes necesita una metodología apropiada y actuar en consecuencia;

3. Preparar a estos enseñantes a jugar igualmente un papel de intermediarios entre la escuela y los padres en el país de acogida.

4. Estar atentos, en la formación de los enseñantes a los problemas de educación, comprendidos los lingüísticos, de los alumnos emigrantes que regresen a su país durante su escolaridad.

C. A los Gobiernos de los países de acogida:

1. Incluir en la formación de los enseñantes una preparación poniéndoles en medida de enseñar más eficazmente la lengua del país de acogida a los alumnos de origen lingüístico diferente y de comprender mejor el comportamiento de alumnos que provienen de países donde la cultura y el modo de vida difieren de los del medio de acogida.

2. Esforzarse en promover, si hay necesidad, en provecho de los alumnos enseñantes y de los enseñantes la posibilidad de aprender los rudimentos de una de las lenguas de los países de origen y de reflexionar sobre este aprendizaje de manera que se abran a otra cultura y comprendan las dificultades que encuentran lo hijos de los emigrantes.

3. Acordar, llegado el caso, en el marco de la legislación nacional, que se preste atención al estatuto de los enseñantes de los países de origen así como a su papel en la comunidad educativa.

4. Ofrecer a los enseñantes de los países de origen posibilidades de formación para consolidar su conocimiento y la comprensión de la lengua, de la cultura, del modo de vida y del sistema educativo del país de acogida.

5. Estimular paralelamente el reclutamiento de enseñantes salidos de la emigración para desarrollar en los programas escolares una pedagogía que integre elementos culturales y lingüísticos del país de origen en relación con la historia de la emigración y de la cultura de la sociedad de acogida.

II. Encarga al Secretario General llevar la presente recomendación a conocimiento de los Gobiernos de los estados signatarios de la Convención Cultural europea que no son miembros del Consejo de Europa.

INFORMES Y DOCUMENTOS

CIDE: ENCUESTA A PROFESORES NO UNIVERSITARIOS DE LA ENSEÑANZA PUBLICA

Publicamos a continuación los resultados de la Encuesta que sobre aspectos profesionales de su carrera realizó el **Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)** a Profesores de Enseñanza Pública. Se hace en dos partes. En la primera se exponen los aspectos técnicos. En la segunda se dan los resultados por nivel de enseñanza (EGB, BUP y COU, FP) y sexo, precedidos de comentarios breves y globales. En un número próximo se examinan con más detalle algunos cruces de las variables más significativas.

I. CARACTERISTICAS TECNICAS Y DE LA MUESTRA

a) El estudio se compone de tres muestras de profesores: la primera de profesores de EGB; la segunda de profesores de BUP y la tercera de profesores de FP. La primera de 2.000 entrevistas y las dos siguientes de 1.000 entrevistas.

Ambito: Nacional. Se incluyen las provincias insulares y se excluyen Ceuta y Melilla.

Universo: Profesores de los niveles señalados, de toda España excluyendo Ceuta y Melilla.

Tamaño:

Para EGB, 2.000 entrevistas, distribuídas, 250 en cada una de las siguientes regiones: Cataluña, Andalucía, Castilla-León y Madrid y el resto, 1.000 entrevistas, entre las regiones restantes, proporcionalmente al número de profesores.

Nº Municipios 367
Nº Provincias 50

Para BUP, 1.000 entrevistas para toda España, repartidas proporcionalmente al número de profesores de cada provincia. El número resultante se ha distribuído entre catedráticos (35%) y agregados (65%), de acuerdo con la proporción que representa cada uno de estos cuerpos.

Nº Municipios 204
Nº Provincias 50

Para FP las entrevistas, 1.000, también se han repartido proporcionalmente al número de profesores de cada provincia. El total de entrevistas se ha distribuído entre profesores (83%) y maestros de taller (17%), de acuerdo con la proporción que representa cada uno de estos cuerpos.

Nº Municipios 214
Nº Provincias 50

Procedimiento de muestreo: Las entrevistas correspondientes a cada provincia se han distribuído proporcionalmente al número de profesores de la capital, área y resto de provincia.

Posteriormente se eligieron al azar el número de municipios en que debían realizarse las entrevistas, con la condición, como norma general, de no hacer menos de dos entrevistas por municipio ni más de cuatro. En algunos municipios mayores el número de entrevistas sobrepasa esta cifra.

Determinado el número de municipios y las entrevistas a realizar en los mismos, se sacaron aleatoriamente los nombres de los municipios y, dentro de cada uno de ellos, los funcionarios a entrevistar. Para la extracción de los mismos se utilizó el

fichero de MUFACE y, a través de un programa de ordenador, se hizo la selección aleatoriamente.

Error muestral: Para un nivel de confianza del 95,5% (2 Σ) y P=Q, el error para el conjunto de la muestra es de ± 1,7. Si se estudia por separado cada una de las muestras el error será ± 2,58 para EGB y de ± 3,15 para las otras dos muestras. Para tratar las tres muestras conjuntamente hay que ponderarlas por los siguientes coeficientes: EGB, 1.34; BUP, .85; FP, .44.

Campo: Las entrevistas fueron realizadas desde el 17 de septiembre al 17 de octubre de 1984, por la Red de Campo del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

b) La encuesta proporciona detalles de muchas características de cada una de las muestras.

En *EGB*, 63% de los entrevistados ingresó con el título de maestro, y 34% con el de Profesor de EGB. Estos últimos se distribuyen por especialidades del modo siguiente: 36% Ciencias, 26% Humanidades, 21% Lenguas, 3% educación especial, y 15% otras o ninguna especialidad. Administrativamente, 93% son propietarios, y 91% tienen dedicación exclusiva. Sólo 3% tiene menos de 25 años, 56% tienen entre 26 y 40 años, y 33% más de 41; 41% son hombres y 59% mujeres; uno de cada cinco está soltero, los demás han pasado por el matrimonio y alguno (2%) salido de él. De cada cien, 20 no van nunca a misa, 24 algunas veces, 44 cuando es preceptivo y 4 incluso algo más (7 no contestan); 29% no contesta sobre su ideología política, 3% se sitúan en el extremo izquierdo, 29% en la izquierda sin más, 32% en el centro, 6% en la derecha y 1% en la extrema derecha. En general, son menos laicos y más de derechas que los profesores de Bachillerato.

En *BUP-COU*, 60% de los profesores ingresó con el título de licenciado en Letras y 37% en Ciencias, amén de otro 4% con otros títulos. 19% son catedráticos y 79% agregados, todos numerarios, más un 1% de agregados contratados. 92% tienen dedicación exclusiva. Los más numerosos son los profesores de Lengua (19%), Física y Química (15%), Matemáticas (14%) e Historia (12%), con las demás asignaturas por debajo del 10%. 67% tienen entre 26 y 40 años, y 31% más de 41 años; 54% son varones y 46% mujeres; 23% solteros y 73% casados, más de un 4% en otras situaciones; de cada cien 41 no va nunca a misa, 22 alguna vez, 27 cuando es preceptivo y 2 incluso algo más; 18% no contesta sobre su ideología política; 7% se declara de extrema izquierda, 45% de izquierda, 25% de centro, y 4% de derecha. En general, los profesores de Bachillerato son más laicos y menos de derechas que los de EGB.

En *FP 1 y FP 2* se ingresa con una gran variedad de títulos. En nuestra muestra, 5% dicen haberlo hecho como profesores de EGB, 37% como licenciados (15% en Ciencias y 22% en Letras), 5% como ingenieros, 25% como ingenieros técnicos o equivalentes, y 30% aún con otros títulos, presumiblemente de la misma FP. 61% son profesores y 34% maestros de taller numerarios, siendo interino y contratado el 5% restante. 84% tiene dedicación exclusiva, 5% plena, 11% normal; los más numerosos son titulares de prácticas (30%) y tecnología (22%), siguiendo los demás por debajo del 10%.

68% tienen entre 26 y 40 años, y 6% todavía menos, mientras que los mayores de 40 años son sólo 25%. Tres de cada cuatro son varones y uno mujer. Como en BUP, los solteros son uno de cada cinco y hay un escaso 1% en situación distinta de éstas. El 36% no va nunca a misa, el 32% de cuando en cuando; un 22% cumple con los preceptos, y un 2% incluso se excede (8% no contesta). Un 27% no contesta sobre su ideología política, 4% se sitúa en el extremo izquierdo, 38% en la izquieda, 27% en el centro y 4% en la derecha. Son aproximadamente como los de BUP y COU en práctica religiosa e ideología política.

II. RESULTADOS SEGUN NIVEL Y SEXO

Se comentan aquí los resultados que aparecen en las tablas adjuntas por bloques temáticos. El primer bloque temático trata de la satisfacción con el trabajo y sus diversos aspectos. El segundo con la formación. El tercero de la LODE. El cuarto de las actitudes sindicales. El quinto de diversos aspectos organizativos.

Bloque 1: Satisfacción con el trabajo y sus diversos aspectos.

El 81% de los profesores están muy o bastante satisfechos con su trabajo. Se trata de un porcentaje muy alto, desde cualquier punto de vista que se considere, incluyendo el comparativo. Por citar dos ejemplo a la mano, sólo el 62,3% de los ingenieros industriales de Cataluña se mostraba satisfecho con el trabajo que realizaba (Jesús A. MARCOS ALONSO). *Los ingenieros ante el pasado y el futuro*, Edit. Laia, Barcelona 1974, pág. 285), y satisfechos se encontraban el 65% de los obreros en una encuesta realizada por Pérez Díaz (Víctor PEREZ DIAZ, "Orden social, clase obrera y conciencia de clase: Política y Economía", *Papeles de Economía Española*, núm. 2, Madrid 1980).

La satisfacción es algo menor en Enseñanzas Medias y algo mayor entre las mujeres, tanto con la profesión en general como con los diversos aspectos.

Por aspectos, la mayor satisfacción es con la seguridad y las condiciones del trabajo en general: vacaciones, horario, relaciones con alumnos, colegas, libertad, lugar de residencia. También aquí hay ligeros matices por niveles: es algo mayor en EGB, y algo menor a veces en FP. Como acabamos de decir, es algo mayor en las mujeres.

La satisfacción es menor con los aspectos "externos" de la profesión, a saber, salario y prestigio. Aunque la mitad de los profesores se muestra satisfecho o muy satisfecho con el salario, un 14% se muestra insatisfecho. La insatisfacción es mayor en BUP (21%), y algo menor en las mujeres. En cuanto al prestigio, sólo 39% se muestran satisfechos, y los insatisfechos llegan a la cuarta parte.

Otra manera tradicional de comprobar la satisfacción con el trabajo, es preguntar si al encuestado le gustaría que un hijo suyo tuviera la misma profesión. Sólo a un 6% de los profesores les disgustaría, mientras que a la mitad les gustaría y un 38% se queda indiferente. Así medida, la satisfacción resulta algo mayor en EGB. Una idea de lo que significan estos porcentajes la podemos obtener comparando con la citada encuesta de Marcos Alonso entre ingenieros industriales de Cataluña. También aproximadamente a la mitad de los ingenieros les gustaría que un hijo suyo tuviera la misma profesión, pero entre aparejadores y arquitectos técnicos sólo un 20% responden afirmativamente, mientras que casi la mitad preferirían que sus hijos no fueran del mismo oficio. (Jesús A. MARCOS ALONSO, op. cit. pág. 285).

Tomando a la enseñanza privada como grupo de referencia, hay una muy grande mayoría que se siente mejor en los aspectos que podemos considerar "funcionariales" de la profesión, a saber, ingresos, libertad y seguridad; incluso hay una tercera parte que piensan que están mejor que los profesores de la privada en lo que se refiere a vacaciones y horario, y una pequeña minoría dice que también en los aspectos internos del centro, es decir, en lo que se refiere a relaciones personales, tal como relaciones con los colegas y alumnos, y prestigio. La única excepción la constituye el lugar de residencia, donde el porcentaje que considera que está peor que en la privada es ligeramente mayor que el de los que piensan que están mejor.

Una amplísima mayoría del 80% piensa que las condiciones de los enseñantes privados, al menos en lo que se refiere al salario, deberían igualarse con los de la pública; hay, sin embargo, una minoría del 13% que piensa que los salarios debían ser superiores en la enseñanza pública. En general, los profesores de BUP son los que mejor se sienten cuando se comparan con sus colegas de la privada, mientras que las mujeres son las que menos acentuadamente sienten esta superioridad en sus condiciones de trabajo.

Las preguntas 5 a 7 insisten sobre los temas de prestigio e ingresos. Un 75% aproximadamente del profesorado piensa que tiene menor prestigio social del que debería tener; por otro lado, en cuanto al salario, puede verse lo que considerarían justo: 110.000 ptas. netas mensuales en EGB, 140.000 ptas. en BUP y 124.000 ptas. en F.P., con desviaciones típicas de aproximadamente una cuarta parte de la media. Las aspiraciones salariales son ligeramente mayores entre los varones que entre las mujeres. Comparando estas aspiraciones con los salarios actuales, no resultan exageradamente elevadas.

Por lo que se refiere a las razones para elegir esta profesión, aproximadamente un 58% las menciona de tipo vocacional

o similar, mientras que un 30% confiesa que sus motivaciones fundamentales fueron pragmáticas.

En resumen, los profesores de la enseñanza pública aparecen como un colectivo con alta satisfacción con su trabajo, en general y con la mayor parte de los aspectos de éste, y en superioridad de condiciones respecto a sus colegas de la privada. Sienten que ganan salarios algo menores de los que debieran y que su prestigio social es mucho menor del que su ocupación merece.

Pregunta 1.1: Para empezar, me gustaría que Vd. me dijera, en términos generales, si se siente muy, bastante, regular, poco o nada satisfecho con su trabajo.

		ES PROFESOR DE					SEXO	
		EGB	BUP y COU	Otros	FP 1 + FP 2	No contesta	Varones	Mujeres
TOTAL	3.423	2.271	725	14	351	10	1.622	1.795
	3.419							
Muy satisfecho .	31	35	23	50	24	20	27	34
Bastante	49	49	48	36	47	40	49	49
Regular	16	13	21	0	22	10	18	14
Poco satisfecho .	3	2	6	0	5	10	4	2
Nada satisfecho .	1	1	2	7	1	0	1	1
No sabe	0	0	0	7	0	0	0	0
No contesta ...	0	0	0	0	0	20	0	0

Pregunta 1.2: Y más en concreto, ¿se siente Vd. muy, bastante, regular, poco o nada satisfecho con los siguientes aspectos de su trabajo?

		ES PROFESOR DE					SEXO	
		EGB	BUP y COU	Otros	FP 1 + FP 2	No contesta	Varones	Mujeres
TOTAL	3.423	2.271	725	14	351	10	1.622	1.7795
La seguridad en el empleo ...	3.414							
Muy satisfecho .	55	55	58	36	51	30	56	54
Bastante	35	35	33	50	36	40	34	36
Regular	6	6	5	7	8	10	6	6
Poco satisfecho .	2	2	1	0	3	0	2	2
Nada satisfecho .	1	1	1	0	1	0	1	1
No sabe	1	0	0	7	1	0	1	0
No contesta ...	1	1	1	0	0	20	1	1

Pregunta 1.2: (Continuación)

		ES PROFESOR DE					SEXO	
		EGB	BUP y COU	Otros	FP 1 + FP 2	No contesta	Varones	Mujeres
El salario	3.416							
Muy satisfecho .	10	11	5	7	11	0	7	13
Bastante	38	39	31	50	44	40	37	39
Regular	37	36	43	21	32	30	38	36
Poco satisfecho .	11	10	15	14	10	10	13	9
Nada satisfecho .	3	2	6	0	3	0	5	2
No sabe	0	0	0	7	0	0	0	0
No contesta . . .	1	1	0	0	1	20	1	1
Las vacaciones	3.413							
Muy satisfecho .	38	39	38	36	34	30	37	39
Bastante	53	54	51	50	58	40	52	55
Regular	5	5	7	7	5	10	7	4
Poco satisfecho .	2	2	3	0	2	0	2	1
Nada satisfecho .	0	0	0	0	1	0	0	0
No sabe	0	0	0	7	0	0	0	0
No contesta . . .	1	1	0	0	1	20	1	1
El horario	3.403							
Muy satisfecho .	19	20	18	29	20	10	17	22
Bastante	55	55	55	43	56	60	57	53
Regular	16	15	18	7	16	10	16	15
Poco satisfecho .	7	7	5	0	5	0	7	6
Nada satisfecho .	2	2	2	7	2	0	2	2
No sabe	0	0	0	7	0	0	0	0
No contesta . . .	1	1	1	7	1	20	1	1
La relación con los alumnos	3.413							
Muy satisfecho .	34	36	28	43	30	10	31	36
Bastante	52	52	52	43	54	40	53	52
Regular	10	8	15	0	13	30	12	9
Poco satisfecho .	2	2	3	7	2	0	3	2
Nada satisfecho .	0	0	1	0	1	0	1	0
No sabe	0	0	0	7	0	0	0	0
No contesta . . .	1	1	0	0	1	20	1	1
La relación con sus colegas	3.416							
Muy satisfecho .	27	30	20	36	21	10	25	30
Bastante	51	50	54	57	52	40	51	51
Regular	17	15	20	0	21	30	18	15
Poco satisfecho .	3	3	5	0	4	0	4	3
Nada satisfecho .	1	1	1	0	1	0	1	1
No sabe	0	0	0	7	0	0	0	0
No contesta . . .	1	1	0	0	1	20	1	1

Pregunta 1.2: (Continuación)

		ES PROFESOR DE					SEXO	
		EGB	BUP y COU	Otros	FP 1 + FP 2	No contesta	Varones	Mujeres
El prestigio profesional	3.402							
Muy satisfecho	9	11	5	7	10	0	8	10
Bastante	30	30	29	43	31	20	31	29
Regular	30	31	30	14	29	50	29	32
Poco satisfecho	17	17	19	14	16	0	17	17
Nada satisfecho	9	8	11	14	8	10	9	8
No sabe	2	1	2	7	2	0	2	1
No contesta	3	3	3	0	3	20	3	2
La libertad para organizar las tareas en el aula	3.416							
Muy satisfecho	37	37	36	50	35	20	35	39
Bastante	46	47	44	29	51	50	47	46
Regular	11	11	12	14	8	10	11	10
Poco satisfecho	3	3	4	0	3	0	4	3
Nada satisfecho	1	1	3	0	1	0	2	1
No sabe	0	0	0	7	0	0	0	0
No contesta	1	1	1	0	1	20	1	1
El lugar de residencia	3.404							
Muy satisfecho	36	37	33	43	34	20	35	36
Bastante	44	44	42	43	44	40	44	44
Regular	11	11	11	7	10	20	11	11
Poco satisfecho	4	4	6	0	5	0	5	4
Nada satisfecho	4	3	7	0	5	0	4	3
No sabe	1	0	0	7	1	0	0	1
No contesta	1	1	2	0	1	20	1	1

Pregunta 1.3: ¿Le gustaría que un hijo suyo quisiera dedicarse a la misma profesión que Vd.?

		ES PROFESOR DE					SEXO	
		EGB	BUP y COU	Otros	FP 1 + FP 2	No contesta	Varones	Mujeres
TOTAL	3.423	2.271	725	14	351	10	1.622	1.795
Me gustaría	51	54	43	44	44	40	49	53
Indiferente	38	35	47	36	47	20	41	36
Me disgustaría	6	6	6	14	4	10	6	6
No sabe	3	3	2	7	4	0	2	3
No contesta	2	2	2	0	1	30	1	3

Pregunta 1.4: Si se compara Vd. con un profesor de un mismo nivel y titulación en la enseñanza privada, ¿en cuáles de los aspectos siguientes diría que se encuentra Vd. mejor, igual o peor que él?

		ES PROFESOR DE					SEXO	
		EGB	BUP y COU	Otros	FP 1 + FP 2	No contesta	Varones	Mujeres
TOTAL	3.423	2.271	725	14	351	10	1.622	1.795
La seguridad en el empleo ...	3.415							
Mejor	84	83	89	57	81	70	86	82
Igual	10	10	7	36	12	10	9	10
Peor	2	2	1	0	1	0	2	2
No sabe	4	4	2	7	5	0	2	5
No contesta ...	1	1	0	0	0	20	1	1
Los ingresos ...	3.408							
Mejor	64	62	74	31	61	60	64	64
Igual	16	17	12	38	19	20	18	14
Peor	5	4	5	15	6	0	4	5
No sabe	14	15	9	15	14	0	12	15
No contesta ...	1	2	1	0	1	20	1	2
Las vacaciones .	3.405							
Mejor	40	36	52	15	43	50	43	37
Igual	52	56	40	77	48	30	51	53
Peor	1	1	1	0	2	0	1	1
No sabe	6	7	5	8	7	0	5	8
No contesta ...	1	1	1	0	1	20	1	1
El horario	3.406							
Mejor	40	31	65	21	45	30	44	36
Igual	46	56	22	64	36	50	43	49
Peor	3	3	2	0	3	0	3	3
No sabe	10	10	10	14	15	0	9	11
No contesta ...	1	1	1	0	1	20	1	1
La relación con los alumnos. .	3.405							
Mejor	20	19	26	14	16	10	23	18
Igual	50	52	43	50	53	50	48	53
Peor	10	11	7	14	10	10	11	9
No sabe	18	16	22	21	20	10	17	18
No contesta ...	2	2	1	0	1	20	2	2
La relación con los colegas . .	3.400							
Mejor	16	16	18	7	14	20	17	15
Igual	57	58	54	64	60	50	57	57
Peor	3	3	3	0	4	0	4	3
No sabe	21	20	23	29	21	10	20	22
No contesta ...	2	2	1	0	1	20	2	2

Pregunta 1.4: (Continuación)

		ES PROFESOR DE					SEXO	
		EGB	BUP y COU	Otros	FP 1 + FP 2	No contesta	Varones	Mujeres
El prestigio profesional	3.380							
Mejor	19	15	34	0	19	30	22	17
Igual	49	48	48	43	56	40	48	50
Peor	20	26	7	43	11	10	19	21
No sabe	9	9	9	7	11	0	8	10
No contesta . . .	2	2	2	7	3	20	2	2
La libertad para organizarse el trabajo . . .	3.405							
Mejor	63	62	72	43	54	50	66	61
Igual	20	21	15	21	25	30	20	21
Peor	5	5	4	0	4	0	4	5
No sabe	10	10	8	29	14	0	9	11
No contesta . . .	2	2	1	7	2	20	2	2
El lugar de residencia . . .	3.399							
Mejor	14	14	12	0	13	30	14	13
Igual	45	44	44	57	51	30	46	44
Peor	19	21	17	14	9	10	19	19
No sabe	19	18	23	21	23	10	18	21
No contesta . . .	3	3	4	7	4	20	3	3

Pregunta 1.5: ¿Considera Vd. que el prestigio que tiene su profesión es mayor, igual o menor que el que merece?

		ES PROFESOR DE					SEXO	
		EGB	BUP y COU	Otros	FP 1 + FP 2	No contesta	Varones	Mujeres
TOTAL	3.423	2.271	725	14	351	10	1.622	1.795
	3.420							
Mayor	2	2	1	0	2	10	2	2
Igual	19	17	22	21	30	40	21	18
Menor	75	78	72	79	64	30	73	77
No sabe	2	2	3	0	3	0	2	2
No contesta . . .	1	1	3	0	1	20	2	1

Pregunta 1.6: En su opinión, los sueldos de los profesores de los centros públicos y los de los centros privados subvencionados, deberían ser:

		ES PROFESOR DE					SEXO	
		EGB	BUP y COU	Otros	FP 1+ FP 2	No contesta	Varones	Mujeres
TOTAL	3.423	2.271	725	14	351	10	1.622	1.795
	3.419							
Iguales.	80	79	81	71	85	70	80	81
Superiores los de los colegios públicos .	13	15	12	7	7	0	14	13
Superiores los de los centros priv. subvención.	0	0	1	0	1	0	0	1
No sabe	3	3	3	14	4	0	2	4
No contesta . . .	3	3	3	7	3	30	3	3

Pregunta 1.7: A su juicio, ¿cuál cree Vd. que debería ser el sueldo *mensual neto* de un profesor como Vd.?

		ES PROFESOR DE					SEXO	
		EGB	BUP y COU	Otros	FP 1 + FP 2	No contesta	Varones	Mujeres
TOTAL	2.419	1.187	634	9	585	4	1.354	1.094
Media	117,95	109,4	139,9	106,6	124	120	122,3	111
Desviación típica.	29,77	24,75	32,07	24,37	27,83	24,49	29,9	29,1

Pregunta 1.8: ¿Cuál diría Vd. que fue *la razón* que más pesó en su decisión de dedicarse a la enseñanza?

		ES PROFESOR DE					SEXO	
		EGB	BUP y COU	Otros	FP 1 + FP 2	No contesta	Varones	Mujeres
TOTAL	3.423	2.271	725	14	351	10	1.622	1.795
	3.379							
Carrera corta, razones económicas, falta de medios, únicos estudios en la localidad, única salida de la carrera	23	27	14	15	16	33	28	18
Influencia familiar o de otras personas	9	11	6	15	5	11	8	11
Gusto por los niños y/o la gente joven	9	11	4	15	3	11	6	11
Por vocación (Motivos personales o altruistas)	28	27	32	31	28	0	26	31
Le gustaba la profesión desde el principio	21	17	28	8	29	11	21	21
Otras circunstancias	8	5	13	8	17	0	10	6
No sabe	1	1	1	0	1	0	1	1
No contesta	1	1	1	8	1	33	1	1

Bloque 2: Opiniones sobre la formación.

La satisfacción con la formación recibida es, en general, mucho menor que la satisfacción con el trabajo, llegando a duras penas al 50%, en el mejor de los casos, aquellos que piensan que algún aspecto de esta formación es bueno o muy bueno. Sin embargo, comparativamente, este grado de satisfacción no es tampoco tan bajo, y si tenemos en cuenta lo que habitualmente se oye, podemos considerarlo como sorprendentemente alto.

En la formación inicial, contrasta el juicio sobre los contenidos con el juicio sobre los aspectos pedagógicos. Un 44% considera buena o muy buena la formación recibida respecto a contenidos, mientras que a la inversa, un 42% considera que es mala o muy mala la formación recibida respecto a técnicas pedagógicas. La opinión sobre la formación inicial es algo mejor en EGB, y, sobre todo en lo que se refiere a formación pedagógica, peor en BUP que en los otros niveles.

Esta conciencia de la mala formación inicial se traduce en una actividad considerable de perfeccionamiento. Más de uno de cada tres profesores ha hecho alguna actividad de perfeccionamiento en el mismo curso de la encuesta, y dos de cada tres la han hecho en los últimos dos años. Una cuarta parte sólo no ha hecho ninguna actividad en los últimos tres años, y un 7% no ha hecho nada desde que salió de la Escuela o la Universidad. Los porcentajes son notablemente similares por niveles.

ICEs, Movimientos de Renovación Pedagógica y Escuelas de Verano reciben valoraciones aproximadamente iguales de los profesores. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que una cuarta parte no tienen referencias de las Escuelas de Verano y los Movimientos de Renovación Pedagógica, con lo que la valoración de los ICEs quedan entonces por debajo de la de estos, y aproximadamente al mismo nivel que el de la formación inicial en contenidos. La valoración de los ICEs es mejor en EGB y bastante mala en BUP; en general las mujeres tienen opiniones ligeramente más positivas que las de los hombres. Probablemente, la sombra del C. A. P. planea sobre esta mala valoración de los profesores de BUP.

Pregunta 2.1: Hablemos ahora de su formación. Tras su experiencia profesional, ¿cómo piensa que fue, en cuanto a contenidos, la formación que recibió?

		ES PROFESOR DE					SEXO	
		EGB	BUP y COU	Otros	FP 1 + FP 2	No contesta	Varones	Mujeres
TOTAL	3.423	2.271	725	14	351	10	1.622	1.795
	3.422							
Muy buena. . . .	8	7	8	14	9	10	7	8
Buena	36	35	37	43	43	30	35	37
Regular	38	38	37	29	37	30	37	38
Mala	12	13	14	7	9	10	13	11
Muy mala.	5	7	4	7	1	0	6	5
No sabe	0	1	0	0	0	0	0	1
No contesta . . .	0	0	0	0	0	20	0	0

Pregunta 2.2: ¿Y cómo piensa que fue esa formación en lo que a métodos pedagógicos se refiere?

		ES PROFESOR DE					SEXO	
		EGB	BUP y COU	Otros	FP 1 + FP 2	No contesta	Varones	Mujeres
TOTAL	3.423	2.271	725	14	351	10	1.622	1.795
	3.423							
Muy buena. . . .	3	4	2	7	2	0	3	4
Buena	18	20	10	29	18	40	16	20
Regular	37	38	32	36	40	0	35	38
Mala	26	24	29	14	26	30	28	23
Muy mala.	16	13	26	7	14	10	17	15
No sabe	0	0	0	7	0	0	0	0
No contesta . . .	0	0	1	0	1	20	0	1

Pregunta 2.3: ¿Cuándo fue la última vez que asistió a un curso o actividad de perfeccionamiento?

		ES PROFESOR DE					SEXO	
		EGB	BUP y COU	Otros	FP 1 + FP 2	No contesta	Varones	Mujeres
TOTAL	3.423	2.271	725	14	351	10	1.622	1.795
	3.421							
No he asistido nunca	7	6	7	7	8	20	6	7
Hace más de tres años	15	17	14	7	10	10	17	14
Entre dos y tres años	10	11	8	14	10	20	11	10
Entre uno y dos años	29	29	29	29	29	0	28	30
Este mismo curso.	38	36	42	36	42	30	37	39
No sabe	0	0	0	0	0	0	0	0
No contesta . . .	0	0	0	7	1	20	1	0

Pregunta 2.4: ¿Qué opinión le merece la actuación de las siguientes organizaciones para el perfeccionamiento del Profesorado?

		ES PROFESOR DE					SEXO	
		EGB	BUP y COU	Otros	FP 1 + FP 2	No contesta	Varones	Mujeres
TOTAL	3.423	2.271	725	14	351	10	1.622	1.795
Institutos de Ciencias Educación . .	3.423							
Muy buena. . . .	6	7	2	0	5	0	5	7
Buena	35	41	23	64	28	10	32	29
Regular	31	29	36	14	33	40	31	31
Mala	12	8	21	7	16	10	14	9
Muy mala.	4	2	11	7	6	0	6	3
No sabe	10	11	6	7	10	20	9	11
No contesta . . .	2	2	1	0	3	20	2	2
Movimientos renovac. pedagógica . .	3.416							
Muy buena. . . .	8	9	6	7	8	0	9	8
Buena	33	36	28	43	28	10	31	35
Regular	21	21	22	29	19	40	21	21
Mala	6	6	6	7	5	0	7	5
Muy mala.	2	1	2	0	2	0	2	1
No sabe	26	23	30	14	34	30	25	26
No contesta . . .	5	4	5	0	5	20	5	4
Escuelas de verano	3.418							
Muy buena. . . .	10	12	5	0	6	0	9	11
Buena	37	41	31	36	30	0	34	41
Regular	18	15	22	36	20	50	19	16
Mala	5	4	6	7	6	0	6	3
Muy mala.	1	1	3	0	2	0	2	1
No sabe	25	22	28	21	30	30	25	24
No contesta . . .	4	4	5	0	5	20	5	4

Bloque 3: La LODE y otras acciones legislativas.

El nivel de información que los profesores afirman tener sobre la LODE es éste: un 42% afirman estar bien informados, un 43% regular, y un 14% dicen estar mal informados. Un porcentaje similar es el que no contesta luego a los diversos aspectos de la Ley. La información es mejor en BUP y algo peor entre las mujeres.

Una amplia mayoría es favorable a los Consejos Escolares y se muestra contraria a algunas de las críticas que más frecuentemente se les han dirigido. En general, los menos favorables son los profesores de EGB, y hay algunas diferencias tenues y poco pautadas por sexo.

Existe, con todo, una minoría pesimista, a veces importante, que oscila entre la cuarta y la tercera parte. Así, un 28%piensan que los Consejos serán un semillero de conflictos, un 30% que politizarán los centros, otro 30%que no cambiarán nada, un 22% que pondrán el gobierno del centro en manos de gente poco cualificada. La mayoría, sin embargo, es optimista: un 79% piensa que aumentarán la participación, un 66% que los centros quedarán más organizados, un 72% que acercarán familia y escuela, un 56% que romperá una tradición autoritaria y un 65% que democratizará los centros. El único punto manifiestamente ambiguo es el juicio sobre la libertad del profesor. Un 33% piensa que los Consejos Escolares favorecen la libertad de los profesores en los centros, mientras que un porcentaje ligeramente superior, del 42%, piensa que no la favorecerán.

Como se sabe, la LODE regula la distribución de competencias entre el Director, el Consejo Escolar del Centro y el Claustro. En general, las opiniones de los profesores son paralelas a la regulación que establece la LODE, con algunos puntos conflictivos. Como puede apreciarse, sólo una minoría considera que el Director debe mandar en el Centro, en el sentido de tener todas las competencias a que se refiere la pregunta. Donde mayor es esta minoría es en lo que se refiere a la administración, que debe ser competencia del Director según un 22%. La opinión mayoritaria, por tanto, es opuesta a lo que podría llamarse con un eufemismo un "liderazgo fuerte" en el Centro.

El dilema, así pues, queda entre el Consejo Escolar y el Claustro, organismos a los que, efectivamente, la LODE confiere la mayor parte de las competencias. La coincidencia con la LODE es amplia en casi todos los puntos excepto en tres. Los dos primeros son la disciplina del Centro y la elaboración del reglamento del régimen interior, que la LODE atribuye fundamentalmente a los Consejos Escolares, mientras que una minoría mayoritaria de los profesores piensa que debería ser competencia exclusiva del Claustro, es decir, suya. La tercera divergencia se refiere al nombramiento del Director. La LODE prevé que lo elija el Consejo Escolar, mientras que el 72% de los profesores piensan que deberían ser exclusivamente ellos, es decir el Claustro, los electores.

En general, los profesores de EGB muestran una preferencia sostenida y ligeramente mayor que los de Enseñanzas Medias por atribuir competencias al Claustro y no a los Consejos Escolares.

Indirectamente relacionada con la LODE está la cuestión de la Enseñanza de la Religión. Dos de cada tres profesores están a favor de que se enseñe religión en las escuelas; de ellos, el 68% piensa que debe ser voluntaria en horas de clase. Por consiguiente, casi la mitad de los profesores, lo que es una mayoría en relación a los que contestan, piensa que debe haber religión, voluntariamente y dentro de las horas de clase. Algo más secularizados son los profesores de Medias que los de EGB y los varones que las mujeres.

La Ley de Medidas Urgentes de la Función Pública redujo a dos, básicamente, los cuerpos de profesores existentes. En proporción de dos a uno (mitad a favor, cuarta parte en contra) los profesores están de acuerdo con esta Ley. La relación a favor y en contra es menor en Formación Profesional, donde los profesores contrarios llegan casi al 40%

Pregunta 3.1: Como Vd. sabe, recientemente se ha aprobado en las Cortes una Ley sobre el derecho a la Educación, conocida como LODE. ¿Se considera Vd. muy bien informado, bien informado, regular de informado, mal o muy mal informado del contenido de esta Ley?

		ES PROFESOR DE					SEXO	
		EGB	BUP y COU	Otros	FP 1 + FP 2	No contesta	Varones	Mujeres
TOTAL	3.423	2.271	725	14	351	10	1.622	1.795
	3.423							
Muy informado.	7	7	9	14	7	10	10	5
Bien informado.	35	34	41	21	32	20	39	32
Regular	43	44	39	57	44	50	38	47
Mal informado .	12	13	10	7	14	0	11	14
Muy mal inform.	2	2	1	0	2	0	1	2
No contesta . . .	1	1	0	0	1	20	1	0

Pregunta 3.2: Voy a leerle a continuación algunas de las cosas que se dicen sobre los Consejos Escolares de Centro previstos en la LODE. Me gustaría que dijese si está más bien de acuerdo o más bien en desacuerdo con cada una de ellas:
Los Consejos Escolares de Centro:

		ES PROFESOR DE					SEXO	
		EGB	BUP y COU	Otros	FP. 1 + FP 2	No contesta	Varones	Mujeres
TOTAL	3.423	2.271	725	14	351	10	1.622	1.795
Seran muy importantes para la participación de padres, Prof. y Sc alumnos de Centros . .	3.417							
Acuerdo	79	79	77	86	81	40	80	77
Desacuerdo . . .	12	12	13	7	10	10	11	12
No sabe	6	6	6	0	6	10	5	7
No contesta . . .	3	3	3	7	4	40	3	3
Serán un semillero de conflictos. . .	3.403							
Acuerdo	28	31	22	36	22	20	24	31
Desacuerdo . . .	58	56	64	43	61	20	63	54
No sabe	11	10	11	14	13	20	10	12
No contesta . . .	3	3	3	7	4	40	3	3
Contribución a una distribución más racional de responsabilidades . .	3.396							
Acuerdo	66	67	65	57	67	20	69	64
Desacuerdo . . .	19	19	20	21	18	0	18	19
No sabe	11	11	12	7	11	30	9	13
No contesta . . .	4	3	3	14	5	50	3	4
Acabar por politizar los colegios. .	3.396							
Acuerdo	30	35	21	29	22	20	29	32
Desacuerdo . . .	53	49	62	50	58	20	56	50
No sabe	13	13	12	14	14	10	11	14
No contesta . . .	4	4	4	7	6	50	4	4

Pregunta 3.2: (Continuación)

		ES PROFESOR DE					SEXO	
		EGB	BUP y COU	Otros	FP 1 + FP 2	No contesta	Varones	Mujeres
No cambiaría nada importante en el funcionamiento de los Colegios . 3.394								
Acuerdo	29	30	29	29	24	10	28	30
Desacuerdo . . .	56	55	56	50	61	20	59	54
No sabe	11	11	11	7	10	20	9	13
No contesta . . .	4	3	4	14	4	50	4	4
Pondrán el gobierno del Centro en manos de gente no cualificada . . 3.402								
Acuerdo	22	24	18	21	15	20	21	22
Desacuerdo . . .	61	59	67	50	68	20	64	59
No sabe	13	13	12	14	12	10	11	15
No contesta . . .	4	4	4	14	6	50	4	4
Acercarán familias y Escuela . . . 3.387								
Acuerdo	72	73	70	64	74	20	72	72
Desacuerdo . . .	15	15	16	21	13	10	16	14
No sabe	9	9	10	7	9	10	7	10
No contesta . . .	4	3	4	7	4	60	4	4
Favorecerán la libertad del profesor. . . . 3.377								
Acuerdo	33	34	32	38	35	10	37	30
Desacuerdo . . .	42	43	44	23	36	10	39	44
No sabe	18	18	19	15	20	20	17	20
No contesta . . .	6	5	6	23	8	60	6	6
Serán el primer paso para romper con una tradición autoritaria de la enseñanza 3.405								
Acuerdo	56	56	56	64	56	20	58	54
Desacuerdo . . .	26	26	29	21	23	10	25	27
No sabe	12	12	10	7	12	10	10	13
No contesta . . .	6	5	6	7	8	60	7	5
Expresarán a nivel de la Escuela los valores de una sociedad democrática . 3.398								
Acuerdo	65	66	64	64	66	20	67	64
Desacuerdo . . .	15	15	17	14	13	10	16	15
No sabe	13	13	14	14	13	10	11	15
No contesta . . .	6	6	6	7	8	60	6	6

Pregunta 3.3: Los órganos de Gobierno de los Centros Públicos, según la LODE, son el Director, el Consejo Escolar de Centro y el Claustro de Profesores. En su opinión, ¿de quién deberían ser *principalmente* las competencias que siguen?

		ES PROFESOR DE					SEXO	
		EGB	BUP y COU	Otros	FP 1 + FP 2	No contesta	Varones	Mujeres
TOTAL	3.423	2.271	725	14	351	10	1.622	1.795
La admisión de alumnos	3.419							
Director	11	13	4	7	8	10	9	12
Consejo	57	53	67	36	59	50	64	51
Claustro	28	29	24	43	28	20	23	32
No sabe	3	3	2	14	2	0	2	3
No contesta	2	2	2	0	3	20	2	2
La disciplina del Centro	3.418							
Director	8	7	10	14	15	0	10	7
Consejo	41	39	46	21	43	10	46	36
Claustro	47	51	41	57	38	70	41	53
No sabe	1	1	1	7	1	0	1	2
No contesta	2	2	2	0	3	20	2	2
La aprobación del presupuesto del Centro	3.412							
Director	4	4	6	14	5	0	4	5
Consejo	59	58	62	43	62	30	62	57
Claustro	32	34	28	36	28	50	30	33
No sabe	2	2	2	7	2	0	1	3
No contesta	2	2	2	0	4	20	2	2
La programación general del Centro	3.419							
Director	3	3	4	14	4	0	3	3
Consejo	18	16	24	14	23	10	20	17
Claustro	75	78	70	64	68	70	74	76
No sabe	2	2	1	7	2	0	1	2
No contesta	2	2	2	0	3	20	2	2
La aprobación del Reglamento del Régimen interior	3.417							
Director	3	3	3	7	5	10	3	3
Consejo	44	42	48	43	44	20	49	39
Claustro	49	52	45	36	47	50	45	53
No sabe	1	1	2	14	1	0	1	2
No contesta	2	2	2	0	3	20	2	2
La administración del Centro	3.406							
Director	22	21	24	7	27	0	24	21
Consejo	50	49	53	36	50	40	51	50
Claustro	22	25	17	43	18	40	22	23
No sabe	2	2	3	7	2	0	2	3
No contesta	3	3	3	7	4	20	3	3

Pregunta 3.3: (Continuación)

		ES PROFESOR DE					SEXO	
		EGB	BUP y COU	Otros	FP 1 + FP 2	No contesta	Varones	Mujeres
La elaboración de criterios sobre evaluación y recuperación de alumnos. .	3.420							
Director.	1	1	1	7	1	0	1	1
Consejo	7	7	7	21	9	10	7	7
Claustro.	89	89	89	64	86	70	89	89
No sabe	1	1	1	7	1	0	1	1
No contesta . . .	2	2	2	0	3	20	2	2

Pregunta 3.4: ¿Quién considera Vd. que debería nombrar al Director del Centro: La Administración, el Consejo Escolar o el Claustro de Profesores?

		ES PROFESOR DE					SEXO	
		EGB	BUP y COU	Otros	FP 1 + FP 2	No contesta	Varones	Mujeres
TOTAL	3.423	2.271	725	14	351	10	1.622	1.795
	3.420							
La Administración. . .	6	6	5	7	8	30	8	5
El Consejo Escolar	18	17	20	14	18	20	21	15
El Claustro de Profesores . .	72	73	72	64	71	30	67	77
No sabe	1	1	2	7	1	0	1	2
No contesta . . .	2	2	1	7	2	20	2	2

Pregunta 3.5: En cuanto a la enseñanza religiosa, ¿cree Vd. que se debería enseñar religión en los colegios públicos?

		ES PROFESOR DE					SEXO	
		EGB	BUP y COU	Otros	FP 1+ FP 2	No contesta	Varones	Mujeres
TOTAL	3.423	2.271	725	14	351	10	1.622	1.795
	3.414							
Si	67	70	62	57	66	60	64	70
No	28	26	34	21	28	10	32	25
No sabe	2	2	1	7	2	0	2	2
No contesta . . .	3	3	2	14	3	30	3	3

Pregunta 17: ¿Y cómo cree Vd. que debería ser la enseñanza de la religión?

	2.367							
Obligatoria. . . .	8	9	5	25	8	11	9	7
Voluntaria dentro horas de clase	68	69	66	75	64	33	65	70
Voluntaria fuera horas de clase	23	21	28	0	27	22	26	21
No sabe	1	1	0	0	1	0	0	1
No contesta . . .	1	1	1	0	0	33	1	1

Pregunta 3.6: Como sabe, el Senado acaba de introducir una enmienda a la Ley de la Función Pública, reduciendo a dos los cuerpos y escalas de profesores. ¿Está Vd. más bien de acuerdo o más bien en desacuerdo con esa medida?

		ES PROFESOR DE					SEXO	
		EGB	BUP y COU	Otros	FP 1 + FP 2	No contesta	Varones	Mujeres
TOTAL	3.423	2.271	725	14	351	10	1.622	1.795
	3.417							
Acuerdo	50	47	61	57	52	30	55	46
Desacuerdo . . .	26	22	28	14	39	30	29	23
No sabe	18	24	7	21	7	20	11	25
No contesta . . .	6	7	4	7	2	20	5	6

Bloque 4: Actitudes sindicales.

En general, el profesorado valora positivamente la existencia de Sindicatos y Asociaciones que defiendan sus intereses, si bien una cuarta parte se manifiesta indiferente respecto a ellas y un resto de 10% tiene una actitud negativa. La valoración es la misma para Sindicatos que para Asociaciones Profesionales, sin diferencia por niveles, aunque es ligeramente más negativa entre las mujeres que entre los hombres. Pasando de esta valoración abstracta a las Asociaciones y Sindicatos realmente existentes, un 85% , sin diferencias apreciables por niveles, recuerda el nombre de alguno. Los más populares son los Sindicatos, por este orden: FETE, CC.OO. y UCST; y vienen luego las Asociaciones Profesionales. Sin embargo, este *ranking* de popularidad hay que establecerlo por niveles, pues mientras los Sindicatos son generales para todos ellos, las Asociaciones son específicas. En EGB, lo más nombrado es FETE, y le sigue ANPE, viniendo detrás los demás Sindicatos. En Enseñanzas Medias, vienen primero los Sindicatos encabezados por FETE, seguida de CC. OO. y UCSTE, y luego las Asociaciones.

Si el nivel de conocimiento no es bajo, el de afilación sí que lo parece. Sólo un 17% de los encuentados (22% de los hombres y 12% de las mujeres) pertenece a algún Sindicato o Asociación; por niveles, la afiliación mayor se da en Formación Profesional, donde un 22% pertenece a algún Sindicato o Asociación, frente al 16% en EGB y BUP.

¿Cuáles, de entre las Organizaciones, tienen mayor número de mienbros? En EGB, ANPE tiene un 45% de los afiliados, mientras que el otro 45% corresponde al conjunto de los Sindicatos. En BUP y FP, las Asociaciones tienen mayor número de afiliados que los Sindicatos. En BUP las Asociaciones reunen al 48% de la afiliación, frente al 24% de los Sindicatos, mientras que en FP el 62% pertenece a Asociaciones y sólo el 27%, es decir, la mitad, a Sindicatos.

En caso de elecciones sindicales, sólo un 17% no votaría, mientras que los demás o lo harían o no lo tienen todavía seguro. De este 17%, 15%son hombres y 20% mujeres, sin que se aprecien diferencias por nivel. Ahora bien, mientras sólo un 36% está inseguro respecto al votar, son muchos más, un 53%, (45% de hombre, frente al 62% de mujeres) los que no tienen el voto decidido. Por niveles, un 13% votaría a FETE-UGT, 16% a otros sindicatos y 11% a la Asociación Profesional, lo que resulta en una ratio Sindicatos-Asociaciones de aproximadamente tres a uno; en BUP, un 13% votaría a FETE-UGT, otro 13% a otros Sindicatos y un 15% a las Asociaciones, lo que da una ratio Sindicatos-Asociaciones de algo menos de dos a uno; en FP, por último el porcentaje de votantes de FETE decididos es también del 13% pero los demás Sindicatos sólo alcanzarían un 11% , mientras que las Asociaciones se llevarían el 19%. La ratio Sindicatos-Asociaciones es aquí de 24 a 19, en correspondencia con la mayor importancia de

las Asociaciones en este nivel. Por lo demás, las mujeres muestran una ligera preferencia por votar más a las Asociaciones en todos los niveles.

Las intenciones de voto se corresponden bastante estrechamente con la simpatía. Un 54% no se pronuncia por ninguno de los Sindicatos o Asociaciones. Entre los demás, la repartición de la simpatía entre Sindicatos y Asociaciones por niveles y sexo es perfectamente paralela a la del voto decidido.

Según la encuesta citada de Víctor Pérez Díaz, dos terceras partes de los trabajadores industriales se habían decidido en 1978 por Sindicatos "de clase". Evidentemente, según los datos de nuestra encuesta, el nivel de implicación de los profesores con una estructura sindical plural, que no sea reflejo de posiciones más corporativistas, reflejadas en las Asociaciones, es mucho menor que el de la clase obrera.

Pregunta 4.1: Pasando a otro tema, como Vd. sabe, existen diversos sindicatos y asociaciones de profesores entre cuyas finalidades se encuentran la defensa de sus intereses profesionales. ¿Considera muy positiva, positiva, indiferente, negativa o muy negativa la existencia de sindicatos? ¿Y la de las asociaciones profesionales?

		ES PROFESOR DE					SEXO	
		EGB	BUP y COU	Otros	FP 1 + FP 2	No contesta	Varones	Mujeres
TOTAL	3.423	2.271	725	14	351	10	1.622	1.795
Sindicatos	3.417							
Muy positiva. . .	13	13	12	7	16	0	18	9
Positiva	42	42	43	29	42	20	41	43
Indiferente	26	25	27	43	27	10	24	27
Negativa	8	8	7	7	7	0	8	7
Muy negativa . .	2	2	2	0	1	10	2	1
No sabe	5	5	5	14	4	10	3	7
No contesta . . .	4	4	3	0	4	50	4	5
Asociaciones. . .	3.377							
Muy positiva. . .	12	12	11	7	12	0	14	10
Positiva	41	42	35	36	41	22	40	41
Indiferente	25	24	29	29	23	11	23	26
Negativa	7	6	10	7	8	11	9	6
Muy negativa . .	2	1	5	0	4	0	4	1
No sabe	7	8	5	21	5	11	5	10
No contesta . . .	6	6	4	0	5	44	5	6

Pregunta 4.2: ¿Recuerda el nombre de algún sindicato o asociación profesional?

		ES PROFESOR DE					SEXO	
		EGB	BUP y COU	Otros	FP 1 + FP 2	No contesta	Varones	Mujeres
TOTAL	3.423	2.271	725	14	351	10	1.622	1.795
	3.330							
Si	85	83	90	57	87	40	90	79
No	12	14	8	36	10	20	7	17
No contesta . . .	3	3	2	7	2	40	3	3

Pregunta 4.3: ¿De cuál o cuáles?

		ES PROFESOR DE					SEXO	
		EGB	BUP y COU	Otros	FP 1 + FP 2	No contesta	Varones	Mujeres
	2.857							
UCSTE	45	46	43	50	42	33	49	40
FETE-UGT . . .	76	73	84	50	79	67	82	69
CCOO	58	52	70	50	64	67	63	52
FESPE	26	33	14	13	14	33	30	23
ANPE	43	56	19	0	17	0	44	42
ANCABA.	8	2	26	0	4	0	11	5
ANAPROCOFP.	4	1	3	0	22	67	6	2
Agregados	13	4	41	0	9	0	15	11
Maestros taller .	8	2	6	0	41	0	12	4
Otros	13	13	15	25	12	33	13	13

Pregunta 4.4: ¿Pertenece Vd. a algún sindicato o asociación?

		ES PROFESOR DE					SEXO	
		EGB	BUP y COU	Otros	FP 1 FP 2	No contesta	Varones	Mujeres
TOTAL	3.423	2.271	725	14	351	10	1.622	1.795
	3.406							
Si	17	16	16	21	22	10	22	12
No	81	81	82	71	75	40	76	85
No contesta . . .	3	3	2	7	3	50	3	3

Pregunta 4.5: ¿Podría decirme a cuál?

	539							
UCSTE	13	17	7	50	5	0	12	14
FETE-UGT . . .	14	12	14	0	17	0	16	9
CCOO	8	6	13	0	5	100	7	9
FESPE	8	12	0	50	1	0	6	10
ANPE	29	45	1	0	4	100	27	32
ANCABA.	2	0	12	0	0	0	3	1
ANAPROCOFP.	2	0	0	0	15	0	3	1
Agregados	7	0	36	0	0	0	6	10
Maestros taller .	7	0	0	0	43	0	8	3
Otra	12	10	18	0	12	0	11	14

Pregunta 4.6: Si se celebrasen próximamente elecciones sindicales ¿iría Vd. a votar?

		ES PROFESOR DE					SEXO	
		EGB	BUP y COU	Otros	FP 1 + FP 2	No contesta	Varones	Mujeres
TOTAL	3.423	2.271	725	14	351	10	1.622	1.795
	3.412							
Seguro si	40	40	41	14	37	10	46	34
Probable si	18	17	18	14	22	10	18	18
No sabe	12	11	14	7	12	0	10	14
Probable no . . .	7	6	7	7	8	0	6	7
Seguro no	17	19	14	36	15	20	15	20
No contesta . . .	6	7	4	21	7	60	5	8

Pregunta 4.7: ¿Y, en caso de votar, me podría decir a quién daría su voto?

	2.582							
UCSTE	6	8	4	0	4	20	8	5
FETE-UGT . . .	13	13	13	0	13	0	17	9
CCOO	5	4	9	0	7	0	6	4
FESPE	2	4	0	0	0	0	2	2
ANPE	8	11	0	17	0	0	7	8
ANCABA.	1	0	3	0	0	0	1	0
ANAPROCOFP.	1	0	0	0	4	0	1	0
Agregados	3	0	12	0	1	0	3	2
Maestros taller .	2	0	0	0	15	0	3	1
Otra	4	3	4	0	4	0	4	3
En blanco	3	3	2	0	4	0	3	3
No sabe	39	40	40	50	36	0	32	47
No contesta . . .	14	14	13	33	13	80	13	15

Pregunta 4.8: Vaya o no vaya a votar, ¿a cuál de entre los sindicatos y asociaciones existentes le tiene más simpatía?

		ES PROFESOR DE					SEXO	
		EGB	BUP y COU	Otros	FP 1 + FP 2	No contesta	Varones	Mujeres
TOTAL	3.423	2.271	725	14	351	10	1.622	1.795
	3.341							
UCSTE	8	9	5	0	6	10	10	6
FETE-UGT . . .	13	13	15	0	14	0	16	11
CCOO	5	3	10	0	6	0	6	4
FESPE	2	3	0	7	0	0	3	2
ANPE	8	11	0	7	1	0	8	8
ANCABA.	1	0	3	0	0	0	1	0
ANAPROCOFP.	1	0	0	0	4	0	1	0
Agregados	3	0	12	0	0	0	3	2
Maestros Taller .	2	0	0	0	14	0	3	1
Otra	3	2	3	0	3	0	3	2
Ninguno	29	30	25	43	27	20	24	33
No sabe	12	12	13	14	11	0	10	14
No contesta . . .	15	15	13	29	14	70	13	17

Bloque 5: Organización de la escuela.

Este bloque comprende diversas cuestiones de organización escolar, relacionadas, desde luego, con el bloque primero de satisfacción con el trabajo. Los profesores piensan, como media, que sus vacaciones de verano deberían durar más de siete semanas, con una media ligeramente más elevada en BUP y COU y entre mujeres. La desviación típica de la distribución es de más de *dos*, discrepancia considerable en estas materias.

A los niños les darían, por término medio, unos diez días más, llegando ya holgadamente a los dos meses, con desviación típica de aproximadamente dos, y sin diferencias de medias por áreas y sexo.

Veinticinco son las horas de clase semanales que, por término medio, piensan que deberían tener los alumnos, (casi 26 en Formación Profesional), con desviación típica de cuatro en EGB (donde la uniformidad es mayor) 5.6 en F. P., donde es menor. Estas horas de clase son las que se dan en EGB y cinco o seis menos de las más o menos treinta que se dan en BUP y F. P.

Una posibilidad de reducir el número de horas semanales sería reducir los meses de vacaciones veraniegas a uno (Agosto), y dedicar el mes de Julio a la recuperación y a una segunda oportunidad de examinarse que ahora se deja para Septiembre. Los partidiarios de esta sustitución de Septiembre por Julio están a razón de uno por cada dos partidiarios del status quo, y son menos entre las mujeres que entre los hombres.

Los problemas más importantes de las escuelas son, según sus profesores, en primer lugar la falta de medios económicos, luego el desinterés de los padres y después la falta de disciplina y el desinterés de los alumnos. No son los mismos en todos los niveles. En BUP parece más grave el desinterés de los alumnos que el de los padres y que la falta de disciplina. A pocos les parecen problemas importantes la droga y el desinterés o mala preparación de los profesores.

Por lo que se refiere a la Inspección, hay abrumador acuerdo en que su función actual, fundamentalmente de control, no es la de orientación que debería ser; una razón de 2 a 1 a favor de que no debe ser monopolio de un cuerpo especial (menos en EGB) y un grado de satisfacción con la actual diferente según los niveles. En EGB, la razón satisfechos:insatisfechos es de 38:23, favorable a la inspección; en BUP de 19:43, contraria, y en F.P. 20:33, también contraria, pero menos.

Pregunta 5.1: Se habla mucho últimamente de las vacaciones escolares, ¿cuántas semanas de vacaciones de verano piensa que debería tener un profesor de su nivel?

	ES PROFESOR DE					SEXO	
	EGB	BUP y COU	Otros	FP 1 + FP 2	No contesta	Varones	Mujeres
TOTAL 3.113	1.556	787	13	752	5	1.645	1.511
Media 7,30	7,18	7,69	7,15	7,23	6,40	7,19	7,39
Desviación típica 2,20	2,17	2,09	1,99	2,45	2,19	2,50	1,88

Pregunta 5.2: ¿Y los alumnos de ese mismo nivel?

	ES PROFESOR DE					SEXO	
	EGB	BUP y COU	Otros	FP 1 + FP 2	No contesta	Varones	Mujeres
TOTAL 3.128	1.577	787	12	746	6	1.656	1.517
Media 8,83	8,79	8,94	8,67	8,90	8,67	8,84	8,83
Desviación típica 2,02	1,94	2,07	1,78	2,38	1,63	2,21	1,83

Pregunta 5.3: Desde su punto de vista, ¿cuántas horas de clase *semanales* deberían tener los alumnos del nivel en que Vd. enseña?

	ES PROFESOR DE					SEXO	
	EGB	BUP y COU	Otros	FP 1 + FP 2	No contesta	Varones	mujeres
TOTAL 3.107	1.571	784	11	736	5	1.650	1.498
Media 25,01	24,92	24,93	21,73	25,87	27,00	25,14	24,90
Desviación típica 4,36	4,11	4,61	7,80	5,62	2,74	4,56	4,19

Pregunta 5.4: Si a Vd. le dieran a elegir ¿qué modalidad de calendario escolar le parece más conveniente para sus alumnos?

		ES PROFESOR DE					SEXO	
		EGB	BUP y COU	Otros	FP 1 + FP 2	No contesta	Varones	Mujeres
TOTAL	3.423	2.271	725	14	351	10	1.622	1.795
	3.386							
La modalidad actualmente vigente con exámenes en junio y septiembre	54	57	47	43	50	40	51	57
Sustituir la convocatoria de septiembre por una segunda vuelta de exámenes en julio	28	23	37	7	38	30	32	25
Ninguna	0	0	1	0	0	0	0	1
No sabe	7	7	6	14	4	0	6	8
No contesta	11	12	10	36	7	30	11	11

Pregunta 5.5: ¿Cuáles son a su juicio los dos problemas más importantes con que tienen que enfrentarse las escuelas?

		ES PROFESOR DE					SEXO	
		EGB	BUP y COU	Otros	FP 1 + FP 2	No contesta	Varones	Mujeres
TOTAL	3.423	2.271	725	14	351	10	1.622	1.795
PROBLEMA PRIMERO	3.420							
Falta de disciplina	13	16	7	0	8	10	11	15
Drogas	3	3	4	7	2	0	3	3
Falta de medios económicos	43	40	50	21	47	30	45	41
Dificultad en conseguir buenos profesores	2	2	2	0	2	0	2	2
Falta de interés de los profesores	4	3	6	7	5	10	5	3
Falta de interés de los padres	18	21	8	29	16	10	18	17
Falta de interés de los estudiantes	9	7	15	7	12	0	8	10
Baja preparación de los estudiantes	2	1	4	0	5	0	3	2
Indisciplina de los estudiantes	0	1	0	0	0	0	0	0
Otros	1	1	1	0	0	0	1	1
Ninguna	0	1	0	0	0	0	0	1
No sabe	2	2	2	14	1	0	2	2
No contesta	3	2	2	14	3	40	2	3
PROBLEMA SEGUNDO	2.992							
Droga	1	1	0	0	0	0	0	1
Falta de medios económicos	5	5	4	0	3	0	3	6
Dificultad en conseguir buenos profesores	2	2	1	0	1	0	1	2
Falta de interés de los profesores	3	2	4	0	3	0	3	2
Falta de interés de los padres	21	27	10	25	13	17	21	22
Falta de interés de los estudiantes	29	31	27	38	22	33	30	29
Baja preparación de los estudiantes	22	13	36	0	44	50	23	21
Indisciplina de los estudiantes	8	9	6	25	6	0	7	10
Otros	9	9	11	0	7	0	11	8
Ninguna	0	0	0	0	0	0	0	0
No sabe	1	0	1	0	0	0	0	1
No contesta	0	0	0	13	0	0	0	0

Pregunta 5.6: Voy a leerle algunas de las cosas que se dicen de la Inspección. Me gustaría que Vd. me dijese si está más bien de acuerdo o más bien en desacuerdo con cada una de ellas.

		ES PROFESOR DE					SEXO	
		EGB	BUP y COU	Otros	FP 1 + FP 2	No contesta	Varones	Mujeres
TOTAL	3.423	2.271	725	14	351	10	1.622	1.795
El la inspección deberían prevalecer las funciones de orientación, pedagogía y coordinación	3.412							
Acuerdo	94	95	94	86	91	60	95	94
Desacuerdo . . .	2	2	3	0	4	0	3	2
No sabe	1	1	1	7	2	0	1	2
No contesta . . .	2	2	2	7	2	40	1	3
En la actualidad la labor de los inspectores es principalmente burocrática y rutinaria . .	3.406							
Acuerdo	77	74	86	64	76	56	81	73
Desacuerdo . . .	15	17	8	0	13	0	12	17
No sabe	5	5	4	21	7	0	4	6
No contesta . . .	3	3	3	14	4	44	3	4
En la inspección deberían predominar la vigilancia, el control y la disciplina	3.394							
Acuerdo	22	20	25	21	34	0	23	22
Desacuerdo . . .	71	74	69	57	57	44	71	70
No sabe	3	3	2	7	3	11	2	4
No contesta . . .	4	4	4	14	5	44	4	4
Los inspectores hacen mucho en pro de la orientación pedagógica y la coordinación de los profesores	3.398							
Acuerdo	17	22	7	14	13	0	16	19
Desacuerdo . . .	71	67	85	50	72	50	74	69
No sabe	6	7	4	14	8	0	6	7
No contesta . . .	5	5	3	21	6	50	4	5

Pregunta 5.7: ¿Con cuál de estas dos frases está más de acuerdo?

		ES PROFESOR DE					SEXO	
		EGB	BUP y COU	Otros	FP 1 + FP 2	No contesta	Varones	Mujeres
TOTAL	3.423	2.271	725	14	351	10	1.622	1.795
	3.391							
La labor de los inspectores debe ser exclusiva de un cuerpo especial como el que existe actualmente.	29	33	21	21	22	10	27	31
La inspección es una labor que puede realizar cualquier docente con experiencia y preparación adecuadas	62	59	70	57	70	40	66	59
No sabe	5	5	5	7	4	10	3	6
No contesta	4	3	4	14	4	40	3	4

Pregunta 5.8: Pensando en sus experiencias con la inspección, ¿cuál diría que es su grado de satisfacción con ella?

		ES PROFESOR DE					SEXO	
		EGB	BUP y COU	Otros	FP 1 + FP 2	No contesta	Varones	Mujeres
TOTAL	3.423	2.271	725	14	351	10	1.622	1.795
	3.416							
Muy satisfac. . .	5	7	2	0	3	10	5	6
Bastante satisfactoria .	26	31	17	14	17	20	25	27
Regular	33	32	37	14	33	20	33	32
Bastante insatisfactoria	16	14	20	29	20	10	16	15
Muy insatisfactoria	10	9	13	7	11	0	11	9
No sabe	5	4	6	7	10	0	4	6
No contesta . . .	5	4	5	29	7	40	5	5

B I B L I O G R A F I A

RESEÑAS DE LIBROS

RESEÑA DE LIBROS

CRESWELL, W. H., NEWMAN, I. M. AND ANDERSON, C. L. (1985): *School Health practice*. St. Louis: Times Mirror/Mosby College Publishing. 587 - XII págs. (8th ed., revisada).

Existen a disposición del público diversos manuales de educación para la salud, pero de entre ellos es de destacar, a mi juicio, el libro objeto de este comentario. Antes de hacer referencia a sus aspectos positivos, que son muchos, se indican, a continuación, y de una forma general los temas que aborda.

El libro, relativamente extenso, está estructurado en seis partes que contienen un total de dieciséis capítulos. En primer lugar, los autores efectúan un breve bosquejo histórico de la salud escolar y de la educación para la salud. A continuación, comenzado ya con la primera parte, constituida por los capítulos del 2 al 5, se incluyen temas tan significativos como: concepto de normal, de salud, de prevención, desarrollo, crecimiento físico y desarrollo psicosocial; centrándose no sólo en los aspectos normales sino también en los anormales (así, por ejemplo, se habla, por un lado, de malnutrición, trastornos cardiovasculares y respiratorios, desórdenes posturales, ... y, por otro lado, de abusos con los niños, suicidio, trastornos de salud mental,...).

La parte II (capítulo 6), se refiere única y exclusivamente a la organización de un programa de salud escolar, comprendiendo, entre otros, los siguientes temas: el contexto de los programas de salud, la autorización para la realización de los mismos, las divisiones básicas del programa, los servicios de salud escolar, la instrucción, la integración de los servicios de salud y, por último, la educación en general.

La parte III (capítulos del 7 al 10) contiene algunos aspectos de una valoración, es decir, identificación, de la salud en los escolares (examen, cribaje (screening), guía y supervisión de la salud de los escolares) y del profesor, los aspectos preventivos de los servicios para la salud (control de las enfermedades transmisibles, seguridad escolar para evitar accidentes, cuidados de emergencias, primeros auxilios, etc.) y, la prevención terciaria en las poblaciones especiales (educación de niños con desventaja, principales causas de desventajas físicas o no que presentan determinados sujetos, evaluación médica, psicología, etc.).

La parte IV (del capítulo 11 al 14), se ocupa de los fundamentos teóricos para la instrucción en la salud, la planificación del curriculum de la educación para la salud y, de la instrucción para la salud en la escuela tanto elemental como secundaria. En la parte V (capítulo 15), se mencionan los aspectos positivos y saludables del ambiente escolar tales como localización y planificación del edificio escolar, iluminación, ruido, control de parásitos, agua, servicios de higiene, comida, áreas de juego, gimnasia, servicios de contraincendios, piscina, armarios particulares, etc.. Y, por último, la sexta parte (capítulo 16), está dedicada al proceso de evaluación (propósitos, instrumentos, criterios, áreas de evaluación, etc.).

La obra sobre la que versa este comentario tiene una serie de características que la hacen muy recomendable. En primer lugar, conviene destacar el estilo claro y fluido con el que ha sido escrita, a la vez que la facilidad de comprensión de los contenidos, que al ser desarrollados sin dar por supuesto ni conocimientos ni conceptos resultan asequibles no sólo al especialista, sino también al público en general. En segundo lugar, decir que nos hallamos ante un texto conexionado con múltiples disciplinas tales como la psicología, especialmente la psicología evolutiva y la psicología de la instrucción, con la pedagogía, con la ecología, etc.. Aunque los autores no profundizan en estos distintos aspectos, sí indican, de forma directa unas veces y de forma indirecta otras, las aportaciones más importantes que dichas ciencias pueden hacer a la salud en general y a la educación de la salud en particular. En tercer lugar, esta obra tiene la ventaja de haber sido revisada en ediciones sucesivas, la octava actualmente, en las que los autores han ido incorporando las recomendaciones que profesores y alumnos han efectuado con el objetivo prioritario de llegar a conseguir un texto sencillo y que incluya además los conocimientos necesarios y fácilmente asimilables. Por último, en cuarto lugar, el libro está orientado no sólo a la teoría, sino que, igualmente, presenta una clara vertiente práctica.

Desde mi particular punto de vista se echan en falta dos cosas: La primera es la falta de un capítulo dedicado a los principios fundamentales de la epidemiología. Ahora bien, tampoco es el objetivo del texto el incluirlo, y además, existen excelentes monografías sobre los principios, técnicas y aplicaciones de la epidemiología que el lector interesado puede consultar. No obstante, sería interesante que en posteriores ediciones se corrigiera, a ser posible, esta pequeña aunque significativa deficiencia. La segunda es que también se echa de menos, en un manual de la calidad de éste, una referencia, aunque breve, a lo que se está haciendo y bien sea de positivo o no, sobre la educación para la salud en otros países distintos de USA.

Pese a ésto, a mi juicio, se trata de un muy buen texto, que además, como ya he indicado, resulta fácil de comprender. Según los autores, la obra posee un punto de vista comprensivo de las oportunidades para la educación de la salud y servicios de salud para los profesionales; pero también facilita información útil y detallada para la cuidadora escolar, el administrador, el educador y, por supuesto, cualquier otra persona (psicólogos, médicos, pedagogos, etc.) que esté interesada tanto por la prevención de la enfermedad como por la promoción de la salud.

Pienso que se trata de uno de los mejores libros existentes sobre el tema de la educación, aunque es necesario, también, indicar que el lector tendrá que recurrir a diversas monografías publicadas sobre múltiples temas que los autores indican de una forma breve, pero que sin embargo son de gran interés tanto para la teoría como para la práctica de la educación para la salud (por ejemplo, la relación actitud-conducta, cambios de actitudes, la teoría del aprendizaje social, etc.). Con todo lo dicho anteriormente en absoluto se le resta importancia a la obra, ya que son ausencias que sin duda obedecen a la limitación de tiempo y espacio existentes en todo libro de texto.

LUIS FERNANDEZ RIOS

HAMMONDS, B. L. and SCHEIRER, C. J. (eds.) (1984): *Psychology and health*. Washington, D. C.: American Psychological Association. 193 págs.

Desde 1974 la American Psychological Association (APA) viene publicando "The Master Lecture Series" sobre temas diversos, entre los cuales se pueden indicar los de Psicología Fisiológica, Psicología del Desarrollo, Control Conductal, Relaciones Cerebro-Conducta, Psicología y Aprendizaje, Psicología y Trabajo, etc.. El volumen objeto del presente comentario, que corresponde al año 1983, se centra en el tema de Psicología y Salud y está constituido por cuatro capítulos, de los cuales me voy a ocupar a continuación.

En el primero ("Behavioral immunogens and pathogens in health and illness"), J. D. MATARAZZO analiza los patrones cambiantes de enfermedad, transtornos y causas de muerte; así mismo pone de manifiesto que los modelos de enfermedad han cambiadó de agentes biológicos a estilos de vida y conductas patológicas. Es decir, de una patogéne-

sis microbiana se ha pasado a una patogénesis conductal. Esta incluye, entre otros muchos estilos de comportamiento, los siguientes: fumar, ingerir bebidas alcohólicas, conductas Tipo A, estilos de alimentación, etc., La evidencia empírica existente resalta los aspectos nocivos de las conductas anteriormente indicadas, ante lo cual es necesario fomentar actividades para promover la salud a través de la reducción de dichas conductas; siendo esto lo que se conoce con el nombre de inmunogénesis conductal (behavioral immunogens). Por lo que se refiere a la relación costes-beneficios, se puede afirmar que resulta más económica la prevención que la reparación de los daños debidos a los malos hábitos de conducta.

En el segundo trabajo ("Health intervention: collaboration for health and science"), B. G. MELAMED hace referencia a las características y relaciones fundamentales entre la medicina conductual y la investigación psicológica de la salud. Al respecto, considera que más que caminar de una forma separada y en conflicto mutuo, la ciencia biomédica y la psicología necesitan de una colaboración conjunta. De hecho, los profesionales de la medicina reconocen que en múltiples casos la terapia única y exclusivamente farmacológica no es efectiva. Los motivos de este trabajo pueden ser varios, e ir desde la no modificación de los estilos de vida individual hasta el abandono de las prescripciones indicadas por los profesionales de la salud. La psicología no sólo puede hacer contribuciones a la enfermedad mental de forma específica, sino, que igualmente, puede efectuarlas a toda enfermedad en general.

El presente artículo se centra en las aportaciones que hace la psicología de la salud a la confrontación situaciones de stress agudo (por ejemplo, preparación para procesos quirúrgicos), vivir con dolor crónico, y adherencia a regímenes médicos. Se hace referencia, también, a la identificación y modificación de factores de riesgo para la salud así como a las metodologías futuras y a otras posibles áreas de intervención (por ejemplo, el papel del apoyo social, la comunicación paciente-enfermo, etc.).

En el tercer capítulo ("The trivialization of distrees"), R. S. LAZARUS indica que existe una trivialización del fenómeno del distress, lo cual se fundamenta sobre motivos muy diversos, algunos de los cuales son: el hacer énfasis en que el distress debe ser inhibido, el sufrimiento injustificado, la mecanización de la intervención médica, etc.. Indicándose que la mecanización de los procesos de intervención en el fumar, obesidad, hipertensión, dolor de cabeza, insomnio, dolor crónico, asma, conductas Tipo A, adeherencia a las prescripciones médicas, desórdenes gastrointestinales, artritis, diabetes, etc. ha conducido a una infravaloración de la vida emocional. De aquí que sea necesario hablar de valoración cognitiva para expresar la necesidad de entender las diferencias individuales en la expuesta experiencia emocional ante condiciones similares de vida. De igual modo, es preciso hacer hincapié en el hecho de no ignorar las diferencias individuales de los pacientes en cuanto a experiencia emocional y valorativa, a fin de poderles ayudar de una forma exitosa. Por tanto, es necesario considerar a los sujetos, enfermos o no, en el contexto más amplio de su situación vital subjetiva y objetiva.

Y, por último, en el cuarto capítulo ("Psychobiology of health: a new synthesis"), G. E. SCHWARTZ propone una nueva perspectiva para una mejor comprensión de la salud. Más que considerar a ésta como una ausencia de enfermedad, define la enfermedad como un caso o forma especial de salud. Basándose en la teoría de la relatividad establece la relación: energía es a materia, como salud es a bienestar.

La gente puede necesitar la enfermedad para llegar a estar sana (escribe el autor, "the presence of disease is not "the enemy". If anything is the enemy, it is the absence of health. Health, as I have proposed, reflects the potencial for wellness, which implies flexible regulation and creative organization" (pág. 191)). Hace énfasis en la teoría general de sistemas, en la teoría cibernética y en la "Disregulation theory", en la cual regulación es a orden como "disregulation" es a desorden. Se reconoce la importancia del cerebro y de la desconexión/represión cerebral en el marco general de la "Disregulation theory". Este teoría sostiene lo contrario a la de la regulación. Desde la perspectiva de la teoría general de sistemas, cuando las partes están conectadas entre sí, el sistema puede funcionar de una forma ordenada y con una cierta

automaticidad; pero cuando tiene lugar la desconexión, aparece el desorden y los procesos mal regulados en alguna parte del sistema.

En conjunto, los cuatro trabajos constituyen una buena serie de lecturas para todas aquellas personas interesadas en algunas de las aportaciones que puede hacer la psicología al campo de la salud. Todos son artículos de elevado nivel de contenido, cuyo tema central es la salud, aunque enfocado desde distintos puntos de vista.

El volumen, relativamente corto, no constituye, ni tampoco pretende ser, un manual de la psicología de la salud o del posible campo de colaboración entre las ciencias biomédicas y la psicología. Se trata sencillamente, de unas muestras significativas del trabajo en común entre ambas disciplinas y otras muchas más, que, aunque no se enumeran aquí, no dejan de tener como objetivo común y permanente a la salud.

Pienso, en definitiva, que se trata de un trabajo muy interesante, aunque breve, que toca temas de gran revelancia tanto científica como social; entre éstos cabe destacar la inmunogénesis conductual, la cual constituye una de las prioridades más significativas para la prevención de la enfermedad y la promoción de la salud, en la sociedad actual.

LUIS FERNANDEZ RIOS

LOPEZ, Andrés; MARQUES, Jesús; MARTINEZ, Amparo, *El fracaso escolar. Percepciones y Vivencias*, Colección Politécnica 21, Institució Alfons el Magnanim, Valencia 1985, 221 pp.

La originalidad de esta obra, dentro del marco de la abundante bibliografía sobre el fracaso escolar, radica en la aplicación, para su estudio, de las aportaciones teóricas del Interaccionismo simbólico, de los Etnometodólogos, de Jürgen Habermas y de algunos representantes del Alltagstheorie, en una orientación metodológica científico-social que muestra un gran interés por la subjetividad de las personas a investigar.

De este modo, el estudio abordado "Percepciones y Vivencias de los alumnos sobre el fracaso escolar" es un intento por descubrir cómo el sujeto vive este fracaso, sus explicaciones, sus propuestas y sus estrategias, más allá del simple "referir" de los métodos empíricos tradicionales, pues las experiencias empíricas no son solo aquellas que se pueden obtener por medio de medidas exactas, sino también las impresiones morales, las privaciones y frustaciones, las crisis biográficas y los cambios de actitud producidos como consecuencia de la reflexión.

Esta reflexión responde al fin último de emancipación, en un interés por plasmar los resultados en propuestas concretas, para transformar la realidad estudiada.

Los autores, tras una introducción en la que sistematizan la bibliografía existente sobre el fracaso escolar, analizando algunas conceptualizaciones teóricas realizadas desde distintas perspectivas y ofreciendo una somera descripción de las principales líneas y puntos de vista más frecuentes en la investigación realizada en este campo, presentan su metodología de trabajo; un breve resumen de sus presupuestos teóricos y una descripción detallada de los pasos seguidos en la investigación haciendo hincapié en el análisis del instrumento por excelencia: la entrevista en profundidad no estandarizada y el relato biográfico como principales formas de acercamiento al sujeto en orden a descubrir la interpretación originaria del individuo, describir el caso individual y comparar los diversos casos, dando a los participantes la mayor libertad posible para no coaccionar o predisponer sus respuestas.

El esquema de la entrevista presenta dos grandes núcleos de contenido: la consideración general de la escuela en sus aspectos positivos y negativos, es decir, lo que agrada o desagrada de ella a los estudiantes y las percepciones de los alumnos sobre el hecho del fracaso escolar, su visión sobre las causas o motivos que producen la falta de éxito académico y los efectos generados en ellos.

La exploración se ha centrado en la problemática escolar de los alumnos repetidores de séptimo de E.G.B. de 15 Colegios Nacionales del Municipio de Valencia y complementariamente y, para contrastar sus aportaciones, se ha entrevistado también a alumnos del mismo cur-

so que obtienen buenos rendimientos académicos y a algunos de sus profesores.

Las entrevistas se han realizado individualmente pero también colectivamente, en pequeños grupos, pues dentro de la orientación y las pretensiones del estudio se admite que en la segunda situación se facilita enormemente la expresión de temas y sentimientos, al encontrarse los entrevistados mutuamente estimulados.

De cada una de las treinta entrevistas se ha realizado un esquema que sintetiza los temas abordados y paralelamente se han elaborado unidades temáticas a través de las distintas variables tal y como habían sido expresadas, en sus distintas versiones, por las personas entrevistadas. Clasificando y estructurando el conjunto de los contenidos abordados se han formalizado dos marcos referenciales, dos ejes, sobre los que giran los contenidos expresados: el fracaso escolar, sus causas, sus efectos y los medios de evitarlos o corregirlos y la institución escolar, aspectos materiales y organizativos de la escuela, vivencias sobre los roles del profesor y percepciones sobre el castigo. En cada uno de ellos se recogen extractos oportunos de las entrevistas.

Por último los autores presentan un estudio sobre la evolución de la población del tercer ciclo de E.G.B. y de su rendimiento académico, en el período 1975-1980, en el País Valenciano, acompañado de un conjunto de Tablas y Diagramas referidos a la evolución del número de alumnos, distribución por provincias y por tipo de enseñanza, tasa de continuidad..., de gran interés en la investigación sociológica, acompañados de una interpretación.

Los autores sugieren al lector que se sumerja en la lectura pausada de las citas textuales dejándose llevar por su fuerza espontánea y pretenden con su obra prestar un servicio de interés para todos aquellos que tienen responsabilidades en el campo educacional, es decir para casi todos los ciudadanos y especialmente padres, docentes, políticos y sociólogos, a quienes particularmente ayudará en sus puntos de vista sobre la realidad y en su toma de decisiones.

MAGDALENA ECHEVARRIA ARNAIZ

QUERRIEN Anne. "Trabajos elementales sobre la escuela primaria". Traducción y Postfacio: Julia Varela. Ediciones de la Piqueta. Colección: Genealogía del Poder. Madrid 1979. Título original: L'ensaigment. 198 pp.

En el postfacio titulado "elementos para una genealogía de la escuela primaria en España", Julia Varela establece el marco epistemológico en el que se mueve Anne Querrien. Dice así: "Su genealogía de la escuela primaria francesa se apoya fundamentalmente en conceptos foucaltianos que hace funcionar en el campo específico de la educación. Obra pues que rompe con los modelos sociológicos aplicados generalmente al estudio del aparato escolar. En primer lugar con los llamados marxistas, en los que la escuela aparece definida como instancia subordinada a la estructura económica y como transmisora de ideología. En otra perspectiva, todavía más distante, con los de tipo positivista y su afán por cuadros estadísticos anuladores de diferencias.

Anne Querrien incide en una serie de puntos específicos y concretamente en uno que parece constituir el caballo de batalla actual en el terreno de la enseñanza: la opción escuela pública/escuela privada. La novedad de su planteamiento consiste en negar la ruptura entre ambas y establecer así una solución de continuidad que permanece por encima y por debajo de los títulos de propiedad de la escuela que se disputan los distintos grupos políticos.

Que el lector juzgue a su gusto. Lo que parece indudable es que el libro, tras un estudio minucioso de las distintas transformaciones que sufre la escuela a partir del siglo XVII, con la reforma y con la especialización de las instituciones de caridad, plantea una crítica a la totalidad del aparato escolar". A continuación Julia hace una "exposición discontinua y general de lo que podría ser una genealogía de la escuela primaria española".

Por otra parte, en las últimas páginas de su libro, Anne afirma que las sugerencias de las personas que leyeron el informe antes de su publicación insistían en lo que ella considera "el aspecto menos innovador del trabajo: detallar en qué es represiva la escuela. En mi trabajo esto es bastante secundario; se trata más bien de ver en qué la escuela es fun-

cional respecto a una determinada formación social, y ver la crisis de la escuela, no como una crisis de adaptación sino como un síntoma de la crisis de esta formación social en conjunto. A través de este propósito fundamental se abordan una serie de problemas apasionantes: la arquitectura, el C. I. (coeficiente intelectual), el cuerpo enseñante, los métodos pedagógicos, etc., pero todos ellos secundarios en relación a esta afirmación de la imposibilidad de la escuela para adaptarse ya que está perfectamente adaptada a sus objetivos reales."

Lo que dice a continuación y que describo con muy mala conciencia y cierto recochineo (burla o ensañamiento que se añade a una acción que molesta o perjudica a alguien) es lo menos significativo del libro. El texto es muy interesante y un gran trabajo al estilo de varios trabajos actuales de Sociología de la educación que, en el estudio histórico en torno a la educación o en torno al sistema de enseñanza, realizan una explicación, basada en textos, panfletos, revistas, legislación y otras fuentes, extrayendo aquellas frases más representativas e intercalándolas en su propio discurso. Mediante este método suele conseguirse una narrativa muy agil y me atrevería a decir que muy directiva, directora. Sólo en algunas obras se permite reflexionar al lector, normalmente uno llega a las conclusiones absolutamente abocado sin piedad a lo que quiera decir el escritor. Los pasos que se imprimen no son cortes argumentales, lógicos, en los cuales uno puede pararse y establecer su propia posición, sino tramas completas en las cuales prima más que la demostración, la insistencia.

Como digo, la investigación es valiosa y deja aspectos muy claros, aunque sobre la globalidad no estoy de acuerdo y volveré sobre ello. Entre los aspectos claros me gusta el siguiente. La escuela primaria se instituye como instrumento para convertir a los desarrapados en trabajadores útiles al sistema social que comienza a gestarse; la sociedad industrial. Que antes existían otras escuelas: catedralicias, conventos, y que sus funciones eran otras, es cierto; pero que la generalización de la escuela primaria de beneficencia, nacida en paralelo a los hospitales, etc., pudo cumplir esta función me parece muy sugerente. Otro aspecto que me ha llamado la atención es como muestra que la escuela fue implantada como medio urbanizante en el campo, y que su dinamismo proviene de esto. La mítica escuela rural no ha existido nunca, y querer revivir es dejarse dominar por uno de los factores de producción de la segregación, es hacer preeminentes los valores de las clases medias en el funcionamiento de la escuela. Bueno, en este orden de cosas podríamos dedicar muchas páginas a analizar el libro, puesto que dice muchas e interesantes. Sin embargo, vayamos con el recochineo.

"Me gustaría que este trabajo fuese leído por empleados, campesinos, obreros, mujeres, niños, gentes que no han hecho estudios secundarios, gentes que han dejado la escuela con o sin certificado de estudios primarios, gentes de más de 22 años, ya que para los jóvenes ha sido obligatorio un primer ciclo de enseñanza secundaria.

... el informe es ilegible para el 85% de la población, los 85%a los que querría hablar, a los que querría amar a través de mi escritura, los 85%que han sido masacrados por la escolarización obligatoria.

Este texto es un panfleto a la vez contra la escuela, el aprendizaje de los signos, de la lectura, de la escritura, de las matemáticas, de la música, etc., y contra la escuela obligatoria. El discurso de izquierdas reprocha a la escuela el reproducir desigualdades sociales, como si esta escuela que nosotros conocemos estuviese movida por otro deseo, fuese capaz de corregirse sin transformarse radicalmente, y sin que la sociedad se transforme con ella, concretamente fuese capaz de desjerarquizarse. La escuela, bajo la forma en que nosotros la conocemos, tiene por el contrario como misión, explícita en sus fundadores, producir estas desigualdades y hacerlas aceptar.

Abarcando cada día más a la escolaridad obligatoria no se hace más que desplazar el problema a escala internacional, obligar a la explotación de las mujeres y de los trabajadores inmigrados, duplicar la desigualdad social con la desigualdad sexual y nacional, proseguir, con menos gasto y de forma menos visible, lo que el nazismo ha perfilado a grandes rasgos."

Un final un poco triste para el buen desarrollo del libro.

A estas grandes críticas globales que

niegan la ruptura entre enseñanza pública/privada y señalan la continuidad que existe en la escuela globalmente, debería corresponder grandes planteamientos globales, no como alternativa, que es una palabra muy denostada, sino como solución. Si bien es verdad que posiblemente la labor del investigador, profesor o intelectual no es ir planteando soluciones, sino describir, analizar e interpretar la realidad, comprender si se quiere decir así; también es cierto que si no se dejan explícitas las propias posiciones y dado que el análisis es más de intenciones que de realidades, el trabajo mostrado nos deja en la más completa oscuridad. La educación se convierte en un tema que no puede pensarse, algo prácticamente inexistente una vez he realizado yo mi estudio.

Las autoras sí dejan escritas sus soluciones. Para Anne, en parte del texto que he reescrito, la escuela no puede corregirse sin transformarse radicalmente y sin que la sociedad se transforme con ella. Para Julia: "los análisis políticos de izquierdas exigen desenmascarar las trampas y delimitar los espacios de lucha, lugares y espacios que son defendidos por los que acto seguido se autocalifican conciencia de la clase obrera. La escuela, simplemente la escuela, es uno de estos espacios y su destrucción será un paso importante en la construcción de alternativas (no necesariamente globales ni totalizadoras), que definirán progresivamente los propios interesados y especialmente los trabajadores." Junto a esto deja clara cierta nostalgia de la autoinstrucción obrera de primeros del siglo XX.

Anne le da a la escuela mayor autonomía en su actividad, pero finalmente es la destrucción. Otros lo llaman desescolarización. Ideológicamente distinto, otros consideran la escuela como aparcamiento, con lo cual tampoco tendría sentido. Son posturas muy distintas pero el final es el mismo, el mensaje sería: ¡No vale la pena ir a la escuela!, ¡clase trabajadora os estáis equivocando, la escuela es la escuela de los burgueses, no mandéis los crios a la escuela! Mediante la otra forma, la escuela es un lugar para meter los chicos unas horas y que no molesten, la sociedad actual educa-instruye más con los medios modernos: cine, vídeo, tele, nuevas tecnologías, que en la escuela. Como final, ¡fuera la escuela! La revolución es la única que puede transformarla en un instrumento de formación en valores justos y no en los valores de la clase dominante. Amen.

El partido en el gobierno viene a decir las mismas cosas, también de otra manera. Se empezó con aquello de que la universidad es una fábrica de parados, se machaca el paro universitario, y el personal debemos decir no vale la pena ir a la universidad. A continuación se dijo: debemos adecuar los estudios a las demandas del mercado de trabajo, y ya tenemos a la gente en Formación Profesional, posteriormente dirán: quienes mandan son los mejores porque lo han demostrado mediante sus titulaciones, y todos a callar respetuosamente porque es lo que aprendimos a creernos.

En torno a estas formas de concluir sobre la educación observo las mismas soluciones: "no se preocupen porque sus hijos no sigan estudiando, es igual, les formará las nuevas tecnologías, la revolución, las formas de auto-instrucción obrera, o su padre (según de qué padre se trate). Ahora bien, lo que no acabo de comprender es que todos quienes afirman estas soluciones, quienes nos hacen desistir de la escuela (incluyo todos los niveles del sistema de enseñanza), son universitarios floridos, personajes de sus estudios, profesores universitarios o con ansias de serlo, profesionales que han pasado por la universidad y que, en parte gracias a ello, son quienes son. Son quienes pueden hacerse escuchar, quienes quisieran ser amados a través de su escritura, quienes pueden opinar y dirigir y ser votados y mandar y confundir afirmando que la sociedad necesita obreros especializados y que esto de la universidad es una cosa para unos pocos. Bueno, pues mejor parado universitario, a lo mejor el ocio es más creativo.

Pasando a otro tema. El estudio de la educación con las categorías foucaltianas que dice Julia, abre nuevas perspectivas, pero no es lógico que cierre otras válidas. Analizar el aparato escolar en términos de control, disciplina, espacio, pedagogía represiva, organización del cuerpo, es una línea fructífera, pero ocurre lo mismo de lo que acusa a los positivistas, que anula las diferencias. ¿Cómo puede ser lo mismo ser educado en un colegio privado de élite, que en uno público de barrio? ¿todo es igual? Creo que no es serio olvidar la posibilidad de que en distintos tipos de colegios, que los hay,

se inculque o se transmitan cosas distintas, conocimientos, sistema pedagógico, actividades, cultura, ideología, y otras.

Homogeneizar todos los tipos de escuelas, considerar únicamente "la escuela", y por lo tanto pensarla con una línea de continuidad en la que sólo se reflejaría la escuela-represión y por lo tanto lo único que importaría es su destrucción, es algo a lo que no llega Anne Querrien. Dice esta: "A los Hermanos de las escuelas cristianas se les limita a enseñar a los pobres y dándoles un contenido que no les ponga en situación de salir de su estado de futuros aprendices. Algunos años más tarde puede leerse en lo escrito por La Chalotais: Los Hermanos de las escuelas cristianas enseñan a leer y escribir a gentes que lo que tendrían que aprender es a dibujar y a manejar el buril y la sierra pero que no quieren hacerlo... El bien de la sociedad exige que los acontecimientos del pueblo no se extiendan más allá de los exigidos por sus ocupaciones..." ... como por sarcasmo, estos hermanos que enseñan demasiado al pueblo comienzan a ser llamados los ignorantillos". Por lo tanto, lo que puede deducirse no es que la escuela sea y se constituyese como un instrumento de control únicamente, sino en todo caso creó una escuela especial para pobres, a la que se puso cortapisas en cuanto a conocimientos que debería impartir. Reconoce la autora que se impartían unos conocimientos que hacían posible la salida de su condición a los niños pobres y hubieron de ser limitados. Así pues, importa qué se enseña, en qué colegios, a quienes, cómo...

Dos últimos temas para determinar. Uno; aunque parezca afirmar la existencia de una crisis de la escuela, si se lee con atención, superando contradicciones de la escritora y frases rimbombantes, queda claro que no cree en la existencia de ninguna crisis en la escuela. Puede verse al comienzo de este texto. Segundo; el gran problema es la jerarquización, el poder, la autoridad. Seguramente este tema debía ser analizado con más cuidado y con mayor atención, pero de forma rápida digamos que su propio libro, que es la única actividad que conozco de la autora, implica unas relaciones y un ejercicio de poder y de jerarquía, tal vez las existentes en la escuela sean más rígidas, más injustas o más inaceptables, pero la educación también es poder, autoridad y jerarquía.

ANTONIO FARJAS ABADIA

RIOS GONZALEZ, J. A. (1980) *Orientación y Terapia Familiar.* Instituto de Ciencias del Hombre. Madrid, 675 pgs.

Se puede pensar que es una obra demasiado extensa si se desconoce que el profesor Rios González tiene más de un centenar de publicaciones sobre familia y, lo que quizá sea más importante, veinte años trabajando de terapeuta familiar.

En este doble conocimiento-estudio teórico y práctica profesional— lo que posibilita la presente obra, la más importante del profesor Rios y la más completa sobre el tema en lengua castellana y de autor español.

Adoptando un enfoque sistemático, nos presenta un modelo teórico-práctico para trabajar en Terapia Familiar. Tomando las dos escuelas más importantes —Estructuralismo y Escuela de Milán— nos va introduciendo con una sencillez didáctica elogiable en el escabroso y nuevo concepto para muchos de la Terapia Familiar.

A lo largo de los tres primeros capítulos el profesor Rios nos presenta un detallado estudio evolutivo de la familia. No es volver a repetir e insistir sobre algo ya dicho desde marcos teóricos. La evolución familiar es para él algo más imaginativo y rico: porque es desde el punto de vista práctico, del continuo y largo contacto con las familias, desde donde nos presenta la citada evolución familiar. Es un análisis evolutivo detallado, rico, desde dentro de la realidad del sistema familiar que crece y lucha por avanzar. Lejos de ser un análisis frio, y dada la enorme cantidad de matices que presenta, que lo transforma en un estudio palpitante, vivo, a la par que actual y moderno. Desde ahí contempla la familia en sus orígenes (la pareja) para adentrarse en los ciclos vitales de la misma en función de las edades de los hijos (familia con hijos en edad preescolar, edad escolar, adolescencia y juventud) y de las diversas vicisitudes que atraviesa tan complejo grupo humano. La cantidad de sugerencias con implicaciones prácticas, hace que su lectura resulte atrayente y palpitante. Particular interés

tiene el capítulo III —Los miembros del Sistema Familiar— no sólo por su profundo contenido, actualizado con los datos de investigadores muy recientes y conclusiones de gran interés práctico, sino por el modo de ser abordado ya que no es sólo aprovechable por los expertos, sino cualquier padre, madre de familia puede beneficiarse de su lectura. Es, a mi entender, una perfecta síntesis de lo que puede constiutir un programa de formación de padres. En este capítulo se condensan ideas muy queridas por el Dr. Rios y que le vemos aplicar a la realidad cuando le vemos trabajar directamente con las familias.

Los capítulos restantes se dedican a presentar los aspectos teóricos y prácticos de los principales conceptos que ha de tener presente para trabajar con familias: los subsistemas familiares (cap. IV), los modelos familiares (cap. V) y los tipos de familia (cap. VI). En cada uno de ellos se continua integrando lo teórico con lo práctico.

Los dos últimos capítulos —Diagnóstico de la dinámica familiar y Orientación y Terapia de la dinámica familiar— nos permite ver cómo trabaja el autor de esta obra. No hay ni trampa ni cartón: aquí puede verse cual es, a la postre, su estilo terapéutico y el uso que hace de las aportaciones que han hecho las distintas escuelas de terapia familiar. Quien intenta trabajar en este campo puede encontrar aquí sugerencias innumerables y modos concretos de actuación. Desde su experiencia terapéutica no teme exponerse a la crítica que ha de suscitar mostrar tan claramente su modo de trabajar. Y esto es para alabarlo cuando tantas oscuridades se mantienen en grupos y personas que trabajan en el campo de la psicología aplicada. Aquí hay un repertorio de herramientas terapéuticas, según el uso que Rios González hace de ellas en el trabajo de cada día. Es por ello por lo que dedica un epílogo a hablar de la formación de los terapéutas familiares cuando "la Universidad actual, en nuestro país, no forma terapéutas de la familia" y en un momento en que "la demanda actual es fuerte" como lo ve el autor en el programa que desarrolla en "Stirpe" "donde de un modo sistemático, hay personas que se adiestran en el manejo de las técnicas sistemáticas" bajo su dirección y "con el enfoque metodológico que se ha expuesto a lo largo de esta obra".

En definitiva: esta obra es la primera de un sólo autor español dedicada íntegramente a la orientación y terapia familiar. En ella, recogiendo los conocimientos básicos vertidos en conceptos fundamentales, las experiencias y modelos anteriores, presenta nuevas estrategias en el trabajo de la Terapia Familiar.

Es una obra interesante, de fácil manejo y comprensión que logra comunicar lo que pretende, sin recurrir a términos rebuscados o confusos, distinguiendo lo que es esencial y lo que es periférico en la Terapia Familiar. Por ello resulta adecuada e imprescindible para la formación de terapéutas familiares para la reflexión de los ya iniciados. El contenido "rico, complejo, incitante y discutible" de que habla el Dr. Yela en el prólogo se convierte en un bagage de ideas con el que adentrarse en este nuevo campo de las aplicaciones terapéuticas. Todo ello dado, como alaba Yela en el autor de la obra, "con seriedad y sosiego, como algunos váis haciendo". porque "más vale un terapéuta experto y responsable, bien afincado en la ciencia, que cien aficionados ahítos de buenas intenciones y yermos de técnica y pericia". A ello contribuye esta importante obra.

SANTIAGO ALONSO MARTIN

RUBINSON, L. and ALLES, W. F. (Eds.) (1984): *Health education. Foundation for the future.* St. Louis: Times Mirror/Mosby College Publishing. 312 - XV págs.

El objetivo de llegar a disponer de sujetos sanos en una sociedad que, hasta donde sea posible, optimice las potencialidades de los individuos, constituye uno de los temas de nuestro tiempo. Ahora bien, para lograr esto es necesario tener sujetos no sólo bien informados, sino que también lo que tienen que hacer con dicha información; la cual, sin duda, incluye el aprender a ejecutar hábitos de comportamiento no patológicos.

El libro, objeto de este comentario, tiene como meta la educación para la salud. Esta es conceptualizada como el proceso de ayudar a los sujetos, bien sea a nivel individual o colectivo, a tomar decisiones informadas acerca de temas

que afectan a la salud individual, familiar y comunitaria. Más que ser un campo de trabajo bien delimitado, la educación para la salud constituye un área de investigación básica y aplicada que se encuentra, todavía, en un continuo proceso de formación.

El libro tiene como finalidad ser una introducción general y no exhaustiva para aquellas personas interesadas por el tema de la educación para la salud. Se trata de una colaboración con diversos autores cada uno de los cuales hace énfasis en aspectos distintos, aunque siempre dentro del marco global de la educación para la salud. Los temas tratados son: historia, promoción, competencias profesionales, investigación y evaluación, aspectos legislativos y temas futuros relacionados todos ellos con la educación para la salud. Finaliza con un glosario que contiene una serie de apéndices sobre temas diversos (por ejemplo, promoción de la salud y prevención de la enfermedad, información sobre centros de salud, etc.) y, con un índice global de materias y autores.

Aunque constituye en sí una unidad, con una exposición progresiva de contenidos, entre los diversos capítulos existe, en ocasiones, un solapamiento de algunos temas. Pero esto más que ser un inconveniente es un enriquecimiento del trabajo, pues proporciona perspectivas distintas sobre un mismo tema.

Pienso que es necesario destacar la sencillez con la cual están escritos los diversos capítulos, lo que no va en perjuicio de la profundidad en el momento de exponer los distintos temas. Como inconvenientes se pueden citar: a) el no estar demasiado estructurado ni sistematizado, no sólo no incluyendo temas de máxima actualidad en la educación para la salud (por ejemplo, cambio de actitudes), sino también olvidándose de líneas de trabajo de gran relevancia hoy en día para el tema de la salud (por ejemplo, psicología preventiva, psicología comunitaria, psicología de la salud, etc.). En cualquier caso, el objetivo que se proponen los autores de estimular el interés acerca de la educación para la salud pienso que está logrado. b) Por otro lado, más que un gran rigor en la revisión de la bibliografía sobre los distintos temas tratados, el lector encontrará una serie de ideas y datos que le llevarán a buscar más información en otras obras más completas.

En definitiva, se trata de un libro que facilita al lector una breve aproximación al marco general de la polémica situación actual de la educación para la salud. Puede ser que para el especialista le resulte un trabajo demasiado superficial y sin interés, ya que no le facilitará información nueva, pero para aquellas personas no profesionales de la salud que deseen tener una perspectiva global del tema, constituye un trabajo recomendable, aunque no sea, realmente, el mejor. De todas formas, serán los lectores quienes tendrán la última palabra.

LUIS FERNANDEZ RIOS

ALBA Y MAYO, Poesía adulta para niños
Edic. De la Torre.

La gran cantidad de libros infantiles que pueblan los estantes de las librerías... ¿son comprados y leídos realmente por niños? ¿o, por el contrario son consumidos por padres en un intento de inculcar a sus hijos el afán de lectura que, habitualmente, ellos no poseen o cultivan escasamente? ¿Los libros para niños son realmente para niños? Cuestiones estas de evidente importancia tanto cultural como editorial, porque si hubo un pasado, sorprendentemente no muy lejano, en el que comprar un libro para un niño era fácil (o difícil, según se mire) por haber poco donde elegir, actualmente las cosas han cambiado y cualquier librería posee una abarrotada sección infantil indefectiblemente incompleta por la posibilidad de tener la gran producción editorial existente (prescindiendo de todo lo referente a historietas o tebeos y limitándose sólo al apartado de letra impresa más o menos ilustrada). Y es que para alegría, o desgracia, del niño lector y del padre consumidor dá la impresión de que todo el mundo ha resuelto dedicarse al lucrativo negocio del libro infantil, y, como es lógico, la superproliferación del producto conlleva, inevitablemente, además de una mayor variedad, una menor calidad. El perjudicado es el niño ya que el padre, que es quien compra el libro, se desorienta y, lógicamente, acaba comprando algo erróneo.

Tiene la ventaja, en cambio, de que el panorama editorial, resulta curiosa y sórdidamente monótono en cuanto a calidad y contenido y, pese a la mediocridad rei-

nante, existen, como siempre pasa, loables excepciones como Alfaguara, Altea, Anaya o Austral (por citar algunos). Es muy triste, de todos modos y pese a las excepciones, la falta de coherencia entre producto terminado y destinatario *real* del mismo. Una de estas excepciones resulta ser Ediciones de la Torre que se ha especializado, por ahora, en la difícil tarea de introducir al niño a la poesía. Su colección "Alba y Mayo" está obviamente pensada para ser comprada por el padre o el educador en el lógico convencimiento de que es éste el que iniciará al niño a la lectura, más que iniciarse por si mismo a ella.

Haciendo historia, podríamos decir que la editorial se inició en todo esto de la literatura infantil un poco por casualidad. Tenía un libro, "Miguel Hernández para niños" que salió publicado, allá por 1979, como número cuatro de la colección "Germinal" sin ánimo de continuidad pero que, tres años más tarde y dado el éxito del libro, originaría esta colección de "Alba y Mayo", cuyo nombre está extraído de un poema de Miguel Hernández.

Dándose cuenta de que, por más que se dirija al niño, el libro siempre es comprado por el adulto, la editorial se plantea cómo debe presentar el libro, en forma y contenido, de manera atractiva tanto para el que lo adquiera como para el que lo lea. Y así, tras un breve estudio y numerosas consultas con educadores y especialistas, utilizando el "Miguel Hernández..." como primer número de la colección y base de su segundo título, salió a la calle el "Antonio Machado para niños" que sería utilizado como modelo definitivo para los futuros libros.

Los ocho primeros títulos son Miguel Hernández, Antonio Machado, Juan Ramón Jimenez, Federico García Lorca, Rafael Alberti, León Felipe, Vicente Aleixandre y Jorge Guillén (el noveno será Gabriel Celaya) todos con el epígrafe "... para niños". Creo que estos ocho títulos dan pie a hacer un amplio comentario de la colección que, para no complicarnos con tantos, haré en tres aspectos generales:

— Son antologías de la obra de cada autor en la que los poemas se encuentran íntegros y sin modificaciones "infantiles" que puedan malear el original. Como tales antologías son discutibles en cuanto a contenido y selección (siempre habrá alguien que diga que falta, o sobra, tal o cual poema) y están realizadas principalmente en base a los poemas más accesibles al niño, los más sencillos y musicales de cada faceta del autor. (También se han incluido poesías no tan accesibles pero que son muy representativas de determinada parte de su obra y, por ende, necesarias para el completo conocimientos de su trabajo). Las antologías utilizan como pauta de clasificación cronológica, o temática, los libros de los que se han extraído los poemas recopilados y a tal fin cada capítulo del libro va delimitado por cada obra utilizada para construirlo, excepto en dos casos: "Miguel Hernández" y "Juan Ramón Jimenez". El primero disculpable por su improvisación como primer número, pero no así el segundo que salió a la calle después del "Antonio Machado" que fué quien inició la pauta.

— Cada libro tiene una introducción, realizada por un experto en la materia y el autor, escrita en un lenguaje sencillo y fácilmente accesible, que suele incluir una biografía-cronología con comentarios críticos a su obra en general y a los poemas del libro en particular, a fín de que el niño sepa, en todo momento, lo que está leyendo. La uniforme calidad en la selección de los introductores y sus textos denotan un control editorial tan férreo como en las antologías (no hay otra manera de explicar la uniformidad de esta colección si no es mediante un director de la misma que no figura en ninguna parte.) Del conjunto vuelven a destacar, otra vez, el "Miguel Hernández" y el "Juan Ramón Jiménez". El primero por su brevedad y abocetamiento de lo que sería la futura colección y el segundo por su inexplicable muy mala factura que, además de no informar absolutamente nada sobre el autor o su obra, subvalora inconcebiblemente la inteligencia del niño (algo inexplicable en una colección tan estudiada como esta y que hace plantearse la conveniencia de rehacer este libro antes de que avance y, al tener más títulos, destaque aún más que ahora, si cabe).

— Los libros están ilustrados con dibu-

jos bastante adecuados que la mayoría de las veces reflejan a la perfección cada poema (Las introducciones van ilustradas con fotografías de cada poeta en distintos momentos de su vida). Comentario aparte merecen los libros de Alberti y Lorca ilustrados con dibujos de los propios poetas que, si bien completan los libros a la perfección, no creo que sean los más adecuados para un niño que suele preferir, en mi opinión, un dibujo más figurativo.

Según lo anteriormente expuesto podríamos considerar esta colección como exclusivamente de poesía si no fuera por el número diez de la colección, ya editado, "Román Elé", un bonito cuento de Nersys Felipe, autora cubana ganadora del premio Casa de las Américas (escrito en un estilo sencillo y sentimental de fácil accesibilidad a los niños pese a la abundancia de términos cubanos, traducidos en un glosario aparte). Este libro nos abre la posibilidad, confirmada por la editorial, de que habrá libros "... para niños" con autores de prosa siguiendo la misma tónica que con los de poesía.

Si formalmente los libros son intachables (maqueta cuidada, buena impresión, etc.) a niveles de contenido, con estos autores, resulta inmejorable. Hay que felicitarles por el acierto pero... ¿son accesibles al niño? Personalmente creo que un niño, cualquier niño, tiene problemas para comprender en profundidad, y sin ayuda, por ejemplo el "verde, te quiero verde" de Lorca y, lógicamente cualquier otro tipo de poesía adulta.

Tal vez, conscientes de eso, los editores/directores de esta colección se han planteado dirigirse más al adulto y limitarse a ser un mero instrumento del que se valga el educador, padre o no, para iniciar al niño a ese vicio tan poco extendido que es la lectura.

LORENZO DIAZ

Enseñar los derechos humanos. Textos fundamentales. Introducción, selección y comentarios, Félix García. Grupo Cultural Zero, Madrid 1983.

La Editorial Grupo Zero ha realizado un esfuerzo muy interesante al poner en las manos de profesores, y público en general, un compendio antológico de textos que son verdaderos materiales de trabajo, que ayudan a analizar y a reflexionar sobre aspectos tan fundamentales para cualquier persona como son los Derechos Humanos.

Por otro lado, la labor de Félix García, tanto en los comentarios, como en la selección de los textos, incita claramente a la busqueda de un diálogo enriquecedor del que tan necesitados estamos en el aula. Estos "textos fundamentales para enseñar los Derechos Humanos", llenan una importante laguna para el profesorado; aspecto que queda patente si abordamos la valoración crítica de esta antología en función de un fin determinado y de un objetivo preciso, además del adicional que supone el ser una amplia descripción con múltiples posibilidades de utilización práctica de sus contenidos.

En el "prólogo para educadores" se refleja una serie de pautas didácticas, encaminadas en su intención, hacia la tolerancia, como sostén imprescindible de una buena educación ética.

Esta intención es muy positiva si observamos que el libro aporta en sí mismo un representativo cúmulo de materiales de discusión, enfocados a aportar a profesores y alumnos unas bases para fundamentar de manera racional una cierta actitud ante la vida.

Por otro lado, plantea el recopilador, unas directrices claras y diferenciadoras entre lo que denomina ética descriptiva (en el sentido de diferentes opiniones ante la problemática vigente en la sociedad actual) y una ética normativa (transmisora de normas de conducta). Estas directrices van encaminadas a alejar la Etica de todo subjetivismo irracionalista y relativista, de cara a potenciar una conducta coherente que valore la vida desde una profunda dimensión ética y humana.

Estos criterios marcan las bases de los planteamientos del recopilador, cuyo gran acierto —a mi juicio— arranca al partir de los Derechos Humanos, enfocados en una perspectiva histórica general, por otro lado, acertada y coherente, al intentar lograr que, mediante esta representativa selección de textos —siempre muy acorde con el tema de discusión que plantean— se intente mostrar la compatibilidad de

una ética normativa, con la idea y realización de una fundamentada tolerancia lo más alejada posible del adoctrinamiento y el proselitismo,... "Para acercarse hacia todo aquello que significa tolerancia, participación, igualdad, no discriminación, y otros muchos derechos defendidos y recogidos en las distintas declaraciones que aquí se presentan".

Así, pues, es de digna objetividad reconocer la importante aportación de esta breve antología, que plantea el tema de los Derechos Humanos a través de otras culturas y de otras épocas distintas a la nuestra, llamando la atención hacia esa lucha tan tópica y arraigada a la vez, como es la idea de justicia en la evolución de la Humanidad, en la perspectiva de alcanzar cada vez un mayor progreso ético.

Concluyo este comentario reconvirtiendo una frase del autor, al señalar que el mejor de los privilegios que nos puede donar esta antología es la de "poder pensar con cierta objetividad la noción misma de los derechos universales del hombre".

ALFREDO PASTOR UGENA

Escritos Colectivos de muchachos del pueblo. Ed. Popular. 1983

Los autores de este libro son un grupo de muchachos de unos catorce años que describen como es su vida en una Casa-Escuela (Santiago I) en Salamanca, siguiendo las teorías pedagógicas de la escuela de Barbiana y de su maestro don Milani.

1. La Salida.

En este primer capítulo se da una explicación del nombre de "Casa-Escuela" y se habla de la vida en familia llevada por los chicos, unos treinta o cuarenta, que estudian F. P. en Salamanca, que están aprendiendo un oficio y a la vez están adquiriendo un buen nivel cultural. Es una pequeña cooperativa de la que todos son socios por su aportación económica. Trabajan además en la limpieza, hacen los recados, etc. Las condiciones impuestas para ser admitidos son varias: estudiar un oficio, tener problemas económicos familiares, ser huérfanos o tener problemas en los estudios. Sinceridad y Trabajo son las primeras normas de la convivencia allí. Las actividades realizadas son numerosas aunque las preferidas por los padres suelen ser siempre las mismas: idiomas, matemáticas y física, viajes por España o en verano por el extranjero, reuniones para debates y ocuparse de las responsabilidades de la casa, tales como; economía, contabilidad, clases a otros compañeros, o limpieza. Según estos chicos son sus padres los que animan a los hijos a que sean más que ellos, incluso los que son analfabetos quieren que sus hijos estudien para que puedan escoger su futuro. Y es en esta casa donde los chicos van buscando un alojamiento bueno y barato pero donde luego se despertará en ellos un interés por aprender lo más posible y por un futuro con ilusión.

2. ¿Adónde vamos?

Los chicos notan desde el principio una gran diferencia al venir de una vida rural a la urbana. Ellos creen que se pierde naturalidad y libertad a cambio de ganar una precisión en cuanto a tomar responsabilidades y una exactitud en el dominio del lenguaje. Esta diferencia se ve aumentada por los chicos con la visita de un campesino y un cura que les explicaron lo que era un sindicato de agricultores dependiendo siempre de unos "asesores" por su falta de cultura. Van viendo las ventajas y los inconvenientes de la vida en las ciudades, pero sin embargo algunos chicos sienten nostalgia del campo y quieren volver porque no soportan la vida mecanizada de la ciudad.

3. ¿Quién conduce el tren?

Se habla en este capítulo de las distintas clases de educación: bancaria, activa y liberadora. Todos parecen inclinados por la liberadora como educación ideal (libertad, responsabilidad, la vida misma). Se ven casos de educación bancaria (títulos, conocimientos, estabilidad económica) y quizá la activa sea la que se utilice más en realidad (espabilar al chico para que se abra camino). Enlazada con esta idea encontramos la del estudio de la filosofía, no como un lujo, sino como algo necesario para aprender a pensar y discurrir sobre sí mismo. También se dice es conveniente hacer el árbol genealógico para desarrollar la memoria e inteligencia y para saber que el origen familiar es muy importante en la educación. Puede que lo más importante en esta edu-

cación sea el profesor, él es el que lleva ese tren en el que están subidos los chicos y, desgraciadamente, un grupo de ellos de otra residencia, se quejan del poco interés que tienen por enseñar algunos profesores y de que la mayoría de los alumnos lo aceptan y se acostumbran a estar el menor tiempo posible en la escuela.

4. Prohibido dormirse.

Se inicia este capítulo con una carta de un grupo de alumnos de Magisterio de Zaragoza que visitaron la Casa-Escuela. En ella los chicos critican la falta de ideas y sobre todo de hechos en estos alumnos para ayudar a la clase baja, los acusan de volverse burgueses, de querer subir y tener títulos para dar clase a chicos como los de Santiago 1 sin conocerlos en absoluto. Ellos piensan que hay que comprometerse, meterse en algún tema para responder ante los demás. Este compromiso es difícil, pero es imprescindible si se quiere llevar a cabo una tarea sin dejarse llevar por el miedo a hacerlo mal.

5. Es obligatorio asomarse al exterior

Por medio de tres nuevas experiencias los chicos van conociendo el exterior, la vida. Una de ellas es la de trabajar en hoteles de la costa durante el verano, siendo explotados, pero viendo en ello una manera de ampliar sus conocimientos y experiencias, lo siguen haciendo. La que más impresionó fue el conocer a cinco chavales entre doce y quince años escapados de un reformatorio que pasaron una noche allí antes de ser llevados, esposados y acusados de varios robos, a Madrid. Su visita hizo a los chicos pensar en la posibilidad de dar a estos pequeños delincuentes algo de calor humano, teniendo la seguridad de su completa reintegración a la sociedad. Y la última experiencia les enseñó a no confiar demasiado en las apariencias, ya que por lástima compraron a un supuesto chico escocés un gran atlas geográfico que les costó 4.500 pts. que recibirían al cabo de dos meses y que, naturalmente, nunca recibieron.

6. Este tren es muy caro

Los chicos explican que uno de los problemas más preocupantes que tienen en F. P. es el del horario. Este ha sido cambiado varias veces para quedar por el momento como horario intensivo de mañana o tarde, siendo así muy pesado el dar seis horas seguidas de clase, especialmente por la tarde (4-10). Pero todavía están molestos por las razones que tienen los profesores, que según los chicos no son otras que querer abarcar varios empleos y varios sueldos, lo que les obliga a hacer horarios a su conveniencia, sin contar para nada con los alumnos que en definitiva son los que pagan y los que exigen, o al menos proponen, hacer (ellos) su propio horario.

7. Nos bajamos aquí. ¡Buen viaje!

La carta a Pierino constituye este capítulo final. Fue el primer escrito en común de la Escuela, suponiendo por ello un gran trabajo, pero sirviéndoles para poner en claro sus ideas (algo agresivas hacia Pierino) y para revisar su vocabulario. Pierino es un "niño bien" hijo de universitarios, que tienen la suerte de tener una vida fácil y agradable llena de bienestar y cultura. A él van dirigidas una serie de críticas por su forma de pensar y actuar. Hacen en la carta una constante comparación entre los burgueses ricos y los pobres. Pierino, los burgueses en resumen, son tratados como personas que consiguen todo lo que quieren sin esfuerzo, que saben hablar mejor que ellos sin haberlo tenido que aprender en el colegio porque en su casa se hablaba así, pero también se les acusa de falta de libertad a causa del dinero y de las experiencias de las que cada vez son más esclavos. Al final, los chicos dicen que Pierino algún día, cuando ellos aprendan a hablar y a fabricar su propia cultura, él tendrá que seguirlos a ellos.

ELENA MARBAN CORRAL

RESEÑAS DE INVESTIGACION

LAS PRUEBAS DE SELECTIVIDAD EN LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MADRID

INSTITUTO

ICE de la Universidad Autónoma de Madrid.

EQUIPO INVESTIGADOR

Aguirre de Cárcer, I.; Franco Yagüe, J. F.; Guzmán Redondo, D.

DURACION

1982-84

OBJETIVOS

Analizar la capacidad de predicción del éxito académico en el primer año universitario de dos tipos de pruebas de acceso a los estudios universitarios: una prueba de carácter general y una prueba específica por Facultad.

METODOLOGIA

Población: Alumnos de 1er curso (no repetidores) de 5 Facultades de la Universidad Autónoma de Madrid, que hubiesen aprobado las PAU en esta Universidad en la convocatoria de 1982. (N = 1847)

Construyen unas pruebas específicas referidas a criterios, para cada uno de los centros considerados, utilizando la opinión de los profesores de los primeros cursos.

La aplicación de las pruebas experimentales se realiza en el aula en dos sesiones de 2 horas de duración.

Los datos sobre los que se basa el análisis son:

- Actas PAU 1982
- Expedientes académicos 1er curso.
- Contestación a Pruebas.

La capacidad de predicción de las Pruebas de Aptitud general se obtiene por el análisis de los coeficientes de correlación de Pearson y la de las pruebas experimentales elaboradas la realizan mediante el análisis de regresión múltiple.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos, no permiten seguir manteniendo la hipótesis de que las Pruebas específicas por Facultad predicen mejor el éxito del 1er año de Universidad. Tampoco puede falsear esta hipótesis basándose en los resultados de la investigación, ya que en ella solamente han evaluado determinados conocimientos y habilidades intelectuales obteniendo unas ecuaciones con una capacidad de predicción poco aceptable.

DESCRIPTORES

Pruebas de Acceso Universidad. Universidad. Criterio de Selección. Numerus Clausus.

M. A

ESTUDIO Y EXPERIMENTACION SOBRE LA RECUPERACION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

INSTITUTO

ICE de la Universidad de Santiago de Compostela

EQUIPO DE INVESTIGACION

Requejo Vicente, J. M.

DURACION

1982-1983 (XI Plan).

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

En este estudio se lleva a cabo una aproximación comprensiva al tema del fracaso escolar y su posible tratamiento, insistiendo en el papel que la Administración, los padres, profesores y los propios alumnos pueden realizar en relación con su prevención y corrección. El estudio viene a ser una guía para suministrar criterios e indicaciones prácticas a los maestros. Dicha guía trata de tres aspectos básicos: a) Procedimientos preventivos, b) Procedimientos correctivos y c) Procedimientos de recuperación.

METODOLOGIA

Dado que el objetivo básico del trabajo es estructurar y sintetizar criterios y técnicas preventivas y correctivas del fracaso escolar, no puede hablarse de estrategia de investigación.

RESULTADOS

En el apartado referente a procedimientos preventivos se destaca la importancia del profesor y sus actividades relativas a una programación adecuada. Se trazan nexos entre enseñanza individualizada, determinación de objetivos y utilización pedagógica del grupo.

En lo tocante a procedimientos correctivos se lleva a cabo una distinción genérica de los "planos" del rendimiento (intelectual y afectivo) y se resalta la importancia del diagnóstico del alumno y de los métodos activos.

En el bloque que se ocupa de la recuperación, se presentan distinciones respecto a los tipos (recuperación inmediata y diferida), se formulan sugerencias de actividades y se proponen algunas pautas, dentro y fuera del horario escolar, de instrumentalidad demostrada a la hora de proporcionar ayudas eficaces al alumno.

El estudio no cuenta con datos empíricos de apoyo.

DESCRIPTORES

Motivación del rendimiento. Enseñanza de recuperación. Déficit educativo. Educación Compensatoria.

R. R.

FUERZAS DE RESISTENCIA AL CAMBIO EN EL PROFESORADO DE BUP

INSTITUTO

ICE de la Universidad de Salamanca.

DURACION

1983-1985 (XI Plan)

AUTORES

Escolano, A., García Carrasco, J., Pineda, J. M.

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTOS DE LA INVESTIGACION

Tras un marco teórico en el que se pasa revista a los conceptos de eficacia docente y sus posibles predictores y a las teorías sobre el sistema actitudinal, se establecen los objetivos de la investigación, que son los siguientes:

1.º Determinar las resistencias que se generan en el profesorado, como personalidad individual, en función de diversas variables.
2.º Determinar las fuerzas de resistencia al cambio generada por las características grupales del colectivo docente institucional.
3.º Determinar las fuerzas de resistencia al cambio generadas en función de la estructura y estilo de liderazgo del equipo directivo.

4.º Elaborar un modelo de planificación del cambio educativo en función de las fuerzas de resistencia y de las motivaciones potenciales dirigidas al cambio educativo.

METODOLOGIA

Se aplicó a una muestra de 229 profesores de BUP y COU del distrito universitario de Salamanca una escala de actitudes en torno a una situación de innovación: la orden por la que se regula el funcionamiento de los Institutos de Orientación Educativa y Profesional.

El *cuestionario* estaba estructurado en 3 bloques: a) diagnóstico de las relaciones internas de la institución a la que se encuentra adscrito el encuestado en función de sus propias percepciones; b) relaciones de la institución con el exterior; y c) actitud del docente a la innovación propuesta.

La muestra es representativa sólo globalmente no en cada uno de sus estratos, debido al pequeño número de sujetos que comprenden.

RESULTADOS

Se analizan los datos correspondientes a dos de los bloques en que se estructura el cuestionario:

a) diagnóstico de las relaciones internas en la institución docente: distribución de poder, movilización interna de energía y comunicación interna.
b) relaciones de la institución docente con el exterior.

No se analizan los datos correspondientes al 3er bloque (actitud ante la innovación) que constituía el objetivo de la investigación.

DESCRIPTORES

Actitudes, Profesorado de enseñanza secundaria, Encuesta.

M.M. R.

"LAS MATEMATICAS EN LA FORMACION DEL UNIVERSITARIO ACTUAL: PROBLEMATICA DEL ACCESO Y ANALISIS DOCUMENTAL DE PLANES DE ESTUDIO".

INSTITUTO

ICE de la Universidad Literaria de Valencia.

EQUIPO INVESTIGADOR

Valdivia, M.; Gutiérrez, S.; López Pellicer, M.; López Cerdá, M.; Goberna, A.; Pastor, J.

DURACION

1ª Fase: 1981-82 (X Plan), 2ª Fase: 1983-84 (XII Plan)

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

Averiguar la utilización que se hace de las Matemáticas en diferentes grupos profesionales, y examinar las pruebas de selectividad en lo concerniente a las Matemáticas, así como estudiar el concepto y didáctica de las Matemáticas en relación con:

— Análisis matemático
— Algebra
— Geometría
— Probabilidades
— Estadística
— Proponer programas para las diferentes asignaturas de Matemáticas para diferentes Facultades y Escuelas Técnicas.
— Elaborar modelos para pruebas de evaluación y aptitud en Matemáticas con estudio de su implantación experimental.

METODOLOGIA

Encuesta a usuarios de las Matemáticas.

Estudio comparado de las pruebas de Matemáticas de acceso en distintos países europeos y en EE. UU.

Las técnicas utilizadas son las de regresión y análisis de varianza. Para el tratamiento numérico de los datos se utilizó el paquete estadístico BMDP-81.

RESULTADOS

De acuerdo con los objetivos propuestos en el nº 5 los resultados se encuentran en el cuerpo de la investigación (2 vols.). En el último apartado del volumen II donde se analizan los planes de estudio, se describen los contenidos actuales de las asignaturas de Matemáticas pertenecientes al 1er ciclo de diversas Facultades y Escuelas Técnicas Superiores, y se proponen líneas a seguir para su modificación, mejorándolos.

Lo que no aparece cumplido es el objetivo de "elaborar modelos para pruebas de evaluación y aptitud en Matemáticas, con estudio de su implantación gradual".

DESCRIPTORES

Matemáticas; Pruebas de acceso a la Universidad.

R. D.

MODELOS DE ORGANIZACION Y GESTION UNIVERSITARIA

INSTITUTO

ICE de la Universidad de Murcia.

EQUIPO INVESTIGADOR

Monreal, J. y otros.

DURACION

1982-1984 (Plan XI)

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

Mediante una encuesta, se pretende recoger la opinión de la población universitaria de Murcia afectada por la LRU antes de su aprobación, en torno a los temas siguientes:

- Financiación universitaria.
- Consejo Social y sus funciones.
- Categorías académico-administrativas de los cargos universitarios.
- Organos colegiados: objetivos de política universitaria y organismos que los deben asumir.

METODOLOGIA

El ámbito territorial es la región de Murcia y la población se refiere a los siguientes grupos: Personal docente universitario, personal no docente, alumnado y políticos.

Seleccionan una muestra estratificada según criterios de afijación proporcional y se eligieron los elementos a entrevistar por procedimiento aleatorio.

Analizan las medias, y la significatividad de las mismas, y cruces de algunas variables para ver diferencias de opinión entre personal docente y personal no docente.

RESULTADOS

Cada uno de los temas señalados anteriormente presenta diferencias más o menos marcadas por grupo encuestado. Después de analizarlas intentan construir en algunos casos un perfil global de la opinión sobre cada uno de los temas en lo que se refiere a funciones, composición personal o intervención de los organismos central, regionales, locales o simplemente académicos.

DESCRIPTORES

Universidad; Organos de gestión; Funciones docentes y administrativas; Organización universitaria.

N. G.

ESTUDIO COMPARADO DE LA SITUACION EN LOS COLEGIOS NACIONALES 1975-1979-1980

INSTITUTO

ICE de la Universidad de Navarra.

EQUIPO INVESTIGADOR

Isaacs, D. y Tourón J.

DURACION

1983-84 (XII Plan)

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

Se pretende principalmente:

1. Elaborar y aplicar los intrumentos necesarios para realizar un análisis de la situación en un Centro educativo en lo que se refiere al cumplimiento de las tareas típicas exigibles a todo profesor y a los objetivos que persiguen.

2. Describir qué influencia ha tenido la situación política democrática y la nueva organización de los estudios (establecimiento de los Ciclos Inicial y Medio) en las tareas y objetivos de los profesores.

3. Destacar áreas prioritarias de atención en la orientación de los docentes para lograr una mayor relación entre su trabajo y los objetivos previstos.

Las hipótesis fundamentales que se plantean son:

1. La influencia del cambio democrático en España desde 1975 no habrá influido significativamente sobre los objetivos perseguidos por los profesores de EGB de Colegios Nacionales.

2. Debería notarse una variación significativa de aquellos abjetivos que más recogen los factores asociados a una situación democrática.

3. Debería notarse mayor variabilidad en las contestaciones de los profesores a las preguntas que hace referencia a la aceptación de normas establecidas de conducta.

METODOLOGIA

Consta de dos fases:

A) Elaboración de dos cuestionarios: el DPD-40 y el DPD-34. El primero de ellos consiste básicamente en una relación ce objetivos conductuales relacionados tanto con actividades intelectuales como con actitudes. Para dicha elaboración se fijó inicialmente una lista de 55 objetivos extraídos de distintas fuentes (taxonomías más usuales: Bloom y Harris, programas renovados del MEC, programaciones de profesores). Seguidamente se aplicó a profesores de 2 centros educativos, llegándose a una relación definitiva de 60 objetivos. Por último, mediante la técnica del análisis factorial, se logró una reagrupación natural de objetivos en torno a cuatro factores.

El DPD-34 consta de 50 preguntas sobre tareas típicas de los profesores en 4 áreas: docencia, normativa de la convivencia, orientación personal y perfeccionamiento y reciclaje contínuo. Se formuló revisando y discutiendo su contenido con grupos de directivos en programas de perfeccionamiento en el ICE de Navarra.

B) Aplicación de los 2 cuestionarios a muestras representativas, formadas por profesores de 1ª y 2ª etapa de EGB de Centros Nacionales, pertenecientes a varias provincias: 549 en 1975, 307 en 1979 y 286 en 1983. Los profesores tenían que valorar, según una escala de 1 a 5, la intencionalidad con que perseguían los objetivos (en el DPD-40) y el grado de intensidad que realizaban tareas docentes (en el DPD-34).

C) Tratamiento estadístico de los datos: Se efectúan varias comparaciones: entre los profesores de 1ª y 2ª etapa; entre profesores con distinta antigüedad (entre 3 y 15 años y más de 15 años); y entre las tres aplicaciones: 1975/1979 1979/1983 y 1975/1983. Se señalan los items que bajan y/o suben un número significativo de puestos y se realizan correlaciones de Pearson.

RESULTADOS

A) En cuanto al DPD-40 (hipótesis nº 1 y 2)

a) La situación democrática no parece haber influido en los profesores más que en un sentido muy parcial. Sólo se observa mayor intencionalidad respecto a lograr que los alumnos se preocupen por los demás y asuman mayor responsabilidad en su trabajo personal. Los autores señalan que este mayor grado de sensibilización viene a producirse más por el establecimiento de los programas renovados en los Ciclos Inicial y Medio y los nuevos libros de texto, que por una influencia directa de la situación política que haya supuesto una interiorización

de los valores demacráticos en los profesores y posterior reflejo en su práctica docente cotidiana.

b) Los cambios más ostensibles, dentro de su escasa magnitud, se dan entre 1979/1983 y no entre 1975/1979. Todos los objetivos han aumentado su valoración global media desde 1975 a 1983.

B) En cuanto al DPD-40 (hipótesis nº 3)

c) El contraste de varianzas ha resultado significativo en los objetivos que hacen referencia al concepto de "disciplina", pero en un sentido inverso al esperado, lo que indica un grado de acuerdo mayor entre los profesores respecto a la necesidad de buscar el cumplimiento del deber por parte de los alumnos.

C) En cuanto al DPD-40 (comparación 1ª etapa/2ª etapa)

d) Existe una concordancia general respecto a los objetivos a conseguir. No obstante, hay diferencias en objetivos concretos que la investigación recoge pormenorizadamente.

D) En cuanto al PDP-34

e) Existe entre los profesores una atención bastante deficiente a las tareas relativas al perfeccionamiento contínuo de su actividad docente, que es rutinaria y poco imaginativa. Están muy sujetos a las indicaciones oficiales, poniendo por escrito su programación del curso, pero no aportan iniciativas, no estudian, no recogen datos sobre su experiencia ni realizan pequeñas investigaciones. En consonancia con estos datos, se sugieren áreas prioritarias de atención.

DESCRIPTORES

Profesión docente; Enseñanza pública; Educación General Básica; Objetivo de enseñanza.

M.ª A. M.

FORMACION DEL PROFESOR DE PREESCOLAR Y CONDICIONAMIENTOS SOCIO-CULTURALES DEL RENDIMIENTO EDUCATIVO

INSTITUTO

ICE de la Universidad de Salamanca.

EQUIPO INVESTIGADOR

Director: José Mª Pineda Arroyo. Colaboradores: Santos Herrero y Angel Infestas.

DURACION

2 años (X plan/1981-83)

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

Con esta investigación se pretende conocer cuáles son las expectativas y actitudes educativas de los padres de alumnos y de los profesores de preescolar y del ciclo inicial; y ello con el objeto de:

— Realizar un diagnóstico lo más objetivo posible de la situación escolar, y delimitar las actitudes o fuerzas que son favorables o no a la introducción de innovaciones educativas contrastadas y validadas positivamente y que impliquen una mejora en la calidad y eficacia educativas.

— Interpretar adecuadamente las resonancias que la actividad preescolar produce en el medio familiar y social.

— Planificar con cautela la introducción de cambios e innovaciones que estén en contradicción con las expectativas educativas de los distintos sectores sociales implicados en el tema educativo preescolar.

— Introducir un plan de acción comunitaria que resuelva las contradicciones existentes entre la teoría-praxis psicopedagógica por una parte, y las expectativas educativas sociales por otra.

El propósito principal es el de constatar las divergencias existentes en cuanto a los objetivos en educación preescolar entre los distintos subsistemas sociales y escolares.

METODOLOGIA

La investigación se ha llevado a cabo en las tres provincias pertenecientes al Distrito Universitario de Salamanca: Avila, Salamanca y Zamora.

Con el fin de cubrir los objetivos de la investigación se elaboran tres cuestionarios para cada uno de los tres sectores que consideran más significativos en el proceso educativo preescolar: padres de alumnos, profesores de preescolar y del ciclo inicial de EGB.

En estos cuestionarios sobre actitudes hacia los contenidos y la metodología de la educación preescolar, hay dos modelos implícitos de planteamiento educativo: el "modelo A" es el que más se aproxima a la teorización psicopedagógica de la educación preescolar; el "modelo B" responde más bien a las expectativas dominantes en un tipo de educación más tradicional.

MUESTRAS

— Padres de alumnos de preescolar (983): el método de muestreo aplicado ha sido aleatorio y estratificado con afijación proporcional; la proporción de usos se ha aumentado en casi todos los estratos considerados.

— Profesorado de preescolar (186): se envió cuestionario a la totalidad de los profesores de preescolar (522).

— Profesores del ciclo inicial (122): se enviaron cuestionarios a la casi totalidad del profesorado.

RESULTADOS

La gama de intencionalidades educativas, tanto desde la perspectiva de los padres de los niños, como desde el punto de vista de profesores de preescolar y de 1º de Educación Básica, es extraordinariamente amplia, compleja y divergente. No obstante, en general, puede observarse una tendencia más definida en los profesores de preescolar y de 1.º de Educación Básica hacia el modelo educativo que convenimos en denominar "A", más próximo a la teoría psicopedagógica, en contraposición a los padres de los alumnos, más cercanos al modelo "B", de orientación más conservadora y tradicional.

En términos generales la escolarización en preescolar en el Distrito Universitario de Salamanca está en relación directa con el número de habitantes de las localidades, siendo prácticamente inexistente en las zonas más ruralizadas. Fenómeno que se presenta mucho más acusado en la enseñanza privada.

Los principales problemas con que se encuentra el profesor de preescolar del Distrito son los de una importante carencia de recursos materiales, escasa colaboración de los padres, excesivo número de alumnos, importantes diferencias en el desarrollo cognitivo y afectivo de los niños, y su escasa formación como profesores de este nivel educativo.

En cuanto a los niveles terminales en las distintas áreas curriculares, se advierten grandes divergencias entre los sectores sociales considerados.

Si mejorar la calidad del sistema preescolar supone la necesidad de un acuerdo "básico" entre las partes implicadas en el proceso educativo de cuales deben ser sus metas y objetivos, con estos datos se demuestra que tal acuerdo no existe y que dista mucho de que así sea.

DESCRIPTORES

Educación Preescolar, Profesión docente, Ambiente social.

G. C.

ELABORACION DE UNA BATERIA DE APTITUDES COGNITIVAS. APLICACION AL ESTUDIO DEL RENDIMIENTO ESCOLAR E INCIDENCIA EN EL ESTUDIO DEL BILINGUISMO EN EL NIÑO GALLEGO DE 6 A 10 AÑOS

INSTITUTO

ICE de la Universidad de Santiago de Compostela.

EQUIPO INVESTIGADOR

Barca, E. A.; González, R.; Núñez, J. C.; Santorum, R. y Porto, A. M.

DURACION

1.983-1984 (XII Plan)

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

Pretenden estudiar la relación existente entre estilos cognitivos, bilingüísmo y rendimiento escolar.

Elaboran una Batería de Aptitudes Cognitivas (B.A.C.), uno de los objetivos a conseguir previamente a la investigación en sí, es tipificar la prueba.

Hipótesis: Plantean 2 hipótesis:

1) Los sujetos bilingües presentan una estructura cognitiva diferente de aquellos que son monolingües.

1) Existen diferencias en el rendimiento escolar en los niños monolingües y bilingües; así como diferencias en los niveles de aprendizaje de la lecto-escritura.

METODOLOGIA

Muestra: Utilizaron un muestreo por conglomerados, en el que la base era cada una de las provincias que forman la Comunidad Autónoma. Dentro de cada una de las provincias eligieron una muestra de sujetos comprendidos entre 6 y 11 años, que estuvieron escolarizados en centros públicos o privados.

En cada provincia, los colegios eran seleccionados aleatoriamente. El total fueron 1.020 sujetos.

Estos sujetos, en su totalidad, fueron empleados en la tipificación de B.A.C. Para el análisis de las hipótesis, de estos 1.020 alumnos, seleccionaron exclusivamente a aquellos que eran monolingües o bilingües.

Diseño: Diseño Correlacional Comparativo.

Variables:

1) Para la *hipótesis* 1.ª:
   - V. Dependiente: Estructura Cognitiva.
   - V. Independiente: Nivel lingüístico (Monolingüísmo/Bilingüísmo).
   - V.V. Intervinientes:
     —Nivel Socio-cultural
     —Nivel de Aprendizaje (rendimiento escolar).

2) Para la *hipótesis* 2.ª: Incluye 2 partes distintas:
   A) V. Dependiente: Nivel de aprendizaje (rendimiento escolar).
      V. Independiente: Monolingüismo/Bilingüismo.
   B) V. Dependiente: Dificultades de aprendizaje de lecto-escritura.
      V. Independiente: Monolingüismo/Bilingüismo.

Recogida de Datos: Las fuentes de obtención de información fundamentales fueron:

1) Encuesta elaborada por el equipo investigador (complementados estos datos con le ficha del alumno, ERPA, datos obtenidos a través de los padres, etc.).

2) Elaboración "ad hoc" de una Batería de Aptitudes Cognitivas (B.A.C.) que evalúa las siguientes aptitudes cognitivas: Razonamiento lógico general (R. Z.), percepción y reconocimiento de formas (R.F.), razonamiento lógico-numérico (S), atención y concentración en tareas simples (F.I.), procesos de pensamiento lógico, secuencial y causal (H).

Tratamiento de datos: Técnicas de análisis:

1) Para la *hipótesis* 1.ª:
   1) ANOVA para ver la influencia de las tres V.V.I.I. en la estructura cognitiva.
   2) Una vez igualados los grupos en nivel socio-cultural y de aprendizaje, establecieron diferencias con pruebas "t".

2) Para la *hipótesis* 2.ª:

Convierten la V.V. en discreta. Utilizan técnicas no paramétricas: Varias pruebas "chi" cuadrado para la parte primera de la hipótesis, y otras "chi" cuadrado para la segunda.

RESULTADOS

Hipótesis 1.ª:

Con respecto al *ANOVA*: Se observó que las variaciones más influyentes en la configuración de la estructura cognitiva son el nivel cultural y el de Aprendizaje (salvo en tareas de seriaciones). El nivel lingüístico no se configura como variable significativa en sí misma.

Según las *pruebas "t"*: Tras equiparar el nivel socio-cultural se encontraron:

1) Diferencias significativas entre bilin-

gües y castellanos a favor del castellano (Sólo en un nivel cultural bajo).

2) Comparando bilingües y gallegos se encontraron diferencias significativas a favor de los bilingües en niveles culturales bajo y medio (en niveles culturales altos hay ausencia de datos).

3) Comparando los 2 grupos de monolingües entre sí, se encontraron diferencias significativas a favor de los castellanos en niveles culturales bajos (para el resto de los niveles no hay datos).

Aparecieron resultados similares cuando se equipararon los niveles de aprendizaje.

Hipótesis 2.ª:

La primera "chi" cuadrado reflejó la existencia de diferencias entre los grupos; tras otras nuevas "chi" cuadrado se apreció:

a) Para el nivel de aprendizaje (Rdmto. escolar): Diferencias significativas en el nivel de aprendizaje entre bilingües y monolingües gallegos, y entre monolingües entre sí (en niveles culturales medio y bajo).

b) Con respecto al aprendizaje de la lecto-escritura:

— Se encontraron diferencias significativas entre bilingües y castellanos, a favor de los bilingües, tanto en lectura como en escritura.

— Esta misma comparación, hecha entre monolingües, mostró diferencias significativas a favor de los castellanos.

Conclusiones:

1) Se confirma la hipótesis 1.ª: los sujetos bilingües presentan una estructura cognitiva diferente de aquellos que son monolingües.

No aparecen claras las ventajes del bilingüismo frente al monolingüismo castellano (depende de niveles socio-culturales, etc.).

En líneas generales, las diferencias significativas presentan una "superioridad" en la estructura cognitiva de los bilingües y castellanos frente a gallegos. Una de las mayores objeciones al respecto, es que los sujetos estudiados como bilingües no lo son propiamente, sino diglósicos (predominando la lengua castellana).

2) Se confirma la hipótesis 2.ª: Existen diferencias en el rendimiento escolar de los niños monolingües y bilingües, así como diferencias en los niveles de aprendizaje de la lecto-escritura.

Se encuentran resultados similares de "superioridad" de bilingües y castellanos (tanto en el nivel de aprendizaje, como ante las dificultades de aprendizaje de lectura y escritura) frente a los gallegos.

Se planea si estos resultados pudieran ser fruto, no tanto del nivel lingüístico del niño en sí, como de las distintas situaciones en las que se encuentran, frente a la escolarización en castellano, los monolingües gallegos y los bilingües (realmente diglósicos).
Concluyen planteando una serie de sugerencias para una adecuada planificación del bilingüismo en la Comunidad Autónoma Gallega.

DESCRIPTORES

Bilingüismo. Test de Aptitud. Cognición Rendimiento.

P.H.C.

LENGUAJE Y CREATIVIDAD: TECNICAS DE MOTIVACION DE LA LENGUA Y LITERATURA EN E.G.B.

INSTITUTO

ICE de Extremadura

EQUIPO INVESTIGADOR

Director: García Rivera, Gloria.
Colaboradores: "Equipo Alborán".

DURACION

1983-84 (XII Plan)

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

El objetivo general es hallar medios didácticos de fomentar la creatividad de los alumnos de E.G.B. en la enseñanza-aprendizaje (y posterior uso) de la lengua.

La investigación se fundamenta en un estudio teórico de las técnicas creativas y de motivación en general.

METODOLOGIA

Se trata de experimentar con niños de ciclo inicial, medio y superior de E.G.B. distintos modelos de programaciones realizadas por alumnos de la Enseñanza Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. para la enseñanza de la Lengua y evaluar la eficacia respectiva de cada una de ellas.

Estas programaciones (y los consiguientes métodos de enseñanza) han sido de 4 tipos: convencional, con técnicas creáticas verbales, con técnicas creáticas icónicas y con técnicas creáticas verboicónicas (distintas para cada curso).

Se han aplicado en varios cursos (no queda claro cuánto) de la Escuela de Prácticas de E.G.B., haciendo a los alumnos una evaluación inicial y otra final que comprende distintos aspectos del aprendizaje de la Lengua.

RESULTADOS

La conclusión fundamental es que la programación a base de una metodología verbo-icónica (con uso de medios audiovisuales) produce mejores resultados que la convencional y que las de técnicas verbales o icónicas superadas.

DESCRIPTORES

Didáctica de la Lengua, Creatividad, Formación de profesores, Programación, Medios audiovisuales, Enseñanza primaria.

M. M. R.

DISEÑO Y EVALUACION DE MODELOS ALTERNATIVOS DE LA PROGRAMACION DE LA LITERATURA EN BUP Y COU

INSTITUTO

ICE de Extremadura

EQUIPO INVESTIGADOR

Martos, E.; Domínguez, P.; Gallego, M.; García, G.; López, F.; Martín, F.; Palomo, G.; Sordo, E.

DURACION

1982-83 (XI Plan)

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

El objetivo global del estudio es diseñar un modelo alternativo de programación de Literatura para los 3 cursos de BUP y COU, aplicarla en un Instituto de Bachillerato y evaluar su eficacia.

METODOLOGIA

El método de trabajo ha sido el siguiente:

A) *Programación*: Sobre una amplia base teórica —a la que se añade la experiencia del equipo— se ha hecho una programación para los 4 cursos con el criterio de motivar a los alumnos a través del estudio de manifestaciones culturales cercanas a ellos, fomentar su creatividad y sensibilizarles ante el hecho literario. Se proponen lograr objetivos cognoscitivos, de capacidad, afectivos y psicomotores, a través de determinadas estrategias educativas.

B) *Aplicación de la programación*: Con un grupo de cada curso, se ha hecho un trabajo creativo y en equipo a través de lo que se ha llamado "Taller de creación icónicoliteraria". En él se han utilizado medios audio-visuales, no como apoyo de las explicaciones del profesor, sino como medio de expresión de los alumnos y ocasión para re-crear la obra literaria. En cada curso un grupo de control ha seguido la asignatura al modo tradicional, para poder evaluar las diferencias de rendimiento y motivación.

C) *Evaluación*: Por medio de tests de conocimientos y un cuestionario de opinión se ha medido el rendimiento y motivación de los alumnos de los grupos experimentales y de control y se han hecho las comparaciones entre ambos.

RESULTADOS

El resultado fundamental de la investigación son las propias programaciones y el material audiovisual producido.

En cuanto a los resultados de la evaluación, los autores concluyen que los alumnos aprenden más, están más motivados y desarrollan más su creatividad con la programación y el método propuestos, que con los tradicionales.

DESCRIPTORES

Didáctica, Literatura, Enseñanza secundaria, Curriculum, Medios audio-visuales, Programa de estudios.

M.M.R.

PROBLEMATICA ACADEMICA DEL UNIVERSITARIO ALICANTINO

INSTITUTO

ICE de la Universidad de Alicante

EQUIPO INVESTIGADOR

Rodríguez, J.; Ulleda, J. P.; Jarabo, C. y Viniegra, C.

DURACION

1983-1984 (Plan XII)

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

El objetivo del trabajo es producir un informe sobre los problemas que en relación a su vida académica, se plantean los estudiantes universitarios de la Universidad de Alicante.

METODOLOGIA

Definen la población y seleccionan una muestra, determinan el número proporcional de cuestionarios por centro, y por aulas así como el número de alumnos a entrevistar en cada una de ellas.

Carece completamente de diseño. No hay formulación de hipótesis ni tan sólo definición de variables. El análisis consiste en un simple comentario al listado de frecuencias.

Quizá merece una atención especial el análisis que realizan sobre las no respuestas, aspecto que olvidan la mayoría de los informes e investigaciones.

RESULTADOS

Un listado de frecuencias. Los resultados son comentarios aproximados sin análisis estadístico alguno.

DESCRIPTORES

Universidad

N.G.

UNA APLICACION DEL METODO CIENTIFICO EN EL ESTUDIO DE LAS CIENCIAS NATURALES: CICLO SUPERIOR

INSTITUTO

ICE de la Universidad de Alicante

EQUIPO INVESTIGADOR

Mataix, J., Arnedo, J. y 30 colaboradores.

DURACION

1982-1984 (Plan XI)

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

Este trabajo se propone realizar un proyecto de enseñanza *experimental* de las Ciencias Naturales, no limitándose el aprendizaje memorístico de texto y a la explicación magistral. Se intenta que, en el 2.º ciclo de EGB, se realice un número considerable de experiencias que induz-

can al alumno a sacar conclusiones que darán lugar a los principios teóricos.

Con este método se tiende a desarrollar en el alumno la *observación, medición y evaluación*, de los fenómenos naturales espontáneos y provocados.

METODOLOGIA

Los alumnos se distribuyen en equipos de 5 ó 6 miembros, entregándose a cada uno un guión de la práctica que se ha de realizar en el laboratorio. Cada alumno da su explicación a los fenómenos observados, y estas explicaciones se comprueban por los equipos correspondientes. Entre las explicaciones se elige una por equipo, y luego se pasa a clase donde cada equipo expone la explicación razonada. Los demás equipos la discuten. El profesor procede a la matización final que aclara los puntos no suficientemente tratados.

En este proceso se hace, por consiguiente, un uso constante de los métodos inductivo y deductivo así como de los de análisis de datos, interpolación-extrapolación, etc. En suma: lo que constituye el *método científico*.

RESULTADOS

Se reproducen los programas de los cursos 6.º, 7.º y 8.º de EGB y a continuación se inserta los "modelos de prácticas realizadas" en el laboratorio relativas a los temas del programa. Cada práctica se compone de las siguientes partes: *objetivos, material* que se utiliza, y *parte experimental*, donde se describe lo que el alumno ha de hacer, formulándose preguntas intercaladas entre el texto.

Acompaña modelo de cuestionario a los profesores, y otro a los alumnos, no dan las conclusiones, sino las calificaciones de los alumnos de un Colegio Público "Pintor Sorolla" y "Santo Negro".

Según los autores los resultados son muy satisfactorios, a juzgar por dichas calificaciones.

DESCRIPTORES

Ciencias de la Naturaleza; Educación Básica; Pedagogía experimental; Trabajo en laboratorio.

R.D.

INNOVACION METODOLOGICA PARA LA MEJORA DEL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO, EN DIDACTICA

INSTITUTO

ICE de la Universidad de Barcelona.

EQUIPO INVESTIGADOR

Benedito, V.; Bordas, M. L.; De la Torre, S.; Mascort, E. y Millán, M. D.

DURACION

1982-1984 (XI Plan)

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

Los objetivos centrales de la investigación son los siguientes:

1.—Mejorar el aprendizaje de los alumnos a través de la utilización de una metodología didáctica innovadora.

Entienden por *aprendizaje* la mejora instruccional, *instrumental* (manejo de información, elaboración de modelos instructivos), *cognitivo* (desarrollo de operaciones mentales superiores: ideación, análisis/síntesis, asociación, inferencia... etc.) y *actitudinal* (afectiva y académica) de los alumnos.

2.—Analizar los *procesos* instructivos tal como son sentidos por el alumno respecto a las enseñanzas recibidas a su propio estilo de aprender.

3.—Comprobar el posible *cambio de opinión* sobre la metodología didáctica de los alumnos como consecuencia del proceso didáctico seguido.

4.—Establecer posibles comparaciones entre grupos (experimental-control y entre experimentales) en función de las principales variables registradas.

5.—Establecer correlaciones entre las variables inteligencia, estilo de aprender, conocimientos instructivos, edad y la variable aprendizaje (definida en el 1.er objetivo).

Estos objetivos se enmarcan dentro de la finalidad global de buscar una mejora en la calidad de la enseñanza universitaria a través de la renovación e innovación metodológica en la enseñanza de la didáctica.

METODOLOGIA

Para evaluar los resultados obtenidos con una nueva metodología didáctica (M. D.P.) en alumnos universitarios de la Facultad de Ciencias de la Educación, utilizaron los cuatro grupos/clase de 3.º de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Al ser grupos naturales y diferir en características importantes que pudieran contaminar los resultados, se ha querido controlar éstas, midiendo las diferencias significativas que se producían en el aprendizaje en los distintos grupos. Por otra parte han querido medir la influencia de otras variables personales como el estilo de aprender y la inteligencia para el rendimiento.

Por tanto, las variables que consideran independientes las agruparon en cuatro grandes grupos:

1.—El alumno y su realidad

2.—Intereses del alumno

3.—Conocimientos previos de la materia

4.—Elementos que influyen en el aprendizaje

Y como variable dependiente el rendimiento dividido en instructivo, instrumental y actitudinal, y la actitud dividida en afectiva y académica.

El proceso de la investigación se realizó con un diseño pretest-postest con tres grupos/clase experimentales y uno de control.

Todas las pruebas utilizadas (las objetivas de conocimientos y los cuestionarios de opinión y actitud) fueron de elaboración propia por parte del equipo investigador, salvo la Escala B, del 16 PF de R. B. Cattell, que se utilizó para medir la inteligencia tomada como aptitud general de reconocimiento lógico y el inventario para medir el estilo de aprendizaje (Inventory Learning Processes de R. R. Schmek, F. D. Ribich y N. V. Ramanaiah).

Para analizar los resultados utilizarán el paquete de programas de S.P.S.S.-X.

RESULTADOS

Los resultados de la investigación no confirmaron la primera hipótesis experimental que consistía en afirmar que la metodología didáctica procesal iba a ofrecer mejores resultados actitudinales y de rendimiento que la metodología no experimental. Los investigadores tratan de explicar este rechazo atribuyéndolo a la interacción que mantuvo el profesor del grupo de control con sus alumnos y a la metodología que utilizó que no fue estrictamente tradicional sino que utilizó discusiones, trabajo en grupo, etc.

Se encontraron diferencias significativas entre los grupos de la muestra en las siguientes variables: experiencia en el campo de la enseñanza, sexo, edad, inteligencia y estilo de aprendizaje. Pero no explican su incidencia en el rendimiento.

En cuanto al cambio de actitudes sí se encontraron diferencias significativas positivas en dos de los grupos experimentales. En el grupo de control no pasaron el cuestionario de opinión y actitud como Postest, por tanto se desconocen los resultados en este sentido. Del tercer grupo/clase experimental no se consideraron los resultados por su equivocidad debido a deficiencias en la aplicación del cuestionario.

De la experiencia y resultados de esta investigación los autores han considerado que un papel fundamental en los procesos de aprendizaje lo juega el contexto educativo, y especialmente la situación interactiva de profesor y alumno, tema que piensan estudiar en futuras investigaciones.

DESCRIPTORES

Modelo didáctico; Método de enseñanza; Didáctica; Enseñanza superior; Cambio de actitud; Investigación pedagógica; Rendimiento.

B. R.

REGLAS GENERALES PARA LA PRESENTACION DE TRABAJOS

1. Los autores remitirán sus manuscritos (con dirección de contacto) al Director. Este los elevará al Consejo de Redacción para su selección de acuerdo con los criterios formales (normas) y de contenido de la Revista de Educación.

2. Todos los trabajos deberán ser presentados a máquina, por duplicado, en hojas tamaño DIN-A-4 por una sola cara, a dos espacios.

3. La extensión de los trabajos no sobrepasará las treinta páginas.

4. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la forma siguiente:

a) Libros: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, título del libro subrayado, lugar de edición, editorial y año de edición.
b) Revistas: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, título del trabajo, nombre de la revista subrayado, número de volumen subrayado, número de la revista cuando proceda, entre paréntesis, año de publicación y las páginas que comprende el trabajo dentro de la revista.

5. En las citas textuales irá entrecomillado y seguido por el apellido del autor de dicho texto, año de publicación y la página o páginas de las que se ha extraído dicho texto, todo ello entre paréntesis.

6. Las tablas deberán ir numeradas correlativamente y se enviarán en hojas aparte, indicando en el texto el lugar y el número de la Tabla a insertar en cada caso. Los títulos y leyendas de las mismas irán en otras hojas, asimismo numeradas.

7. Los gráficos se presentarán en papel vegetal o fotografía. (Nota: Una presentación con poco contraste hace imposible su publicación).

8. El consejo de redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de las normas publicadas. Los originales enviados no serán devueltos.

9. La corrección de pruebas se hace cotejando con el original, sin corregir la ortografía usada por los autores.

REVISTA DE EDUCACION

277