

AUTORIZADA PARA  
PRÉSTAMO INTERBIBLIOTECARIO.

1090

S. Tesis
E. 0577
R. _____



T.1

UNIVERSIDAD DE GRANADA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

**UNA APROXIMACIÓN BIOGRÁFICA  
AL DESARROLLO PROFESIONAL  
DE MAESTROS DE EDUCACIÓN  
INFANTIL:  
CICLO VITAL, IDENTIDAD,  
CONOCIMIENTO Y CULTURA**

Tesis presentada para aspirar al grado de Doctor  
por el Lcdo. D. Manuel Fernández Cruz,  
bajo la dirección  
del Dr. D. Pedro de Vicente Rodríguez.

Granada, Diciembre de 1994.

EL DIRECTOR:

Dr. D. Pedro S. de Vicente Rodríguez

BIBLIOTECA UNIVERSITARIA
GRANADA
Nº Documento 643317
Nº Copia 643365

EL DOCTORANDO:

D. Manuel Fernández Cruz





UNIVERSIDAD DE GRANADA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

**UNA APROXIMACIÓN BIOGRÁFICA  
AL DESARROLLO PROFESIONAL  
DE MAESTROS DE EDUCACIÓN  
INFANTIL:  
CICLO VITAL, IDENTIDAD,  
CONOCIMIENTO Y CULTURA**

Tesis presentada para aspirar al grado de Doctor  
por el Lcdo. D. Manuel Fernández Cruz,  
bajo la dirección  
del Dr. D. Pedro de Vicente Rodríguez.

Granada, Diciembre de 1994.

UNA APROXIMACIÓN BIOGRÁFICA  
AL DESARROLLO PROFESIONAL  
DE LOS MAESTROS DE  
EDUCACIÓN INFANTIL:  
CICLO VITAL, IDENTIDAD,  
CONOCIMIENTO Y CULTURA



## índice

### **PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL**

#### *Capítulo I: ORIGEN, MARCO DEL ESTUDIO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION*

1.1. INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA .....	7
1.1.1. Origen .....	7
1.1.2. Relevancia .....	9
1.1.3. Líneas más importantes de investigación .....	12
1.2. SUPUESTOS BÁSICOS .....	17
1.3. OBJETIVOS .....	23
1.4. MODELO DE INVESTIGACIÓN .....	29

#### *Capítulo II: APROXIMACIÓN BIOGRÁFICA AL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE (DPD)*

2.1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL DPD .....	37
2.1.1. Desarrollo moral .....	42
2.1.2. Desarrollo cognitivo .....	46
2.1.3. Desarrollo de las preocupaciones profesionales .....	48
2.1.4. El DPD de los maestros de educación infantil .....	52
2.2. NUESTRA PERSPECTIVA BIOGRÁFICA DEL DESARROLLO DEL PROFESOR ...	
2.2.1. Trayectoria formal .....	65
2.2.2. Socialización profesional .....	69
2.2.3. Modelo biográfico de transformación .....	71
2.2.4. Incidentes críticos .....	73
2.2.5. Continuidad y cambio en la personalidad del profesor .....	

#### *Capítulo III: DIMENSIONES DE LA APROXIMACIÓN BIOGRÁFICA AL DPD* ....

3.1. IDENTIDAD .....	83
3.1.1. Naturaleza de la identidad profesional de los profesores .....	83
3.1.2. Identidad profesional y profesionalización en la enseñanza .....	84

3.3.3. Características de la docencia que determinan el "ethos" profesional	86
3.1.4. Construcción de la identidad profesional	91
3.1.5. Conflictividad	93
3.1.6. Satisfacción	95
3.1.7. Autopercepción	98
3.1.8. Feminización	100
3.1.9. Aislamiento	104
3.2. CONOCIMIENTO	107
3.2.1. Conceptualización y revisión general de los estudios sobre conocimiento	107
3.2.2. Aprender desde la experiencia	113
3.2.3. Aprender desde la reflexión	115
3.2.4. Tipos de conocimiento	120
3.2.5. Conocimiento didáctico del contenido	123
3.2.6. Conocimiento práctico	124
3.2.7. Carácter biográfico del conocimiento práctico del profesor	126
3.2.8. La narrativa como marco conceptual de la investigación sobre conocimiento práctico	128
3.3. CULTURA	133
3.3.1. El Centro educativo como contexto institucional del DPD	133
3.3.2. Dimensión cultural del Centro educativo	137
3.3.3. Cultura organizativa e identidad profesional	147
3.3.4. Desarrollo organizativo (DO) en la perspectiva del cambio	151
3.3.5. La colaboración como un nuevo paradigma de la organización escolar	158

#### Capítulo IV: CICLOS VITALES EN EL DPD

4.1. CONCEPTUALIZACIÓN Y ALCANCE DE LAS TEORÍAS DE LOS CICLOS VITALES	165
4.1.1. Origen psicosocial de las teorías sobre ciclos vitales	165
4.1.2. Posibilidad del uso de las teorías de ciclos vitales como instrumento de análisis del DPD	168
4.2. MODELOS CENTRADOS EN LA EXPERIENCIA	173
4.3. MODELOS CENTRADOS EN LA EDAD	177
4.3.1. Primer ciclo vital: 21 a 28 años de edad. Ingreso en el mundo adulto	180
4.3.2. Segundo ciclo vital: 28 a 33 años de edad. La transición de "los treinta"	182
4.3.3. Tercer ciclo vital: 30 a 40 años de edad. Estabilización y compromiso	184
4.3.4. Cuarto ciclo vital: 40 a 50/55 años de edad. Profesionalidad resistente al cambio	185
4.3.5. Quinto ciclo vital: 50/55 años en adelante. Estancamiento y jubilación	188

4.4. LA POSIBILIDAD DE INTEGRACIÓN DE MODELOS .....	191
---	-----

## **SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA**

### *Capítulo V: DISEÑO DE LA INVESTIGACION*

5.1. MUESTRA Y MÉTODO DE MUESTREO DE LA FASE DESCRIPTIVA DE LA INVESTIGACIÓN. ....	203
5.1.1. Descripción de la población que se investiga .....	203
5.1.2. Determinación del tamaño y proceso de selección de la muestra ...	206
5.1.3. Distribución del cuestionario y nivel de respuesta (N=246) .....	210
5.2. PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO DE CASO .....	213
5.2.1. Selección de un Centro de Educación Infantil .....	213
5.2.2. Selección de un Ciclo Vital en un Centro de Educación Infantil (N=1)	216
5.3. PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN .....	219
5.3.1. Empleo de métodos cuantitativo y cualitativo en investigación sobre la vida de los profesores .....	219
5.3.2. El relato biográfico múltiple como eje generador del diseño .....	221
5.3.3. Fases y esquema general de la investigación .....	225

### *Capítulo VI: INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN ... 233*

6.1. CUESTIONARIO DE ANALISIS DE LAS FASES DE DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN INFANTIL .....	234
6.1.1. Selección de dimensiones del cuestionario .....	241
6.1.2. Formulación de items .....	242
6.1.3. Determinación de variables independientes .....	243
6.1.4. Juicio de expertos, aplicación piloto y construcción final del instrumento	244
6.1.5. Fiabilidad y validez .....	
6.2 ENTREVISTA BIOGRÁFICA .....	247
6.2.1. La entrevista en el método biográfico .....	247
6.2.2. Dimensiones de la entrevista biográfica .....	250
6.2.3. Ciclo de la entrevista biográfica .....	254



6.2.4 Otras técnicas de recogida de datos que completan la información de las entrevistas ..... 257

**Capítulo VII: INSTRUMENTOS EMPLEADOS EN EL ANÁLISIS DE LOS DATOS**

7.1. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO ..... 263

7.1.1. Aplicación del paquete estadístico BMDP ..... 263

7.1.2. Empleo del programa BMDP2D ..... 265

7.1.3. Empleo del programa BMDP1M ..... 266

7.1.4. Empleo del programa BMDP4F ..... 268

7.1.5. Empleo del programa BMDP4M ..... 267

7.2. ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA BIOGRÁFICA Y OTROS DATOS CUALITATIVOS 271

7.2.1. Aplicación del programa de ordenador AQAD3.O ..... 272

7.2.2. Descontextualización de los datos: codificación ..... 273

7.2.3. Recontextualización de los datos: categorización ..... 278

7.2.4. Sistema de categorías para el análisis del desarrollo profesional de los maestros de educación infantil desde una aproximación biográfica ..... 279

7.2.5. Determinación de vínculos y relaciones entre los datos ..... 288

**PARTE TERCERA: RESULTADOS**

**Capítulo VIII: ANÁLISIS DE LOS CICLOS VITALES EN LA VIDA PROFESIONAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA PROVINCIA DE GRANADA**

8.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO ..... 299

8.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO BÁSICO ..... 301

8.2.1. Datos personales ..... 302

8.2.2. Datos profesionales ..... 309

8.2.3. Datos del Centro ..... 317

8.2.4. Historia profesional de los últimos cuatro cursos ..... 325

8.2.5. Conflictividad ..... 335

8.2.6. Satisfacción ..... 342

8.2.7. Autopercepción ..... 347

8.2.8. Relaciones en el Centro ..... 352

8.2.9. Necesidades formativas ..... 356

8.3. ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS ..... 365

8.4. ANÁLISIS CLUSTER DE VARIABLES .....	369
8.5. ANÁLISIS FACTORIAL .....	381
8.6. ESTUDIO DE LOS CLUSTER DE VARIABLES EN LOS CICLOS VITALES ....	389
8.6.1. Ciclos vitales y relaciones con los compañeros y el equipo directivo .	390
8.6.2. Ciclos vitales y estrategias de formación permanente .....	392
8.6.3. Ciclos vitales y conflictividad en el desarrollo de la profesión .....	393
8.6.4. Ciclos vitales y autopercepción en la implantación de la Reforma ....	394
8.6.5. Ciclos vitales y autopercepción en el desarrollo de la enseñanza ..	395
8.6.6. Ciclos vitales y satisfacción con la enseñanza en educación infantil .	396
8.6.7. Ciclos vitales y falta de recursos y apoyo a la enseñanza y desajuste con el entorno social del Centro .....	397
8.6.8. Ciclos vitales y necesidades formativas del profesor .....	398
8.6.9. Ciclos vitales y relaciones con los padres de alumnos y consideración social de la profesión .....	399
8.6.10. Conclusiones del estudio de los clusters de variables en los ciclos vitales .....	400

*Capítulo IX: MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL A MITAD DE SU VIDA PROFESIONAL: ESTUDIO CUALITATIVO DE SU CICLO VITAL*

9.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DEL ANÁLISIS CUALITATIVO .....	407
9.2. BIOGRAMAS DE LA TRAYECTORIA PROFESIONAL .....	411
9.2.1. La trayectoria profesional de Ángela .....	411
9.2.2. La trayectoria profesional de Diana .....	415
9.2.3. La trayectoria profesional de María .....	418
9.2.4. La trayectoria profesional de Pilar .....	421
9.2.5. La trayectoria profesional de Teresa .....	424
9.2.6. Aspectos comunes de las trayectorias analizadas .....	426
9.3. EL CENTRO EDUCATIVO COMO MARCO ORGANIZATIVO DONDE SE DESARROLLAN LAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL .....	439
9.4. RESULTADOS DE LA CATEGORIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS BIOGRÁFICAS	435
9.4.1. Resultados de la categorización referidos a identidad .....	445
9.4.2. Resultados de la categorización referidos a conocimiento .....	462
9.4.3. Resultados de la categorización referidos a cultura .....	476
9.5. CONTRASTE DE HIPÓTESIS SOBRE EL PERFIL PROFESIONAL .....	491
9.6. MINIMALIZACIÓN DE LAS EVIDENCIAS CUALITATIVAS EMPÍRICAS: IMPLICANTES ESENCIALES DEL CICLO VITAL ANALIZADO .....	511

x

*Capítulo X: CONCLUSIONES* ..... 529

*BIBLIOGRAFIA* ..... 537

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco al **Dr. D. Pedro De Vicente Rodríguez** no sólo el haberme dirigido esta tesis doctoral, sino el haberme brindado la oportunidad de iniciar la carrera académica, el haberme invitado a pertenecer al Grupo de Investigación que dirige, y aún más, el haberme distinguido con su amistad.

Agradezco igualmente al **Dr. D. Luis Miguel Villar Angulo**, catedrático que fue de la Universidad de Granada, que me enseñara bastante de lo poco que aún se sabe sobre los procesos de investigación en contextos educativos. Él me inició en el estudio de la vida profesional de los profesores y me ha aportado valiosas orientaciones para la realización de este trabajo.

Del mismo modo agradezco al **Dr. D. Antonio Bolívar Botía** la inestimable ayuda que me ha venido prestando durante todo el estudio, desde la fundamentación teórica a la orientación del trabajo de campo y a la redacción de este informe final de la investigación. Y a la **Dra. Dña. Enriqueta Molina Ruiz** que me ha enseñado los secretos del tratamiento de la información cualitativa mediante el programa de ordenador AQAD del que es experta. En ambos he encontrado apoyo continuo para la realización del trabajo.

Yo no hubiera acometido este estudio de no pertenecer a un equipo de investigación del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada que me ha brindado tanto el soporte conceptual cuanto los apoyos instrumentales que hacen posible la investigación. Agradezco a las **Dras. Gallego Arrufat, León Guerrero y Moral Santaella** y a las **Ldas. Colmenero Ruiz y Pérez García**, compañeras todas ellas, el enriquecimiento que hacen del ámbito objeto de nuestro estudio con su labor constante de investigación, así como su apoyo en las tareas concretas de este trabajo.

Agradezco al Catedrático de Estadística e I.O. de la Universidad de Granada **Dr. D. Ramón Gutiérrez**, su orientación en el tratamiento estadístico de los datos cuantitativos del estudio. Agradezco igualmente a mi compañero de estudios, fatigas, e ilusiones **D. Daniel González González**, miembro del Grupo de Investigación sobre la Reforma Educativa en Andalucía, su ayuda en la instrumentación metodológica de la tesis.

La colaboración de **Elena Rodríguez, Ana Moreno, Inmaculada Porras, M<sup>a</sup> Ángeles Peña y Mayte Barrón**, entonces alumnas de 5<sup>º</sup> Pedagogía, ha sido fundamental para la realización de las entrevistas biográficas.

Agradezco a **Ángela, Diana, María, Pilar y Teresa**, las grandes protagonistas anónimas de este relato, el haberme permitido entrar en su Centro, en sus clases y en sus vidas. Su actitud de apertura a la investigación científica y la claridad en sus relatos sobre la enseñanza quedan manifiestas en las páginas siguientes.

Agradezco, en fin, a todos quiénes me rodean, a mis **amigos** y mi **familia** -que me han aportado el apoyo material necesario para llegar a buen puerto-, a mis **padres** -maestros que me han *enseñado* el amor por la *enseñanza*- y a mis hijos, **David, Borja y Carla** -quienes me iluminan con su sonrisa cuando los veo desde el ordenador una vez al día-, el haberme tolerado la dedicación exclusiva a esta tarea durante los últimos quince meses. Sobre todo a **Mati**, en cuyas espaldas ha recaído una buena parte del esfuerzo y la renuncia que conlleva un trabajo de estas características y que siempre ha tenido para mí un beso.

Cortijo del Aire, Granada. Diciembre de 1994.

## RESUMEN

En este trabajo de tesis doctoral estudiamos el desarrollo profesional de los profesores en una doble dimensión, personal y cultural. Lo hacemos por cuanto entendemos que estamos necesitados en nuestro contexto educativo de investigaciones que aúnen las dos perspectivas para ofrecer un marco válido de desarrollo profesional en el que situar tanto la formación inicial como la formación permanente de los profesores, y ofrecerlo a las agencias de formación -Centros escolares, Centros de profesores, Administración Pública y Universidades- que tienen entre sus competencias las relativas al diseño y el desarrollo de acciones formativas que promuevan la mejora en las escuelas, y, por tanto, la calidad de la educación que se ofrece a los alumnos.

La investigación va a centrarse en una etapa específica de la enseñanza, la educación infantil, etapa que posee, a nuestro juicio, características que la convierten en una de las más atractivas para llevar a cabo el estudio. Es la etapa de creación más reciente en nuestro sistema educativo, aunque sea cierto que no parte de la nada, sino de una tradición altamente estructurada en diversos lugares de nuestro Estado, que ha permitido el desarrollo de modelos organizativos y curriculares de reconocido valor didáctico. Es una etapa, que por razones demográficas -no solo políticas-, ha crecido enormemente en los últimos veinticinco años, y a la que ha abocado un gran número de profesoras -sobre todo profesoras- que provenían de tradiciones formativas y contextos profesionales diversos, y que han ido constituyendo un nuevo subgrupo profesional, dentro de la docencia, durante las pasadas dos décadas.

Son tres los ámbitos de la investigación que configuran nuestra fundamentación teórica. No es posible negar un cierto artificio en la delimitación y diferenciación de cada uno de los campos, más aún, cuando se pretende hacerlos confluír en una perspectiva comprensiva que los aglutina y nos sirve de plataforma teórica de nuestro estudio. Creemos que, más allá de la revisión bibliográfica, es la propia experiencia de investigación que desarrollamos la que ha ido resituando y estableciendo redes de proximidad y significación entre los elementos conceptuales que integran cada uno de los ámbitos analizados: (a) el proceso de construcción de la identidad profesional docente; (b) el desarrollo del conocimiento práctico del profesor; y (c) la influencia de la cultura organizativa del Centro en la vida profesional de los profesores.

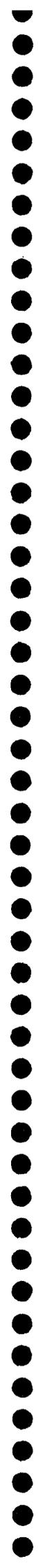
El *problema* central de la investigación es el estudio sobre los ciclos vitales de los maestros de educación infantil como modelo explicativo de su desarrollo profesional en sus dimensiones de identidad ocupacional, conocimiento práctico e interacción con la cultura organizativa del centro en el que enseñan.

El *diseño* empleado se estructura en dos fases bien diferenciadas: (i) un análisis cuantitativo de aspectos del desarrollo y el perfil profesional que exhiben los maestros de educación infantil de la provincia de Granada, en función de su ciclo vital -que se fundamenta en la recogida de información a través de un cuestionario pasado a una muestra representativa de la población (N=246)-; y (ii) un estudio de caso cualitativo (N=1) sobre un grupo de maestras de educación infantil de un mismo Centro que se encuentran a la mitad de su vida profesional -que se fundamenta en un ciclo de entrevistas biográficas-.

Se establecen *resultados* en torno la caracterización de cada uno de los ciclos vitales de desarrollo profesional de los maestros de educación infantil y se discute en profundidad el ciclo vital seleccionado para el estudio de caso. Se propone un modelo de fases en el desarrollo profesional para los maestros de educación infantil y se señalan las implicaciones y limitaciones que tiene este estudio.



**MARCO  
CONCEPTUAL**



# **Capítulo I ORIGEN, MARCO DEL ESTUDIO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION**

## **1.1. Introducción al problema**

**1.1.1. Origen**

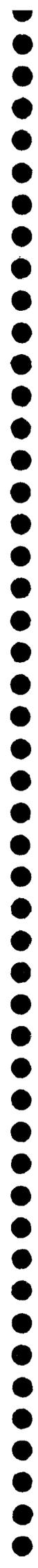
**1.1.2. Relevancia**

**1.1.3. Líneas más importantes de investigación**

## **1.2. Supuestos básicos**

## **1.3. Objetivos**

## **1.4. Modelo de investigación**



*"¿Es legítima la intromisión en la vida privada de los profesores para construir sus historias de vida? ¿Responde esta corriente al auge del conservadurismo político en occidente y su necesidad de controlar la moralidad de los docentes? ¿Desde la izquierda se puede estar convirtiendo al etnógrafo-biógrafo-voyeur en un héroe que desvela los sentimientos de opresión que producen en los profesores las condiciones profesionales a las que están sometidos? ¿Se trabaja, en este caso, con un sesgo ideológico que enfatiza la aproximación contextual, reglamentada y normativa de los problemas sociales y sus soluciones, bien sea en las aulas, en la calle, o en el hogar?"*

Goodson, 1992.



## **Capítulo I**

# **ORIGEN, MARCO DEL ESTUDIO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION**

## **1.1. INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA**

### **1.1.1. Origen**

El estudio de la vida de los maestros y del Centro en el que esos maestros trabajan -gozan, sueñan, sufren, se relacionan, se desarrollan, enseñan y aprenden-, cuando lo hace otro maestro, supone además de un ejercicio intelectual de indagación en los aspectos biográficos y culturales de las trayectorias profesionales de sus colegas, una mirada hacia el interior de sí mismo, hacia su propia historia personal, es decir, hacia las causas y las condiciones que han configurado su propio itinerario en la carrera docente y el conocimiento de una realidad desde la que hoy se acerca, analiza e interpreta la biografía de sus compañeros.

Los estudios sobre la "carrera docente" como ámbito de socialización ocupacional se han vertebrado, en esencia, en torno a dos dimensiones fundamentales que contribuyen a conformar el perfil profesional que exhiben los maestros en sus comportamientos y en las creencias y opiniones que manifiestan sobre la enseñanza. De una parte el conjunto de condiciones personales, situaciones diversas y eventos biográficos que atañen específicamente a un profesor como individuo y que entremezclados dan forma a la historia profesional de cada sujeto, esto es, la dimensión biográfica de la carrera. De otra parte, la dimensión interpersonal o cultural de la carrera docente que proporciona el marco de interpretación necesario que hace inteligible cada trayectoria individual. Un marco construido por el conjunto de experiencias comunes que ha vivido el grupo profesional y

que van conformando la conciencia colectiva que lo caracteriza.

En este trabajo de tesis doctoral vamos a estudiar la vida de los maestros. Vamos a hacerlo tanto en su dimensión cultural como en la personal. Y vamos a hacerlo porque entendemos que estamos necesitados en nuestro contexto educativo de investigaciones que aúnen las dos perspectivas para ofrecer un marco válido de desarrollo profesional en el que situar tanto la formación inicial como la formación permanente de los profesores, y ofrecerlo a las agencias de formación -Centros escolares, Centros de profesores, administración pública y universidades- que tienen entre sus competencias las relativas al diseño y el desarrollo de acciones formativas que promuevan la mejora en las escuelas, y, por tanto, la calidad de la educación que se ofrece a los alumnos.

La investigación va a centrarse en una etapa específica de la enseñanza, la educación infantil, etapa que posee, a nuestro juicio, características que la convierten en una de las más atractivas para llevar a cabo el estudio. Es la etapa de creación más reciente en nuestro sistema educativo, aunque sea cierto que no parte de la nada, sino de una tradición altamente estructurada en diversos lugares de nuestro Estado, que ha permitido el desarrollo de modelos organizativos y curriculares de reconocido valor didáctico. Es una etapa, que por razones demográficas -no solo políticas-, ha crecido enormemente en los últimos veinticinco años, y a la que ha abocado un gran número de profesoras -sobre todo profesoras- que provenían de tradiciones formativas y contextos profesionales diversos, y que han ido constituyendo un nuevo subgrupo profesional, dentro de la docencia, durante las pasadas dos décadas.

Como hemos comenzado reconociendo, nuestra experiencia particular no ha sido ajena a ese movimiento, sino que hemos sido parte activa en los procesos de innovación educativa y experimentación de modelos didácticos durante bastantes años. El sistematizar determinados aspectos del conocimiento profesional compartido por los maestros y maestras de la etapa, en un trabajo de investigación analítico como el presente, está en el origen de nuestra preocupación por el tema de la investigación.

### 1.1.2. Relevancia

Durante los períodos de reforma escolar se acrecienta el interés social por los estudios sobre la vida de los profesores. En Europa y el resto de países occidentales avanzados, las reformas curriculares de las décadas sesenta y setenta, generaron un tipo de investigación de clara orientación neomarxista, centrado en el estudio de las condiciones represivas en las que se desarrolla la tarea docente. Como muy gráficamente expresaban Ball y Goodson (1985), el profesor, agente involuntario del sistema reproductivo capitalista, pasa de ser considerado un villano culpable de todos los males de la escuela a otra víctima más del sistema educativo. Proliferan las investigaciones sobre la vida de los profesores centradas en el análisis de los factores que constriñen el trabajo del profesor.

En contraste, las nuevas reformas curriculares ocurridas durante la década de los ochenta, al compás de la crisis económica y el auge de las posiciones conservadoras en educación (cuyo más claro exponente es el National Curriculum británico), dan paso a un renovado impulso en la investigación sobre la vida de los profesores donde alguien puede ver el deseo de conocer y controlar de manera más ajustada su comportamiento profesional.

Lo cierto es que estamos ante un nuevo ámbito de estudio que representa un intento por generar una nueva cultura que reconceptualice la investigación educativa para asegurar que la voz de los profesores es escuchada. Fuerte y articuladamente escuchada dirá Goodson (1992).

En enseñanza está emergiendo un nuevo campo de investigación que reconoce la complejidad de la tarea del profesor, la importancia de su mediación en la interacción entre los alumnos y el conocimiento, y la necesidad de conocerlo como ser humano, constructor de su carrera, actor en el difícil escenario social en que se han convertido hoy las escuelas, entregado a la lucha por mantener sus perspectivas y sus valores, y viajero de un camino que le lleva de la formación inicial a la jubilación. Un camino en el que aprende, acumula experiencia, madura y, por supuesto, cambia.

Es el capítulo de Peterson (1964) sobre los cambios que acaecen a los profesores con el avance de la edad -de los más citados en la literatura

sobre el tema- en la obra colectiva "*Contemporary research in teacher effectiveness*", uno de los claros antecedentes en este ámbito de la investigación educativa. El trabajo sociológico de Lortie (1975) "*Schoolteacher: a sociological study*" centrado sobre la carrera del profesor es, a su vez, uno de los estudios que más ejemplos han proporcionado a la investigación. Trabajos posteriores como el de Lacey (1977) se han centrado en aspectos concretos de la carrera docente como el de la socialización profesional que han sido posteriormente desarrollados por investigadores como Veenman (1984) o Zeichner (1985). Tal vez con menos eco en nuestro contexto, aunque bastante empleadas en los artículos que nos sirven de guía y referencia en la revisión de esta literatura, son las obras de Riseborough (1981) y Lyons (1981) enfocada esta última en las percepciones que los profesores mantienen sobre su carrera. Y por último, también esencial para comprender la evolución de las preocupaciones profesionales de los profesores a lo largo de su carrera, es la obra ya antigua -pero clásica- de Fuller (1969).

Un momento posterior en la historia de este ámbito de la investigación educativa, la década de los ochenta, se inicia con dos estudios que tienen gran repercusión en nuestro país. Por una parte la obra colectiva de marcado carácter psicodinámico que dirige Abraham (1986) donde la profesora hebrea aborda la personalidad de los enseñantes. En ella, Huberman y Schapira (1986) mantienen la hipótesis de que el comportamiento y las actitudes de los docentes se va modificando en el curso de su carrera, de forma tal que se altera el modo en que perciben y realizan su trabajo. Por otra parte, la investigación de Huberman (1989a) sobre la carrera de los profesores suizos de secundaria, que le lleva a proponer un modelo de ciclos para el desarrollo profesional.

En España, el debate sobre la Reforma educativa y la reorientación que ha emprendido en los últimos cinco años la formación inicial y permanente del profesorado (MEC, 1989), ha originado un marcado interés por este ámbito de investigación. Estudios recientes subvencionados por el propio MEC a través del CIDE (Ortega y Velasco, 1989; Zubieta y Susinos, 1991; Moreno, 1992; Fernández, Navarro e Higuera, 1993) e incluso estudios que no proceden directamente del campo de la pedagogía, sino que entrañan un carácter señaladamente sociológico (González y González-Anleo, 1993) están contribuyendo a la formación de un cuerpo de conocimiento en nuestro contexto, sobre la vida y la profesión docentes.

Si bien de manera aún escasa, la preocupación sobre la vida profesional de los docentes en España, se va haciendo patente con su presencia en los proyectos y textos académicos sobre formación del profesorado y desarrollo profesional (Villar, 1990; Ferreres, 1992; De Vicente,

1993; Marcelo, 1994; Imbernon, 1994).

Más allá de nuestras fronteras, se perciben ahora nuevas luces en este ámbito de investigación. La necesidad de tener en cuenta la propia perspectiva de los profesores en los procesos de cambio han llevado a identificar los factores de evolución personal que provocan incrementos significativos en el compromiso de los profesores por la mejora de las escuelas (Guskey, 1989). La ventaja de comprender cómo los profesores construyen la noción de ocupación laboral y la desarrollan en sus relaciones han conducido a la caracterización del construto *identidad profesional* en la docencia (Nias, 1989a). La oportunidad de emplear las historias personales de la experiencia en la enseñanza como material para la formación permanente, ha sido aprovechada en el diseño de una nueva estrategia de formación: la autobiografía colaborativa (Butt y Raymond, 1989).

Trascendiendo lo particular del significado de estos tres ejemplos, podemos afirmar que el sentido, hoy, de estudiar las vidas profesionales de los profesores, podemos hallarlo en:

- (a) La comprensión de la respuesta que van a hallar en los profesores las directrices políticas inherentes a los nuevos movimientos de reestructuración y reforma escolar (Oja, 1989).
- (b) La capacitación de los profesores para crear y desarrollar el curriculum (Connelly y Clandinin, 1990).
- (c) La socialización ocupacional de los profesores y las experiencias sociales relevantes que influyen en su formación inicial y permanente (Knowles, 1992).
- (d) El desarrollo del conocimiento práctico profesional (Tochon, 1992).
- (e) La caracterización de la influencia de condiciones y circunstancias personales en el ejercicio de la docencia con especial interés en el género como categoría cultural (Casey, 1992).

### 1.1.3. Líneas más importantes de investigación

Para Butt y Raymond (1989) las investigaciones sobre la vida de los profesores difieren en tres bipolos continuos:

- (a) El eje del cambio de la escuela: desde la inquietud emancipatoria a la aproximación normativa - o gestionadora- del cambio.
- (b) El énfasis en lo metodológico: en el individuo o en el grupo.
- (c) El grado en que la vida privada de los profesores es considerada en los datos biográficos.

Huberman y sus colegas han intentado discernir fases en el desarrollo profesional. Este estudio puede ser considerado como parte de la investigación neodesarrollista, por su comprensión normativa del desarrollo del profesor para informar los procesos de mejora de la escuela mediante el desarrollo de la organización docente. El trabajo se enfoca fundamentalmente sobre aspectos de la vida profesional de los profesores. Se insertan en esta misma línea los trabajos de Ingvarson y Greenway (1984), Newman y otros (1979, 1980) y Guskey (1985, 1989) quienes han trabajado la interacción entre desarrollo de la carrera y desarrollo organizativo.

Los estudios de historia de vida que han enfatizado las condiciones bajo las cuales los profesores trabajan, representan un segundo grupo de estudios biográficos: Goodson (1981, 1992, 1994), Ball y Goodson (1985), Sikes (1985), Woods (1985), Sikes, Measor y Woods (1986), Woods y Sikes (1987), Rosenholtz (1989, 1992), Blase (1991), Riseborough (1985, 1994). La atención se fija en la interacción persona/contexto, a través del tiempo, particularmente las presiones de las estructuras sociales e institucionales en la vida profesional de los profesores. Estos trabajos tienen un interés emancipatorio, se fijan en los fenómenos colectivos y en la mejora.

Hargreaves (1986, 1993) profundiza más en la suerte de contextos culturales dentro de los que se desenvuelve la vida de los profesores. El contempla la biografía de los profesores como representativa de una influencia cíclica y una subcultura particular en la enseñanza. Las contribuciones individuales y colectivas de los profesores a la subcultura de la enseñanza se consideran muy importantes. Smith y otros (1986, 1987) han realizado así mismo trabajos de biografía colectiva dentro de una cultura dada. Estos trabajos estudian problemas relativos a la innovación y al cambio.

Dentro de la investigación reconceptualista cabe citar a Pinar y Grumet (1976), Pinar (1978, 1980, 1981, 1986, 1988) Grumet (1980). Sus trabajos enfatizan las aproximaciones narrativa, existencial, y psicoanalítica a la autobiografía como una indagación de la "arquitectura de uno mismo". El énfasis está en la comprensión del mundo privado de la persona y sus relaciones con el mundo público que es la enseñanza. Este proceso de autocomprensión puede ser valioso como vehículo para la emancipación personal y el desarrollo profesional. En esta misma línea se encuentran los trabajos de Krall (1981, 1982, 1988).

La indagación fenomenológica en educación tiene como principales dogmas, el descubrimiento y la representación de los "propios fenómenos" y las "experiencias vividas" por los participantes; en esta línea están Van Manen (1982, 1986), Hultgren (1987), Parker (1986) y Martini (1988). El interés del trabajo de estos autores es la naturaleza y el desarrollo del conocimiento que los profesores poseen y usan. Se centran inicialmente en la autobiografía individual, mirando eventualmente las coincidencias entre los profesores. Bajo su perspectiva el proceso de la reconstrucción autobiográfica es emancipatorio y ayuda al desarrollo del profesor. Trabajan con estudios de caso individuales, y con colecciones de estudios de caso, para identificar coincidencias colectivas que informen los esfuerzos de mejora de la escuela.

Para Butt, Raymond y Yamagishi (1992) las cuestiones que se deberían responder desde la investigación sobre la vida profesional de los docentes, pueden agruparse en tres bloques:

- (a) *Cuestiones de contenido:* ¿Cuáles serían los aspectos centrales del conocimiento del profesor interpretados en la presente etapa de su vida profesional y personal y en el actual contexto? ¿Qué formas toman? ¿Cuáles son los elementos principales del contexto personal y profesional actual del profesor? ¿Cuáles son los elementos

principales de la vida profesional y personal pasada del profesor que son relevantes para su conocimiento profesional?

- (b) *Cuestiones de formación:* ¿Cómo interactúan entre sí los elementos del contexto actual modelando el conocimiento del profesor y sus expresiones? ¿Cuáles son las mayores fuentes de influencia en el conocimiento del profesor de la experiencia pasada? ¿Cómo los elementos del pasado son percibidos por el profesor e influyen en la formación de su conocimiento profesional? ¿Cómo son narrados los antecedentes de la situación actual? ¿Cuáles son los episodios cruciales de la vida, en qué nuevas líneas de actividad se han basado y qué nuevos aspectos de sí mismo han sido aportados? ¿Cómo y por qué?
- (c) *Cuestiones relativas al contexto:* ¿Qué interacciones con el contexto son problemáticas? ¿Cómo es la vida de un profesor con ellas? ¿Qué interacciones contienen problemas que requieren una continua resolución? ¿Estas son de naturaleza dialógica o dialéctica? ¿En qué interacciones hay un significativo grado de congruencia entre persona y contexto?

Los tópicos que han centrado las investigaciones que vamos a revisar en los capítulos posteriores se presentan en el Cuadro nº 1.1.

CUADRO Nº 1.1

Kelchtermans (1991, 1993, 1994)	Aproximación biográfica al DPD
Pajak y Blase (1989)	Influencia en la carrera de los acontecimientos de la vida privada
Sprinthall Ties-Sprinthall (1983)	Realización eficaz de la enseñanza
Fuller (1969) Fuller y Bown (1975) Hall y Loucks (1978)	Naturaleza de las preocupaciones del profesor. Inquietudes clave que afectan al desarrollo profesional. Preocupaciones del profesor acerca del cambio y la innovación.

Carusso (1977)	Sentimientos de los profesores durante su formación inicial acerca de sí mismos y de sus experiencias al estudiar la enseñanza
Lightfoot (1983)	Desarrollo de la madurez del adulto, su razonamiento moral y ético y el crecimiento de su complejidad intelectual
Huberman (1989)	La institución escolar y las interacciones que en ella establecen los profesores a lo largo de su carrera
Butt y Raymond (1989, 1991) Van Manen (1986)	Naturaleza del conocimiento profesional
Ingvarson y Greenway (1984) Newman y otros (1980) Fessler (1985) Guskey (1985, 1989) Oja (1989)	Interacción entre desarrollo de la carrera y desarrollo organizativo
Ball y Goodson (1985) Sikes (1985) Woods (1985) Rosenholtz (1989, 1992) Goodson (1992)	Interacción persona/contexto, a través del tiempo, con especial atención a las presiones de las estructuras sociales e institucionales en la vida profesional de los profesores
Hargreaves (1986) Nias (1989) Gomes (1993)	Contextos culturales dentro de los que se desenvuelve la vida de los profesores
Kremer-Hayon y Fessler (1992)	Reflexiones de los directores escolares sobre sus carreras
Connely y Clandinin (1990)	Curriculum. Se contemplan las narraciones del profesor como metáforas de las relaciones enseñanza-aprendizaje.
Prick (1989)	"Estres", conflictividad y satisfacción en el trabajo
Casey (1992) Nelson (1992) Middleton (1992)	El género, como categoría cultural, en la docencia

---

Beynon (1985)	El mundo interior de la escuela y los procesos que en ella ocurren
Maloy y Jones (1987)	Procesos de mejora escolar

Cuadro nº 1.1. Principales focos que han centrado el interés de quienes han investigado la evolución de los profesores a través del tiempo

Todos estos aspectos relevantes para la investigación pueden encuadrarse en alguno de los cuatro ámbitos, reconocidos por la mayoría de autores, del estudio de la vida de los profesores:

- (a) influencia de los acontecimientos de la vida privada en la vida profesional.
- (b) experiencias formativas.
- (c) desarrollo en el marco de la propia institución escolar.
- (d) influencia del contexto socio-cultural en la vida profesional.

## 1.2. SUPUESTOS BÁSICOS

Son tres los ámbitos de la investigación que configuran nuestra fundamentación teórica y van a ser desarrollados en la revisión de la literatura que presentamos en los capítulos siguientes. No es posible negar un cierto artificio en la delimitación y diferenciación de cada uno de los campos, más aún, cuando se pretende hacerlos confluír en una perspectiva comprensiva que los aglutine y nos sirva de plataforma teórica de nuestro estudio. Creemos que, más allá de la revisión bibliográfica, es la propia experiencia de investigación que desarrollamos la que ha ido resituando y estableciendo redes de proximidad y significación entre los elementos conceptuales que integran cada uno de los ámbitos analizados:

- (a) El proceso de construcción de la identidad profesional docente.
- (b) El desarrollo del conocimiento práctico del profesor.
- (c) La influencia de la cultura organizativa del Centro en la vida profesional de los profesores.

Estos tres ámbitos de la investigación didáctica, que van a ser desarrollados más adelante, guardan en común el hecho de ser tópicos de investigación surgidos desde el paradigma del *pensamiento del profesor y el desarrollo profesional* (Clark y Yinger, 1979; Shavelson y Stern, 1983; Clark y Peterson, 1986; Marcelo, 1987; Villar, 1988; 1990). Son, por lo tanto, ámbitos que se han nutrido preferentemente de los marcos conceptuales y los avances en investigación de la psicología cognitiva y la sociología etnográfica, aplicadas al campo del desarrollo del profesor.

Hemos hecho confluír estas tres dimensiones teóricas en una aproximación biográfica al Desarrollo Profesional Docente (DPD) que asume los postulados de la teoría de los ciclos vitales de desarrollo adulto, aplicada al caso del profesor.

Para sustentar todo este aparato conceptual que orienta nuestro estudio hemos sentido la necesidad de declarar desde un principio cuáles son nuestros supuestos básicos de partida que le dan sentido al resto del trabajo.

***1.- A lo largo de su carrera, y como parte normal de su vida ocupacional, se producen cambios significativos en el comportamiento profesional del profesor.***

Como afirman Huberman y Schapira (1986), la evolución de la conducta y las actitudes de los enseñantes se va modificando con el transcurso del tiempo de manera que también cambia la manera en que los docentes realizan y perciben su trabajo, lo cual repercute al final en las actitudes de los escolares.

Parece innegable que se producen cambios sistemáticos importantes en el comportamiento profesional a medida que transcurre la carrera docente. Parece, además, que esos cambios no ocurren sólo como respuesta a acontecimientos extraordinarios de la vida del profesor, sino integrados en el transcurso ordinario de la carrera (Floden y Huberman, 1989). La base de estos cambios va a ser explicada -con distinto énfasis desde cada uno de los campos de conocimiento implicados- como una interacción de factores fisiológicos, psicológicos, sociales, y de acumulación de experiencia en la enseñanza (Burden, 1990).

La consideración de este proceso de crecimiento está en el origen de la fundamentación sobre la que los formadores de profesores pueden diagnosticar necesidades y ofrecer ayuda al profesor para enfocar a corto y largo plazo su crecimiento personal.

"El conocimiento de los cambios en el desarrollo personal y profesional de los profesores puede ayudar a los formadores de profesores a comprender las necesidades y habilidades de los profesores en diferentes momentos de su carrera y pueden servir de base para planificar intervenciones y promover el crecimiento y el desarrollo." (Burden, 1990:311)

Coloma, Samper y Tresserras (1988) han defendido una aproximación teórica interdisciplinar con la que caracterizar la dimensión del cambio en

---

el profesor, de la siguiente manera:

- (a) Los cambios ocurren durante toda la carrera del profesor.
- (b) Los cambios pueden ocurrir de diferentes maneras y en diferentes dimensiones: cualitativos o cuantitativos, abruptos o graduales, percibidos como positivos o negativos, no necesariamente irreversibles, referidos al ámbito cognitivo, moral y/o a la personalidad.
- (c) Los cambios pueden tener una explicación biográfica, contextual, generacional (histórica, macrosocial), y /o profesional (administrativa institucional/microsocial).

Nosotros vamos a asumir una aproximación biográfica al DPD coherente con este planteamiento, que desarrollamos en el capítulo 2. Esta aproximación biográfica va a considerar la existencia de dos primeros núcleos esenciales que constituyen el perfil profesional de un profesor: su identidad profesional y su conocimiento de la profesión; aspectos que van a ser tratados en el capítulo 3.

## ***2.- El Centro como contexto organizativo afecta y se ve afectado por los cambios que suceden al profesor a lo largo del tiempo.***

El profesor desarrolla un sentimiento de pertenencia profesional a la institución educativa en la que trabaja de tal manera que vincula la cultura organizativa de la escuela a la cultura profesional (Gomes, 1993). Las relaciones entre desarrollo de la profesión y desarrollo de la escuela han sido analizadas por Guskey (1989), Holly y Mclaughlin (1989), Lyons (1990) o Villar (1992). Se han puesto de manifiesto paralelismos entre la percepción organizativa y las actitudes profesionales y entre la crisis de la identidad escolar y la crisis de la identidad profesional (Demaylly, 1991).

Desde una conceptualización de la dimensión cultural del Centro educativo como la de González (1992) que le atribuye la capacidad de

generar un marco de referencia común al pensamiento y la acción de los profesores, la implicación mutua entre lo colectivo y lo personal es poderosa.

Beynon (1985) ha reclamado la atención sobre la micropolítica de la escuela y sus vinculaciones con la vida profesional de los profesores. De tal modo que el uso de la indagación biográfica en educación debiera permitir conocer, entre otros:

- (a) Factores de la micropolítica escolar y sus efectos a largo plazo en los profesores.
- (b) Presiones (interpersonales, institucionales y externas) que reciben los profesores para modificar su enseñanza.
- (c) Procesos de socialización ocupacional de los profesores.
- (d) Los recursos con los que un grupo mantiene su identidad dentro de un medio hostil.
- (e) La influencia de líderes en la carrera de los profesores.
- (f) El impacto de incidentes críticos en la historia institucional para los profesores.

Desde nuestra posición asumimos la profunda interrelación que existe entre el marco biográfico personal y el contexto organizativo de tal suerte que la dimensión cultural configura la aproximación biográfica al DPD que defendemos. Los aspectos relativos a esta dimensión cultural van a ser tratados en la tercera parte del capítulo 3.

---

***3.- Es posible ajustar las trayectorias individuales a modelos comunes de desarrollo profesional que inspiren una teoría del cambio en el profesor.***

Edad, experiencia y desarrollo profesional están estrechamente ligados. De tal manera que cada historia personal parece seguir unas pautas comunes de desarrollo que permiten discernir fases, ciclos o etapas asociadas con la evaluación y quizás redefinición y/o reorganización de intereses, compromisos y actitudes.

Los teóricos del desarrollo adulto (Loevinger, 1976; Sheehy, 1976; Gould, 1978; Levinson, 1979; Erickson, 1985) intentan determinar si existen preocupaciones, problemas y tareas comunes a la mayoría de los adultos u otras características asociadas a la edad. Estas teorías han encontrado repercusión en la investigación educativa en trabajos como los de Sikes (1985), Huberman (1989) u Oja (1989). Mediante recopilación de historias profesionales en trabajos transversales, ellos han tratado de ajustar las coincidencias en las trayectorias individuales a modelos comunes de desarrollo profesional.

A pesar de los riesgos que entraña la naturaleza de este tipo de investigación -advertidos en todos los trabajos que hemos revisado-, la perspectiva teórica nos ha parecido sugestiva por su poder de orientación a los profesores sobre su propio desarrollo (Burden, 1990). De manera que con la fundamentación de la teoría de los ciclos vitales -que va a ser desarrollada en profundidad en el capítulo 4-, hemos completado nuestra aproximación biográfica al DPD.

***4.- Las historias personales de la experiencia proporcionan el marco biográfico que hace inteligible el desarrollo profesional de los docentes.***

La aproximación narrativa que suponen las historias personales de la experiencia es consustancial con la indagación biográfica. Pero le añade algo más. Las historias personales de la experiencia se sitúan en la

prolongación de la aproximación fenomenológica adoptando una posición más intervencionista en la indagación en el campo (Tochon, 1992). El estudio narrativo ha sido empleado para desvelar las claves del conocimiento personal y la construcción de ese conocimiento en base a la experiencia (Eisner, 1985; Butt y Raymond, 1987, 1989; Connelly y Clandinin, 1988, 1990; Van Manen, 1990; Egan, 1991; Elbaz, 1991).

"La educación y la investigación educativa es la construcción y reconstrucción de relatos personales y sociales; los alumnos, los profesores y los investigadores, son narradores de relatos y personajes en sus propios relatos y en los relatos de los demás." (Connelly y Clandinin, 1990:2)

Es decir, no solo es que la vida en la enseñanza sea una historia contada, sino que la propia enseñanza es una historia contada. De tal manera, que la narrativa nos ha ofrecido el marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales de la enseñanza del profesor y su desarrollo en el tiempo, como es el del conocimiento profesional que desarrollamos en el capítulo 3.

### 1.3. OBJETIVOS

El planteamiento global de partida de la investigación gira en torno a la vida de los profesores, su identidad ocupacional, el ejercicio de la enseñanza y su evolución a lo largo del tiempo. Este planteamiento global se ha ido reformulando durante el desarrollo de la experiencia, ajustándose a las características, necesidades y posibilidades de los profesores objeto de estudio. Con la reformulación de metas, diseño y estrategias, en un proceso más zigzagueante que lineal, hemos pretendido ajustar nuestra experiencia idiosincrática al ámbito de estudio seleccionado.

De modo que hemos formulado un problema central de la investigación. Hemos trazado los objetivos generales que pretendemos y hemos señalado otros objetivos secundarios en los que expresamos parte de nuestros propósito de partida a la hora de realizar esta investigación. En último lugar hemos declarado una hipótesis general de trabajo que orienta la elección de la metodología empleada.

*El problema central de la investigación es el siguiente:*

#### PROBLEMA CENTRAL

ESTUDIO SOBRE LOS CICLOS VITALES DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL COMO MODELO EXPLICATIVO DE SU DESARROLLO PROFESIONAL EN SUS DIMENSIONES DE IDENTIDAD OCUPACIONAL, CONOCIMIENTO PRÁCTICO E INTERACCIÓN CON LA CULTURA ORGANIZATIVA DEL CENTRO EN EL QUE ENSEÑAN

Pretendemos, por tanto, en nuestro trabajo, abordar la vida profesional de los profesores en esa triple dimensión de interiorización de una identidad ocupacional, construcción de un conocimiento práctico genuino de la profesión e interacción dinámica con el contexto institucional en el que ejercen, que caracterizan su desarrollo.

En la investigación abordamos, pues, tres ámbitos relevantes de la investigación didáctica: identidad profesional, conocimiento práctico y cultura organizativa. Y lo hacemos desde el enfoque biográfico que determina tanto el uso que hacemos de una teoría sobre los ciclos vitales de los profesores, cuanto por el empleo del marco conceptual de las historias personales de la experiencia de los profesores como herramienta para la obtención de datos acerca de la identidad, el conocimiento y la cultura.

En coherencia con este planteamiento global hemos formulado los siguientes *objetivos generales de la investigación*:

### OBJETIVOS GENERALES

1. Caracterizar el ciclo vital como elemento explicativo del desarrollo profesional de maestros de educación infantil.
2. Establecer fases en la trayectoria profesional de maestros de educación infantil.
3. Analizar la cultura organizativa de un centro singular como relato múltiple de las biografías profesionales de sus maestros.
3. Describir la identidad profesional, el conocimiento práctico y la interacción con la cultura organizativa, desde la propia perspectiva de los maestros, en un ciclo vital concreto de su desarrollo.

La necesaria operatividad del trabajo de investigación nos ha llevado a suplementar estos tres objetivos generales con los *objetivos secundarios* que se presentan en la siguiente relación:

### OBJETIVOS SECUNDARIOS

1. Explorar trayectorias profesionales e historia profesional reciente de maestros de educación infantil.
2. Analizar la evolución de la conflictividad y la satisfacción en el ejercicio de la enseñanza, la autopercepción, las relaciones en el Centro y las necesidades formativas de maestros de educación infantil.
3. Elaborar un sistema de categorías para el análisis del perfil profesional de maestros de educación infantil.
4. Proponer un modelo de fases que explique aspectos comunes de la carrera de los maestros de educación infantil.
5. Generar un modelo comprensivo del ethos propio de un Centro exclusivo de la etapa de educación infantil.
6. Identificar relaciones entre aspectos de la vida profesional de los maestros de educación infantil que caracterizan su ciclo vital.
7. Establecer qué aspectos de la vida profesional de maestros de educación infantil actúan como implicantes esenciales del perfil profesional que presentan a mitad de su carrera.

Sobre el problema central formulado y en relación a los objetivos generales y secundarios expuestos, la *hipótesis general* que orienta el diseño y da sentido a esta investigación es la siguiente:

#### HIPÓTESIS GENERAL

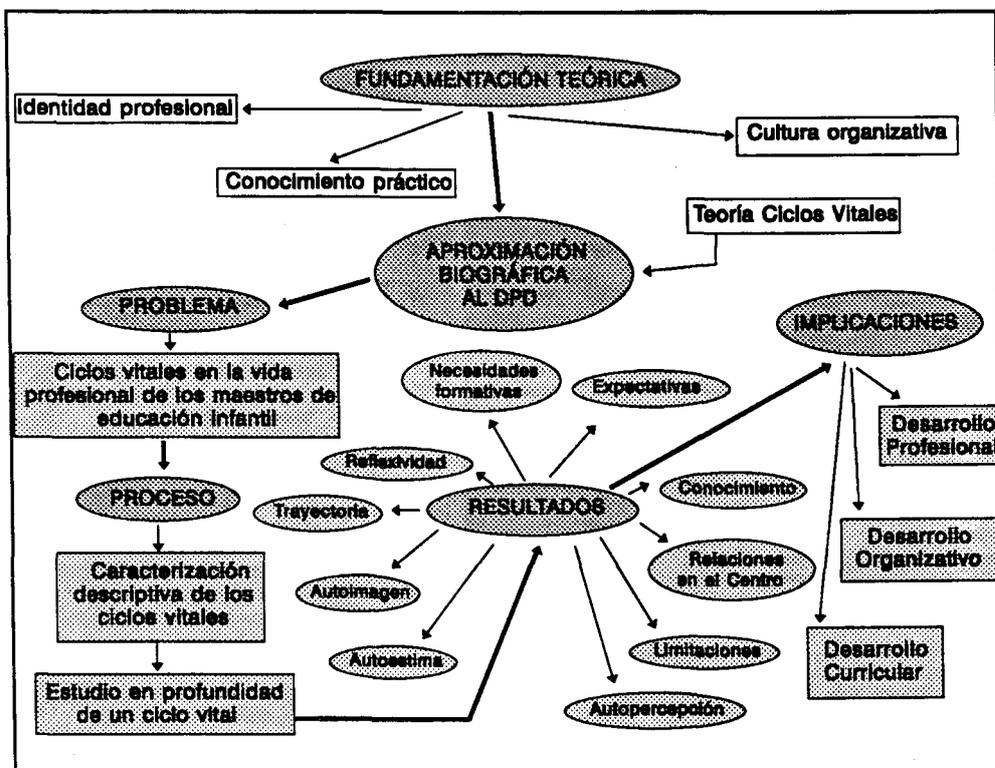
El ciclo vital es un modelo de análisis de la vida profesional de los profesores que explica el proceso de su desarrollo profesional facilitando la comprensión de sus carreras, sus expectativas y preocupaciones profesionales y sus necesidades formativas.



### 1.4. MODELO DE INVESTIGACIÓN

El elemento paradigmático que caracteriza nuestra investigación es el empleo de una perspectiva biográfica (Denzin, 1989; Pujadas, 1992) que adoptamos para construir el marco conceptual del trabajo, y continuamos tanto en el diseño como en la elección de técnicas de recogida y análisis de los datos.

GRÁFICO Nº 1.1



El uso consistente de una orientación biográfica tanto en la formulación del problema a investigar como en la metodología, confiere, a nuestro juicio, un alto grado de consistencia al modelo de investigación adoptado del que presentamos una aproximación conceptual en el gráfico nº 1.1.

El modelo conceptual se construye a partir de la fundamentación teórica que constituyen los estudios sobre identidad profesional de los profesores (Ball y Goddson, 1985; Nias, 1989; Villar, 1990; Samper, 1992; Goodson, 1992); los estudios sobre conocimiento práctico de los profesores (Elbaz, 1981, 1983; Shulman, 1986, 1987, 1993; But y Raymond, 1989; Connelly y Clandinin, 1988, 1990; Moral, 1990; De Vicente, 1992; Tochon, 1992; Grimmet y McKinnon, 1992; Pajares, 1992; Gallego, 1993; León, 1993); y, finalmente, los estudios sobre la cultura organizativa de los Centros educativos (Hargreaves, 1986, 1992; Blase, 1991; Fullan y Hargreaves, 1992; Gomes, 1993; Little y McLaughlin, 1993; Molina, 1993; Bolívar, 1994a; Escudero y Bolívar, 1994).

Esta fundamentación teórica es la que nos permite realizar una aproximación biográfica al DPD (Burden, 1990; Kelchtermans, 1991, 1993, 1994; Keltermans y Vandenberghe 1993). Nuestra aproximación biográfica al DPD se nutre y se enriquece con la aportación de las teorías de los ciclos vitales en el desarrollo adulto (Loevinger, 1979; Levinson, 1979; Bedard, 1984; Erickson, 1985) y en concreto sobre los ciclos vitales en la vida profesional de los profesores (Sikes, 1985; Huberman y Schapira, 1986; Coloma, Samper y Treserras, 1988; Huberman, 1989a; Oja, 1989a; Samper, 1992; Leithwood, 1990, 1992; Kremer-Hayon y Fessler, 1992).

Nuestro problema de investigación se plantea en términos del estudio de los ciclos vitales de los profesores. El proceso metodológico seguido se dirige a la caracterización de cada uno de los ciclos vitales en una primera fase, y al estudio en profundidad de un ciclo vital seleccionado en una fase posterior.

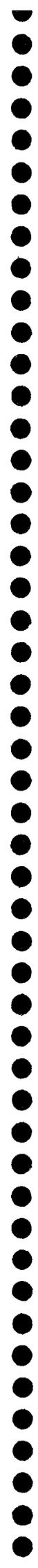
Los resultados obtenidos informan sobre la evolución de aspectos del desarrollo profesional tales como: trayectoria formal, autoimagen, autoestima, autopercepción en el ejercicio de la profesión, limitaciones o desventajas en el desarrollo, relaciones en el Centro, conocimiento práctico, expectativas de evolución futura, necesidades formativas y pensamiento reflexivo.

Pretendemos establecer implicaciones que se proyecten en los ámbitos del desarrollo profesional -aspectos formativos, política de



---

promoción en la carrera...-, desarrollo organizativo -compromiso institucional, mejora escolar-, y desarrollo curricular -con especial atención al proceso de implantación y desarrollo de la Reforma del escolar-.



## **Capítulo II APROXIMACIÓN BIOGRÁFICA AL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE (DPD)**

### **2.1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL DPD**

**2.1.1. Desarrollo moral**

**2.1.2. Desarrollo cognitivo**

**2.1.3. Desarrollo de las preocupaciones  
profesionales**

**2.1.4. El DPD de los maestros de  
educación infantil**

### **2.2. LA PERSPECTIVA BIOGRÁFICA DEL DESARROLLO DEL PROFESOR**

**2.2.1. Trayectoria formal**

**2.2.2. Socialización profesional**

**2.2.3. Modelo biográfico de  
transformación**

**2.2.4. Incidentes críticos**

**2.2.5. Continuidad y cambio en la  
personalidad del profesor**



*"Debería haber una leyenda sobre la puerta de todas las aulas que anunciara 'A TODOS LOS PROFESORES QUE ENTRÁIS: PREPARAROS PARA NARRAR VUESTRAS EXPERIENCIAS'."*

*Paley, 1989*



## Capítulo II

### **APROXIMACIÓN BIOGRÁFICA AL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE (DPD)**

#### 2.1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL DPD

Una actividad humana se considera profesión cuando su práctica pertenece a un cuerpo especializado de conocimiento (Doyle, 1990:7). Esto es, la práctica está validada por la tradición y/o la ciencia y orientada por proposiciones teóricas que incluyen modelos y descripciones para aplicar a los casos particulares. La enseñanza es una actividad para la que se reclama, cada vez con más energía, el status de profesionalidad (Lanier y Little, 1986, Sykes, 1992). Esto hace que las tradicionales estructuras administrativas con que cuentan los sistemas educativos nacionales para la formación del profesorado adopten progresivamente la visión del docente como un profesional (Villar, 1990). Y esto, a pesar de los peligros de proletarización -entendida en términos de pérdida de control de la tarea profesional- que puede encerrar el discurso del profesionalismo (Burbules y Densmore, 1992).

Heinz-Elmar (1988) destaca la formación como uno de los seis rasgos que caracterizan a un grupo profesional junto a la tarea, la vocación, la organización, su orientación como servicio público y su autonomía.

La investigación sobre formación, es decir, sobre los procesos de adquisición del conocimiento profesional en la enseñanza, se han multiplicado durante los últimos años (Tamir, 1988; Barnes, 1989; Ball y McDiamird, 1990; Tom y Valli, 1990; De Vicente y otros 1992; Marcelo, 1992; Grimmet y MacKinnon; 1992). Algunos de ellos, han adoptado una visión fenomenológica de la formación del profesorado (Smith, 1989, 1991; Connelly y Clandinin, 1988, 1990), considerando la enseñanza como una actividad práctica, artística e intuitiva. Para llevar a cabo esta labor artística, los profesores deben confiar en la comprensión personal que construyen sobre la situación de enseñanza tanto como en sus propios principios, sus valores y las estrategias que dominan (Doyle, 1990). El énfasis en la formación del profesorado se centra, entonces, en aquellos procesos de

reflexión personal capaces de estimular la atribución de significados sobre la enseñanza (Adler, 1991; Gore y Zeichner, 1991; Gipe y Richards, 1992; Korthagen, 1993; Villar y otros, 1994) como puedan ser la investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988, Carrera, 1988; Kemmis y McTaggart, 1988; Elliot, 1990; Noffke, 1990) o la narración de historias personales de la experiencia (Medina y Dominguez, 1989; Ayers, 1991; 1992; Measor y Sikes, 1992, Weiler, 1992; Knowles, 1993).

Burden (1990) ha adoptado la expresión *desarrollo profesional* reivindicando con ello esta visión fenomenológica en los procesos de formación del profesorado y acentuando la idea de desarrollo personal y cambio en el tiempo que conlleva el término. De Vicente (1992) ha puesto de manifiesto la diferencia que puede existir entre ambas expresiones entendiéndolo que formación permanente del profesorado o "perfeccionamiento" hace referencia a una intervención externa al profesor, en tanto que "desarrollo" parece referirse a cambios dirigidos internamente más que externamente impuestos. Lo que Feiman-Nemser y Floden (1986:521) han llamado "*la imagen de los profesores dirigiendo su crecimiento profesional*".

El desarrollo profesional del docente no sólo implica cambio personal en el tiempo, sino también reajuste de las prácticas profesionales para adaptarse a los cambios personales (Villar, 1990; Burns, 1994), avance profesional en la carrera (Olroyd y Hall, 1991), superación de la calidad de lo ocupacional que puede albergar la actividad docente (Ferrerres, 1992), un enfoque evolutivo de la formación del profesorado (Marcelo, 1994), responsabilidad en la mejora de la calidad de enseñanza (Gimeno, 1990), un refuerzo de la autonomía profesional (De Vicente, 1993) una simultaneidad en los procesos de desarrollo profesional organizativo y curricular (Dillon-Peterson, 1981), o la generación de nuevas culturas profesionales (Imbernón, 1994).

Se trata de un proceso de desarrollo del que Burden (1990) informa que implica cambio en:

- (a) Destrezas profesionales, conocimiento y comportamiento en la enseñanza, metodología, técnicas de control de la disciplina, curriculum, planificación, reglas y procedimientos y relaciones sociales.
- (b) Actitudes, creencias, expectativas y preocupaciones por la materia, actitudes hacia los demás, imágenes de la enseñanza, madurez

---

profesional, compromiso en la enseñanza, satisfacción y preocupaciones profesionales.

- (c) Acontecimientos profesionales, cambios de destino, rupturas, mayores compromisos e implicación en programas de desarrollo (por ejemplo).

Estamos, pues, ante una visión holística de la actividad docente que trasciende lo puramente formativo.

La diversidad de enfoques que ha adoptado la investigación en este campo originan una pluralidad terminológica que necesita una delimitación clara para entender los continuos avances que se producen en este campo fruto del esfuerzo que se le ha dedicado en los últimos años. El artículo que firman Floden y Huberman (1989) en el monográfico que la revista británica *International Journal of Educational Research* dedica a la revisión de investigaciones sobre la vida profesional de los profesores, pone al descubierto, a nuestro juicio, la diversidad, no siempre bien delimitada de enfoques conceptuales con que se abordan estas investigaciones.

En nuestra incursión en la literatura específica del tema nos hemos encontrado con un amplio espectro de términos similares esenciales que centran la atención de los investigadores, entre los que hemos destacado, y vamos a caracterizar, los siguientes:

- (a) Desarrollo Profesional del profesor (DPD)
- (b) Biografía/vida profesional (teacher life)
- (c) Historia oral, historia de vida del profesor (history teacher)
- (d) Relatos de la experiencia personal del profesor (story teacher)
- (f) Ciclo vital del profesor (life cycle of the teacher)

El concepto de *desarrollo profesional del profesor* (DPD) que venimos

discutiendo en este capítulo es el más amplio y recoge de manera comprensiva a los términos que le siguen. Es el que ha venido a sustituir, en determinados contextos, al de formación permanente del profesorado, aportando una visión de proceso interno, no sólo externo, y extendiéndose al ámbito de lo personal. Griffin (1983), citado por Marcelo (1994) apunta la idea, que puede estar implícita en el concepto, de alteración de las creencias o conocimientos profesionales que presenta el profesor en un momento dado, para lograr un propósito articulado. Este concepto encierra además la visión del profesor como un adulto en continuo crecimiento (Oja, 1989, 1991; Darling-Hammond, 1990; Tiezzi, 1992), que está madurando en todas sus dimensiones: moral (Oser, 1988), cognitiva (Loevinger, 1976), o en las preocupaciones profesionales (Fuller, 1969).

Mediante las expresiones *biografía* y *vida profesional del profesor* se pretende incidir en aquellos aspectos de la carrera que han permitido al profesor alcanzar el nivel de desarrollo que presenta en su momento actual. Los aspectos en que se centran los estudios sobre las biografías profesionales son los que integran la trayectoria profesional del docente (Huberman, 1989; Kelchtermans, 1993, 1994), como puedan ser su formación inicial (Katz y Raths, 1985; Joice, 1988; Lasley y Payne, 1991), el proceso de socialización ocupacional (Lacey, 1977; Veenman, 1984; Blase, 1986; Marcelo, 1990), o los itinerarios formativos que sigue el profesor para encauzar su perfeccionamiento (Joice y Showers, 1988; García Nadal y otros, 1992). Sin desconsiderar, en ningún caso, la influencia o repercusión que los acontecimientos de la vida privada del docente tienen en su vida profesional (Pajak y Blase, 1989), bajo la idea de biografía, vida profesional o carrera se subrayan aspectos tales como la promoción y movilidad ocupacionales (Samper, Sanuy y Biscarri, 1993) bien sea horizontal, por cambio de destino, o vertical por ascenso en la profesión, la satisfacción (Sáenz y Lorenzo, 1993), la conflictividad (DiPaola y Hoy, 1994), el abandono de la profesión (Knowles, 1992), o la construcción de la identidad profesional (Nias, 1989).

La *historia oral*, o la *historia de vida* hace referencia a un método de la investigación sociológica (Denzin, 1990; Pujadas, 1992; Santamarina y Marinas, 1994) que está siendo cada vez más empleado en la indagación sobre las vidas profesionales de los profesores. Las historias de vida de los maestros, empiezan con los antecedentes de familiares dedicados a la enseñanza y las primeras experiencias como alumnos en la escuela (Zeichner, 1985), para extenderse a la escolarización en la adolescencia, la decisión de dedicarse a la docencia, las influencias recibidas de personas significativas durante la formación inicial y el proceso de inducción profesional (Knowles, 1990, 1992). Ayers (1989) señala la atención sobre aspectos colaterales de la enseñanza que puedan influir en el

---

comportamiento profesional: implicaciones políticas y sindicales, proyectos paralelos a la enseñanza, objetivos personales y estilo de vida, etc.

Es necesario distinguir entre dos términos propios de la literatura anglosajona frecuentemente usados en la investigación etnográfica: "history" y "story", para delimitar los ámbitos de la historia de vida y la historia personal de la experiencia o *narrativa*.

El término inglés "history" hace referencia a lo que antes hemos denominado como historia de vida, es decir, la reconstrucción del pasado de un profesor, en orden a explicar su situación presente y sus perspectivas futuras. El vocablo "story" no hace referencia a la historia del individuo, sino a los relatos o narraciones que el profesor realiza sobre su enseñanza que constituyen retazos de su historia personal de la experiencia (Tochon, 1992) y que suponen todo un marco de conceptualización del conocimiento práctico que el profesor construye sobre su profesión (Connelly y Clandinin, 1990).

Es cierto que los relatos de la experiencia pueden usarse como técnica de recogida de información en la elaboración de historias de vida -es esencial en la elaboración de la autobiografía-. Pero desde la narrativa se pretende incidir en aspectos que en principio no tienen por que ser biográficos en sentido estricto, nos referimos al uso de la narrativa en procesos formativos (But y Raymond, 1991; Shulman, 1992), reflexivos (Smith, 1989), o de estudio de la interacción del profesor con la escuela como contexto institucional/organizativo donde trabaja y se desarrolla (Riseborough, 1994).

Muchos de los estudios sobre biografía profesional e historia de vida de los profesores se centran en la delimitación de ciclos, períodos, etapas o fases en el desarrollo. Burden (1990) ha distinguido entre los estudios basados en ciclos de edad (Levinson, 1979; Erickson, 1986) y los que siguen modelos de estadios del desarrollo adulto (Fuller, 1969; Kohlberg, 1973; Loevinger, 1976), aplicados, en los dos casos, al campo de la enseñanza. Nosotros hemos integrado bajo el concepto de *ciclo vital* los estudios de ambos ámbitos cuando asumen que el cambio en el profesor no ocurre sólo como respuesta a eventos críticos sino como parte normal de su vida profesional, y que estos cambios producen un perfil evolutivo en el desarrollo del profesor que se atiene a pautas comunes. Los modelos que más han influido nuestro trabajo son el de Sikes (1985) que se basa en ciclos de edad para explicar el comportamiento de los docentes y el de Huberman (1989), quien utiliza un modelo basado en los años de experiencia del profesor. Estos y otros modelos de ciclos vitales, en la medida en que determinan el marco teórico de nuestro trabajo de investigación, son

---

tratados más adelante (en el capítulo 4) en profundidad.

Tras estas aclaraciones conceptuales, hemos de recordar que nuestro trabajo se centra en los ciclos de la vida profesional de los docentes, y que en un momento de la investigación hemos usado narrativas o relatos de la experiencia -obtenidos a través de entrevistas biográficas- en el marco de lo que supone una aproximación biográfica al DPD.

Los trabajos de investigación sobre DPD revisados, han sido agrupados, para facilitar su presentación, en los siguientes apartados que se corresponden con los siguientes epígrafes del capítulo:

- (a) Estudios sobre desarrollo moral del profesor
- (b) Estudios sobre desarrollo cognitivo del profesor
- (c) Estudios sobre desarrollo de las preocupaciones profesionales del profesor
- (d) Estudios sobre DPD en los maestros de educación infantil

### **2.1.1. Estudios sobre desarrollo moral del profesor**

Los aspectos éticos de la enseñanza y el desarrollo moral del profesor, no han sido investigados hasta muy recientemente (Strike y Soltis, 1985; Fenstermacher, 1986; Jackson, 1986; McDonald, 1988; Nias, 1989; Lyons, 1990; Goodlad, Soder y Sirotnik, 1990). Aunque sea cierto que la mayoría de los trabajos se retrotraen hasta 1969, para recuperar el modelo de etapas de desarrollo moral del Kohlberg (que retomamos al final del epígrafe), para aplicarlo al caso del profesor.

Cada acto de enseñanza -es innegable- tiene implicaciones morales (Oser, 1988). De tal manera que el ejercicio normal de la profesión supone una continua toma de posición respecto a cuestiones éticas, que configuran el "ethos" profesional del docente. La posible controversia que engendra la dimensión ética de la enseñanza como profesión la hemos abordado recientemente (Fernández Cruz y Bolívar, 1992).

Desde el propio paradigma de investigación del pensamiento del profesor y las teorías implícitas (Villar, 1992) al "conocimiento experiencial o del oficio" (Grimmet y Mackinnon, 1992), se han destacado como clave en la formación del profesorado los cambios en actitudes y creencias de los profesores como base de una nueva acción curricular. En los últimos años se ha abundado en esta línea destacando la dimensión moral de la enseñanza al mostrar cómo las decisiones educativas implican aspectos éticos que inevitablemente están basados en creencias y conocimiento tácito sobre lo que es bueno o deseable (Valli, 1990).

Este aspecto moral no se identifica sólo con una cierta "ética" profesional, sino -en sentido más amplio- abarca el que el profesor comprenda, delibere y decida colegiada/dialógicamente en el complejo marco social, político y moral de la enseñanza. Fenstermacher (1990:139) señala que la enseñanza, como interacción humana, es una empresa moral que implica aspectos de imparcialidad, justicia, corrección y virtud;

"se define -dice- no por las capacidades técnicas de los profesores sino por las intenciones educativas y propósitos morales con que comprenden su trabajo".

Como ha señalado Gutman (1987, 1990) una educación democrática incluye entre sus tres principios básicos, aparte de promover capacidades para participar efectivamente en el proceso democrático y una educación suficiente que posibilite participar en dicho proceso (no discriminación), no utilizar la educación para restringir la deliberación racional sobre las diversas concepciones sobre la vida buena o sociedad deseable. Interpretado, etso, desde la perspectiva intercultural implica no imponer desde la escuela una concepción de "hombre" determinada, sino, muy al contrario, contribuir a recrear colectivamente la sociedad plural que compartimos. Esto no supone apostar idealistamente por un papel neutral del profesor en una concepción liberal, sino promover la deliberación democrática como el modo más efectivo para resolver los problemas en las sociedades pluralistas y asegurar la estabilidad social.

Como en todas las actividades profesionales, en la enseñanza, el profesor tiene que justificar sus acciones, como destacó magistralmente Peters (1973), en cuanto que son intrínsecamente valiosas en sí mismas, por lo que no deben ser evaluadas en cuanto al posible producto (medios para un objetivo), sino por criterios inmanentes a ellas. Por ello las actitudes a conseguir en la enseñanza no son externas al propio proceso de enseñanza, al contrario *van inmersas* (son inmanentes) al procedimiento empleado y a la metodología. No se alcanzan *mediante* acciones docentes, sino en las

acciones mismas.

Las actitudes y valores tienen que ser los principios inherentes a los procedimientos metodológicos y de relación social empleados en la escuela. Se refiere Peters (1973:56) a que los propios procedimientos empleados, por el profesor, ya llevan implícitos unos principios educativos, por lo que los objetivos pueden considerarse como "*principios inherentes a los procedimientos educativos*". Entonces todo proceso educativo conlleva una dimensión ético-moral, no en el sentido "moralista" y trasnochado de adoctrinar en un código normativo, sino en el más profundo de no ser una actividad técnica ni el profesor un mero instrumento transmisor de información objetiva.

En un contexto de pluralidad valorativa, ¿qué posición y qué papel debe tener el profesor? Recordamos, por ejemplo, que el objetivo del *Proyecto Curricular de Humanidades (HCP)* de Stenhouse (1975) era plantear en clase los temas sociales y morales controvertidos, y un problema central (no suficientemente conocido o, al menos, discutido) era la posición moral que el profesor debe desempeñar en el desarrollo del curriculum. El tema discutible está en compartir el supuesto de que entrar en los valores va más allá de la racionalidad, porque es un campo relativo y subjetivo, por lo que el profesor debe ser neutral en actitudes y valores; o más bien -posición que defendemos- que es necesario e imposible de desligar el compromiso del profesor por la racionalidad y la defensa de ciertas posiciones de valor frente a otras (Gutman, 1987).

Nos planteamos el grave problema teórico y práctico de si el profesor ha de ser *neutral* en los conflictos valorativos que se planteen en un contexto intercultural. A su vez el problema se complica, porque la neutralidad puede ser entendida de muy diferentes formas. Con neutralidad no nos referimos a que el profesor no tenga posición moral alguna ante los problemas controvertidos, lo que daría un perfil de profesor/educador poco deseable, sino a que no la expresa explícitamente aunque sin duda su posición se encuentra implícita en los procedimientos que usa, en las estrategias o modos de conducir las actividades en el aula. Si se pudiera separar "*forma*" de "*contenido*" en educación, el profesor sería -desde esta postura- neutral en el contenido, interviniendo en la forma de conducir las actividades de los alumnos.

La tensión entre autonomía profesional (propia de la llamada "segunda ola" de reforma americana, "Empowerment") y una sobrerregulación y control del profesorado, está abocando a unir profesionalización con democratización de los centros escolares. Como señala Goodlad (1990:20)

---

"parece evidente que la formación general de todo profesor debe proveerle de perspectivas críticas (históricas, filosóficas y sociológicas) sobre la naturaleza de la sociedad democrática, con especial referencia a nuestra democracia política".

En el trabajo de Lyons (1990) se examina y describe cómo el conocimiento y los valores éticos del docente influyen en su vida profesional de manera que constituyen parte esencial de la dinámica de desarrollo del profesor, hasta el punto que se deben considerar siempre dos dimensiones, una ética y otra epistemológica en los conflictos que los docentes tienen en el ejercicio de su tarea. Berlenky, Clinchy, Goldberger y Tarule (1986), estudian la conexión entre estilos de conocimiento y cuestiones de valor en la persona, identificando diferentes perspectivas epistemológicas, para sugerir un modelo de evolución en el tiempo de la percepción que los adultos tienen sobre constructos como verdad, autoridad o universalidad/relativismo del conocimiento. Este trabajo ha sido recuperado posteriormente desde una perspectiva feminista de la teoría del conocimiento (Barlett, 1990).

La mayoría de estos estudios sobre desarrollo moral del profesor se fundamentan en una concepción de estadios de desarrollo personal, concebidos como cambios en la calidad y competencia de pensamiento, más que como cambios de cantidad y contenido en el comportamiento (Burden, 1990). Las características descritas por Kohlberg (1973) para las etapas de desarrollo moral del adulto, enfocadas en el cambio que se opera en las percepciones del adulto sobre la *autoridad, los demás, sí mismo*, y sus *decisiones*, son las siguientes:

- (a) Cada estadio implica diferencias cualitativas en los modos de pensar en diversos momentos del desarrollo adulto.
- (b) Estos diferentes modos de pensar forman una secuencia invariante en el desarrollo individual. Aunque determinados aspectos se puedan acelerar, retrasar, o, incluso, detener, la secuencia no cambia.
- (c) Los estadios se integran en una estructura global.
- (e) Los estadios se integran de manera jerárquica. De modo que los estadios superiores reintegran estructuras de pensamiento de los estadios inferiores.

### 2.1.2. Estudios sobre desarrollo cognitivo del profesor

Las investigaciones sobre estadios de desarrollo cognitivo del profesor (Hunt, 1975; Sprinthall y Sprinthall, 1981; Thies-Sprinthall y Sprinthall, 1987; Oja, 1989), centran sus objetivos en la evolución características del pensamiento, de los sentimientos, las emociones y/o el comportamiento profesional que exhiben los docentes. Algunos se han centrado en la especificidad del género como categoría cultural (Belenky, Clinchy, Goldberger y Tarule, 1986) para estudiar la manera en que las mujeres piensan acerca del pensamiento y de ellas mismas como conocedoras.

El trabajo de Oja (1989) se basa en un modelo previo de Loevinger (en Oja, 1980), para ofrecer una perspectiva del crecimiento del profesor que facilite la planificación de su formación y el desarrollo organizativo en las escuelas. Asume en sus supuestos teóricos que cada estadio de desarrollo cognitivo implica más madurez que el anterior y que algunos profesores pueden estabilizarse en ciertos estadios. La esencia del desarrollo, además, está en la base del esfuerzo por perfeccionarse, integrarse y dar sentido a la propia experiencia. El desarrollo ocurre mediante una secuencia de pasos en un continuo de creciente diferenciación y complejidad. Cada estadio llega a constituir una lógica interna que mantiene la estabilidad e identidad del "yo" y sirve de marco de referencia que estructura la propia experiencia del mundo desde la cual se percibe cada fenómeno. Las características de los sucesivos estadios son descritas por Oja (1989) en términos de autocontrol de los impulsos, estilo interpersonal, preocupación consciente, y estilo cognitivo, por lo que estos estadios pueden ser comparados con los niveles de juicio moral estudiados en el epígrafe anterior. Su propuesta concreta se configura mediante una estructura de seis estadios de desarrollo cognitivo:

- (a) *Autoprotección*. Los adultos controlan sus impulsos. Se usan las reglas sociales en beneficio propio. La principal regla de autoprotección del individuo es "no quedes atrapado" . Se mantienen relaciones interpersonales manipulativas y exploratorias.
- (b) *Conformismo*. Se obedecen las reglas porque se pertenece al grupo. La conducta es vista en términos de acciones externas y eventos concretos, antes que sentimientos y motivos internos. Las emociones

---

personales son expresadas a través de clichés, estereotipos, y juicios morales. Preocupa la apariencia, la aceptación social y la reputación.

- (c) *Transición al autoconocimiento.* Aumenta el autoconocimiento y se abren multitud de posibilidades, alternativas y opciones en la resolución de problemas. Aumenta la capacidad de introspección. El crecimiento en la autoconfidencia y la autoevaluación respecto a normas internas comienza a sustituir a las normas del grupo y sus guías de conducta.
- (d) *Consciencia.* Se es capaz de la autocrítica. También de la autovaloración de objetivos e ideas y un sentido de responsabilidad. Las reglas son interiorizadas. La conducta es contemplada en términos de sentimientos, modelos, y motivos más que de simples acciones. La mejora, especialmente cuando puede ser medida por normas autoelegidas, es crucial. Se está preocupado por las obligaciones, privilegios, derechos, ideales y mejora, todo definido más por normas internas y menos por reconocimiento o aceptación externa.
- (e) *Individualismo.* Sentimiento de individualidad sobre todo si se asocia a un conocimiento, puesto de relieve, de la dependencia emocional de los otros. Aumenta la habilidad para tolerar relaciones complejas y contradictorias entre eventos. Hay gran complejidad en la conceptualización de las interacciones personales. Las relaciones interpersonales son altamente valoradas.
- (f) *Autonomía.* Capacidad para tolerar y hacer frente a los conflictos internos que surgen de percepciones, necesidades, ideales y dudas conflictivas. Se es capaz de unir ideas que parecen ambiguas u opciones incompatibles. El reconocimiento de las necesidad de autonomía de los demás permite la tolerancia a las elecciones y soluciones de los otros y el derecho a aprender de sus propias equivocaciones. Los límites de la autonomía se establecen en la coherencia, la interdependencia mutua y la alta valoración de las relaciones interpersonales.

Por su parte, Pickle (1985) ha propuesto un modelo evolutivo de la madurez del profesor en tres dimensiones: profesional, personal y procesual.

A su vez, Thies-Sprinthall y Sprinthall (1987) presentan un modelo de integración de las etapas de desarrollo moral del Kohlberg, las etapas de desarrollo conceptual de Hunt, y un modelo de etapas de desarrollo personal, integradas en un modelo único aplicado al desarrollo del profesor.

Más recientemente, Pintrich (1990) ha caracterizado el desarrollo cognitivo de los adultos como un proceso: continuo, cualitativo y cuantitativo, multidimensional, multidireccional, causado por multitud de factores, dialéctico e intercontextual. Características, todas ellas, que influyen en nuestra comprensión del DPD en tanto que proceso de desarrollo de adultos.

### 2.1.3. Estudios sobre desarrollo de las preocupaciones profesionales del profesor

Una preocupación es "*la representación compuesta de sentimientos, inquietudes, pensamientos y consideraciones dadas a una cuestión particular o a una tarea*" (Hall y Hord, 1987:58). Para comprender la auténtica dimensión que los estudios sobre las preocupaciones profesionales han alcanzado en el terreno de la docencia es necesario partir del trabajo, ya clásico, de Fuller (1969). Estudios posteriores basados en el anterior (Fuller, Parsons y Watkins, 1973; Fuller y Bown, 1975; George, 1978; citados por Burden, 1990), examinan la naturaleza de las preocupaciones profesionales durante el proceso de aprender a enseñar o llegar a ser un profesor a través de la experiencia. Fuller y Bown (1975) recogen estas preocupaciones en un desarrollo secuencial de tres estadios:

- (a) Fase de previa al ejercicio de la docencia caracterizada por la ausencia de preocupaciones profesionales. Los profesores están más identificados con los alumnos que con los docentes.
- (b) Fase temprana de ejercicio de la docencia caracterizada por las preocupaciones profesionales del profesor acerca de sí mismo. Preocupación por la *supervivencia* en clase, por la disciplina y por el dominio de la materia.
- (c) Fase de enfoque de las preocupaciones profesionales en los alumnos. Preocupaciones acerca de los problemas del ejercicio de la enseñanza

y sus posibles soluciones.

Butler y Smith (1989) utilizan el modelo teórico de Fuller para analizar a tres generaciones de profesores en formación inicial durante su periodo de inducción en la enseñanza, estudiando los momentos del curso escolar en el que se originan los principales conflictos que generan "estrés" y ansiedad en los jóvenes profesores.

Burden (1980) señala, a partir de un trabajo emírico, tres estadios de preocupaciones en la carrera de la enseñanza:

- (a) *Estadio de supervivencia* que transcurre durante el primer año de docencia, en el que los profesores informan de su limitado conocimiento acerca de las actividades escolares y su falta de confianza para probar nuevos métodos de enseñanza.
- (b) *Estadio de regulación* que transcurre entre el segundo y el cuarto año de enseñanza en el que los profesores declaran que han aprendido bastante acerca de la planificación y organización de la clase, el currículum y los métodos de enseñanza, y que han ganado confianza en sí mismos.
- (c) *Estadio de madurez* que empieza a partir del quinto año de docencia en el que los profesores se sienten seguros de la gestión de la enseñanza y comprenden mejor la profesión por dentro.

El trabajo longitudinal de Nias (1989) sobre una amplia muestra de profesores británicos de enseñanza primaria, le ha permitido señalar las siguientes fases de desarrollo en función de las preocupaciones profesionales de los docentes:

- (a) *Preocupación por sobrevivir (iniciación)*. El control de la clase y el dominio de la materia ofrecen las mayores dificultades para los profesores durante este período.
- (b) *Búsqueda de sí mismo (identificación)*. La preocupación por la supervivencia deja paso, a partir del segundo año de docencia, a la

---

preocupación por el cumplimiento total de las obligaciones ocupacionales que le hacen sentirse verdaderamente un profesor, al individuo.

- (c) *Preocupación por las tareas (consolidación)*. Aquellos profesores que han consolidado su proceso de identificación profesional, comienzan a percibir una preocupación prioritaria por mejorar la ejecución de las tareas de clase.
- (d) *Preocupación por el impacto*. A partir de los siete o nueve años de experiencia, los profesores declaran experimentar una preocupación por implicarse en la enseñanza más allá del trabajo que se limita al aula. Es decir, quieren asumir compromisos y responsabilidades en la gestión del Centro o en otros estamentos de la administración educativa.

Marcelo (1994) ha incorporado la referencia al modelo CBAM ("Concern Based Adoption Model") dentro de las teorías sobre las etapas de preocupaciones de los profesores. El modelo CBAM como estrategia que facilita el proceso de innovación/cambio en los Centros educativos (Bolívar y Fernández Cruz, 1994) se fundamenta en la dimensión personal del cambio, es decir, las preocupaciones que los individuos experimentan como vivencias en el desarrollo de la innovación (Hord, 1987; Marsh, 1990), aunque sea cierto que progresivamente se está desplazando este carácter individual hacia una comprensión del Centro como unidad básica del cambio educativo (Loucks-Horsley, 1993).

Hall y Hord (1987:8-11) señalan de esta manera las asunciones básicas del modelo:

- i. Comprender el punto de vista de los profesores es un factor crítico.
- ii. El cambio es un proceso que se extiende en el tiempo.
- iii. El cambio afecta a los profesores y ellos constituyen el foco de atención para el desarrollo de un programa de cambio.
- iv. Cada profesor reacciona de manera diferente ante el cambio por lo que requiere estrategias específicas para el proceso de

- mejora.
- v. El cambio se desarrolla de manera paulatina e implica el desarrollo de sentimientos y destrezas en el uso de los nuevos programas.
  - vi. El cambio puede ser entendido en términos de su impacto en la práctica profesional de los profesores.
  - vii. El foco de facilitación del cambio lo constituyen los individuos, las innovaciones y el contexto.

El proceso de innovación tiene que ajustarse, pues, a las preocupaciones profesionales que sienten los docentes (Louks-Horsley y Stiegelbauer, 1991). Por ello Hall y Hord (1987) han empleado los niveles de interés/implicación o preocupación para describir el perfil específico del profesor con respecto a la innovación. En el cuadro nº 2.1 recogemos estos niveles de preocupación que parten de las preocupaciones acerca de la capacidad personal, pasan por la preocupación centrada en las tareas, para llegar a la preocupación por el impacto del cambio educativo.

CUADRO Nº 2.1

NIVELES DE PREOCUPACIÓN	EXPRESIONES DE PREOCUPACIÓN
<b>Impacto en otros</b>	
6. REFORMULACIÓN	Tengo algunas ideas de cómo podría trabajar mejor
5. COLABORACIÓN	Me preocupa relacionar lo que hago con lo que otros compañeros hacen
4. CONSECUENCIAS	¿Cómo afecta a los alumnos lo que hago?
<b>Actividades</b>	
3. GESTIÓN	Me parece invertir todo el tiempo preparando el material

Sí mismo	
2. PERSONAL	¿Cómo me afectará su uso?
1. INFORMACIÓN	Me gustaría tener más información sobre la innovación
0. Despreocupación	Me importa poco la innovación

Cuadro nº 2.1. Estadios de preocupación y expresiones típicas de cada uno (Hord y otros, 1987:31)

### 2.1.5. El DPD de los maestros de educación infantil

Una de las más amplias revisiones sobre la investigación en educación infantil, la de Barbara Bowman (1992), comienza reconociendo la dificultad de identificación de la propia entidad que pudiera constituir la educación infantil, dada la diversidad de programas educativos, dependencias administrativas, estilos de enseñanza y formación de los profesores que prestan atención educativa a la población infantil que aún no ha ingresado en la escuela primaria. Parte de esa complejidad es debida al extraordinariamente rápido crecimiento de la etapa a partir de la década de los sesenta en todos los países desarrollados (Gammage, 1989).

Los estudios empíricos sobre el profesorado de la etapa (Katz y Mohanty, 1989), empiezan a ofrecer resultados sobre las variables de los profesores asociadas a determinados efectos de los programas de educación infantil. Algunos trabajos han girado en torno a la interacción de los profesores con los alumnos (Crahay, 1980; Phylfe-Perkins, 1981; Pineault, 1992; Pramling, 1992), las diferencias en las percepciones de los profesores sobre el currículum de la etapa (Charlesworth, Hart y Burts, 1990; Jones, 1991), el impacto de los programas de educación infantil en la escolaridad posterior (Meyer, 1984; Walker, 1992), las características personales del profesor que mejor se adaptan para la docencia en la etapa (Tobin, Wu y Davidson, 1989), la delimitación de lo que puede ser una buena enseñanza para la etapa (Medley, 1981), la formación inicial necesaria para los profesionales de la educación infantil (Tizard, 1988; Seefeldt, 1988; Pourtois,

1992; Goutard, 1992; Shatova, 1992), la profesionalización del profesorado (Seddon y Connell, 1989) o la necesidad de equipos de composición multidisciplinar para dinamizar la docencia de la etapa (Katz, 1984; Gibss y Teti, 1990; Foley, 1990; Moreno, 1992). Stallings y Stipek (1986), revisan el efecto de diferentes programas curriculares de educación infantil, en el aprendizaje de los alumnos.

Trabajos más recientes en nuestro contexto se han ocupado de las ideas y actitudes del profesorado (Palacios, 1991), la vida profesional del profesorado de la etapa (Medina, 1992), la función a desarrollar por los profesores de educación infantil (Zabalza, 1992) o la formación inicial del profesorado (Gervilla, 1992).

En cualquier caso, la investigación de corte correlacional entre las variables profesoras y los resultados de la enseñanza en la etapa, cada vez es vista con más limitaciones (Slavin, 1990). La perspectiva alternativa enfoca su interés en el estudio del contexto en el que se producen las interacciones de enseñanza-aprendizaje y corresponde a una visión interpretativa de la enseñanza (Yonemura, 1986; Ayers, 1989, 1991; Knapp, Turnbull y Shields, 1990). Goffin (1989), en su revisión sobre la investigación en la etapa concluye que los aprendizajes ocurren en contextos múltiples, los alumnos participan activamente en su aprendizaje, y los profesores son igualmente activos, constructores de decisiones.

Pero la investigación también se ha ocupado de ponderar la alta feminización de la profesión y la casuística del desarrollo profesional de las maestras de educación infantil en razón de su género (Apple, 1987; Casey y Apple, 1991; Balke, 1991; Acker, 1992, Chen y Addi, 1993). En concreto, Balke (1991), establece las diferencias entre la escuela infantil y la escuela primaria que afectan a una diferente profesionalización de su profesorado, sobre todo, el carácter no obligatorio y mayoritariamente privado de la etapa junto a su estructura informal, que crean un espacio laboral más debilmente articulado que en el resto de las etapas del sistema educativo, precisamente en la etapa de mayor presencia femenina, la educación infantil.

La investigación sobre los programas específicos de formación inicial con que se debe preparar a los maestros de educación infantil ha sido abordada por Burke, McLaughlin y Valdivieso (1988), Meisels, Harbin, Modigliani y Olson (1988) y Melhuish y otros (1993), entre otros.

Nosotros hemos abordado en diferentes trabajos de investigación distintos aspectos del desarrollo profesional del profesorado de la etapa (Fernández Cruz, 1992a, Fernández Cruz, 1992b Fernández Cruz, 1993). En concreto, hemos propuesto el empleo de un medio tecnológico tan avanzado

como es el videodisco interactivo (Fernández Cruz y Molina, 1993), en la formación permanente del profesorado de la etapa.

Un programa de investigación que ejemplifica el uso de esta tecnología avanzada en la formación del profesorado es el "*EUROPEAN CHILD CARE PROJECT (ECCP)*" (Melhuish y otros, 1993). Este Proyecto Europeo de Cuidado del Niño está centrado en el estudio de la atención preescolar a niños/as en maternales, centros de día, guarderías y jardines de infancia en diversos países de Europa. El Proyecto está estudiando la atención a los niños desde el momento del nacimiento hasta el comienzo de su etapa escolar. Los países de Europa cuentan con diferentes tradiciones y prácticas en el área de la atención educativa temprana y el cuidado a los niños y esa diferencia puede aprovecharse para que unos países aprendan de otros y mejoren sus servicios de atención a la infancia. El Proyecto, por tanto, quiere propiciar los intercambios de información y perspectivas.

Es bien conocida la expansión que la atención a la primera infancia ha sufrido en la mayor parte de los países de Europa, pero lo cierto es que en cada lugar concreto se han adoptado soluciones diferentes condicionadas, sin duda, por las particulares estructuras sociales, económicas y políticas de cada país. Estas diferencias han dado lugar a lo que Carmena y otros (1990) han denominado diversos modelos de atención a la infancia. Diversidad de modelos en la que caben tanto una multitud de situaciones distintas de formación inicial, como una también buena amplitud de prácticas educativas concretas. En este marco, el ECCP y su implicación concreta de construcción de materiales formativos soportados en videodisco interactivo, alcanza una importante dimensión.

En una primera fase, el Proyecto intenta recoger la documentación de los diferentes modelos de servicio y regulaciones relacionadas con la atención a la infancia de los países incluidos en el estudio. Esto implica entrevistas a expertos en la atención a la infancia en cada país. El Proyecto continúa con la observación de un determinado número de centros infantiles en cada país como ejemplo de los servicios propios de ese sistema. Mediante observaciones a los centros infantiles seleccionados se pretende comprender aquellas formas de trabajo singulares en las que se implica a los niños durante su estancia en el centro. Como así mismo conocer en qué medida operan diversos factores tales como número de educadores, su formación, su implicación en la organización del centro y satisfacción en el trabajo, en el modo concreto en que el centro se desarrolla. De esta forma se espera ayudar a que los países europeos puedan aprender unos de otros.

La diversidad en la formación inicial y titulación exigida a los profesionales encargados de la atención educativa a la primera infancia

queda patente en el cuadro que adjuntamos donde se compara la situación de ocho países europeos, incluida España.

CUADRO Nº 2.2

	PROFESIONALES PARA CENTROS EDUCATIVOS	PROFESIONALES PARA CENTROS ASISTENCIALES
BÉLGICA	Maestros de Preescolar (estudios superiores grado medio)	Puericultores
DINAMARCA	Profesores de Preescolar / Profesores de Animación Juvenil (estudios superiores grado medio)	Profesores de Preescolar / Profesores de Bienestar Infantil (estudios superiores grado medio)
FRANCIA	Maestros de Preescolar (estudios superiores grado medio)	Puericultores (estudios secundarios)
	Personal de Apoyo (especialistas escuelas maternas)	Personal con certificación (sin titulación previa)
ITALIA	Maestros de Preescolar (estudios secundarios)	Cuidador / Puericultor / Asistente de Infancia (ambos estudios secundarios)
PORTUGAL	Educadores de Infancia (estudios superiores grado medio)	Educadores de Infancia (estudios superiores grado medio)
	Personal de Apoyo (formación no especializada)	Personal de Apoyo (formación no especializada)
REINO UNIDO	Maestros de Preescolar (estudios superiores grado medio)	Ayudantes de Jardín de Infancia (estudios secundarios)

	PROFESIONALES PARA CENTROS EDUCATIVOS	PROFESIONALES PARA CENTROS ASISTENCIALES
	Ayudantes de Jardín de Infancia (estudios secundarios)	Profesores itinerantes (estudios superiores de grado medio)
ALEMANIA	Educadores (estudios superiores grado medio)	
	Puericultores (formación secundaria)	
ESPAÑA	Maestros de Educación Infantil (estudios superiores de grado medio)	Técnicos Especialistas en Educación Infantil (formación profesional de grado superior)
	Técnicos Especialistas en Educación Infantil (formación profesional de grado superior)	Técnicos Auxiliares de Educación Infantil (formación profesional de grado medio)

Cuadro nº 2.2. Diversidad de las titulaciones exigidas a los profesionales de la educación infantil en diversos países de Europa (Elaboración basada en información de Cármena y otros, 1990).

Respecto a las fases de desarrollo del profesorado de la etapa, en un trabajo ya considerado clásico, Katz (1972) propone cuatro estadios de desarrollo/crecimiento profesional de los maestros de educación infantil, asociando a estilos específicos de perfeccionamiento cada una de las etapas que aparecen en el cuadro nº 2.3: supervivencia, consolidación, renovación y madurez, que se suceden durante los primeros cinco años de ejercicio profesional.

CUADRO Nº 2.3

ETAPAS	ESTRATEGIAS FORMATIVAS ASOCIADAS
<b>SUPERVIVENCIA</b>	
Etapa que se prolonga durante el primer año de docencia en la que los maestros pueden sentir su ineficacia y su insuficiente preparación. Se vive de manera angustiante la discrepancia entre los éxitos profesionales esperados y la realidad de cuanto acontece en clase.	Apoyo técnico directo en el Centro educativo
<b>CONSOLIDACIÓN</b>	
Durante el segundo y tercer año se consolidan los logros del primer año de docencia y se enfoca el interés profesional en el niño y en las tareas específicas de la enseñanza.	Apoyo técnico complementado con el consejo profesional de colegas y orientadores
<b>RENOVACIÓN</b>	
El tercer y cuarto año están marcadas por el sentimiento de cansancio y el deseo de conocer innovaciones metodológicas.	Asistencia a Congresos, Jornadas, Conferencias y otras actividades formativas puntuales
<b>MADUREZ</b>	
Hacia el quinto año de experiencia los profesores se perciben a sí mismos, hechos profesionalmente y se plantean aspectos más internos de la enseñanza.	Participación en Seminarios, Grupos de trabajo, proyectos y programas diversos y cursos de formación permanente

Cuadro nº 2.3. Elaboración propia a partir de las etapas de desarrollo profesional de los maestros de educación infantil de Katz, L. (1972).



---

## 2.2. NUESTRA PERSPECTIVA BIOGRÁFICA DEL DESARROLLO DEL PROFESOR

### 2.2.1. Supuestos básicos de nuestra perspectiva biográfica del DPD

Ha sido, a nuestro entender, Kelchtermans (1991, 1993, 1994), quien ha desarrollado un marco conceptual más comprensivo de la perspectiva biográfica del DPD. Reconociendo la influencia que tienen en él los trabajos previos de Sikes, Measor y Wood (1985), Huberman (1989) y Goodson (1992), entre otros, en su trabajo de tesis doctoral leído en la Universidad de Leuven, Kelchtermans (1993), propone cinco postulados generales que caracterizan la perspectiva biográfica del DPD. Los postulados son los siguientes:

1.- *La perspectiva biográfica es narrativa.*

Porque la codificación escrita de las cosas que le ocurren cuando enseña, proporciona al profesor una visión textual de la enseñanza capaz de revelar aspectos de su práctica difícilmente perceptibles de otro modo y por tanto facilita tanto la sistematización de su conocimiento práctico (Lenhardt, 1990; Nespor y Barylske, 1991; Holt-Reynolds, 1992; Goodson y Cole, 1993), cuanto la reconstrucción de su experiencia pasada (Clandinin y Connelly, 1991; Knudson, 1992; Muir y Chant, 1993; Weiler, 1993). Pero además, el elemento narrativo enfatiza cuanto de subjetivo, idiosincrático y significativo tienen sus experiencias docentes. Los informes narrativos parciales se integran en un relato de la experiencia personal en el ejercicio de la docencia donde lo esencial no son los hechos relatados, sino el significado que el profesor atribuye a estos hechos.

Diamond (1993) defiende la aproximación narrativa por cuanto en la cultura imperante en formación del profesorado, la existencia de legitimidad en las palabras y el conocimiento particular de cada profesor, parece no querer reconocerse. Sin embargo, desde las aproximaciones

etnobiográficas y autonarrativas, los profesores pueden explicarse a sí mismos. Para Day, Pope y Denicolo (1990) la investigación sobre el profesor puede reconfigurarse desde el momento en que la vida en la enseñanza puede ser representada por la vía narrativa y sus objetivos centrados en la construcción, reconstrucción y reorganización de las experiencias que le dan significado. Encontrar palabras, hablar de uno mismo y escuchar a los demás, forma parte del mismo proceso.

### *2.- La perspectiva biográfica es constructivista.*

Porque se elabora mediante la continua atribución de significados, cada vez más comprensivos, a las experiencias de enseñanza. Esto le permite al profesor elaborar una concepción personal de la enseñanza y de su vida en la enseñanza a partir de los significados construidos (Green, 1988; Peterman, 1992; Packer, 1993). En educación, el constructivismo como teoría del aprendizaje, no se refiere tan sólo al conocimiento del alumno, sino que se refiere igualmente al proceso de aprender a enseñar y de desarrollo profesional que realiza el profesor.

Lo cierto es que las teorías constructivistas de amplia repercusión en los modelos de aprendizaje de los alumnos, no han tenido hasta recientemente aplicación y difusión en el terreno de la formación inicial del profesorado y su desarrollo profesional (Winitzky, Stoddard y O'Keefe, 1992; Zeichner, 1992). Para Keini (1994), las ventajas del empleo de las teorías constructivistas como un paradigma alternativo en el desarrollo profesional residen en que descartan la idea de que el conocimiento es algo independiente de la visión que se tiene de él y recupera la propuesta de que el conocimiento es una construcción de la realidad subjetiva del individuo.

La concepción constructivista del desarrollo del profesor nos permite superar la perspectiva racional-tecnológica de la enseñanza, para situarnos en una plataforma práctica-interpretativa que concibe al profesor como un agente activo, profesional que reflexiona en la acción y que construye su conocimiento personal de la enseñanza.

### *3.- La perspectiva biográfica es contextual.*

Porque las experiencias prácticas y las explicaciones construidas sobre ellas, sólo son significativas en el contexto social, cultural e institucional en el que ocurren. Es por ello por lo que los profesores siempre

se refieren a los sucesos de su enseñanza enmarcándolos en el contexto cultura, social, político e histórico que dan forma a la experiencia cotidiana (Morgan, 1989; Huberman, 1990; González, 1992; Gomes, 1993; Riseborough, 1994). O, cuando directamente no lo hacen, deben remitir sus experiencias a esos marcos para encontrarles sentido.

Implicaciones de la consideración contextual de la enseñanza como profesión, se pueden analizar en la línea, que ejemplificamos en el trabajo de Touzard (1981), quien centra el origen de los conflictos en las organizaciones, desde una perspectiva psicosocial, en el nivel de la interacción entre el individuo y la organización, como una visión superadora de lo meramente personal, y de la exclusiva determinación social de la que parten las teorías funcionalistas (Torres, 1991). Hasta tal punto esto es así, que las posibilidades de cambio y mejora escolar debidas a la capacidad de impulso de los profesores de un Centro están mediatizadas por la cultura que otorga sentido a sus acciones (Fullan, 1990).

#### *4.- La perspectiva biográfica es interaccionista.*

Porque si los significados siempre se construyen en interacción constante con los elementos del contexto en el que ocurren, esto ocurre, sobre todo, en referencia a los elementos personales del contexto escolar, con quienes se comparte la enseñanza, y la vida, es decir, con los alumnos, con los padres de alumnos, y con los compañeros, con quienes consensuamos significados o frente a quienes construimos significados distintos (Tharp, 1989; Hargreaves, 1990; Hargreaves y McMillan, 1992; Davis, 1992).

En tanto que trabajos como el de Pelissier (1991) reivindican un discurso antropológico del proceso de enseñanza-aprendizaje que fundamente la génesis intercontextual de los procesos de cognición en las escuelas, desde estudios como el de Solas (1992) se propone el uso de los métodos biográficos para la investigación sobre los procesos cognitivos escolares.

#### *5.- La perspectiva biográfica es dinámica.*

Porque se trata de un proceso afectado de una dimensión temporal muy potente. El pensamiento y el comportamiento actual de un profesor sólo es un fragmento del proceso continuo -que se desarrolla durante toda su carrera- de asignación de significados a la realidad de la enseñanza

---

percibida y experimentada (Floden y Huberman, 1989).

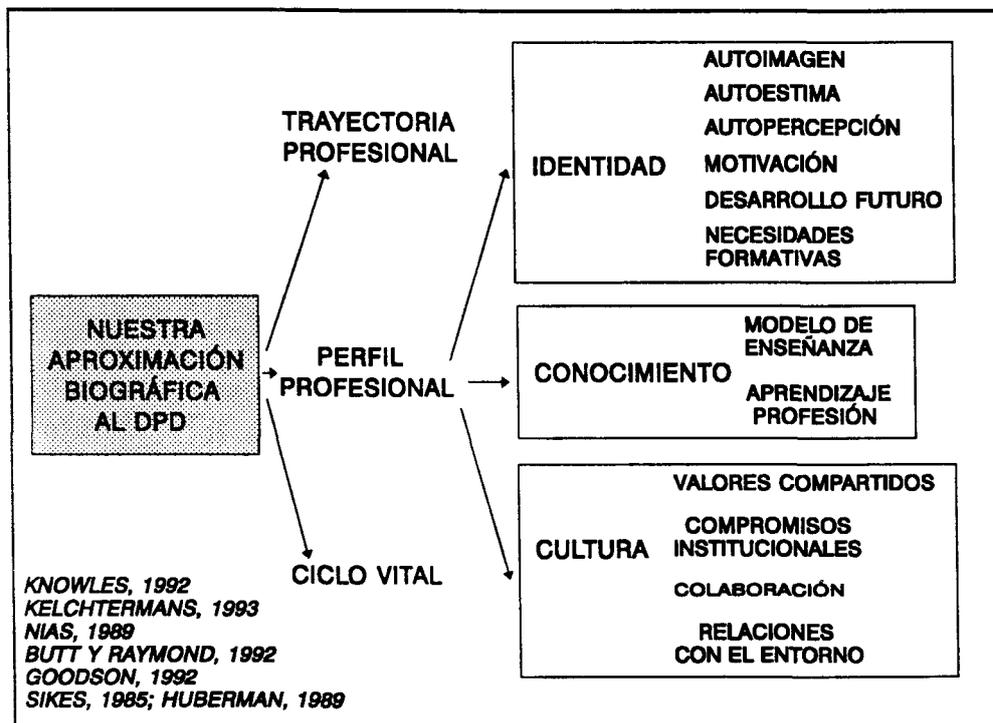
Por ello son frecuentes los estudios longitudinales sobre el desarrollo profesional que adoptan una perspectiva biográfica (Sorensen, 1992). Willet y Siger (1989) ofrecen una reflexión acerca de las investigaciones sobre la carrera de los profesores, acentuando la doble visión del efecto del tiempo en la enseñanza: el tiempo como resultado (la duración de determinados aspectos de la vida de los profesores), o el tiempo como predictor (las posibilidades de cambio en la vida profesional a través del tiempo).

### **2.2.2. Factores de la vida profesional que explican el desarrollo del profesor desde una perspectiva biográfica**

Para completar el marco conceptual del Desarrollo Profesional de los profesores desde una perspectiva biográfica, una vez asumidos los supuestos teóricos señalados en el epígrafe anterior, vamos a desvelar cuáles son los aspectos de la vida profesional que integrados de manera articulada explican ese proceso dinámico al que se ve sometido el profesor, tanto en su comportamiento como en su pensamiento, a través del tiempo y que denominamos desarrollo.

Tal y como puede apreciarse en el gráfico nº 2.1, el DPD desde una aproximación biográfica se explica en base a tres factores principales: la *trayectoria profesional* o itinerario seguido durante toda la vida para llegar a ser el profesor que ahora se es; el *perfil profesional* que en la actualidad exhibe el profesor; y el *ciclo vital* como estructura explicativa que integra los dos aspectos anteriores.

GRÁFICO Nº 2.1



El primero de ellos, la trayectoria profesional, es un factor de la vida profesional que ha sido considerado por Kelchtermans (1991, 1993) en su aproximación biográfica al DPD, pero respecto al cual nosotros hemos encontrado bastante más apoyo conceptual en los trabajos de Knowles (1992) sobre la socialización profesional del docente y su modelo de transformación biográfica. Mas allá de lo que pueda ser el esqueleto general de la vida profesional (en términos de Kelchtermans, 1993), o guión general de los acontecimientos más relevantes en su vida privada y su carrera, estamos persuadidos de la necesidad de conocer las experiencias tempranas/previas que influyen en la visión de la profesión (Zeichner, 1985), en los eventos significativos que suponen cambios en la trayectoria del profesor (Denzin, 1989), y en como eso se transforma en un perfil profesional concreto (Knowles, 1992).

El segundo factor apuntado, perfil profesional, está constituido por la identidad del profesor (Nias, 1989) y su conocimiento de la profesión (Butt y Raymond, 1989, 1992) como elementos personales que sólo tienen

---

sentido analizados a la luz de elementos contextuales institucionales, organizativos, ocupacionales, es decir, la cultura profesional (Goodson, 1992) del ejercicio de la enseñanza.

Siguiendo las referencias de Nias (1989) y Kelchtermans (1991, 1993) hemos entendido que la identidad profesional está constituida por la autoimagen, la autoestima, la autopercepción en las tareas, la motivación para el ejercicio de la profesión, las perspectivas de desarrollo profesional futuro, y las necesidades formativas actuales del profesor. El conocimiento de la profesión lo entendemos (siguiendo a Butt y Raymond, 1989, 1992; Connelly y Clandinin, 1990; Kelchtermans, 1991, 1993; y Goodson, 1993) como el modelo de enseñanza que el profesor desarrolla, así como también las vías de aprendizaje por las que el profesor ha generado el actual modelo de enseñanza. El elemento cultural del desarrollo profesional está conformado, desde nuestra perspectiva (siguiendo las referencias de Nias, 1989, 1992; Hargreaves, 1992, 1993; Goodson, 1992; y Gomes, 1993) por la visión común o valores compartidos de la enseñanza dentro del grupo de referencia del profesor, la estructura organizativa del Centro y los compromisos institucionales que asume el profesor, la estructura pedagógica del Centro y la línea de aislamiento, colegialidad o colaboración en la que trabaja el profesor, y las relaciones con el entorno que imprimen una determinada orientación al ejercicio de la profesión en el Centro.

Por último, el tercer factor implicado, el ciclo vital como elemento integrador de los anteriores factores, es empleado desde nuestra perspectiva con la orientación que le otorgan Sikes (1985) y Huberman (1989) principalmente, aunque también tenemos que reconocer la influencia de las aportaciones del trabajo de Oja (1989). Han influido también en nuestra perspectiva los trabajos que en nuestro país han desarrollado Samper (1992) y Samper y otros (1994).

En la organización de la revisión de literatura hemos querido mantener esta triple dimensión del DPD, abordando cada uno de los factores implicados en un capítulo distinto. Así, en este mismo capítulo II, presentamos la revisión de estudios sobre la trayectoria profesional de los docentes, en el capítulo III abordamos el perfil profesional de los docentes y presentamos la revisión de literatura sobre identidad, conocimiento y cultura, y en el capítulo IV, informamos sobre las teorías de ciclos vitales en el desarrollo del profesor.



## 2.3. TRAYECTORIA PROFESIONAL DEL PROFESOR

### 2.3.1. Trayectoria formal

La trayectoria formal de la carrera concebida como encadenamiento cronológico de situaciones administrativas, compromisos adquiridos, puestos desempeñados, actividades formativas realizadas, discontinuidades importantes experimentadas y acontecimientos de relevancia en la vida personal y profesional del profesor, ha sido también propuesta por Kelchtermans (1993) como estrategia de análisis de la biografía profesional.

"La carrera formal ha funcionado como un esquema, un punto de arranque para la recopilación de información. La biografía profesional que resulta de esa recogida de datos constituyen el contenido que completa el esquema". (Kelchtermans, 1993).

La trayectoria formal de los profesores en nuestro contexto (con una tradición educativa y de carrera docente sensiblemente diferente de la de los Países bajos que recoge Kelchtermans) podría basarse en los elementos que se recogen en el cuadro nº 2.4.

CUADRO Nº 2.4

ACONTECIMIENTOS DE LA VIDA PROFESIONAL DEL PROFESOR
Opción por la docencia
Formación inicial
Prácticas de enseñanza
Socialización profesional

Destinos provisionales, sustituciones, interinidades
Destinos definitivos
Cargos directivos desempeñados
Puestos de promoción ocupados
Destinos fuera del Centro
Discontinuidades importantes en el desarrollo de la carrera
Actividades de perfeccionamiento realizadas
Destino actual

Cuadro nº 2.4. Acontecimientos de la vida profesional del profesor que jalonan su trayectoria formal de carrera

Ahora bien, el esquema biográfico debe ser tan flexible que permita la incorporación de cuanto eventos significativos han ocurrido al profesor (Wood, 1993), bien pertenezcan a la esfera de la vida profesional o a la propia esfera de la vida privada (Pajak y Blase, 1989), que hayan influido en la trayectoria de la carrera. Así, desde diversos estudios (Zeichner, 1985; Sikes, 1985; Denzin, 1989; Ayers, 1989, 1991, 1992; Knowles, 1992) se han propuesto diversos aspectos de la vida del docente, que no pueden olvidarse en la reconstrucción biográfica de su trayectoria profesional y que recogemos en el cuadro nº 2.5.

CUADRO Nº 2.5

ACONTECIMIENTOS DE LA VIDA PRIVADA DEL PROFESOR
Origen familiar relacionado con la enseñanza
Historia escolar
Personas con influencia
Incorporación al mundo adulto
Matrimonio

Nacimiento de hijos
Rupturas y discontinuidades
Desarrollo de proyectos paralelos a la enseñanza
Otro eventos críticos

Cuadro nº 2.5. Acontecimientos de la vida privada del profesor que influyen en su vida profesional

Desde una perspectiva contextual, han sido acentuados aquellos eventos de la historia del Centro que han marcado de alguna manera la vida profesional de cada uno de los profesores cuando han orientando la acción colectiva (Olzak, 1989, Riseborough, 1994). Schein (1985, 1987) ha puesto de relieve el papel de la historia de las instituciones y de sus líderes en las formas de adaptación e integración de los individuos.

La visión organizativa de la vida profesional tiene relevancia desde el punto en que en el Centro educativo emerge una comprensión colectiva de la vida en la institución (Bates, 1986; Blase, 1990; Hargreaves, 1993) que determina la propia comprensión que el profesor hace de su trayectoria profesional.

CUADRO Nº 2.6

ACONTECIMIENTOS DE LA VIDA DEL CENTRO
Proyectos realizados
Innovaciones desarrolladas
Conflictos organizativos
Líderes que han marcado la vida del Centro

Cuadro Nº 2.6. Acontecimientos de la vida del centro que han orientado la vida profesional de los profesores

También determinados aspectos de la historia colectiva que afecta a cada generación de individuos configuran, de alguna manera la biografía

particular de los profesores. Los estudios de Huberman (1989) y Caspi y Bem (1990), se han hecho eco de ello. En su investigación, Warren (1989) proporciona una nueva visión de la historia de la educación en Estados Unidos incorporando la historia de la vida de los profesores y ofreciendo un nuevo marco comprensivo de interrelación entre historia general e historia individual en la enseñanza, es decir, una visión de los profesores enclavados en la historia y la política. Caspi y Bem (1990) han estudiado las influencias uniformes que determinados acontecimientos de naturaleza histórica y política tienen sobre los individuos de generaciones sucesivas. El análisis de generaciones de profesores es prometedor en la medida en que pueda relacionar determinados cambios históricos con los modelos de vida que siguen las personas concretas (Elder, Caspi y Burton, 1988).

En el cuadro nº 2.7 presentamos algunos de estos aspectos macrosociales a tener en cuenta en la reconstrucción biográfica de la vida de los profesores.

CUADRO Nº 2.7

ACONTECIMIENTOS MACROSOCIALES
Cambios de régimen político
Reformas escolares nacionales
Conflictos profesionales a nivel nacional
Decisiones político-administrativas que afectan al colectivo profesional

Cuadro nº 2.7. Acontecimientos macrosociales que afectan a la vida profesional de los profesores

Una visión integradora de los tres ámbitos de la trayectoria biográfica del profesor (profesional, personal y colectiva), se facilita desde la aproximación biográfica al DPD que estamos proponiendo. Así lo han comprendido Crow (1992) y Hill (1994), por ejemplo, en sus respectivos estudios sobre la trayectoria profesional de los líderes escolares.

### 2.3.2. Socialización profesional

Siendo evidente por la propia estructuración de la revisión de literatura que hemos hecho que no es este el momento de abordar en profundidad un fenómeno tan complejo como el de la socialización profesional del docente, pues nos llevaría a entrar de lleno en la discusión y caracterización de los ciclos vitales en el desarrollo profesional -que hemos reservado para el capítulo 4-, es nuestra intención en este momento fundamentar la posibilidad de una aproximación biográfica al proceso de socialización ocupacional que siguen los profesores.

La socialización es definida como el proceso a través del cual una sociedad inculca a sus miembros sus valores y creencias básicas (Tosi, Rizzo y Carroll, 1990). La socialización en una institución o en un grupo profesional, es decir, la socialización ocupacional se refiere más específicamente al proceso a través del cual los nuevos miembros de una organización aprenden las funciones y responsabilidades, comportamientos, valores, conocimientos, destrezas, procesos, prácticas y estructuras de la organización (Hart, 1991; Whitt, 1991).

Más allá de una visión meramente funcionalista que sobredimensiona las estrategias de adaptación a la estructura organizativa de la escuela, reclamada desde posiciones como la de Lacey (1977) -quién llega ha identificar tres modelos de interiorización de la cultura profesional: ajuste interiorizado, sumisión estratégica o redefinición-, la socialización profesional del docente no es sólo un fenómeno de *enculturación* sino un proceso dialéctico (Zeichner, 1985) donde la resistencia a la pérdida de identidad personal (Nias, 1992), la reconstrucción y la transformación de la cultura profesional (Escudero, 1993), también ocupan su lugar.

Pero el proceso se hace inteligible, eso sí, desde las coordenadas que estructuran la experiencia previa e inicial del profesor principiante y que se manifiestan en la evolución incipiente de sus preocupaciones profesionales (Burden, 1990) o su comportamiento en el primer período de ejercicio profesional (Veenman, 1984). Jordell (1987) propone, en este sentido, un modelo de tres niveles que conjuga:

- (a) la biografía personal previa

- (b) las influencias que recibe en la clase durante el primer período de ejercicio de la enseñanza; y
- (c) las influencias del Centro donde ejerce.

Abundando en esta misma perspectiva, Hoy y Woolfolk (1990) examinan la influencia de los profesores principiantes en tres perspectivas: (i) orientación hacia el control, (ii) resolución de problemas, y (iii) eficacia. Por su parte, Blase (1986), desarrolla dos estudios intensivos longitudinales que informan de la evolución en el tiempo del proceso de socialización profesional, caracterizándolo como un fenómeno de progresiva *humanización* del profesor en la interacción con sus alumnos.

Otros estudios sobre socialización profesional del docente han abordado el desarrollo del *conocimiento* profesional (Grossman y Richert, 1988; De Vicente, 1991; Austin, Brocato y Lafleur, 1994); las *creencias* sobre la enseñanza (Ball, 1988, Remillard, 1993) la autopercepción o el *sí mismo* del profesor principiante (Griffin, 1989); la adquisición de estereotipos -como el *género*- durante el período de formación inicial (Britzman, 1986; Baxter Magolda, 1992); el impacto del proceso de socialización en la *reflexividad* exhibida durante la carrera (Kilgore, Ross y Zbikowski, 1990; Zeichner, 1993); el efecto de la formación inicial en el *comportamiento* profesional posterior (Avalos, 1991); las *imágenes* de la enseñanza de los profesores principiantes (Calderhead y Robson, 1991); o la posibilidad de alcanzar una auténtica *maestría* en la fase de formación previa al inicio del ejercicio de la profesión (Oppewal, 1991). Por otro lado, la narración de *relatos* de la experiencia previa ha sido empleada por Knowles (1990) para analizar el conocimiento sobre la enseñanza que los profesores principiantes aportan durante su período de formación.

En todos estos casos, la socialización profesional ha sido abordada desde una perspectiva biográfica, esto es, considerando siempre que en la incorporación al mundo de la enseñanza el profesor no parte de cero sino que aún tratándose de un período o fase crítica de su vida, este proceso es comprensible desde la propia trayectoria biográfica que se ha seguido.

### 2.3.3. Modelo de transformación biográfica

Knowles (1992) ha realizado cinco estudios de caso de otros tantos profesores principiantes a partir de los que establece relaciones entre acontecimientos de sus vidas y sus formas actuales de pensamiento y comportamiento profesional, de manera que llega a formular un Modelo de Transformación Biográfica (*Biographical Transformation Model*) que nos parece interesante desde el punto en que supone un marco novedoso de comprensión de la influencia de determinados acontecimientos de la trayectoria personal en el perfil docente que se desarrolla.

El modelo se fundamenta en la fuerza que tiene la vía narrativa tanto como estrategia de reconstrucción de la experiencia pasada del profesor a la que ya venimos haciendo referencia (Knudson, 1992; Muir y Chant, 1993; Weiler, 1993; Weber, 1993), cuanto a su potencia para revelar su conocimiento profesional (Clandinin, Connelly y Michael, 1992; Candinin, 1993) que, por otra parte, nosotros ya hemos puesto recientemente de manifiesto a través de otro trabajo empírico (Fernández Cruz, 1994).

GRÁFICO 2.2



En esencia el modelo pretende transformar el proceso de interpretación de las experiencias formativas y otras experiencias vividas a través de un esquema biográfico personal en el marco de acción profesional del profesor, tal y como ilustramos en el gráfico nº 2.1. Esta aproximación biográfica al estudio del profesor principiante ha sido previamente empleada en Knowles y Hoefler (1989), Knowles y Holt-Reynolds (1991).

Las experiencias formativas del profesor principiante a que se refiere

el modelo, no son otras que la historia escolar del propio individuo, su visión de la escuela, y su relación con profesores significativos que de manera positiva o negativa han influido en su manera de ver la enseñanza. Estas experiencias tienen para el profesor tanto significados inherentes inmediatos cuanto significados reflexivos posteriores. Es decir, en cualquier evento biográfico se superpone el significado que atribuyó la persona al evento cuando ocurrió con el significado posterior que se le atribuye en la reconstrucción narrativa de la experiencia. El conjunto de significados reflexivos asignados constituye la interpretación de la experiencia formativa.

El esquema es un filtro conceptual altamente idiosincrático que le permite al profesor principiante comprender el contexto actual de enseñanza y enfocar su comportamiento profesional futuro. Desde esta perspectiva, el esquema se convierte en una herramienta poderosa para examinar la práctica profesional en lo que constituye un marco personal para la acción.

Este modelo supone un buen ejemplo de las posibilidades de empleo de una aproximación biográfica al DPD para apoyar de manera sistemática la reflexión sobre el desarrollo profesional entre los profesores principiantes que atraviesan un momento crucial de su carrera (Wildman y otros, 1989, 1990), el momento en el que creencias y conocimiento sobre la enseñanza empiezan a construirse (Noffke y Brennan, 1988; Knowles, 1993; Magliaro, Wildman, Walker y Tech, 1993).

#### 2.3.4. Incidentes críticos

Dentro del ámbito de la vida profesional de los profesores, destacamos el estudio de fases y momentos críticos del desarrollo como una área que centra cada vez un interés mayor de los investigadores. El término *incidente crítico* aplicado a la carrera de los profesores puede encontrarse, en uno de sus más claros antecedentes, en el trabajo de Walker (1976) sobre la carrera docente. Estos incidentes críticos son eventos clave en la vida del profesor, alrededor de los que pivotan decisiones para su desarrollo (Measor, 1985).

Los incidentes provocan o aceleran los procesos de toma de decisiones y el replanteamiento de opciones y/o acciones que termina repercutiendo en la propia identidad.

En los relatos de estos incidentes confluyen diversas categorías de significado que el profesor, con el paso del tiempo, les otorga (Weber, 1993):

particular y universal, teórico y práctico. Al tiempo, su calidad de crítico le viene dado al incidente por el efecto percibido en el propio desarrollo del profesor que lo vive (Wood, 1993).

Dentro del marco conceptual de su investigación, Kelchtermans (1993) hace referencia a los incidentes críticos como momentos de cambio provocados por la necesidad que siente el profesor de reaccionar ante algún elemento del entorno para reafirmarse en sus opiniones y creencias -en la línea de los estudios sobre elementos substanciales de la personalidad del profesor que sigue, por ejemplo, Nias (1989, 1992)-.

El carácter crítico depende del significado subjetivo que le atribuye el profesor. El contenido específico de un incidente crítico, fase o persona, por tanto, puede diferir de manera importante de un profesor a otro y ha de ser comprendido en el relato completo de su carrera. (Kelchtermans, 1993:447)

Diversas investigaciones han abordado el estudio de los incidentes críticos en períodos específicos de la carrera de los profesores (Measor, 1985; Sikes, Measor y Wood 1985; Wood, 1990). En sus conclusiones establecen la gran capacidad ilustrativa que los incidentes alcanzan sobre los episodios biográficos que acarrear consecuencias para el cambio personal y el desarrollo. En este sentido, las fases críticas de la carrera del profesor en las que se acumula gran tensión (socialización, promoción, preparación a la jubilación) son especialmente sensibles a la aparición de eventos de esta naturaleza, aunque no puedan en modo alguno anticiparse. Sudzina y Knowles (1993) los analizan en la ilustración de los procesos de fracaso y abandono de la carrera docente.

Es Wood (1993:357) quien caracterizan estos episodios por su: no planificación, imprevisibilidad e incontrolabilidad.

En el caso de la enseñanza, por la naturaleza de la actividad, están fuertemente relacionadas las consecuencias que incidentes vividos en la escuela tienen para el desarrollo personal e incidentes ajenos a la enseñanza alcanzan en el desarrollo de la profesión (Pajak y Blase, 1989). Mann (1990) se ha ocupado de describir las consecuencias que acontecimientos biográficos relacionados con la familia de origen, el matrimonio, los hijos, u otros asuntos (enfermedades, viajes, otras implicaciones fuera de la enseñanza), tienen para los profesores.

Carter y González (1993) se han ocupado del estudio de los incidentes ocurridos en el aula y su relación con aspectos del conocimiento

práctico del profesor (adquisición y desarrollo). Basándose en trabajos previos de Carter (1990, 1991) han estimulado el recuerdo de los profesores para conseguir relatos de episodios críticos de su enseñanza que se han revelado como ejes estructuradores del conocimiento de la profesión y marcos explicativos de la experiencia.

Desde la sociología (Bertaux, 1981), se ha subrayado la importancia del incidente crítico en la medida en que guía o fuerza a la persona a seleccionar nuevos modelos y/o estrategias de vida, y se han propuesto estrategias metodológicas para analizar las trayectorias biográficas como una sucesión de incidentes clave en la vida de las personas (Griffin, 1993). Es más, desde la sociología se ha intentado establecer un paralelismo entre los incidentes generales que afectan a la vida de un colectivo (Olzak, 1989) y los incidentes particulares en la biografía individual.

En la medida en que los incidentes críticos -las fases críticas y la interacción con personas críticas o significativas, como añade, siempre, Kelchtermans (1993)-, ilustran los períodos de crisis en una trayectoria vital, su relato nos orienta sobre la génesis y las consecuencias de tales momentos de cambio para la vida de la persona (Weber, 1993).

A nuestro juicio la aportación más relevante al estudio de los incidentes críticos las trayectorias de vida lo aporta Denzin (1989) con su concepto de "*epiphany*" (del latín "*epifaneia*") con el que quiere significar manifestación vital que implica mutación o cambio personal y que nosotros hemos traducido por *epifanía o cambio* en la vida de la persona. Para Denzin (1989:70-71), las epifanías son momentos de interacción y experiencias que nos permiten señalar puntos de inflexión en una biografía. Son momentos que alteran las principales estructuras de significado con efectos positivos o negativos para la vida de las personas. Algunas epifanías están ritualizadas e implican transiciones y pasos de una fase a otra de la vida, otras sólo alcanzan su significado desde una visión retrospectiva cuando se revive la propia experiencia.

Denzin (1989) señala cuatro formas de epifanía:

- (a) *Cambio radical*. Afecta a la estructura global de la vida.
- (b) *Cambio durativo*. Supone una reacción a una serie de acontecimientos que se han vivido a lo largo de un período dilatado de tiempo.

- 
- (c) *Cambio accidental*. Representa un momento problemático importante en la vida.
  - (d) *Cambio revivido*. Constituido por aquellos episodios biográficos cuyo significado se otorga al reconstruir (narrar) la experiencia.

Woods (1990, 1993) ha centrado su atención en determinados acontecimientos de la vida en las escuelas en forma de actividades colectivas especiales que tienen gran repercusión tanto para los profesores, como para los alumnos o para los padres de los alumnos. Estas actividades conjuntas, además de influir en las trayectorias vitales individuales, transforman la vida de la institución y contribuyen a la identificación colectiva de la comunidad educativa de un Centro (Little, 1990; Biott y Nias, 1992; Nias, 1992, Fullan y Hargreaves, 1992).

### 2.3.5. Continuidad y cambio en la personalidad del profesor

La dimensión del cambio en la personalidad de profesor a través del tiempo es un problema que se fundamenta teóricamente en la psicología evolutiva y en los estudios generales de transformación de la personalidad.

En el *Handbook of Personality, Theory and research*, coordinado por Pervin (1990), se presenta un capítulo sobre el cambio de la personalidad a través del tiempo (Caspi y Bem, 1990), en el viene a resituarse el problema *continuidad/cambio* justo en la dimensión del concepto propio de estabilidad de la personalidad como heurístico capaz de proporcionarnos una visión de la existencia o no de cambio en el curso de la vida.

Caspi y Bem (1990) diferencian entre cinco tipos de estabilidad en la personalidad:

- (a) *Estabilidad absoluta* (Conley, 1985; Costa y McCrae, 1988). Se refiere a la constancia en la medida de un atributo de la personalidad a través del tiempo. Aunque conceptualmente se refiere a sólo un individuo, ha sido frecuentemente empleada para examinar puntuaciones medias de grupos de poblaciones que constituyen cohortes generacionales, en estudios longitudinales.

- 
- (b) *Estabilidad diferencial* (Schaie, 1983). Se refiere a la consistencia de las diferencias individuales en una muestra de individuos a través del tiempo. Es decir, se valora la estabilidad relativa de un sujeto dentro de un grupo del que forma parte.
  - (c) *Estabilidad estructural* (Harter, 1983). Se refiere a la persistencia de correlaciones entre un conjunto de variables a través del tiempo.
  - (d) *Estabilidad ipsativa* (Ozer y Gjerde, 1989). Se refiere a la continuidad en la configuración de las variables de la personalidad de un individuo a través del tiempo.
  - (e) *Coherencia* (Caspi, Bem y Elder, 1989). El concepto de coherencia amplía la definición de estabilidad para referirse no sólo a aspectos del comportamiento sino que incluye aquellos atributos genotípicos que subyacen al comportamiento exhibido.

La evolución en alguno de estos tipos de estabilidad, nos informa de cambio en la persona (en general), y, por ello, de cambio en el profesor. Esto es, la aportación teórica de Caspi y Bem tiene para nosotros dos consecuencias fundamentales:

- (i) El cambio no es un concepto absoluto referido a un solo individuo, sino que puede entenderse como evolución relativa dentro de un grupo o como evolución de un grupo de profesores respecto a otro.
- (ii) La perspectiva biográfica del DPD, en tanto que aborda de manera global todas las dimensiones de la personalidad del docente ofreciéndonos un marco conceptual poderoso, y en la medida en que también dispone de un marco metodológico e instrumental potente (Kelchtermans, 1993), facilita el estudio de la dimensión personal del cambio en la enseñanza.

Las referencias del estudio del cambio en la personalidad del profesor las encontramos en las investigaciones sobre cambio en las percepciones y comportamientos profesionales a través del tiempo (Adan,

---

1982; Guskey, 1989), cambios en el desarrollo del profesor durante los primeros años de enseñanza (Hargreaves y Fullan, 1992; Bullough y Baughman, 1993), o las que se centran de manera específica en la personalidad docente como la de Whitaker (1993).

**D I M E N S I O N E S D E L A  
A P R O X I M A C I Ó N B I O G R Á F I C A A L  
D P D**

**3.1. IDENTIDAD**

**3.1.1. Naturaleza de la identidad profesional de los profesores**

**3.1.2. Identidad profesional y profesionalización en la enseñanza**

**3.1.3. Características de la docencia que determinan el "ethos" profesional**

**3.1.4. Construcción de la identidad profesional**

**3.1.5. Conflictividad**

**3.1.6. Satisfacción**

**3.1.7. Autopercepción**

**3.1.8. Feminización**

**3.1.9. Aislamiento**

**3.2. CONOCIMIENTO**

**3.2.1. Conceptualización y revisión general de los estudios sobre conocimiento**

**3.2.2. Aprender desde la experiencia**

**3.2.3. Aprender desde la reflexión**

**3.2.4. Tipos de conocimiento**

**3.2.5. Conocimiento didáctico del contenido**

**3.2.6. Conocimiento práctico**

**3.2.7. Carácter biográfico del conocimiento práctico del profesor**

**3.2.8. La narrativa como marco conceptual de la investigación sobre conocimiento práctico**

### **3.3. CULTURA**

**3.3.1. El Centro educativo como contexto institucional del DPD**

**3.3.2. Dimensión cultural del Centro educativo**

**3.3.3. Cultura organizativa e identidad profesional**

**3.3.4. Desarrollo organizativo (DO) en la perspectiva del cambio**

**3.3.5. La colaboración como un nuevo paradigma de la organización escolar**

*"El artista es el investigador cuya indagación se expresa en el ejercicio de su arte antes que en (o 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"*

(Stenhouse, 1982)



## Capítulo III

### **DIMENSIONES DE LA APROXIMACIÓN BIOGRÁFICA AL DPD**

#### 3.1. IDENTIDAD PROFESIONAL

##### 3.1.1. Naturaleza de la identidad profesional

Ha sido Nias (1989) quien más claramente ha delimitado a partir de sus trabajos empíricos la noción de identidad profesional del profesor. Parte del supuesto es que para enfatizar la naturaleza personal de la enseñanza, es necesario conceptualizar el término identidad profesional. Se fundamenta en una perspectiva interaccionista simbólica para afirmar que la identidad es una construcción personal del sí mismo como objeto que se experimenta en las relaciones con los demás. A través de interacciones repetidas en el tiempo se internaliza tanto la actitud de los demás, cuanto la imagen que puede percibirse en los demás de la actitud propia, como la actitud colectiva de los grupos sociales organizados.

Ya en 1972, Ball distingue entre *identidad substancial* como núcleo interno de la sí mismo personal que es persistente y fuertemente resistente al cambio (constituido por el más alto autoconcepto y las actitudes radicales y valores más sobresalientes de la persona), e *identidad situacional* a la que se incorporan aquellas creencias, valores y actitudes con las que la persona se siente más identificada en momentos concretos de su trayectoria. Nias (1989) argumenta que son precisamente las estrategias situacionales las que preservan lo substancial de la identidad en la medida en que permiten adscribirse de manera estratégica a grupos de identificación con los que se mantiene un alto nivel de coincidencia.

En cuanto proceso de identificación personal con un grupo social, los estudios sobre identidad profesional del docente arrancan de un supuesto básico de partida común: los profesores son personas que construyen una percepción del oficio al que van a dedicar su actividad ocupacional y la desarrollan en sus relaciones con los demás. Esta construcción puede concebirse como un proceso subjetivo basado en las propias metas y

motivaciones personales (Ball y Goodson, 1985), o como un proceso social de identificación colectiva con el grupo total de individuos que se dedican al mismo oficio, a la vez que con grupos y subgrupos específicos -en un proceso de fragmentación cada vez mayor (Hargreaves, 1993)- de miembros de ese colectivo general (Nias, 1989).

El constructo "centralidad del trabajo" (*work centrality*) ha sido investigado por Poppleton y Riseborough (1990) en su trabajo sobre una muestra amplia de profesores británicos de enseñanza secundaria, como variable relacionada con dimensiones de la identidad profesional como son la satisfacción o el compromiso en el trabajo. La centralidad en el trabajo se define como:

- (i) la aceptación ideológica de la ética profesional que incluye un compromiso con el trabajo como significado esencial de la vida de uno.
  
- (ii) una dimensión afectiva del compromiso profesional que "*es el resultado de la construcción del sí mismo en el trabajo que compromete dedicación y energías y guía la identificación personal con el oficio*". (Poppleton y Riseborough, 1990).

### 3.1.2. Identidad profesional y profesionalización en la enseñanza

En tanto que el énfasis en la idea de *profesionalidad* denota que la actividad es una ocupación que exige para su desarrollo la formación específica en el dominio de un amplio cuerpo de habilidades y capacidades y en el aprendizaje de un conocimiento básico (Downie, 1990), el énfasis en lo *ocupacional* de la tarea se refiere tan sólo al hecho de desempeñar un puesto de trabajo.

Corrigan y Haberman (1990) presentan las características esenciales de una actividad profesional cualquiera: (a) poseer un conocimiento básico; (b) tener controles de la calidad de quienes ejercitan la actividad; (c) contar con recursos apropiados para el desarrollo de la actividad; y (d) poseer unas condiciones contextuales en la práctica que faciliten el desarrollo de la tarea.

Ferreres (1992) nos ha presentado el dilema *ocupación versus profesión*,

o la superación de lo ocupacional a través de lo profesional, para referirse a la realidad, hoy, del oficio de la enseñanza. Desde esta óptica el problema de la autoidentificación positiva como colectivo reside en la superación de lo estrictamente laboral -lo que González y González-Anleo (1993), para el caso de nuestro país, denominan *funcionarización* del profesorado-. Además este mismo dilema se presenta en muchos otros contextos educativos (Ginsburg, 1988; Tenorth, 1988; Popkewitz, 1988; Apple, 1990; Darling-Hammond, 1990; Corrigan y Haberman, 1990; Hargreaves, 1992, 1993; Louis, 1992; Little y McLaughlin, 1993).

Por ello, -y por las cuestiones que se especifican a continuación- Ortega y Velasco (1991) califican la actividad docente como una *semi-profesión*:

- (a) Por que la falta de calidad de su formación inicial no garantiza la profesionalidad de su ejercicio -en términos de Guinsburg y Clift (1990) son dos cuestiones indisolublemente unidas: calidad de formación y profesionalidad-
- (b) Por que, además, no cabe que exista un ejercicio libre de la profesión, ni siquiera una relación libre "profesional-cliente" no mediada por otras instancias
- (c) Por que el rol del profesor es difuso y sus competencias no comprendidas por la sociedad
- (d) Por que el colectivo docente no está fuertemente estructurado - Tenorth (1988) esta es una característica esencial de la constitución de una profesión-

En el propio movimiento reivindicativo del colectivo de maestros se perciben evoluciones contradictorias. A pesar de que ahora, desde finales de la década de los ochenta, surge una oleada de reivindicación de su profesionalidad por parte de los diversos colectivos docentes, el movimiento reivindicativo durante la década anterior, había sido el opuesto: entregar/compartir con otros colectivos sociales las responsabilidades profesionales (Fernández Enguita, 1993)-.

La clave de la superación del dilema está para Imbernon (1994) en

el avance hacia una conceptualización alternativa de la profesión docente -en la línea de la propuesta por Kremer-Hayon, 1990-, que permita definirla como una *profesión amplia* en la que lo fundamental sean los *procesos* -huyendo de los modelos tradicionales de las profesiones- de acuerdo a un modelo dinámico, capaz de adaptarse a los cambios sociales.

Por su parte, Villar (1990), apunta la necesidad de establecer vías de promoción profesional para constituir una verdadera carrera docente en la que existan estímulos para el desarrollo profesional de los profesores -como proponen Mitchell y Peters (1988) o Milstein (1990)-.

### 3.1.3. Características de la docencia que determinan el "ethos" profesional

Acudimos, en primer lugar, a una caracterización general de las actividades profesionales, para señalar, más adelante, las características específicas de la profesión docente. Para (Tenorth, 1988; citado por Ferreres, 1992)) las características de una profesión son: (a) requerir una dedicación a tiempo completo; (b) la existencia de vocación en quienes la ejercitan; (c) la adopción de una estructura organizativa específica para su desarrollo; (d) la formación que requiere sobre un saber especializado para su ejercicio; (e) la orientación de la actividad hacia la resolución de problemas sustanciales de la sociedad; y (e) la autonomía del colectivo que la ejerce como grupo profesional. Todas ellas, a nuestro juicio, se dan en la profesión docente.

Se puede caracterizar la profesión docente con variados atributos. De Vicente (1993) revisa el trabajo sobre la profesionalidad del profesor de Darling-Hammond (1990) para caracterizarla como un oficio de baja compensación económica, pocas oportunidades para la promoción, y condiciones de trabajo relativamente pobres, y plantea la necesidad de superación de esta realidad socio-laboral como requisito indispensable para la mejora de la escuela.

Benedito (1991) ha señalado las siguientes características de la profesión docente:

- (a) *Preparación.* En la competencia y eficacia de la actividad docente, un sentido artístico de la vida, un saber sistemático y global, el uso de un lenguaje técnico específico, la participación en investigaciones

didácticas y la formación continua a lo largo de la vida profesional.

- (b) *Autonomía de decisiones para realizar el trabajo propio.* Que se refiere a un espacio laboral y social propio, control interprofesional, afiliación colectiva, responsabilidades propias de la tarea profesional, estabilidad laboral, capacidad de evaluar y autocrítica profesional.
- (c) *Orientación del servicio.* Es decir, intereses comunitarios antepuestos a los intereses personales, prestigio social, función de organización de la cultura, capacidad de comunicarse y trabajo en equipo.

Por su parte, Marcelo (1994) se hace eco de las cualidades que identifican una profesión (siguiendo a Hoyle, 1980) e introduce el debate de la aplicación de esa caracterización al caso de la enseñanza. Los aspectos que el apunta como caracterizadores de la enseñanza son:

- (a) *Burocratización del trabajo del profesor.* Darling-Hamond (1990) denuncia la ausencia de verdadero control profesional sobre las decisiones que afectan a la enseñanza como la prueba fehaciente de la creciente burocratización (Rizvi, 1989) de la profesión.
- (b) *Proletarización e intensificación del trabajo.* Un oficio se proletariza en la medida en que el trabajador pierde el control de los medios de producción y los objetivos y el proceso de su trabajo.
- (c) *Progresiva feminización de la profesión.* Que se constata en el hecho de que en nuestro país, que sigue la tónica general del resto de países occidentales, las mujeres suponen entre un 60% y un 90% del profesorado de primaria y educación infantil, respectivamente.
- (d) *Aislamiento de los profesores.* La constatación de Nias (1989) - anteriormente de Lortie (1975)- ha sido determinante en el sentido de que la cultura docente promueve el individualismo y el aislamiento.
- (e) *"Horizontalidad" o falta de promoción de la carrera.* La falta de

promoción en términos de incentivos intrínsecos para el desarrollo profesional produce una situación de estancamiento en el ejercicio de la profesión (Milstein, 1990), sólo salvable mediante la posibilidad de traslado/cambio de destino (geográfico, horizontal) como única alternativa que se deja al profesor para mejorar su calidad de vida y/o nivel de satisfacción sociolaboral.

- (f) *Riesgos psicológicos que entraña su ejercicio.* El *burnout* o agotamiento del profesor en el ejercicio de la profesión (Hall, Villeme y Phillippy, 1987; Manassero y otros, 1993), es un término de reciente aparición en la literatura sobre desarrollo profesional que se refiere a la incapacidad de trabajar de manera eficaz en un trabajo (Byrne, 1991) y el desarrollo de actitudes negativas en las relaciones sociales.

La caracterización que encontramos en la literatura sobre la profesión docente es la que determina la existencia de una cultura colectiva de los profesores -que en términos de Marcelo (1994) no sería otra que la burocratización y proletarización, progresiva feminización, aislamiento y riesgo psicológico en su ejercicio y falta de promoción- junto a subculturas específicas (Deal, 1985) o microculturas (Morgan, 1990) de determinados grupos que pueden encontrarse dentro del colectivo de docentes -la subcultura de las profesoras frente a la de los profesores varones, la subcultura del grupo de profesores de un Centro específico, o un departamento, o un ciclo educativo o una Etapa concreta-

Desde otros estudios empíricos de carácter más marcadamente sociológico como los de Ortega y Velasco (1991); González y González-Anleo (1993), Cabrera y Jiménez (1994), Carbonero y Crespo (1994) o Guerrero (1994), se pone de manifiesto el bajo asociacionismo, la horizontalidad de la carrera, la feminización y funcionarización del colectivo, la homogamia (o alto índice de matrimonios entre docentes), el origen modesto de los profesores, el alto grado de satisfacción y la existencia de vocación para la dedicación profesional, como características generales que configuran la cultura profesional.

En este sentido son muchos los estudios sobre la profesión docente que abordan desde el status propio de la profesión, hasta cualquiera de los aspectos específicos que la caracterizan. Algunos de ellos se han ocupado de la posibilidad de determinar el "*ethos*", *identidad colectiva* o *cultura profesional* que muestran los profesores como grupo social. Entre estos estudios empíricos cabe destacar el de Oser, Patry, Zutarvern y Häfliger (1987) quienes desarrollan el proyecto *Teacher's Ethos* que aborda cinco focos

relevantes de la identidad profesional del docente:

- i. Juicios y actitudes del profesor
- ii. Comportamiento profesional
- iii. Punto de vista de los alumnos
- iv. Biografía del profesor
- v. Posibilidad de intervención para el cambio en el "ethos"

Una de las características del "ethos" profesional es la no uniformidad del colectivo de profesores. Para Cabrera y Jiménez (1994:40-44), los profesores son trabajadores intelectuales diferenciados de la clase obrera "lo cual no excluye la posibilidad de que estos agentes asuman compromisos junto a la clase obrera en coyunturas históricas concretas"; representan un colectivo de trabajadores intelectuales con características peculiares que los diferencian de otros grupos de profesionales; se sitúan diversamente respecto a los procesos sociales, la educación, el conocimiento y la escuela -es decir, no presentan un comportamiento uniforme como colectivo-.

Desde otra perspectiva los estudios de Hargreaves (1991, 1993) y Hargreaves, Macmillan y Wignall (1992) -con la limitación de que se ciñen al profesorado de enseñanzas medias- han ido en la línea de caracterizar las formas -no el contenido- que puede adoptar la cultura profesional en un Centro educativo, identificando hasta cuatro formas posibles:

- (a) *Individualización*. Determinada y favorecida por el propio aislamiento del ejercicio de la enseñanza que provoca áreas privadas de desarrollo profesional.
- (b) *Balkanización*. Que supone la estructuración del grupo total de profesores en pequeños grupos de referencia aislados y frecuentemente enfrentados entre sí.
- (c) *Colegialidad impuesta* -o artificial (Bolívar, 1994), o forzada (Marcelo, 1994)-. Descrita en Hargreaves y Dawe (1990) que supone el trabajo en equipo por imposición administrativa que enmascara un funcionamiento individualista en la práctica.
- (d) *Colaboración*. Que incide en la idea de *comunidad* profesional como

---

estructura organizativa del Centro educativo, en la que se trabaja en común y se comparten, además de un modelo de enseñanza, problemas, expectativas y preocupaciones profesionales -como se estudia en la investigación llevada a cabo por Villar (1992, 1994)-.

Por citar un último trabajo de caracterización de la naturaleza de la identidad profesional del profesor, revisamos el de Nias (1985, 1989, 1992), quien señala seis aspectos que emergieron del análisis de las identidades profesionales de los profesores:

- (a) Existe un buen número de profesores que enseñan de manera eficaz, gozan de su trabajo y poseen prestigio entre sus colegas, que no están identificados con su profesión. Esto es, no se perciben a sí mismo como profesores.
- (b) La identificación profesional en la enseñanza se produce a través de un proceso muy lento. Mientras para unos comienza en la niñez, para otros sólo se produce mediante el ejercicio continuado de la profesión en el tiempo.
- (c) Los valores personales, en la medida en que forman parte de la identidad substancial de la persona, juegan un papel sobresaliente en la manera en que los profesores entienden y se conducen en la profesión.
- (d) Los profesores presentan dos tipos esenciales de valores personales que no son mutuamente exclusivos: los que presentan a la educación como el ámbito apropiado para el desarrollo de ideales morales, políticos y/o religiosos y los que determinan la conducta del profesor fuera de su trabajo.
- (e) La enseñanza interesa a aquellas personas que buscan desarrollar cauces de expresión para los talentos personales.
- (f) Dado que la enseñanza es una actividad profesional que sirve a la autoexpresión de los talentos personales, tiene el poder de ser altamente inclusiva. Es decir, la fusión en una sola de las identidades

personal y profesional.

### 3.1.4. Construcción de la identidad profesional

Desde trabajos empíricos generales sobre los procesos de identificación profesional (Schnapper, 1982; Rivard, 1986; Demazière, 1992) se ha puesto de manifiesto la diversidad de formas de identificación que actúan en los colectivos profesionales. Para Dubar (1992) el proceso de identificación profesional es un proceso que no se realiza de una sola vez, tras la formación inicial, en el período de socialización profesional, sino que, debido a los cambios institucionales, de destino, de funciones, que afectan de manera cada vez más frecuente a quienes ejercitan una profesión, es un proceso de construcción y reconstrucción constantes (Goux, 1991). Esto es, nos encontramos ante un proceso de naturaleza evolutiva.

La teoría de la doble transacción (Dubar, 1992) como paradigma explicativo del proceso de construcción de la identidad profesional, alude a un proceso paralelo de:

- (a) *transacción biográfica* (o formulación de proyectos futuros en continuidad o ruptura con la reconstrucción biográfica -trayectoria-del pasado),
  
- y (b) *transacción relacional* (o percepción compartida por el grupo social de pertenencia, de la legitimidad de las aspiraciones personales).

Así concebida, la identidad profesional se construye mediante un proceso continuo de transacciones biográficas y relacionales sociales (Schnapper, 1989). Es el resultado de estas transacciones e interacciones el que conduce a una identificación fuerte con la institución y el colectivo social de colegas, o, por el contrario, a una identificación débil que termina llevando a la ruptura y al abandono de la profesión (Lastrée, 1989). Es decir, no todos los profesores incorporan la identidad profesional colectiva a su autoimagen -como proceso subjetivo-, y los que así se comportan acaban perdiendo interés por la enseñanza cuando no abandonan la profesión (Nias, 1989).

Hemos visto un ejemplo en el capítulo anterior de transacción biográfica en el modelo de Knowles (1992). Este Modelo de Transformación Biográfica puede usarse para explicar la construcción de identidad profesional en el docente mediante un segundo modelo especulativo de Desarrollo de la Identidad Profesional del Profesor (*Developing Teacher Role Identity*), en el que Knowles (1992) establece una sucesión de estadios de construcción de la identidad profesional, que aparece en el gráfico 3.1.

GRÁFICO 3.1



El período de formación inicial del profesor es básico para la interiorización de modelos orientadores del ejercicio posterior de la profesión. Esteve (1993) ha relacionado la construcción de la identidad profesional con la forma en que los profesores se inician en la carrera docente, denunciando la falta de ajuste entre dicho proceso formativo y las exigencias profesionales a las que los profesores han de dar respuesta desde el primer día de ejercicio de la docencia.

### 3.1.5. Conflictividad

La enseñanza es una tarea conflictiva que frecuentemente produce crisis en la identidad profesional (Amiel, Misrahi, Labarte y Héraud-Bonnaure, 1986; Baillauques, 1992). Carbonero y Crespo (1994) han analizado recientemente las causas de la conflictividad en el ejercicio de la profesión o -como también se le denomina- malestar docente (Esteve, 1984, 1987, 1993; Knowles, 1988; Butler y Smith, 1989; Meyer, Linn y Hastings, 1991; Zubieta y Susinos, 1992; Cole, 1992; French, 1993), en una muestra de docentes españoles. Ellos encuentran que para gran parte del profesorado, la enseñanza es una profesión que genera estrés y ansiedad y señalan como las fuentes más frecuentes de este malestar: el mucho trabajo que implica la docencia, la tensión en la relación con los alumnos y las dificultades relacionales entre colegas.

El grado de conflictividad en la profesión no es uniforme a lo largo del curso escolar, sino que sigue determinadas pautas o ciclos (Esteve, 1987, 1988) que se repiten año tras año. García Calleja (1992) realiza una investigación sobre la conflictividad profesional relacionada con la incidencia y prevalencia de la enfermedad en el profesorado, que confirma la hipótesis de los ciclos de malestar en el docente. Es decir, durante los meses de octubre, enero y mayo, se sitúan las cotas de inflexión en la evolución de las peticiones de baja por enfermedad de los profesores.

Por su parte, Butler y Smith (1989) han estudiado factores asociados a las preocupaciones, los problemas y el estrés de los profesores con cinco años de experiencia. Además de encontrar diferencias significativas en función de los factores estudiados expediente académico, área de especialización, edad y personalidad, se constata la existencia de ciclos de mayor conflictividad durante el curso escolar.

El síndrome de "burnout" (Maslach, 1982; Manassero y otros, 1993) en la docencia se describe como el agotamiento físico y emocional del profesor que implica el desarrollo de actitudes negativas hacia el trabajo, temor ante la profesión y pérdida de empatía con los usuarios del servicio educativo. El profesor que padece este síndrome experimenta una pérdida progresiva de energía e ideales que afectan a su relación con los demás (alumnos y colegas) y con la propia institución (capacidad de compromiso).

El trabajo de Cole (1992) es un ejemplo de la influencia de los

cambios sociales y educativos fuertes en la conflictividad profesional percibida por los profesores. La implantación del nuevo sistema curricular por el Gobierno Británico ("*national curriculum*"), y la pérdida de autonomía de los profesores -que puede concebirse en términos de desprofesionalización (Darling-Hamond, 1990)- se convierte en fuente de estres profesional.

Desde estudios longitudinales (Hammen y deMayo, 1982; Finlay-Jones, 1986; Schonfeld, 1990) revisados por Schonfeld (1992) se pone de manifiesto que los profesores *mayores* constituyen un grupo con alto riesgo de padecer problemas emocionales debidos al ejercicio de la docencia y a las condiciones hostiles de los contextos educativos.

Hemos revisado, igualmente, estudios comparados sobre los factores de conflictividad y entusiasmo profesional, entre docentes de diversos países. En concreto, en su trabajo, Menlo, Marich, Evers y Fernández (1987), en el que analizan una muestra de profesores alemanes, británicos y americanos establecen lo siguiente: el entusiasmo y el desaliento influyen de manera importante en la calidad de la vida laboral de los profesores y el eventual aprendizaje académico y desarrollo socio-emocional de los estudiantes; la identificación de los factores de entusiasmo y desaliento en la escuela, permiten diseñar políticas eficaces de motivación del profesorado; el conocimiento de estos factores puede facilitar los procesos de cambio educativo; el conocimiento de estos factores facilita la comprensión de la personalidad del profesor sus sentimientos y sus capacidades; los estudios comparados proporcionan la oportunidad de ofrecer recomendaciones a los profesores con una fundamentación más amplia.

La satisfacción y el estrés docente también son analizados desde estudios longitudinales como el de Prick (1989). La influencia de aspectos concretos de la organización de clase como fuente de conflictividad para el docente ha sido analizada en el trabajo de French (1993), en el que se investiga el efecto que el tamaño de la clase (en número de alumnos) tiene en el grado de estrés del profesor.

Por último, en un intento de valorar si la materia de especialidad del profesor afecta a su estabilidad emocional en el ejercicio de la profesión, revisamos el trabajo reciente de Hodge y Taylor (1994) quienes mediante un análisis cuantitativo establecen los factores que generan un alto grado de conflictividad (ansiedad, depresión, trastornos físicos, agotamiento emocional y despersonalización) a profesores de música y de matemáticas de enseñanza secundaria. Los resultados de esta investigación demuestran que los profesores de música están significativamente más agotados y tienen más predisposición al "burnout" que los profesores de matemáticas.

### 3.1.6. Satisfacción

Pero con la misma intensidad con que las investigaciones muestran la conflictividad inherente a la profesión docente, también señalan el alto grado de satisfacción personal que produce su ejercicio a los profesores -no en todos los niveles de la enseñanza como veremos-. Esto es, alta conflictividad y alta satisfacción son aspectos que se presentan unidos y que caracterizan la identidad profesional de los docentes.

La satisfacción laboral es un tópico muy bien estudiado desde la psicología del trabajo y las organizaciones, por su enorme interés para el mundo empresarial (Katzell, 1980). Se trata de un estado emocional positivo resultante de la valoración de las experiencias laborales (Locke, 1976; citado por San Sebastián y otros, 1992).

"En la empresa americana existe una regla de oro: '*a happy worker is a productive worker*'. En el campo de la psicología del trabajo los estudios sobre los efectos de la satisfacción sobre el rendimiento son bien conocidos y han merecido una profusa atención por parte de los investigadores, porque la empresa tiene un claro objetivo de rentabilidad." (Sáenz y Lorenzo, 1993).

En su extenso trabajo sobre la satisfacción de los profesores universitarios desarrollado en la Universidad de Granada, Sáenz y Lorenzo (1993) constatan el elevado grado de insatisfacción del profesorado universitario. Como señalan en sus conclusiones, la insatisfacción se manifiesta en las dimensiones de: labor investigadora, ámbito sociolaboral, aspectos organizativos, centro docente, relaciones personales y realización profesional. Pero de manera paralela, los resultados constatan que el profesor universitario sí se siente satisfecho con la relación con sus alumnos, y con su docencia. Es decir, justo las dos dimensiones que equiparan la actividad profesional del profesor universitario con sus colegas de las demás etapas del sistema educativo, interacción con alumnos y docencia, son las que producen satisfacción en el profesorado del nivel superior. hasta tal punto, pensamos, que compensa la dedicación a una actividad que tanta insatisfacción alcanza en el resto de las dimensiones.

Entre los elementos que influyen en la satisfacción de los docentes

---

Esteve (1988) ha diferenciado entre dos tipos de variables:

- (a) Contextuales: ambiente del Centro, apoyo social, prestigio...
- (b) Inherentes al ejercicio de la profesión: recursos materiales, condiciones laborales...

Gordillo (1988) ha analizado las diferencias de la satisfacción profesional en función de la edad de los profesores. Sus resultados constatan que son los profesores de más edad -y de más experiencia-, es decir, los mayores de cuarenta y cinco años, los que se muestran más satisfechos con su actividad profesional. Por lo demás, en sus resultados se constata una mayor satisfacción entre las profesoras que entre los profesores varones -dato que no es corroborado por otros estudios-, y la relación inversa entre ansiedad y satisfacción de modo que a mayor ansiedad menos grado de satisfacción.

En un estudio cuantitativo sobre una muestra de profesores de preescolar (San Sebastián, Asua, Arregi y Torres, 1992) para la identificación de posibles diferencias en la satisfacción laboral entre los docentes de la etapa en el País Vasco. Los resultados ponen de manifiesto la ausencia de diferencias en función del sexo, y la significatividad de las diferencias en algunas de las dimensiones de satisfacción estudiadas en función del tipo de Centro en la línea de encontrar una mayor satisfacción entre los profesores de Ikastolas que entre los profesores de Centros públicos y Centros religiosos -lo que a nuestro juicio revela el enorme interés que el aspecto de compromiso ideológico juega en la construcción de la identidad profesional (Poppleton y Riseborough, 1990; Serow, 1993)-, junto a la constatación de que el factor *edad* influye en una de las dimensiones de satisfacción estudiadas: la dimensión supervisión.

Jhonson y Holdaway (1994) han abordado el problema de la satisfacción profesional entre los directivos escolares, indagando las posibles relaciones significativas entre prestigio y satisfacción profesional. Sus resultados demuestran la falta de significatividad entre ambos constructos o cómo la satisfacción profesional de los directivos no está relacionada con el prestigio que pueda proporcionar ocupar el cargo, y sí con aspectos directamente relacionados con la enseñanza como el éxito de los estudiantes del Centro.

Es decir, estamos de nuevo -como ocurre en la investigación de

Sáenz y Lorenzo- ante el caso de que son las dimensiones más puramente instructivas -las que juegan un papel más importante en la identidad profesional-, las que proporcionan satisfacción a los docentes.

Más eco en nuestro país ha tenido la investigación financiada por el CIDE y elaborada por Zubieta y Susinos (1992) sobre las satisfacciones e insatisfacciones de los docentes de Cantabria. En la parte cuantitativa de su trabajo y mediante un análisis factorial sobre los 1131 cuestionarios recogidos, determinan que las dimensiones que afectan a la satisfacción de los docentes son:

- i. Satisfacción por la actividad profesional.
- ii. Relaciones profesionales.
- iii. Relaciones con los alumnos.
- iv. Recompensa por el esfuerzo académico.
- v. Tensión profesional.

En sus conclusiones, Zubieta y Susinos (1992), informan de los factores que causan satisfacción/insatisfacción en los docentes, que insertamos en el cuadro nº 3.1.

CUADRO Nº 3.1

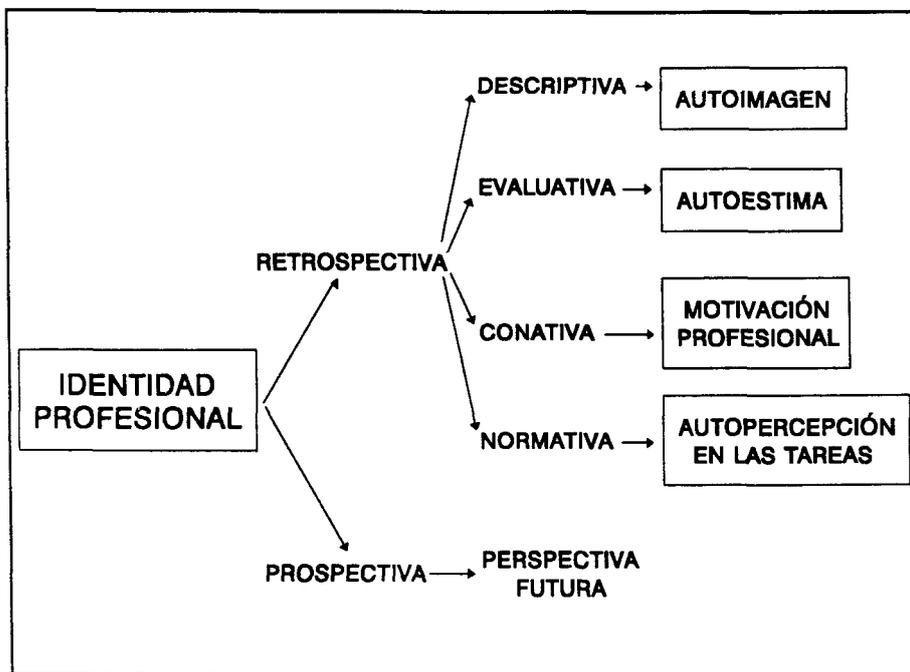
FACTORES DE SATISFACCIÓN	FACTORES DE INSATISFACCIÓN
* La materia que se enseña	* La remuneración económica
* Las relaciones con los compañeros	* El interés de los alumnos por el estudio
* Las relaciones con la dirección (ausencia de autoridad)	* El prestigio social
* La libertad docente	* La posibilidad de promoción
* Las vacaciones	* La falta de claridad sobre los objetivos de la enseñanza
* Las relaciones con los alumnos	* Las relaciones con los alumnos

Cuadro nº 3.1. Factores que causan satisfacción e insatisfacción a los profesores en el ejercicio de la docencia (Zubieta y Susinos, 1992).

### 3.1.7. Auto percepción

El concepto de la auto percepción del profesor es fundamental para la construcción de su identidad profesional (Rogers, 1986; Héraud-Bonnaure, 1986, Abraham, 1987). Kelchtermans (1993) y Kelchtermans y Vandenberghe (1993) han establecido que existen cuatro componentes esenciales de la identidad del profesor relacionados con la auto percepción, que representamos en el cuadro nº 3.2:

GRÁFICO 3.2



- (a) *Autoimagen*. Es la caracterización global de uno mismo tal y como se revela en la autodescripción. Los relatos biográficos enseñan que esta autodescripción frecuentemente es formulada en términos de los

---

principios generales que gobiernan el comportamiento profesional del profesor.

- (b) *Autoestima*. Se refiere a la autoevaluación de uno mismo como profesor.
- (c) *Motivación en el trabajo*. Es decir, los motivos que el profesor reconoce que le han llevado a elegir la carrera docente -vocación- y que le impulsan a continuar en ella sin abandonarla.
- (d) *Autopercepción en las tareas*. Se refiere a la definición que el profesor hace de su propio trabajo. Esta autopercepción opera como un programa personal para acometer la enseñanza y una norma para evaluar el propio comportamiento profesional.
- (e) *Perspectiva futura*. Se refiere a las expectativas que el profesor se formula acerca de su desarrollo profesional futuro.

La dimensión dinámica de la autopercepción docente, es decir, su cambio a través del tiempo, ha sido estudiada por Adan (1982) quien se centra en los cambios en la percepción de los problemas, las preocupaciones profesionales y la conducta en clase, como las variables que, a través de un estudio longitudinal, muestran la evolución de la autopercepción docente. La percepción de los profesores sobre sus personales estilos de comunicación en el aula, como tarea profesional, ha sido estudiada, desde una perspectiva evolutiva por Brekelmans, Hovast y Tartwijk (1990).

Esta perspectiva de análisis de continuidad versus cambio en la percepción que los profesores tiene de determinados aspectos de su enseñanza, tanto como de ellos mismos como docentes -su autopercepción- es frecuentemente adoptada por los investigadores que recurren a los mismos profesores que ya han investigado en el pasado, para evaluar los posibles cambios en su identidad profesional. Es, por ejemplo, el caso de Bullough (Bullough y Baughman 1993), quien vuelve a estudiar a una joven profesora, *Kerrie Baughman*, cuatro años después para informar de los cambios producidos en su autopercepción como docente.

Riseborough (1994) adopta un enfoque más social, en su investigación sobre los cambios que se producen en la identidad profesional

de los docentes cuando la escuela en la que trabajan atraviesa momentos de crisis. Desde este trabajo se señala la influencia que los eventos de la organización escolar tienen en la identidad profesional de los docentes.

La autopercepción y evaluación de los profesores según diferentes niveles de la enseñanza, ha sido analizada, en nuestro contexto, por Guillén (1991, 1992) quién en su tesis doctoral intenta responder a las cuestiones ¿Cómo se perciben los profesores en los distintos aspectos de su docencia? y ¿Se perciben los profesores de forma diferente, según el nivel donde imparten su enseñanza o sus clases? Entre sus conclusiones destaca el alto grado de autopercepción que, en general, tienen los profesores de sí mismos -lo que coincide con el estudio de Kelchtermans (1993) quien encuentra que la autoestima es siempre positiva entre los docentes-. Además existen diferencias significativas en la autopercepción de los profesores que imparten la enseñanza en los niveles considerados *más conflictivos* de la enseñanza, el ciclo superior de la EGB, quienes presentan un grado de autopercepción más bajo que el resto de sus compañeros.

De gran repercusión en nuestro contexto ha sido el trabajo de Guskey (1989) quien analiza el efecto que la actitud de los alumnos tiene en la autopercepción del profesor quién sólo modifica sus actitudes profesionales en la medida en que percibe el impacto que tienen en los alumnos sus cambios en la práctica de la enseñanza.

Por último recogemos el trabajo de Carbonero y Crespo (1994), quienes informan de la evolución negativa que está sufriendo, en nuestro país, la autoimagen y valoración social del profesorado en los últimos años. Resultados que vienen a corroborar los estudios de Elejabeitia (1983), Esteve (1987), Vera (1988, Fierro (1991) y Pérez Satre (1992).

### 3.1.8. Feminización

Existen diversos estudios sobre los profesores que seleccionan la variable género como elemento diferenciador de la identidad profesional (Abraham, 1986; Nias, 1989; Villar, 1994; Fernández Cruz, 1994). Desde la sociología se ha puesto de manifiesto la necesidad de introducir una perspectiva feminista en la enseñanza que no consiste en la sola constatación de que el número de profesoras es sensiblemente mayor al de sus compañeros varones.

---

"la introducción de una perspectiva feminista en la enseñanza y en la investigación consiste para mí en subvertir las propias formas y contenidos propagados por el *'establishment'* académico en general, poniendo el acento principal en las *relaciones de poder* y no, según la feliz frase de Boxer, simplemente en *'añadir y luego revolver'*(Boxer:1982:258)." (Stolcke, 1988:41).

Es decir, estamos ante una necesidad de cambiar los modelos de investigación sobre desarrollo profesional -y sobre identidad profesional de los docentes- que han venido sistemáticamente desconsiderando el hecho de que la enseñanza es una profesión eminentemente femenina y que los patrones de análisis de la cultura profesional de los docentes deben ser consecuentes con ello.

El ritmo genuino que imprime al desarrollo profesional la constatación de la existencia de una cultura femenina en la enseñanza, ha sido denominada como la presencia invisible/callada de lo femenino en la profesión (Maher, 1989; Acker, 1992). Balke (1991) ha estudiado el rol emergente de la mujer en la etapa de educación infantil en el continente Europeo, y es que si hay una etapa de la enseñanza donde la presencia de las mujeres es masiva, esa es la educación infantil. En su artículo denuncia cómo es precisamente en esta etapa de la escolaridad, no considerada como educación formal en la mayoría de los sistemas educativos -y en España hasta la aprobación de la LOGSE- donde se produce la incorporación masiva de la mujer. Es decir, una vez más feminización y proletarización de una profesión parece que son fenómenos que se dan unidos (Casas y Sallé, 1988).

Estudios etnográficos como el de Maher y Tetreault (1993) han servido para desvelar los elementos culturales relacionados con el género de la enseñanza de profesoras feministas. Esta misma perspectiva feminista de análisis de la cultura profesional ha sido adoptada en las investigaciones de Hollingsworth (1992) -que adopta un enfoque longitudinal para el estudio de la formación de la identidad profesional en profesoras principiantes-, Casey (1992) quien explora los problemas éticos y metodológicos en la investigación biográfica de las profesoras y Nelson (1992) que desde un planteamiento histórico, analiza la experiencia de las profesoras en una profesión concebida desde el universo cultural de los varones.

La feminización creciente de los puestos directivos en las escuelas ha sido analizada por Chen y Addi (1993) quienes denuncian la reducción de las posiciones de autoridad de estos cargos directivos que se da de manera paralela a su feminización. Este aspecto ha sido también abordado desde los trabajos empíricos de Jacobs (1992), Reskin y Ross (1992), England y Herbert

(1993) y Goldring y Chen (1993).

La cuestión de género en la cultura profesional de los profesores británicos ha sido estudiada por Acker (1992), quien aborda el tema de la colegialidad y la colaboración en la enseñanza, y en qué manera este proceso se ve favorecido, es decir, se tiende a una cultura profesional cooperativa desde una cultura profesional de las mujeres. Acker (1992) utiliza la paradoja de la presencia invisible del género en las escuelas de modo semejante a un bosque, todo estructurado pero inapreciable a causa de los árboles.

"Los valores que son adquiridos desde la experiencia de ser mujer (cuidado, crianza, empatía, sociabilidad) llegan a ser expresados en una comunidad de mujeres. Pero, sólo la predominancia de mujeres no garantiza la emergencia de una cultura de mujeres". (Acker, 1992:5)

El trabajo de Barquín y Melero (1994), referido a la situación de la enseñanza primaria en España, enlaza la constatación de la mayoritaria presencia de profesoras mujeres en el colectivo docente, con los factores que caracterizan el empleo femenino en general, como la subsidiaridad.

Por otra parte, hemos analizado trabajos como el de Freidus (1992) que, desde la cara opuesta del problema, abordan la situación del profesor varón, en un mundo que ya es de mujeres.

Liston y Zeichner (1990) retoman un trabajo previo de Laird (1988) en el que se identifican cinco modelos interpretativos del proceso de feminización de la profesión docente:

- (a) *La tesis descriptiva*: la constatación cuantitativa de que la mayoría del profesorado son mujeres.
- (b) *La tesis normativa*: que la enseñanza parece ser un trabajo propio de mujeres.
- (c) *La tesis problemática*: que la imagen de la mujer de algún modo llega a devaluarse por dedicarse a la enseñanza.
- (d) *La tesis negativa*: que la profesión de la enseñanza de algún modo

llega a devaluarse por identificarse con la mujer.

- (e) *La tesis crítica:* que el reconocimiento público y colectivo, por parte de los profesores, de las cuatro tesis anteriores es crucial para una reconceptualización de la profesión que puede redirigir la actual crisis de la enseñanza.

En el siguiente cuadro nº 3.2, presentamos una reelaboración a partir del texto de Liston y Zeichner (1990) de los aspectos que caracterizan la identificación femenina de la profesión de la enseñanza, desde cada una de las cinco tesis expuestas.

CUADRO Nº 3.2

TESIS SOBRE LA FEMINIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA	ASPECTOS QUE CARACTERIZAN LA IDENTIFICACIÓN FEMENINA DE LA PROFESIÓN
DESCRITIVA	La presencia de la mujer en la profesión oscila desde un 90% a un 60% en los niveles de educación infantil a secundaria, respectivamente. Es cierto que estos porcentajes descienden drásticamente en la educación superior. Esto no es ajeno a la atribución social que se hace de la mujer/madre en el proceso de socialización del niño.
NORMATIVA	El hecho de que la mujer se dedique a la enseñanza puede "justificarse" desde un "orden natural". A la profesión de la enseñanza se le atribuyen determinadas necesidades que socialmente se corresponden con aptitudes de las mujeres antes que de los varones: sensibilidad, paciencia, adaptación a las necesidades de los niños, capacidad para la crianza, etc. Parece existir, pues, un ajuste congénito entre la naturaleza de la mujer y las tareas de la enseñanza.

PROBLEMÁTICA	A pesar de la tesis normativa, existen razones para pensar que las mujeres no deben dedicarse a la enseñanza: no sólo por la valoración negativa de que la mujer desempeñe cualquier profesión fuera del hogar, sino porque la dedicación a la enseñanza nunca puede resultar un éxito. Y esto porque las condiciones en que desempeñan su trabajo los profesores obstaculizan cualquier éxito profesional y educativo.
NEGATIVA	La cualidad de ocupación femenina se opone a la idea de profesionalidad en el trabajo -para un concepto de profesionalidad construido desde un universo conceptual masculino-.
CRÍTICA	Los aspectos señalados anteriormente son críticamente significativos. Es necesario que ambos sexos reflexionen sobre las limitaciones opresivas que significan las tesis anteriores, así como las posibilidades alternativas para la enseñanza, en la medida en que justifican una identificación profesional subordinada a un domesticado maternalismo.

Cuadro nº 3. Reelaboración de las tesis sobre feminización de Laird que presentan Liston y Zeichner (1990).

### 3.1.9. Aislamiento

El aislamiento es una característica del ejercicio de la profesión que conduce a una buena dosis de individualidad propia de la identidad profesional del profesor. Grimmet y Crehan (1992) han denunciado, como antes lo hicieron Lortie (1975), Hargreaves (1980) o Nias (1989) de la dificultad añadida que supone esta individualidad inherente a la identidad profesional, para transmitir el saber profesional, puesto que el proceso de socialización en la profesión se limita a aspectos de la cultura social del Centro no directamente relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino a otro tipo de interacción menos relacionada con la tarea profesional.

Aún así, estamos asistiendo hoy a una recuperación de la visión

*artesanal* del ejercicio de la profesión (Huberman, 1993) desde la que se reivindica una nueva cultura del *individualismo* -vista en positivo- como capacitación y autonomía profesional necesaria, también, para el ejercicio de la enseñanza.

En este sentido Hargreaves (1993) ha distinguido entre dos posibilidades en el ejercicio del individualismo:

- (a) *Individualismo forzado*: obligado por la propia estructura organizativa del Centro educativo.
- (b) *Individualismo estratégico*: como opción del profesor en su relación con los compañeros.
- (c) *Individualismo elegido*: como opción personal en función de la forma de entender el trabajo de la enseñanza.





## 3.2. CONOCIMIENTO

### 3.2.1. Conceptualización y revisión general de los estudios sobre conocimiento

Cuando Butt, Raymond y Yamagishy (1988) declaran que el conocimiento que tienen los profesores acerca de la enseñanza, y el enorme poder potencial de ese conocimiento para analizar la práctica educativa, son infravalorados por ellos mismos y por el resto de sus colegas, están señalando un verdadero punto de inflexión en la evolución del concepto de conocimiento profesional de los profesores, desde lo seguro, dado y recibido a lo incierto, problemático y reflexivo (Zeichner, 1983).

Así, hoy, desde un paradigma mediacional cognitivo, los estudios sobre el pensamiento del profesor, se fundamentan en la consideración del profesor como un profesional reflexivo que realiza una construcción personal de su conocimiento sobre la enseñanza (Villar, 1990).

Dentro del amplio campo de la investigación sobre el conocimiento de los profesores, Carter (1990) ha distinguido entre:

- (a) los estudios de *procesamiento de la información* en el profesor que centran las investigaciones en los procesos de toma de decisiones y en la comparación entre profesores noveles y profesores expertos (Clark y Peterson, 1986; McCaleb y Mauro, 1988; Alexander, Schallert y Hare; 1991)
- (b) los estudios sobre el *conocimiento práctico* del profesor (Elbaz, 1981, 1983, 1987, 1991; Schön, 1983, 1987, 1991, 1993; Calderhead, 1988, 1989; Holly, 1990, Leinhardt, 1990; Pajares, 1992; Grimmet y MacKinnon, 1992)
- y (c) los estudios sobre el conocimiento del contenido pedagógico -

término que traduce Marcelo (1993) por *conocimiento didáctico del contenido*, y que es la expresión que utilizaremos de ahora en adelante- (Shulman, 1986, 1987, 1993; Tamir, 1988; Ball y McDiarmid, 1990; Gudmundsdottir, 1991; Stengel, 1992).

Esta triple diferenciación del mismo objeto de estudio proporciona perspectivas diversas que orientan la conceptualización y la investigación sobre el conocimiento profesional de los profesores.

El cuestionamiento acerca de la existencia, la validez del cuerpo de conocimiento profesional sobre la enseñanza y su naturaleza que formulan Tom y Valli (1990) les lleva a plantear, a su vez, tres interrogantes sobre el conocimiento del profesor en cuyas respuesta reside la necesidad de enlazar las consideraciones epistemológicas sobre el status de la profesión, con el desarrollo práctico de la actividad en contextos educativos precisos. Ellos se plantean:

- (a) ¿Qué entendemos por conocimiento cuando hablamos de conocimiento profesional de los profesores?
- (b) ¿Cómo ha sido representado el conocimiento profesional en las descripciones de la práctica educativa?
- (c) ¿De qué distintas formas pueden describirse las relaciones entre conocimiento y práctica profesional?

¿Qué entendemos, pues, por conocimiento? Para Wilson, Shulman y Richert (1987), el conocimiento profesional que se requiere para la práctica de la enseñanza se refiere al conjunto de significaciones, destrezas y disposiciones que un profesor necesita para comportarse de manera eficaz en una situación de enseñanza determinada.

Como Grimmett y Mackinnon (1992) afirman, se trata de una visión de conocimiento de la enseñanza profundamente asociada a la idea general sobre conocimiento básico de una ciencia aplicada, definida ésta en términos de operativización para la resolución de tareas por un sistema experto (Wilson, Shulman y Richert, 1987), que proporciona la base y los componentes esenciales de la formación de los profesores (Wittrock, 1986; Houston, 1990).

Abundando en esta misma línea de conceptualización, Zeller Mayer (1991) se refiere al contenido, la estructura y la lógica, como los ejes esenciales de este conocimiento básico. Para Ernest (1989) el conocimiento es una categoría de la estructura general del pensamiento del profesor (junto a creencias y actitudes) que posibilita sus procesos de pensamiento.

La revisión de Grimmet y MacKinnon (1992) revela distintos enfoques sobre el conocimiento del profesor en coherencia con la tradición epistemológica en que descansan las distintas corrientes sobre la formación del profesorado. Desde una tradición positivista enmarcable en la psicología conductista (como señala De Vicente, 1993), se conceptualiza el conocimiento como un objeto natural cuya adquisición implica un proceso acumulativo (Gage, 1985). Desde la tradición hermenéutica se defiende una visión constructivista del conocimiento (Feiman-Nemser y Parker, 1990). Desde la tradición crítica se justifica una perspectiva emancipatoria del conocimiento profesional (Giroux, 1990). Un último enfoque es el que considera la enseñanza como un oficio y la adquisición de conocimiento por parte del profesor como un proceso de entrenamiento para el aprendizaje (De Vicente, 1993).

En su revisión sobre conocimiento profesional, Gallego (1994), ha distinguido entre los estudios centrados en el conocimiento práctico, los dilemas, los constructos personales y las teorías implícitas de los profesores y aquellos otros que se centran en el conocimiento didáctico, las creencias y las actitudes.

Así recoge, por una parte, los trabajos sobre *perspectivas del profesor* de Tabachnick y Zeichner (1988); *constructos personales* de Ben-Peretz (1984) y Pope (1986, 1988); *criterios de enseñanza subjetivos* de Halkes y Deijkers (1984); *teorías implícitas o subjetivas* de Bromme (1984), Rodrigo (1985), Taylor (1987), Marrero (1991); *esquemas* de Calderhead (1988); *imágenes, reglas y principios* de Elbaz (1983); *teorías de la acción* de Argyris, Putnam y McLain Smith (1985); *dilemas* de Lampert (1985); *necesidades o intereses* de Martin y Eade (1986); *pantallas intuitivas* de Goodman (1988); *metáforas* de Munby (1986, 1988, 1990), Miller y Fredericks (1988) y Carter (1990); y el *pensamiento práctico* de Pérez y Gimeno (1988).

En segundo lugar, Gallego (1994) revisa los trabajos sobre *conocimiento didáctico* de Shuman (1986, 1987) y Gudmundsdottir (1990); el *conocimiento, las creencias y actitudes* en Ernest (1989); las *creencias* en Oser (1985), Yaakobi y Sharan (1985), Eisenhart (1985), Brickhouse (1990), De Vicente (1990) y Pajares (1992).

El cambio a través del tiempo del conocimiento que poseen los

profesores ha sido objeto de una revisión por parte de León (1993), quien revisa los trabajos de Clark y Peterson (1986), Berereiter y Scardamalia (1986), Olson y Carter (1989), Kroath (1989), Glaser (1990) Brause y Mayher (1991), entre otros.

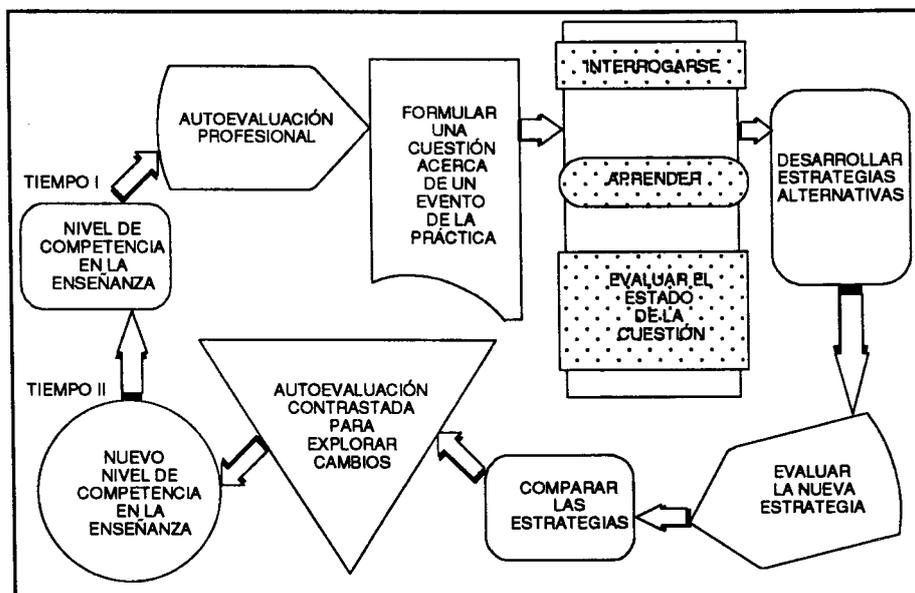
León (1993) destaca las fases del proceso de cambio y desarrollo en el conocimiento del profesor, que se señalan en dos de estos trabajos. Mientras que para Kroath (1989) el proceso se estructura en tres fases (tomar conciencia de las propias teorías subjetivas; elegir una estrategia de acción alternativa para la práctica; y aplicar la alternativa elegida en un contexto de supervisión por un experto), para Brause y Mayher (1991) las fases del proceso de cambio en el conocimiento son: identificación del problema, formulación y reformulación de cuestiones, consulta a colegas y revisión bibliográfica, formulación de estrategias alternativas, ejecución de nuevas estrategias, comparación de las nuevas con las antiguas estrategias y autoevaluación/reflexión.

Nosotros hemos usado recientemente el esquema de Brause y Mayher (1991) -que reproducimos en el gráfico nº 3.2.- en una investigación sobre el conocimiento práctico de los profesores (Fernández Cruz, 1994).

En concreto nos referimos al proceso de indagación que el profesor realiza en el aula y en el centro dónde se capacita al docente para formular y comprobar hipótesis sobre su manera de enseñar o sobre las cuestiones organizativas, puramente instructivas o de cambio curricular que ocurren en su aula, como un proceso cíclico y continuo, sin final, pues el contraste o la constatación de una determinada hipótesis conduce al profesor a la reformulación de su red cognitiva de implicaciones entre los aspectos considerados de su enseñanza, de forma que se alimenta un nuevo proceso de reformulación de principios explicativos y comprobación de hipótesis en un intento de acomodar el conocimiento construido sobre la profesión de enseñar, con la realidad cotidiana constatable en las clases.

El ciclo propuesto por Brause y Mayher (1991) pretende expresar gráficamente cómo cambia el profesor desde un nivel inferior de competencia en algún aspecto de su enseñanza a otro nivel superior de competencia. Este cambio se inicia mediante la autoevaluación de los actuales principios y creencias, se sigue con la formulación de la hipótesis que va a ser contrastada en las evidencias de la práctica, se formulan alternativas a la actual enseñanza o propuestas de cambio/mejora, se valora el impacto de las nuevas estrategias y por último se evalúa el posible cambio en los principios y creencias. Este cambio es el que determina la consecución de otro nivel de competencia docente.

GRÁFICO 3.3



En cualquier caso, el desarrollo del conocimiento en el profesor debe seguir las pautas generales de lo que es el desarrollo cognitivo del adulto (Pintrich, 1990) que ya hemos discutido.

La evolución de las creencias y otros aspectos del conocimiento del profesor ha sido estudiada por Hollingsworth (1989), quien analiza los modelos de cambio intelectual de los profesores principiantes; las influencias de personas, programas y el contexto en el cambio; la influencia de supervisores en el cambio; y la naturaleza de las principales creencias mantenidas sobre el aprendizaje.

En un artículo aún en prensa De Vicente y otros (1994) revisan la aportación de Reynolds (1994) sobre el fondo, la forma y los dominios del conocimiento del profesor. En cuanto al fondo Reynolds (1990) ha derivado de la literatura de investigación (Bird, 1987; Pecheone, 1988; Porter, 1988; Shulman y Sykes, 1986; Shulman, 1987; Wise y Darling-Hammond, 1987) nueve áreas de conocimiento: conocimiento de la pedagogía, de los estudiantes, del currículo, del contexto, del contenido, de cuestiones

---

profesionales, de materias generales, de destrezas, de la comunicación con los demás, y didáctico del contenido. Y esto, en los tres niveles de conocimiento que destaca Shulman (1986):

- (a) *Conocimiento proposicional* que se acumula en las declaraciones formales surgidas de la investigación didáctica empírica que mantienen relaciones de causalidad entre ellas.
- (b) *Conocimiento de casos* que reside en los sucesos concretos, documentados y descritos de la práctica de la enseñanza y que surge de experiencias singulares.
- (c) *Conocimiento estratégico* que se desarrolla en la toma de decisiones en situaciones conflictivas/dilemáticas en las que entran en juego dos valores o dos principios contradictorios ante los que el profesor ha de tomar una opción.

Bien se consideren estos niveles del conocimiento u otros que se proponen en la literatura, lo cierto es que todos los estudios revisados vienen a poner de manifiesto la existencia de un conocimiento profesional base -al que hace referencia el propio Shulman (1986, 1987)- que orienta el comportamiento del profesor y que puede definirse de la siguiente forma:

"Conjunto de conocimientos, capacidades, significados y tecnologías, ética, disposición y responsabilidad colectiva, y el medio para representarlo y comunicarlo" (Shulman, 1987:4)

Las fuentes que el propio Shulman (1987) identifica como generadores de esta especie de conocimiento base del profesor, son: (i) el propio contenido y la estructuración interna de las áreas curriculares; (ii) los materiales y estructuras del proceso educativo institucionalizado (currículum, textos, modelos de organización y de administración educativa, y la estructura de la enseñanza como profesión); (iii) la investigación sobre la escuela como fenómeno social y cultural que afecta a lo que los profesores pueden hacer; y (iv) la sabiduría de la práctica.

### 3.2.2. Aprender desde la experiencia

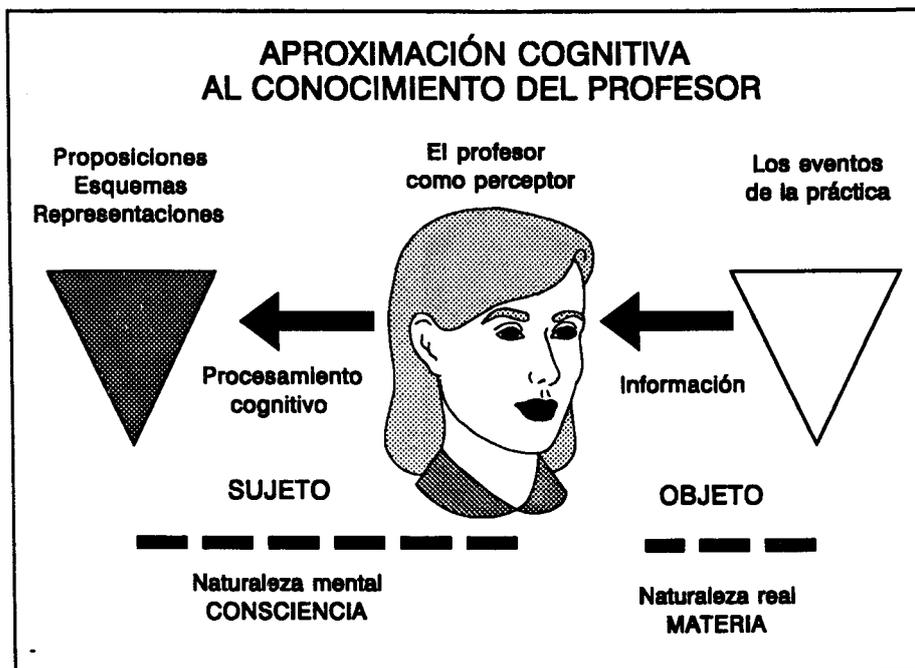
Son muchos los estudios en los que se reclama la naturaleza práctica del proceso de construcción de conocimiento sobre la enseñanza (Zeichner y Tabachnik, 1990; Elliot, 1990, 1991; Cochran-Smith y Litle, 1990; Liston y Zeichner, 1991). Para ellos, enlazar teoría y práctica en la conceptualización del conocimiento profesional -como hacen Tom y Valli (1990)- nos remite a la consideración de la tarea del profesor como un *oficio* que se aprende en y a través de la experiencia.

La visión de la profesión docente como oficio (Grimmet y MacKinnon, 1992) ha sido de alguna manera *recuperada* con el auge de los modelos de aprendizaje constructivistas en las Reformas escolares, y los planteamientos epistemológicos en que se fundamentan, que afectan de igual modo al conocimiento del alumno como contenido curricular de la enseñanza y al conocimiento del profesor que orienta el modelo de enseñanza.

Para Pérez Gómez (1993), esto implica privilegiar la experiencia práctica de la enseñanza como ámbito de atribución de significados y de resolución de conflictos cognitivos entre los conocimientos previos sobre la enseñanza del profesor -a los que el llama *conocimientos vulgares*, sin duda para dar idea de espontaneidad, asistematización y no científicidad- y la experiencia real de la práctica. Recordamos en este punto que desde la aproximación biográfica al DPD, se señala la importancia de las experiencias escolares previas, incluso, a la formación inicial (Zeichner, 1985; Knowles, 1992) como procesos de formación de conocimientos previos respecto a la actividad profesional.

Desde una visión interpretativa que se fundamenta en un modelo cognitivo de procesamiento de la información y construcción del conocimiento profesional, Packer (1993) nos ha ofrecido un modelo -que recogemos en el gráfico nº 3.4- el que se representa la transformación de los acontecimientos de la práctica de la enseñanza en cuanto objetos materiales que son, en sujetos mentales de la conciencia del profesor que se estructuran en *proposiciones, esquemas y representaciones* de la práctica.

GRÁFICO N° 3.3



Si admitimos la enorme importancia de la experiencia práctica en el contrate de los conocimientos previos y la construcción de un conocimiento personal sobre la enseñanza, habremos de considerar la propuesta de Goodman (1992) de conocer las interacciones sociales significativas que se producen en la escuela como institución social y que configuran la construcción del conocimiento. Goodman (1992) señala que la compleja interacción comunicativa en que se encuentran las identidades personales de quienes constituyen la organización escolar, puede ser analizada a través de los *mitos, rituales y perspectivas* que marcan la vida de la escuela.

Desde esta perspectiva los obstáculos epistemológicos para la construcción del conocimiento a través de la experiencia han sido señalados por Pérez Gómez (1993):

- (a) La concepción generalizada del aprendizaje como un fenómeno individual antes que social.

- (b) La reificación del conocimiento y de la realidad desde una concepción positivista generalizada.
- (c) La primacía de la cultura de la apariencia u obsesión por la eficacia en la escuela.

### 3.2.3. Aprender desde la reflexión

Desde esta perspectiva los trabajos de Schön (1983, 1987, 1991, 1993) de gran repercusión en nuestro país, revelan la existencia de un tipo de conocimiento profesional, que emerge a partir del *conocimiento tácito* en el ejercicio de la profesión, que sólo se adquiere mediante el ejercicio de reflexión sobre la propia actividad práctica (Pollard y Tann, 1987; Smith, 1989; Calderhead, 1989; Munby y Russsell, 1989; Liston y Zeichner, 1990; Zellermyer, 1990; Tabachnick y Zeichner, 1991; Gore y Zeichner, 1991; Adler, 1991; 1993; Korthagen, 1992, 1993; Valli, 1993; Villar, 1994; Zeichner, 1994).

Es en la teoría de la indagación del filósofo de la educación americano Dewey de donde arranca el fundamento teórico del aprendizaje a través de la reflexión en la acción (Schön, 1993). Dewey combina el razonamiento mental con la acción a través de un proceso situacional, transaccional, no finalizado e inherentemente social.

Si bien es cierto que desde Dewey el concepto de la reflexión en la acción y, más aún, el concepto de enseñanza reflexiva alcanza una amplia diversidad de conceptualizaciones y enfoques (Calderhead, 1989), esto es porque se trata de un modelo de enorme potencia para enlazar conocimiento teórico y conocimiento práctico (Joyce y Showers, 1988; Ferguson, 1989). De tal potencia, que se recomienda formar a los futuros profesores en la capacidad reflexiva como método de aprender a aprender que les va a facilitar el desarrollo del conocimiento durante todo el ejercicio de la profesión (Richert, 1990).

Pero la práctica reflexiva no es uniforme para todos los profesores ni en todas las situaciones de enseñanza. Grimmett, Mackinnon, Erickson y Riecken (1990), han identificado tres orientaciones conceptuales esenciales que provocan diferencias importantes en las prácticas reflexivas de los profesores:

- 
- (i) *La diferenciación debida a la materia de enseñanza.*
  - (ii) *La diferenciación debida a la manera en que se inicia el proceso reflexivo.*
  - (iii) *La diferenciación debida a la finalidad de la reflexión.*

La perspectiva adoptada, por ejemplo, por Gore y Zeichner (1991) sobre la reflexión docente, se incardina en un paradigma reconstruccionista social desde el que se priorizan los elementos actitudinales y valorativos de la profesión de la enseñanza y de la construcción de su conocimiento. La colaboración para la reestructuración de la cultura escolar empleando una estrategia reflexiva (Knight, Wiseman y Smith, 1992), es otro buen ejemplo de la diversidad de las propuestas.

El empleo de las estrategias adecuadas para promover la reflexividad ha sido discutido por Korthagen (1992, 1993) quien defiende la amplioación de la visión cognitivista del aprendizaje hacia otros modelos tanto psicológicos como epistemológicos que pueden enriquecerlos modos de reflexión.

Incluso los ámbitos de la planificación y la toma de decisiones como actividades de procesamiento de la información sobre la práctica que realiza el profesor (Clark y Peterson, 1986), son retomados desde el campo de la reflexión, para conceptualizar al profesor como un profesional que toma decisiones de manera reflexiva (Colton y Sparks-Langer, 1993).

Recientemente, el profesor Zeichner (1994) ha recogido su perspectiva sobre la reflexión docente que acentúa las dimensiones desarrollista y reconstructiva social de la enseñanza. Su perspectiva significa que:

- (a) Se hace preciso centrar la atención no sólo en lo interior de la interacción entre profesor y alumno, sino también en las condiciones sociales en que se sitúa la práctica docente.
- (b) Existe en la reflexión un impulso democrático y emancipador que lleva a la consideración de las dimensiones sociales y políticas de la enseñanza junto a sus otras dimensiones.
- (c) La reflexión debe ser considerada más como una práctica social que

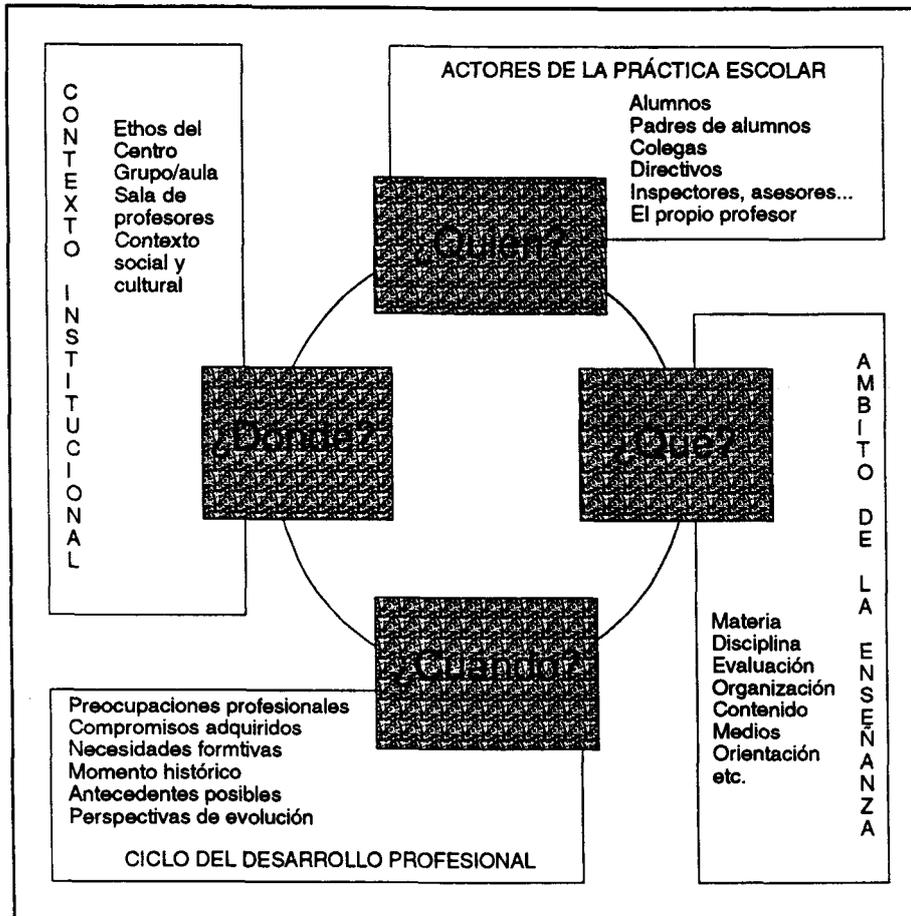
como una actividad privada.

Pero es sin duda la propuesta de Smith (1989) la que mayor eco ha tenido como modelo de reflexión sobre la práctica. En concreto él se refiere a la reflexión como la segunda fase de un ciclo reflexivo global de reconstrucción de la práctica para la mejora de la escuela en cuatro etapas: *descripción, reflexión, confrontación y reconstrucción*. Nosotros hemos analizado recientemente (Fernández Cruz, en prensa) los elementos de la práctica que pueden guiar el inicio del ciclo reflexivo propuesto por Smith (1989) y que representamos en el gráfico nº 3.4.

El ciclo reflexivo se fundamenta en una posición fenomenológica para como vía de capacitación profesional y generación de conocimiento. La orientación fenomenológica prioriza la experiencia que el individuo tiene sobre la realidad externa en la que actúa, en nuestro caso, el conocimiento personal que el profesor adquiere del contexto en el que enseña. La acción de enseñar vivida por el profesor puede considerarse, desde esta óptica, una experiencia "prefenomenológica" (Tochon, 1992) que solo a través de la mirada reflexiva se convierte en fenomenológica, o realmente significativa para quien la ha vivido.

En nuestra representación gráfica aludimos a los interrogantes esenciales de Smith (1989) para iniciar el ciclo reflexivo: ¿Quién? ¿Qué? ¿Cuándo? y ¿Cómo?; para señalar a los protagonistas de la enseñanza o *actores de la práctica*, la materia, elemento o *ámbito de la enseñanza* objeto de nuestra reflexión, el momento actual o *ciclo de desarrollo del profesor* que nos remite a una visión biográfica/evolutiva de su propio conocimiento profesional y a la escuela como *contexto institucional* donde se desarrolla la acción.

GRÁFICO 3.5



El modelo de conversación reflexiva o modelo cíclico de pensamiento del profesor desarrollado por Schön en su obra de 1983, ha sido retomado recientemente (Schön, 1993) y propuesto como modelo de generación del conocimiento profesional entendido como un proceso *colaborativo* y *comunicativo* de diseño y descubrimiento de la acción práctica.

Las condiciones iniciales que afectan a los profesores y que Schön plantea para el inicio de una conversación reflexiva generadora de conocimiento en la clase son:



- (i) El estudiante no conoce lo que desconoce, y frecuentemente ni siquiera conoce cómo va a reconocer el objeto de conocimiento si lo encuentra.
- (ii) El estudiante no conoce algunas partes importantes de lo que ya está preparado para conocer.
- (iii) El profesor no conoce lo que el estudiante está preparado para conocer.
- (iv) El profesor no conoce que en realidad sí conoce que el estudiante no conoce.

Dadas estas condiciones de partida, en la que se encuentran la mayoría de los docentes, Schön propone un acción reflexiva en la que el profesor pueda descubrir:

- (i) El sentido que subyace a lo que el estudiante dice y hace cuando manipula el objeto de conocimiento.
- (ii) El sentido que él mismo otorga al objeto de conocimiento.
- (iii) Las vías de representación del objeto más poderosas desde el punto de vista de otros aprendizajes.
- (iv) La manera de ayudar al estudiante a percibir el objeto de una nueva manera.
- (v) Cuándo y cómo el estudiante puede estar confundido.
- (vi) Las formas más útiles de conectar con el estilo en que el estudiante comprende la materia.

De esta manera, el proceso de conversación reflexiva, nos ofrece un modelo paralelo de construcción de conocimiento escolar y conocimiento profesional del profesor.

### 3.2.4. Tipos de conocimiento

Son variadas las categorizaciones/taxonomías sobre tipos de conocimiento profesional que hemos revisado y de las que a lo largo de todo el capítulo nos hacemos eco (Elbaz, 1983; Shulman y Sykes; 1986, Shulman, 1986, 1987; Tamir, 1988; Calderhead, 1989; Reynolds, 1990; Anderson, 1993; Packer, 1993).

Ball y McDiarmid (1989) clasifican el conocimiento del profesor en: sustantivo, sobre la materia y hacia la materia. Cornbleth (1989) encuentra dos tipos de conocimiento: declarativo y procedimental. Grossman, Wilson y Shulman (1989) se refieren a: conocimiento sustantivo, conocimiento sintáctico y creencias. Kennedy (1990) ha caracterizado: el conocimiento del contenido, la organización y estructura del contenido y los métodos de indagación.

En la clasificación aportada por Reynolds (1990) se establecen cuatro dominios de el conocimiento necesario para desarrollar las tareas de la enseñanza:

- i. Conocimiento de los principios generales de la enseñanza y el aprendizaje.
- ii. Conocimiento del contenido.
- iii. Conocimiento pedagógico específico del contenido.
- iv. Conocimiento de destrezas capacitadoras para la tarea de enseñar.

Marcelo (1993) presenta una clasificación de los tipos de conocimiento profesional del profesor inspirada en la tipología de la Universidad de Stanford que vamos a presentar a continuación, en la que se caracterizan cuatro tipos de conocimiento:

- i. Conocimiento pedagógico general
- ii. Conocimiento del contenido
- iii. Conocimiento del contexto
- iv. Conocimiento didáctico del contenido

Pero la clasificación más poderosa, sin duda, que al menos nos ha permitido delimitar la complejidad de la tipología del conocimiento en dos grandes ámbitos -conocimiento práctico y conocimiento didáctico del contenido-, procede de Shulman y del programa "Desarrollo del Conocimiento en una Profesión: Desarrollo del Conocimiento en la Enseñanza" (*Knowledge Growth in a Profession: Development of Knowledge in Teaching*) que desarrolla en la Universidad de Stanford, recientemente revisado por Bolívar (1993).

La categorización que se propone en su programa (Shulman, 1987; Wilson, Shulman y Rickert, 1987) atiende a la consideración de dos componentes esenciales desde los que analizar los procesos de conocimiento de los profesores: uno procesual (referido al modelo de razonamiento que se sigue en la acción didáctica); el otro lógico (un sistema concreto de clasificación del conocimiento).

En la medida en que el programa está en marcha, la conceptualización de cada una de las siete categorías del conocimiento del profesor propuestas por Shulman (1987), se va ajustando con estudios empíricos posteriores, que nosotros hemos revisado (Marks, 1990; Williamson y McDiarmid, 1990; Goldman, 1990; Feiman-Nemser y Parker, 1990; Gudmundsdottir, 1990; Brikhouse, 1990; Nolen, 1990) y que componen un número monográfico de la *American Association of Colleges for Teacher Education*.

(a) Conocimiento de la materia (*Knowledge of subject matter*).

Schwab (1968) ha descrito la estructura de una disciplina en una doble dimensión: conocimiento substantivo y conocimiento sintáctico. El primero se refiere al cuerpo interrelacionado de conceptos de una materia. El segundo se refiere a los métodos que se usan en la disciplina para construir conocimiento. Ambas dimensiones forman parte del conocimiento que un profesor hace de la materia (Grossman y Richert, 1988; Feiman-Nemser y Packer, 1990; Brikhouse, 1990).

(b) Conocimiento pedagógico general (*General pedagogical knowledge*).

Incluye el conocimiento de los principios y estrategias de la gestión y la organización de la clase que permiten enseñar la materia (Shulman, 1987). Para Grossman y Richert (1988) debe incluir una

---

comprensión general de las teorías de la educación y un conocimiento general sobre los alumnos, además de los principios de gestión y organización de la clase.

(c) Conocimiento del currículum (*Knowledge of curriculum*).

Incluye el conocimiento de los materiales curriculares y programas que sirven de herramientas al profesor durante el desarrollo del currículum (Shulman, 1987).

(d) Conocimiento de los alumnos (*Knowledge of learners*).

Calderhead (1983) se ha referido al tipo de conocimiento que poseen los profesores sobre sus alumnos: conocimiento general, sobre alumnos particulares y sobre determinados aspectos de la interacción con ellos. Para Wilson, Shulman y Richert (1987) el conocimiento sobre los alumnos incluye los modelos de desarrollo y de aprendizaje que siguen los alumnos.

(e) Conocimiento de los contextos educativos (*Knowledge of educational contexts*).

Incluye el conocimiento amplio de la sociología de la clase, el funcionamiento de la administración escolar y la configuración social y cultural del entorno del Centro (Shulman, 1987).

(f) Conocimiento de objetivos y valores educativos (*Knowledge of educational aims*).

Incluye el conocimiento de las metas, principios y valores educativos y sus fundamentos filosóficos e históricos (Shulman, 1987)

(g) Conocimiento didáctico del contenido (*Pedagogical content knowledge*).

Shulman (1986:9) lo define como: "*la particular forma de conocimiento del contenido que incorpora aquellos aspectos más relacionados con la enseñanza*". Es decir, incluye aquellos aspectos propios de la disciplina que permiten transformar el contenido científico de la materia en contenido *enseñable* por el profesor y asimilable por los

alumnos (Marks, 1990).

### 3.2.5. Conocimiento didáctico del contenido

Este tipo de conocimiento cuya traducción literal del inglés es *conocimiento del contenido pedagógico*, que Marcelo (1993) ha traducido por *didáctico del contenido* y que como Bolívar (1993) señala, se puede traducir de Tamir (1988) como *conocimiento de la materia específicamente pedagógico*, integra en un sólo ámbito aspectos propios de la disciplina académica y aspectos propios de la pedagogía o la didáctica general.

Como Marks (1990) señala, se trata de la especie de conocimiento más genuinamente docente en el sentido en que incorpora una destreza profesional, la transformación del conocimiento científico en enseñable, que puede caracterizar a la tarea profesional del profesor.

"El conocimiento didáctico del contenido es especialmente interesante porque identifica y caracteriza el cuerpo de conocimiento sobre la enseñanza" (Shulman, 1987:8).

Desde un trabajo empírico Feiman-Nemser y Packer (1990), proponen cuatro aspectos esenciales del conocimiento didáctico del contenido: (a) comprender la materia, (b) aprender a pensar en la materia desde la perspectiva del estudiante, (c) aprender a representar el contenido de la materia y (d) aprender a organizar a los estudiantes para el aprendizaje de la materia.

Pero son Grossman (1989) y Marks (1990) los que mejor identifican el contenido de este tipo de conocimiento:

- i. Conocimiento del modo de aprender que siguen los alumnos.
- ii. Conocimiento de los medios y recursos didácticos.
- iii. Conocimiento de estrategias y procesos instructivos en relación a la disciplina.
- iv. Conocimiento de los objetivos finales de la enseñanza de la materia.

En definitiva se trata de un conocimiento que capacita al profesor para organizar el contenido académico en un discurso narrativo de enseñanza comprensivo para los alumnos (Gudmundsdottir, 1990).

Para Shulman (1987) la transformación de la disciplina en contenido enseñable ocurre mediante un Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica que se estructura en los siguientes pasos:

- i. Conocimiento comprensivo de la materia.
- ii. Transformación del conocimiento científico en conocimiento enseñable.
- iii. Fase interactiva de enseñanza.
- iv. Evaluación del proceso.
- v. Reflexión sobre el proceso.

### 3.2.6. Conocimiento práctico

Parece artificiosa la distinción que hemos establecido entre conocimiento didáctico del contenido y conocimiento práctico, como si aquel no emergiera de la práctica y supusiera un nivel totalmente separado del conocimiento profesional del profesor. Esto no es así. Pero tampoco, a nuestro juicio, es justamente lo contrario, es decir, que uno esté integrado en el otro. A pesar de que en revisiones sobre el conocimiento profesional como en la de León (1993) se incluya al conocimiento didáctico del contenido dentro del marco general del conocimiento práctico, nosotros entendemos que cabe hacer alguna delimitación entre ellos que dificulta una inclusión de esta naturaleza.

Cuando Shulman terminaba su conferencia en el Congreso de Didácticas Específicas y Formación del Profesorado (Shulman, 1993), sobre cómo aprenden los profesores, sentenció: - No me preguntéis cómo aprenden los profesores de primaria. No lo se. Lo que he dicho sólo es aplicable a los profesores que desarrollan su enseñanza en torno a una materia curricular específica.

Es cierto que el programa de Shulman sólo se ha desarrollado con profesores de secundaria, especialistas en materias curriculares específicas. De ahí la importancia que haya alcanzado el conocimiento didáctico del contenido. Pero también es cierto que para los profesores generalistas (primaria y educación infantil) no es fácilmente aplicable esa categoría de

conocimiento. En principio porque no trabajan con una materia específica, sino con todas a la vez, En segundo lugar porque el tipo de interacción que desarrollan con los alumnos es bastante más complejo que el que se concibe desde la óptica fragmentada de una disciplina. Es por ello por lo que retrocedemos en el discurso al punto en el que lo que sabemos sobre conocimiento del profesor es aplicable al profesor de educación infantil, el protagonista de esta tesis doctoral.

En este sentido, la aportación de Elbaz (1981, 1983), nos parece del mayor interés por su estructuración de lo que es el conocimiento práctico. Y ésto por dos razones: (i) por la identificación que hace del conocimiento práctico en cinco orientaciones (situacional, teórica, personal, social y experiencial); y (ii) por la estructuración que realiza del conocimiento práctico, poniendo un cierto orden en la comprensión de algo tan complejo: reglas de la práctica, principios prácticos e imágenes.

Roehler (1987) emplea un planteamiento cognitivista para diferenciar tres clases de conocimiento: (i) declarativo (consciente y expresado en el discurso del profesor); (ii) procedimental (manifiesto en el modo de proceder del profesor); y (iii) situacional (referido a la aplicación correcta del conocimiento acumulado en cualquier situación). Esta clasificación ha sido revisada y reformulada posteriormente por Alexander, Schallert y Hare (1991).

Leinhardt y Gireno (1986) adoptan igualmente una visión cognitiva de la enseñanza como tarea profesional y analizan la manera en que los profesores procesan la información de la práctica, para distinguir entre profesores inexpertos y profesores experimentados en base a la complejidad de la estructura de la lección. Posteriormente, Leinhardt (1988, 1990) propone la expresión de *conocimiento artesano* para referirse a la sabiduría que adquiere el profesor con la práctica.

La comprensión espontánea que realizan los profesores de sus situaciones de clase, ha sido estudiada por Brown, McIntyre y McAlpine (1988) quienes proponen el constructo de *evolución normal deseable de la actividad de los alumnos* para analizar el conocimiento de los profesores. Por su parte, Munby y Russell (1989) plantean la *metáfora* como instrumento de análisis del conocimiento.

También la representación gráfica ha servido para analizar el conocimiento práctico de los profesores. Además de los mapas conceptuales (Moral, 1994) el esquema heurístico como herramienta para el análisis epistemológico del pensamiento del profesor, ha sido propuesto por Tochon (1990) quien revisa los trabajos previos de Beyerbach (1986, 1988), Kozmo

y Arbor (1988) y Dansereau (1988), para proponer el esquema gráfico derivado de la entrevista, como representación del conocimiento del profesor.

Basándose en los trabajos de Elbaz (1981, 1990) y Shulman (1986), pero sobre todo de Connelly y Clandinin (1988); 1990) y Clandinin y Connelly (1990), Kelchtermasn (1993) ha desarrollado una comprensión del conocimiento práctico que engloba a las creencias sobre la enseñanza -y es que la delimitación, a pesar de la discusión de Pajares (1992), de existir, no está clara- y que recoge trabajos previos en este sentido como el de Holly (1990) sobre las teorías de los profesores y el crecimiento profesional.

Recientemente aún hemos podido revisar trabajos sobre las teorías de los profesores como el de Mitchell (1994) quién a través de la estimulación de recuerdo pretende examinar la naturaleza de las teorías implícitas de los docentes en ejercicio.

### **3.2.7. Caracter biográfico del conocimiento práctico del profesor**

Inspirados en la aseveración de Fullan (1982) sobre el limitado impacto que los programas de mejora de las escuelas tienen en la práctica, Butt, Taymond y Yamagishy (1988) desarrollan una conceptualización biográfica del conocimiento práctico del profesor.

"Nosotros conceptualizamos el conocimiento del profesor en términos del carácter biográfico de la interacción de la persona y el contexto a través del tiempo." (Bull, Raymond y Yamagishy, 1988:2)

Los supuestos básicos de esta aproximación son los siguientes:

- (a) El profesor es el mayor actor y árbitro del conjunto de influencias que afectan la curriculum en la clase, la pedagogía y el cambio.
- (b) El proceso de construcción del conocimiento por parte del profesor se realiza a través de experiencias de interacciones personales en situaciones reales de naturaleza personal, práctica y profesional.

- 
- (c) El conocimiento no es ni puramente teórico ni puramente práctico en su naturaleza sino una sinérgica de ambos.
  - (d) En el contexto del conocimiento del profesor la relación entre teoría y práctica es horizontal, dialéctica e interactiva, por lo tanto ambas tienen el mismo valor.
  - (e) Es necesario comprender cómo los profesores experimentan su realidad de trabajo, cómo actúan en sus clases, y cómo avanzan en el desarrollo personal/profesional y el cambio.
  - (f) La indagación en fenómenos de esta naturaleza requiere una aproximación colaborativa y dialógica entre profesores e investigadores. La aproximación que facilita este tipo de indagación es de carácter biográfico.

La esencia de su argumentación -que siguen desarrollando posteriormente (Butt y Raymond, 1989, 1992; Butt, Raymond, McCue y Yamagishy, 1992)- reside en la cuestión de que la comprensión de cuál es ahora el *conocimiento práctico personal* -que es la expresión que acuñan- del profesor, sólo es posible desde la comprensión de cómo ha llegado el profesor a pensar y a actuar en la manera en que lo hace.

La aproximación autobiográfica al estudio del conocimiento que defienden más adelante (Butt, Raymond, McCue y Yamagishy, 1992) se fundamenta en el profundo conocimiento de la arquitectura de sí mismo que proporciona el análisis de la interacción persona contexto a través del tiempo, de manera que se implican mutuamente conocimiento personal y conocimiento profesional.

Desde esta misma aproximación biográfica al conocimiento del profesor, Kelchtermans (1993) propone "teoría personal de la enseñanza" (*subjective educational theory*) como elemento integrante, junto a la identidad profesional, del perfil profesional del profesor. Esta teoría está formada por:

"El conocimiento y las creencias que son usadas por el profesor para desarrollar el programa profesional personal que implica su percepción de la tarea de la enseñanza." (Kelchtermans, 1993:12)

### 3.2.8. La narrativa como marco conceptual de la investigación sobre conocimiento práctico

Más allá de la conceptualización del proceso de desarrollo del currículum como la construcción de un discurso narrativo sobre el contenido de la materia a la que ya nos hemos referido (Egan, 1985; Gudmundsdottir, 1990), desde algunos investigadores sobre el conocimiento práctico del profesor (Clandinin y Connelly, 1986, 1988, 1990; Connelly y Clandinin, 1990; Green y Weade, 1988; Grant, 1991; Nespor y Barylske, 1991; Alexander, Muir y Chant, 1992; Holt-Reynolds, 1992; Keiny, 1994; Goodson y Cole, 1994), se ha empleado la vía narrativa como marco conceptual y metodológico de indagación en el campo.

Afirma McIntyre (1981; citado por Clandinin y Connelly, 1986) que el hombre es esencialmente un animal narrador de relatos. Es decir, la narrativa es una de las maneras fundamentales que utiliza el ser humano para experimentar el mundo. Desde esta perspectiva se hace necesario asumir que tanto los procesos educativos cuanto los procesos de investigación educativa no son más que la construcción y reconstrucción de narraciones personales y sociales (Connelly y Clandinin, 1990).

Bruner (1986, citado por Bolívar, 1994) ha sugerido dos modos de conocer con sus formas distintivas de ordenar la experiencia y construir la realidad. El modo *paradigmático* propio de la tradición lógico-científica y el modo *narrativo* en el que los relatos biográfico-narrativos constituyen el medio privilegiado de conocimiento. Como afirma Bolívar (1994) -siguiendo a Fenstermacher, 1994- esto significaría distinguir dos tipos de ciencias en el estudio del conocimiento: un estudio científico de la conducta humana y una ciencia del sentido común al modo narrativo. En esta segunda se encuadraría el conocimiento práctico del profesor.

Aunque se asume que el foco más relevante de los estudios recientes que emplean la indagación narrativa es el profesionalismo (Sikes, Measor y Wood, 1985; Huberman, 1989; Goodson, 1992; Kelchtermans, 1993), se asume que el conocimiento práctico es elemento esencial de ese profesionalismo del profesor, y por ello, elemento esencial de la indagación narrativa.

Connelly y Clandinin (1990) adoptan un enfoque hermenéutico (Ricoeur, 1987, 1992) del conocimiento práctico del profesor desde el que privilegian la indagación narrativa

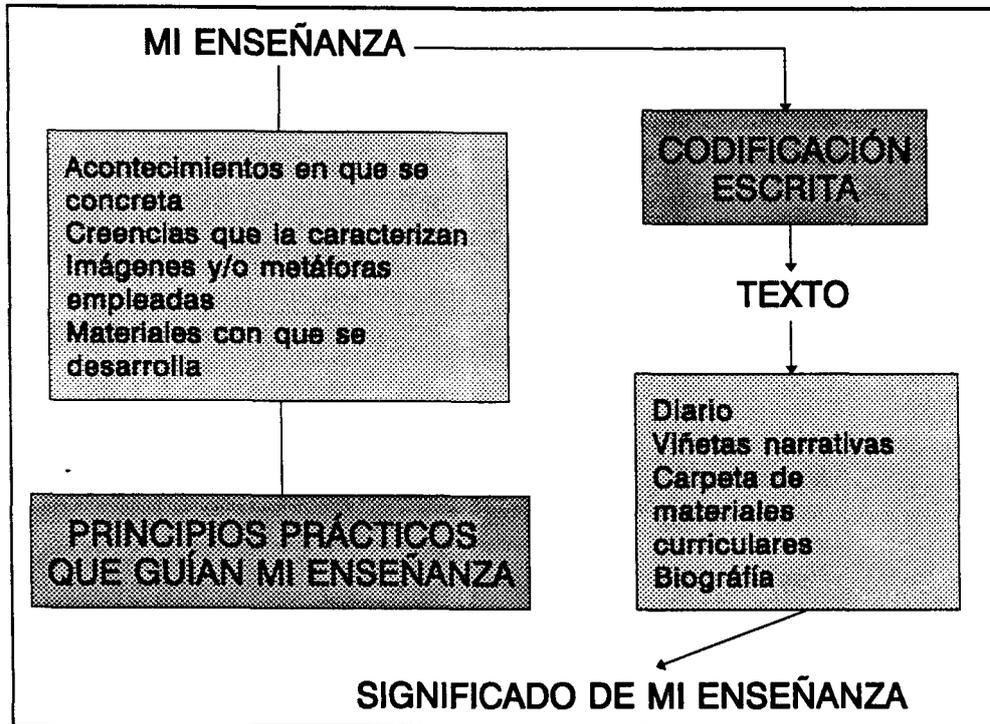
"La educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales; los profesores y los alumnos son narradores y personajes de sus propias historias y de las de los otros" (Connelly y Clandinin, 1990:2)

Fenstermacher (1994) ha distinguido, pues, entre *conocimiento formal* y *conocimiento práctico* en la enseñanza y en el profesor, de manera que el primero se construye desde el discurso formal de la investigación y el segundo desde el discurso hermenéutico, interpretativo, biográfico, narrativo de la práctica docente.

"¿No llegan a ser las vidas humanas más inteligibles cuando son interpretadas a la luz de historias que las gentes cuentan sobre ellas? ¿Y estas 'historias de vida' no se hacen ellas, a su vez, más inteligibles cuando se les aplican los modelos narrativos, extraídos de la historia o la ficción (drama o novela)? El estatuto epistemológico de la autobiografía parece confirmar esta intuición. Es pues plausible tener por válida la cadena de afirmaciones siguientes: el conocimiento de sí es una interpretación, la interpretación de sí, a su vez, encuentra en la narración, además de otros signos y símbolos, una mediación privilegiada, esta última tomada tanto de la historia ficticia o, si se prefiere, una ficción histórica, comparable a esas biografías de grandes hombres donde se mezclan historia y ficción." (Ricoeur, 1992:315)

Que la enseñanza es una especie de texto que describe, analiza y revela su significado proporcionando una accesibilidad de fuerte atractivo para los profesores, es el fundamento de Smith (1989) cuando propone la descripción de la práctica como fase inicial del ciclo reflexivo. Para él, al ser la enseñanza una actividad que sólo puede ser analizada a posteriori, la clave del conocimiento que sobre la enseñanza tiene el profesor, está en cómo articular adecuadamente los principios que subyacen a su práctica y, para ello, la codificación escrita puede ser un poderoso artificio que oriente a los prácticos implicados en reflexiones deliberativas. Nosotros hemos propuesto (Fernández Cruz, en prensa) un marco orientativo de las descripciones narrativas de los profesores sobre su práctica docente que representamos en el gráfico nº 3.6.

GRÁFICO Nº 3.6



La codificación escrita del discurso sobre la enseñanza, su interpretación y su autonomía como objeto *separado* del autor en el tiempo y en el espacio, ha sido analizada por Olson (1989). Desde una posición constructivista, Grant (1991), ha analizado el proceso de significación en la enseñanza a través del discurso narrativo. Nespor y Barylske (1991) han defendido la construcción del conocimiento como una acción conjunta de investigadores y profesores a partir de los discursos narrativos. La narración de historias personales de los profesores durante su formación inicial ha sido empleada por Alexander, Muir y Chant (1992) para ofrecerles orientaciones sobre el proceso de construcción de conocimiento a partir de la práctica. La relación entre narración y creencia sobre la enseñanza ha sido investigada por Holt-Reynolds (1992).

Pero quizás la aportación más novedosa al marco de la narratividad, es la que realizan Goodson y Cole (1993) cuando afirman que si bien la indagación narrativa ha servido para elicitación del conocimiento práctico

---

personal del profesor (Connelly y Clandinin, 1988, 1990) por un lado, y el conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 1986, 1987; Grossman, 1990, Gudmundsdottir, 1990) por otro, esas dos perspectivas representan dos visiones parciales de lo que es en realidad el *conocimiento profesional* del profesor.

"Este conocimiento profesional va más allá de los que es conocimiento práctico personal o conocimiento didáctico del contenido. Para definirlo hay que hablar de *capacitación* de algo que está ahora discapacitado."  
(Goodson y Cole, 1993:1)

Afirman Goodson y Cole (1993) -quienes también se posicionan en un marco narrativo-biográfico del conocimiento- que es cierto que gran parte de la conducta del profesor en la clase se explica mediante los tipos de conocimiento práctico personal y didáctico del contenido. Pero también es cierto que hay otra parte del comportamiento profesional del profesor, de gran importancia, relacionado con la realidad contextual y *micropolítica* -en términos de Blase (1990)- de la vida en las escuelas. Aunque solo sea por cuanto este conocimiento de los factores micropolíticos y contextuales afecta a la manera en que se construye el conocimiento práctico personal y el conocimiento didáctico del contenido.



### 3. CULTURA

#### 3.3.1. El Centro educativo como contexto institucional del DPD

En la medida en que las organizaciones escolares van adquiriendo autonomía funcional dentro de los sistemas educativos, ha ido de manera paulatina adquiriendo relevancia el estudio del Centro educativo como el contexto institucional en el que se produce el desarrollo profesional de los profesores. El estudio integrador del desarrollo de las escuelas y el desarrollo de los profesores ha sido abordado, entre otros, por Joyce y Showers (1988), Huberman (1988), Holly y McLoughlin (1989), Lyons (1990), Gough y James (1990), Demailly (1991), Bullough, Knowles y Crow (1991), Bell y Day (1991), Hargreaves, MacMillan y Wignal (1992); Gomes (1993); o, recientemente, Escudero y Bolívar (1994).

Superada, en la actualidad, una visión empresarial de la organización escolar que se ha mantenido desde un planteamiento instrumental de la enseñanza y de la escuela, hemos comenzado a concebir el Centro educativo como una estructura organizativa compleja y multidimensional (González, 1992; Lorenzo, 1993).

Para Lorenzo (1993:77-78) hablar de la escuela es hablar de un *artefacto complejo* que puede ser definido desde el siguiente ángulo de visión:

- (a) La escuela es un ecosistema humano y social.
- (b) Puede ser válida una perspectiva ecológica de la organización escolar.
- (c) Aceptar un paradigma ecológico requiere una reestructuración de los contenidos epistemológicos de la organización escolar acorde con la naturaleza de los restantes ecosistemas humanos.

Pero además, la escuela, es la estructura social básica que contextualiza el proceso de desarrollo de la profesión de la enseñanza (Liston y Zeichner, 1990) desde el momento en el que los Centros educativos alcanzan una relativa autonomía tanto en el plano de la gestión administrativa del servicio educativo, como en el de la producción cultural educativa, como en el de la organización del trabajo pedagógico.

Brown (1990) ha redefinido las organizaciones escolares como *burocracias profesionales* desde el momento en que la estructura organizativa de los Centros Educativos está configurada en torno al desarrollo de las *detrezas profesionales de la enseñanza*.

En su revisión de investigaciones sobre la institución educativa como marco del desarrollo profesional, Gomes (1993:101), tras afirmar que la escuela es

"un lugar privilegiado para analizar la relación entre los diferentes saberes, valores y poderes, y los patrones de organización y funcionamiento que dependen de los acuerdos y negociaciones específicas que entre ellos se establecen"

delimita cuatro grandes grupos de estudios teóricos y empíricos que implican otras cuatro posiciones teóricas alternativas ante la escuela como organización configuradora del desarrollo profesional de los profesores, que recogemos en el cuadro nº 3.3.

CUADRO Nº 3.3

Perspectivas de estudio (Gómes, 1993)	Líneas de indagación
ESTUDIOS MACROANALÍTICOS DE LA CULTURA ORGANIZATIVA	Influencia de las culturas nacionales en la configuración de las culturas profesionales de los profesores (Davies, 1990)
	Correspondencia entre las culturas profesionales de los profesores y las tradiciones culturales de los distintos sistemas educativos (Goodson, 1988)

	La escuela como reproductora de mitos organizativos y los profesores como agentes organizativos con una socialización en la cultura estatal previa al ejercicio de la profesión (Demaylly, 1991)
ESTUDIOS SOBRE ESCUELAS EFICACES	Cultura organizativa fuerte como característica esencial de una escuela eficaz (Ebmeier, 1990)
ESTUDIOS SOBRE LIDERAZGO	El líder como núcleo de la actividad cultural de la escuela (Sergiovanni, 1992)
ESTUDIOS MICROANALÍTICOS DE LA CULTURA ORGANIZATIVA	Diversidad cultural de la escuela asociada a la cultura previa de los profesores, sus competencias escolares y profesionales, a las estrategias de resistencia a la cultura dominante y a las relaciones de poder (Erickson, 1987)
	Formas simbólicas que constituyen el "ethos" de la escuela (Woods, 1990)

Cuadro nº 3.3. Perspectivas de análisis de la escuela como marco organizativo del DPD

- (a) *Estudios macroanalíticos de la cultura organizativa.* Esta primera línea de indagación que representan estudios como los de Ouchi y Wilkins (1985), Sachs y Smith (1988), Farrand (1988), Broadfoot y Osborn (1988) o Davies (1990), desde los que se analiza la influencia de las culturas nacionales en las organizaciones escolares, tratan de buscar puntos de encuentro y paralelismo entre las tradiciones culturales de los diferentes sistemas educativos, las prácticas de formación inicial y permanente de los profesores, y las culturas profesionales de los docentes. En esta misma orientación macroanalítica, Gomes (1993) sitúa aquellos estudios que enfatizan el papel que las culturas académicas que incorporan los profesores durante su formación inicial, tienen en la configuración de las culturas organizativas. Ejemplo de estos estudios son el de Britzman (1986) que señala el papel que juega el proceso de formación inicial de los profesores en

la reproducción de esquemas sexistas en la cultura profesional, primero y en la cultura organizativa de la escuela, a continuación, o el de Popkewitz (1988) quién analiza el tipo de conocimiento profesional que se orienta desde las distintas tradiciones de formación inicial de los profesores. En esta misma línea de pensamiento, Goodson (1988) ha analizado cómo los contenidos disciplinares de la formación inicial definen determinadas orientaciones de la cultura profesional. Por último, el trabajo de Meyer y Rowan (1988) inicia una línea de indagación sobre los mecanismos de reproducción de determinados mitos organizativos (como la forma de Estado) a través de la cultura profesional docente configurada desde determinadas tradiciones imperantes en la formación inicial, denunciando la subordinación y dependencia de la cultura profesional docente de la propia cultura estatal. En esta misma línea están los trabajos sobre el efecto determinante de la cultura organizativa en la definición de la identidad profesional (Cavaco, 1989; Davies, 1990; Demailly, 1991).

- (b) *Estudios sobre escuelas eficaces.* Se trata de una segunda línea de investigación que asocia la cultura organizativa de la escuela con las características de las organizaciones eficaces (Rivas, 1986; Reid, Hopkins y Holly, 1989; Weindling, 1989; Ebmeier, 1990; Austin y Reynolds, 1990). Estos trabajos han partido del supuesto básico de que una institución eficaz es aquella que está fuertemente organizada, por lo que enfatizado el papel de una cultura de la organización escolar puesta al servicio de la obtención de resultados en términos de mejora del rendimiento de los alumnos. En consecuencia han potenciado el análisis de los procesos de socialización de los profesores en la cultura organizativa del Centro y de identificación de la cultura profesional con la cultura escolar.
- (c) *Estudios sobre liderazgo.* Desde esta perspectiva de investigación se han priorizado los estudios sobre el líder como núcleo esencial de la actividad cultural del Centro educativo (Schein, 1985; Duignan, 1989; Angus, 1991; Sergiovanni, 1992). No se trata de analizar al directivo como solamente como facilitador de los procesos instructivos de la escuela, sino con eso y más allá de eso, facilitador de visiones globales de la organización (De Vicente, 1992), símbolos, tecnologías y modalidades de entendimiento entre sus miembros.
- (d) *Estudios microanalíticos de la cultura organizativa.* Gómez (1993) ha

diferenciado dos líneas principales entre los estudios que se ocupan de los procesos culturales internos de la organización escolar. La que representa Erickson (1987), por un lado, quien se apoya en una visión pluridimensional de la cultura escolar como un proceso de social de atribución de significados e invención y difusión de patrones culturales genuinos. Se aparta así de una visión unitaria de la cultura y acentúa los procesos de conflicto frente a la idea de estabilidad o equilibrio de una visión organizativa compartida. De otra parte, la que representa Woods (1990, 1993) quien retoma una noción vaga e intuitiva de "ethos" y propone un cuadro analítico a partir de cuatro formas simbólicas:

- (i) La apariencia
- (ii) El lenguaje común
- (iii) El humor
- (iv) El mantenimiento de distancias

Si bien para Woods (1990) las dos primeras formas simbólicas responden a una tradición estructuralista-funcionalista de la organización escolar, las dos últimas formas simbólicas pueden ser encuadradas en el paradigma genético (Moscovici, 1979). Es decir, el paradigma que considera la organización como el resultado de un proceso constante de negociación entre sus miembros, y por tanto una estructura social de terminada por los procesos de producción y consumo, rituales, símbolos, instituciones, normas o valores, los fenómenos ideológicos y de la comunicación desde el punto de vista de su génesis, su estructura y su funcionamiento.

De las cuatro perspectivas de análisis de la organización escolar presentadas vamos a desarrollar con detenimiento aquella que consideramos más útil para los propósitos de esta tesis doctoral. La última. Esto es, durante el resto del capítulo vamos a revisar el estado de la investigación sobre la cultura organizativa del Centro, como marco de la cultura profesional de los profesores.

### 3.3.2. Dimensión cultural del Centro educativo

Recientemente González (1992) ha desarrollado una aproximación conceptual a la complejidad del fenómeno organizativo escolar, señalando

---

seis dimensiones organizativas que se integran en el Centro educativo:

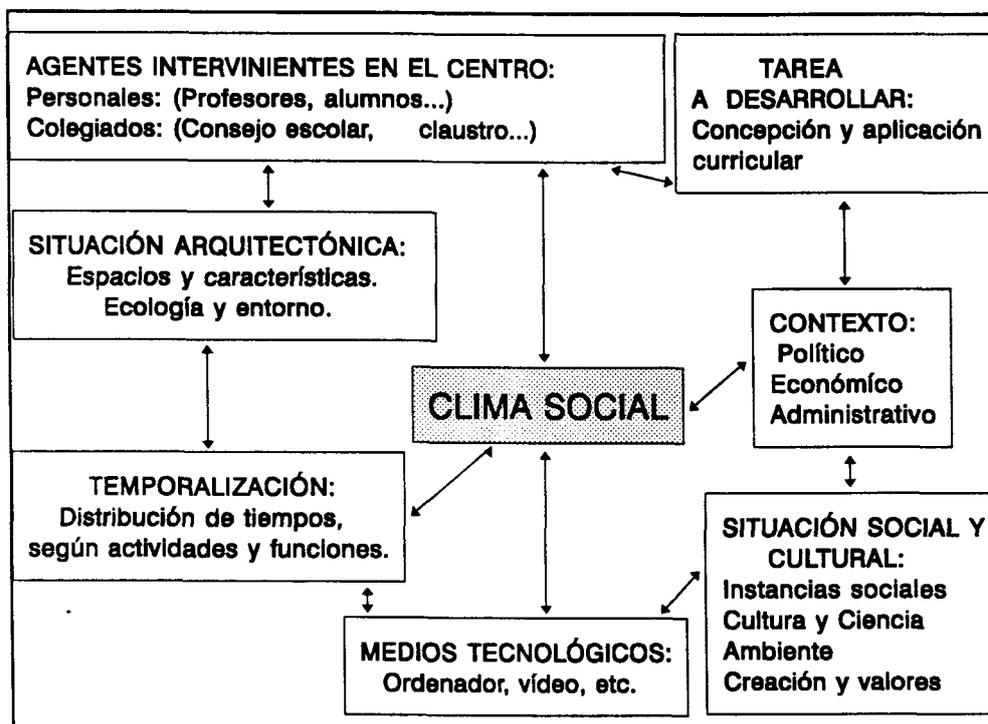
- (a) Dimensión *estructural*. Referida a la estructura organizativa formal de toma de decisiones tanto pedagógicas como relativas al propio funcionamiento de la institución.

Es cierto que la escuela ha sido definida como una organización *debilmente articulada* (Weick, 1976; Bolman y Deal, 1984) en la medida en que sus objetivos y resultados son inciertos y, por tanto, ningún error (o acierto) en el funcionamiento de la organización puede alterar el orden previsto de los acontecimientos. Es decir, la flexibilidad y la capacidad de adaptación que caracterizan a algunos seres vivos superiores (entre ellos el hombre) parecen afectar también a determinadas organizaciones sociales como la escuela. Ahora bien, no es menos cierto que la metáfora de la débil estructuración está desfasada (Rowan, 1990), en la medida en que los movimientos de reforma escolar a que estamos asistiendo en los sistemas educativos de los países desarrollados, están reorientando para fortalecerlos, los mecanismos de control y evaluación de la organización escolar. Un ejemplo lo tenemos en España con el documento de 77 medidas (citar) sobre la reforma escolar que apunta a una recuperación de la profesionalidad de los directivos (y recuperación, por tanto, de su *ñliderazgo*) en las escuelas.

- (b) Dimensión *relacional*. Constituida por el conjunto de relaciones interpersonales cotidianas en el seno de la comunidad escolar, que no están normativizadas o explicitadas en documentos escritos y que conforman el clima social organizativo del Centro.

La noción de ambiente comunicativo o clima social descansa en las percepciones y atribuciones recíprocas de los miembros de la organización (Jorde-Bloom, 1987), que es algo muy relacionado con la cultura de la propia institución. Esta concepción cultural del clima social del Centro se fundamenta en aspectos tales como la configuración del espacio arquitectónico escolar, la distribución de tiempos, el empleo de recursos, las características de los miembros del centro, la calidad de la tarea a desarrollar, la situación social y cultural del centro o las características del propio contexto en que se inserta. Para Medina (1989), la relación entre estos elementos configuradores del clima social del centro educativo, se establece en los términos que aparecen en el gráfico nº 3.7.

GRÁFICO N° 3.7



- (c) Dimensión *axiológica*. Configurada por los valores supraindividuales con que se conduce la institución, que no son sólo la suma de los valores individuales y ni siquiera suponen un conjunto valorativo homogéneo. Sino más bien la confluencia en armonía o en conflicto de intereses y actitudes de los miembros de la organización.

Municio (1992) ha destacado cómo una cultura integradora se identifica porque existe un conjunto de valores básicos institucionales que son aceptados por sus miembros, y aún más, éstos luchan por su logro. En general, el desarrollo de grandes organizaciones empresariales (Deal y Kenndy, 1982) se explica desde la extraordinaria cultura integradora que han creado.

"La alta aceptación de valores comunes junto al elevado nivel de intervención individual da lugar a una alta preocupación por las personas, lo que proporciona un clima organizativo sano y positivo en el que todos

---

pueden actuar con satisfacción" (Municio, 1992:57).

Pero si bien, desde una perspectiva funcionalista, se entiende la cultura como un conjunto uniforme y homogéneo en el que destaca, por ejemplo, el conjunto de valores compartidos por sus miembros que cumple, además, una función optimizadora de la propia organización, desde una perspectiva interpretativa de la organización la cultura es el marco de análisis de la realidad organizativa (Geertz, 1988). Una realidad que no tienen porqué ser uniforme y homogénea, sino que muy bien puede ser fragmentada y diversa. De modo que no podremos hablar de valores universalmente compartidos en la organización -lo que de hecho ya está admitiendo González (1990, 1992)- sino de valores compartidos en grupos de referencia (Van Maanen y Barley, 1985; Nias, 1989), que pueden defender intereses antagónicos en ocasiones, generando gran parte de la conflictividad de la organización (Woods, 1990).

- (d) Dimensión *entorno*. Que se refiere al hecho de que la escuela no es una organización aislada sino que en ella se mantiene un flujo continuo de relaciones con su entorno social y cultural. Y esto a dos niveles: el de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales de un momento histórico dado, y el de los individuos y organizaciones que representan el entorno social inmediato del Centro educativo.

Martín-Moreno (1992) ha optado por la expresión "*centros educativos comunitarios*" para referirse a la situación real de interdependencia que las escuelas están viviendo con el territorio en que están enclavadas, hasta tal punto que en su cultura reflejan la cultura de la comunidad. Seis modalidades ha establecido como posibles vehículos de esa interdependencia (Martín-Moreno, 1992:52):

- (i) Centros educativos que comparten el establecimiento escolar con otros usuarios.
- (ii) Centros educativos que utilizan los recursos educativos de la comunidad.
- (iii) Centros educativos bidireccionales.
- (iv) Centros educativos que integran algunas instalaciones de uso compartido.
- (v) Los grandes complejos educativos comunitarios.
- (vi) La red educativo-comunitaria.

- (e) Dimensión *procesual*. Que incluye aquellas estrategias que pone en marcha la propia organización, de manera normal, para desarrollar su actividad: establecimiento de metas, elaboración de proyectos, desarrollo práctico de planes, implantación de innovaciones...

El estilo de coordinación, adopción de estrategias y resolución de problemas que adopta una organización es coherente con la propia cultura de la organización. Valga como ejemplo la correspondencia de tres sistemas posibles de valores en la organización escolar que definen tres estilos de cultura - desarrollados por Municio (1992)- con tres formas básicas de estrategias y estructura organizativas representamos en el cuadro nº 3.4.

CUADRO Nº 3.4

	CULTURA	ESTRATEGIA	ESTRUCTURA
INTEGRADORA	Valores ampliamente compartidos.  Todos los miembros intervienen activamente en su logro.	Integración de todos los miembros en objetivos comunes.	Coordinación natural, buena comunicación interpersonal y eficiente trabajo en equipo.
OPTIMIZADORA	Valores ampliamente compartidos.  Sólo algunos miembros intervienen activamente en su logro.	Se identifican estrategias eficaces para cada miembro de la organización.	Coordinación organizativa y designación de responsabilidades a personas y equipos.

SATISFACTORIA	Carencia de valores comunes.  Baja intervención en la dinámica de la organización.	La propia cultura limita la variedad de estrategias.	Coordinación formal y racional de actividades en busca de una sincronización amplia.
POLÍTICA	Carencia de valores comunes.  Alta intervención en la dinámica de la organización.	Conflicto, negociación y consenso como estrategias de la organización.	Coordinación intragrupal e interrelación voluntaria de grupos e individuos.

Cuadro nº 3.4. Correspondencia entre estilos de cultura, estrategias y estructura organizativa (basado en Municio, 1992).

- (f) *Dimensión cultural.* Que es una dimensión envolvente de las anteriores que en realidad implica toda una nueva forma de abordar el estudio de la organización escolar, como ya hemos venido señalando.

Morgan (1990) ha desarrollado la conceptualización de la *cultura* como "metáfora" para comprender/analizar las organizaciones. Metáfora que a juicio de Bolívar (1994) plantea la ventaja de resituar el verdadero problema del cambio en las organizaciones educativas

"Tomar como factor nuclear el sistema de creencias y esquemas interpretativos que comparten los miembros del centro escolar, nos aboca a considerar como objetivo del cambio organizativo las imágenes y valores del Centro, y no primariamente los cambios a nivel de estructura formal y burocrática" (Bolívar, 1994:26)

Un objeto de estudio tan complejo y poco delimitado es

conceptualizado de muy diversas maneras como bien puede observarse en la cantidad de elementos que se relacionan en el cuadro anterior. Aún así, nos parecía necesario recoger una conceptualización autorizada concreta y hemos optado por la de Furnham y Gunter (1993:237) quienes han definido la cultura organizativa de la siguiente manera:

"Patrones de conducta transmitidos mediante sistemas simbólicos (principalmente el lenguaje), incorporados en los artefactos, atributos y acciones de un grupo que comprenden también un sistema de valores y creencias sobre la concepción del trabajo y de cómo deban ser hechas las cosas".

La cultura como un nuevo marco para el estudio y la interpretación de la estructura y el desarrollo de las escuelas es estudiado por Deal y Kennedy (1983); Snyder y Anderson (1986), Rossman, Corbett y Firestone (1988), Deal (1990), Brandt (1990), Greene (1991), Hargreaves (1991), Hargreaves, McMillan y Wignal (1992), Hargreaves y McMillan (1992), Davis (1992) entre otros. Estos estudios han usado preferentemente una aproximación cualitativa/interpretativa a la cultura organizativa como objeto de estudio.

No obstante hemos encontrado estudios que se aproximan al objeto cultural desde una perspectiva cuantitativa. Es el caso de Johnson, Snyder, Anderson y Johnson (1993), quienes utilizan el instrumento "Perfil Cultural del Trabajo Escolar" *SWCP (the school work culture profile)* de Snyder (1988), para obtener datos cuantitativos de elementos culturales de la organización educativa. Un análisis factorial de estos elementos culturales les permite discutir los siguientes factores:

- (i) Objetivos generales de la escuela.
- (ii) Trabajo en equipo.
- (iii) Trabajo individual.
- (iv) Desarrollo organizativo.
- (v) Supervisión clínica.

- 
- (vi) Desarrollo de grupos de trabajo.
  - (vii) Programas instructivos.
  - (viii) Desarrollo de recursos.
  - (ix) Control de calidad
  - (x) Evaluación.

Tenemos que distinguir, en el sentido en que lo hace Smircich (1985) y retoma González (1990), entre dos posibles enfoques culturales de las organizaciones educativas, que aunque pudieran estar solapados en la práctica (González, 1990), son útiles para conceptualizar la cultura:

- (a) *La cultura como variable de la organización.* Desde esta perspectiva se hace necesaria la identificación de los elementos organizativos que constituyen la cultura -lo que Hargreaves, MacMillan y Wignal (1992) denominan contenido de la cultura- para relacionarlos con el resto de elementos de la organización. En este enfoque tienen sentido los discursos sobre relaciones entre cultura y clima escolar (Alvárez y Zabalza, 1989), o cultura y control de la organización (Deal y Kennedy, 1986), por citar dos ejemplos.
  
- (b) *La cultura como metáfora de estudio de la organización.* Desde esta perspectiva se hace necesario identificar modelos/formas de cultura que nos permitan interpretar el funcionamiento de la organización educativa (Hargreaves, MacMillan y Wignal, 1992).

Respecto al primer enfoque, el contenido de la cultura, hemos recogido en el cuadro nº 3.4. aquellos elementos de la organización que a juicio de diversos autores pertenecen a la dimensión cultural del Centro educativo.

CUADRO Nº 3.4

ELEMENTOS DE LA CULTURA ORGANIZATIVA	AUTORES
Creencias y pensamientos compartidos	Hargreaves (1982); Deal (1985); Smircich (1985); Feiman-Nemser y Floden (1986); Escudero (1989, 1991); Nias (1989b); Schein (1990); González (1992); Coronel (1992); Lorenzo (1993); Furnham y Gunter (1993).
Valores compartidos	Smircich (1985); Escudero (1991); Municio (1992); Furnham y Gunter (1993).
Sistema de signos interpretables en el seno de la organización	Deal (1985); Smircich (1985); Bates (1986, 1987); Clarke (1987); Erickson (1987); Rossman Corbett y Firestone (1988); Geertz (1988); Escudero (1989); Pérez Gómez (1991); López Yáñez (1993).
Pautas de conducta y rutinas de la vida escolar	Deal (1985); Lieberman y Miller (1986); Deal y Kennedy (1986); Feiman-Nemser y Floden (1986); Clarke (1987); González (1992); Furnham y Gunter (1993).
Normas de la organización	Erickson (1987); Rossman Corbett y Firestone (1988); Lieberman y Miller (1986); Feiman-Nemser y Floden (1986); Escudero (1991), González (1992).
Clima social	Feiman-Nemser y Floden (1986); Álvarez y Zabalza (1989); González (1992).
Aprendizaje de la adaptación externa de la organización	Schein (1990).
Aprendizaje de la integración interna a la organización	Schein (1990).
Control/evaluación de la organización	Deal y Kennedy (1986); Schein (1988); Coronel (1992).

Contexto particular de trabajo	Quintero-Gallego (1988), Escudero (1991).
Práctica educativa	Escudero (1991).
Cambio curricular	González (1986-87), Escudero (1991).
Unidad de información	Erickson (1987).

Cuadro nº 3.4. Elementos de la escuela que constituyen su cultura organizativa.

Respecto al segundo enfoque, la cultura como metáfora o marco de estudio de la organización, nos lleva a considerar cada uno de los elementos que constituyen el *contenido* de la cultura, como los nudos de una realidad social construída en las mentes de los miembros de la organización.

"Las estructuras organizacionales, las reglas, las políticas, los objetivos, las misiones, las descripciones de tareas y los procedimientos normalizados de operaciones realizan una similar función interpretativa. Para ello actúan como puntos de referencia primarios en el modo de pensar de las personas y dan sentido al contexto en el que trabajan. Aunque típicamente se consideran entre las características más objetivas de una organización, la visión *representativa* recalca que son artefactos culturales que ayudan a conformar la continua realidad dentro de una organización." (Morgan, 1991:119).

Las ventajas del empleo de la metáfora cultural en el estudio de las organizaciones residen (Morgan, 1991) en el hecho de que dirige la atención al significado simbólico de los aspectos más racionales de la vida organizativa, enfatiza la idea de que la organización descansa en sistemas de significados compartidos; y reinterpreta la naturaleza y el significado de las relaciones organización-entorno. Esto no es otra cosa que situarnos en una racionalidad práctica para abordar la organización como objeto de estudio (González, 1990; Bolívar, 1994).

La propuesta que formulan Van Maanen y Barley (1985) sobre las condiciones estructurales que determinan la aparición de una cultura y su transmisión en el seno de una organización son las siguientes:

- (a) *El contexto ecológico.* Espacio arquitectónico, contexto socio-cultural y condiciones materiales e instrumentales de la organización.

- 
- (b) *Las interacciones sociales.* O redes de comunicación entre sus miembros.
  - (c) *Los acuerdos colectivos.* Interpretaciones compartidas de los hechos que afectan a la organización.
  - (d) *La capacidad reproductiva y adaptativa.* Estrategias de reproducción en los nuevos miembros de la organización y de adaptación a los cambios en el contexto ecológico.

La cultura actúa de este modo como elemento mediador entre la estructura formal de la organización y los individuos que la constituyen.

### 3.3.3. Cultura organizativa e identidad profesional

El empleo de la metáfora de la cultura en el estudio de la organización educativa proporciona análisis de las instituciones escolares que vinculan la dimensión social de la organización -interacciones simbólicas (González, 1992) o formas de poder (Santos Guerra, 1992, 1993)- a la dimensión personal o desarrollo de la identidad profesional de los profesores.

La introducción del concepto de identidad profesional en el ámbito de la cultura organizativa (como ha hecho Gomes, 1993), responde a la necesidad de caracterizar la cultura profesional (Kennedy, 1990; Ferreres, 1992; Huberman, 1993) no sólo en el marco del colectivo general de trabajadores de la enseñanza de una nación, sino en el particular sistema organizativo de referencia para el desarrollo de la tarea de la enseñanza que supone la escuela para los docentes (Rosenholtz, 1989; Marcelo, 1994).

Cuando Feiman-Nemser y Floden (1986) hablan de las *culturas de la enseñanza* están relacionando aspectos propios de la organización escolar (normas compartidas de interacción con los alumnos, con los colegas, con los administradores y con los padres de alumnos), con aspectos propios de la carrera de la enseñanza (promoción, recompensas o motivaciones intrínsecas, por ejemplo).

Trabajos como los de Huberman (1988), Holly y McLoughlin, (1989) o Lyons (1990) integran el estudio del desarrollo de la profesión, en el marco de la cultura organizativa del centro. La propuesta de Escudero (1991) de Formación Centrada en la Escuela, no es ajena en absoluto a la consideración de la cultura organizativa como eje esencial del desarrollo del profesor. Desde nuestro propio Grupo de Investigación sobre Formación Centrada en la Escuela (FORCE) se han potenciado los trabajos en esta línea (Fernández Cruz y Gallego, 1992; Villar, 1992).

La distinción entre los aspectos personales y los culturales de la identidad profesional, ha sido desarrollada por Bernier y McClelland (1989), quienes se apoyan en Dewey para afirmar que lo social es el marco de relaciones de lo individual, es decir otra dimensión pero no algo distinto. Van Maanen y Barley (1984) han establecido esta relación en términos de culturas/subculturas de la enseñanza, al establecer cuatro elementos que definen a una comunidad ocupacional:

- i. Considerarse a sí mismos implicados en el mismo trabajo.
- ii. Identificarse con el trabajo.
- iii. Compartir un conjunto de valores, normas, perspectivas y sus estrategias de aplicación en el trabajo.
- iv. Extender las relaciones más allá del trabajo.

La implicación de este análisis en el mundo de la práctica es que los límites del grupo de identificación profesional, no tienen que coincidir con los límites de la escuela como organización. Al menos podríamos distinguir tres ámbitos sociales de la identificación profesional:

- (a) *El grupo de referencia de dentro de la escuela.* Nias (1985) ha desarrollado una teoría sobre la identificación colectiva de los profesores en base a la búsqueda de apoyo social y cognitivo para su visión de la escuela y su compromiso educativo. Así se constituyen grupos de colegas dentro de la escuela entre quienes se comparten valores e intereses. Desde una perspectiva más crítica (Morgan, 1990), se habla de constitución de *alianzas* -en base a contraprestación recíproca de apoyos (Pfeffer, 1993)-entre profesores para defender intereses comunes en el seno de la organización escolar.

- 
- (b) *La escuela como grupo de referencia.* Pero, sin duda, la escuela como institución puede generar una identificación colectiva de todo su profesorado con los objetivos marcados, los proyectos en marcha y los logros obtenidos (Rosenholtz, 1989, 1992) hasta el punto de identificar el éxito profesional con el éxito de la organización.
  - (c) *El grupo de referencia de fuera de la escuela.* Más allá de la escuela, el grupo de trabajo, el sindicato, o incluso, el cuerpo, dentro de la función pública, constituyen otros grupos de identificación profesional colectiva o ámbitos en los que se comparten principios e intereses entre sus miembros (Nias, 1989a).

En suma, las organizaciones escolares como unidades sociales diferenciadas pueden reproducir culturas profesionales más amplias, en las que se inserta el profesorado. Pero también pueden generar culturas profesionales específicas e incluso subculturas diferentes dentro del seno de la misma organización. Si admitimos que la cultura profesional es el marco colectivo que se interioriza en el proceso de construcción de la identidad profesional (Hargreaves, 1993), y que la escuela, como estructura organizativa diferenciada, configura determinadas concepciones sobre la educación y la enseñanza, así como determinados estilos en el desarrollo de las tareas, aceptaremos que la cultura organizativa puede determinar buena parte de la cultura profesional de los docentes.

Para Gomes (1993) esta cultura organizativa puede analizarse desde dos ópticas complementarias:

- (a) Como tributaria de las matrices culturales de integración objetiva de los profesores, o poder formal que configura la estructura organizativa de la actividad de la enseñanza, en inserción con el contexto local en que se desarrolla. Esto no es otra cosa que las variables culturales externas presentes en el seno de la organización que interfieren la definición de una identidad profesional singular.
- (b) Como elemento unificador y diferenciador de las prácticas de la organización, que comporta dimensiones de integración de las variadas subculturas de sus miembros y de adaptación al medio social y organizativo envolvente.

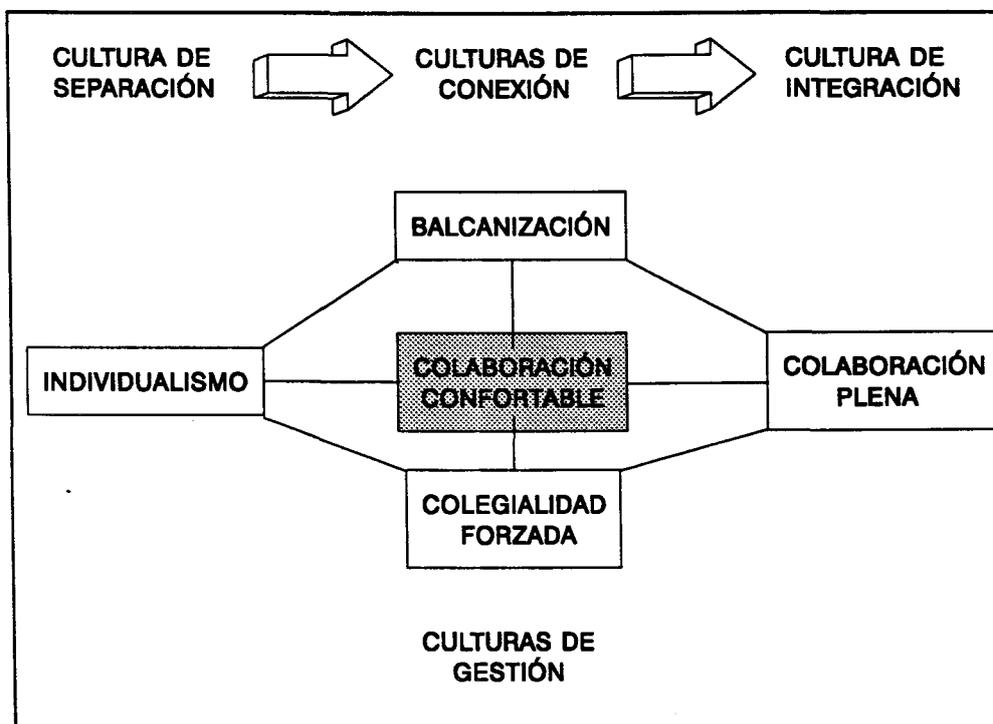
---

Así la diversidad de identidades profesionales que nos podemos encontrar en los estilos y modalidades de acción colectiva en las escuelas, está fuertemente influenciada por la cultura organizativa en la que se desarrollan sus experiencias.

"Comprender los principios del aprendizaje cultural en la situación de trabajo puede darnos, en este sentido, informaciones preciosas sobre la génesis y profundidad de las identidades colectivas encarnadas en formas organizadas de trabajo" (Gomes, 1993: )

Por otra parte, Hargreaves, MacMillan y Wignal (1992) han diferenciado entre *contenido* y *forma* de la cultura profesional de la enseñanza. Contenido o el sentido que adoptan las creencias, valores, pautas de conducta y demás elementos que se comparten en la escuela, y forma o modelos de interacción entre los profesores de un Centro. Fullan y Hargreaves (1992) han señalado -y lo recogemos en el gráfico nº 3.8. - la existencia de diferentes tipos de cultura profesional según el grado de mayor implicación/colaboración de los profesores en el Centro.

GRÁFICO N° 3.8



### 3.4. Desarrollo organizativo (DO) en la perspectiva del cambio

Una de los marcos conceptuales más potentes que integran el desarrollo de los profesores en el proceso más amplio del desarrollo de la organización, es el marco del DO (Stoner, 1987; Burke, 1988; Beckhard, 1988; Schein, 1988, 1990; González, 1992; Molina, 1993). Sus objetivos esenciales (Beckhard, 1988) son el desarrollo de un sistema de autorrenovación en la organización, la institucionalización de estrategias de mejora constante, la instauración de un clima de colaboración, la creación de mecanismos de resolución de conflictos y la toma informada de decisiones para la gestión de la organización.

El DO pretende el cambio/mejora del funcionamiento/réndimiento de la organización en base a estrategias de mejora de la calidad del trabajo

de los profesores. Así surge un movimiento que agrupa diversas líneas de desarrollo de la institución escolar, que no pueden basarse exclusivamente en modificaciones de la estructura organizativa (Schein, 1990), cuyas características -como recoge Molina (1993)- son las siguientes:

- (i) *Respuesta adaptativa de la organización a lo cambios del sistema social envolvente.*
- (ii) *Planificación del cambio organizativo.*
- (iii) *La organización como un sistema abierto.*
- (iv) *Cambios enfocados en los miembros de la organización: los profesores.*
- (v) *Exigencia de participación y compromiso.*
- (vi) *Incremento de la eficacia y el bienestar en la organización como resultado.*

En términos de Louis y Miles (1990), se trata de transformar organizaciones que han sido creadas desde y para la estabilidad, en organizaciones que deben ser estructuradas en torno al concepto de cambio como mecanismo de adaptación al sistema social.

Las fases que señala Burke (1988) para ejecutar el proceso de DO son las siguientes:

- (i) Inicio.
- (ii) Contratación.
- (iii) Diagnóstico.
- (iv) Retroalimentación.
- (v) Planificación.
- (vi) Intervención.
- (vii) Evaluación.

Aún suponiendo un cambio respecto a posiciones previas de concepción del desarrollo del profesor en el seno de la organización, como reconoce Escudero (1990), lo cierto es que el DO no deja de presentarse, en sus orígenes, desde una perspectiva racionalista e instrumental de la escuela -en la línea de la eficacia escolar (Dalin y Rust, 1983)-. A pesar de ello es posible, no obstante, reconocer un cierto avance en las concepciones de fondo de las estrategias de DO, que se adaptan al marco interpretativo de la escuela como cultura organizativa (Burke, 1988), y más allá de ello, abren un espacio al marco de análisis crítico de la micropolítica en el seno de la

organización, en la reconceptualización del DO (Ball, 1990; Blase, 1990).

González (1992) ha señalado la perspectiva que deben adoptar las estrategias de DO como procesos de mejora escolar que deben implicar la reconstrucción, por los profesores, de la cultura organizativa. A este respecto Austin y Reynolds (1990) han desarrollado una visión sistemática del cambio en la organización escolar, que basan en los siguientes supuestos:

- (i) El cambio educativo debe centrarse en el cambio escolar.
- (ii) El cambio escolar necesita apoyos externos.
- (iii) El cambio implica a las dimensiones formal e informal de la organización.
- (iv) El cambio es funcional en la medida en que resuelve problemas de la escuela.
- (v) El cambio debe afectar a la dimensión curricular del centro.
- (vi) El cambio debe orientarse a la generación de una cultura del cambio en la organización.
- (vii) El cambio debe constituir un periodo dilatado en el tiempo que permita la generación y asentamiento de nuevos elementos culturales.
- (viii) El proceso de cambio no es lineal ni sostenido en el tiempo.
- (ix) El proceso de cambio necesita ser asumido por el grupo de profesores.
- (x) La evaluación del cambio debe realizarse en términos de impacto para la organización y debe proporcionar retroalimentación sobre el proceso.
- (xi) El proceso de cambio debe estar contextualizado.
- (xii) El proceso de cambio debe asentarse sobre altos niveles de comunicación intragrupal.

La cultura organizativa se nos revela así tanto como *objeto* (Fullan y Hargreaves, 1991) cuanto como *contexto* (Eisner, 1991) del cambio en la escuela. Objetivo del cambio puesto que es imposible concebir la mejora escolar mediante una transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es curricular (Fullan, 1987), sin transformar las condiciones institucionales o estructuras organizativas que configuran ese proceso (Rudduck, 1991). Contexto del cambio, por cuanto la organización aporta las dimensiones que posibilitan la estrategia de cambio curricular. En este sentido, Eisner (1991), ha señalado cinco dimensiones de la escuela como contexto del cambio:

- 
- (a) *Dimensión intencional.* Que constituyen las intenciones y metas de la estrategia de cambio en cualesquiera de los tres ámbitos posibles: sistema, Centro y aula.
  - (b) *Dimensión estructural.* Comprendida por los cambios de la estructura organizativa que requiere el cambio curricular. Esto es, la organización como objeto del cambio.
  - (c) *Dimensión curricular.* Referida a los cambios propuestos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
  - (d) *Dimensión didáctica.* Que se centra en el profesor como mediador entre el alumno y el conocimiento.
  - (e) *Dimensión evaluativa.* Constituida por los elementos que posibilitan la valoración del proceso de cambio.

En ambos casos hay que concluir con Rudduck (1991) que el cambio no es un problema técnico sino cultural que requiere, por tanto, centrarse en la consideración global del Centro como lugar de producción de conocimiento y de trabajo y en la creación de nuevos significados compartidos por el grupo social que compone la institución. En la medida en que, como señala Little (1993), el problema del cambio es que propone una nueva visión de la escuela y la enseñanza, de los alumnos y los profesores, que puede ser compatible, o no, con la cultura de la organización donde pretende desarrollarse. O como afirma Elliot (1993), por apuntar otra perspectiva, muchas innovaciones fracasan desde dentro por los valores y creencias que sustentan la cultura que se pretende cambiar.

En este sentido la cultura organizativa se convierte en un factor de resistencia al cambio (Bolívar, 1994b), en la medida en que pueda existir incongruencia entre el cambio propuesto y la cultura existente en una organización. Las tesis que defienden Rossman, Corbett y Firestone (1988) a este respecto son las siguientes:

1. Una cultura escolar, como conjunto de expectativas compartidas sobre lo que es y debe ser, deriva conjuntamente del entorno externo más distante común a varias escuelas y del contexto próximo

inmediato.

2. Las escuelas varían en la uniformidad de su cultura, esto es, en la extensión en que las normas generalmente son conocidas y seguidas.
3. Las normas varían en el grado en que los miembros las perciben como alterables.
4. La aversión al cambio varía según el carácter de las normas a cambiar y el grado de novedad del cambio.
5. Los cambios en las acciones son posibles mediante la frecuente comunicación de nuevas definiciones de lo que es o debe ser y terminan por hacer cumplir tales expectativas.
6. Los cambios en las acciones pueden ser previos al cambio cultural, pero no aseguran la aceptación de las nuevas normas deseadas.

Las líneas actuales de DO se basan en los recursos humanos como factor esencial del cambio en la escuela y en la implicación global de los miembros de la organización en el proceso de cambio (Louis y Miles, 1990; Bollen, 1992).

"El grupo tiene una creatividad y una capacidad de realización mucho mayor que la suma de sus miembros considerados aisladamente. El grupo permite generar un ambiente de confianza que estimula la confrontación de perspectivas de los profesores" (Da Ponte, 1994:14).

Una de las estrategias más fructíferas del DO es la de *Revisión Basada en la Escuela (SBR)* (Hopkins, 1988, 1990), que se define como la actividad profunda de diagnóstico que realizan los profesores de un Centro como primer paso para su implicación en un proceso de mejora de la institución. Este concepto de SBR ha sido popularizado gracias al proyecto ISIP (*International School Improvement project*) (Bollen, 1992), que representa un intento de devolver a los propios profesores la responsabilidad de la gestión del cambio en las escuelas y que nace con el impulso político de la OCDE.

La matriz conceptual de la SBR (que insertamos en el cuadro nº 3.6) ayuda a diferenciar entre roles (eje horizontal) y fases (eje vertical) que articulan el proceso de revisión en un Centro (Hopkins, 1988), en un intento de *hacer públicos* los motivos que animan la toma de decisiones durante el proceso de cambio y de *facilitar* el diagnóstico, la planificación, el desarrollo y la evaluación del proceso.

CUADRO Nº 3.6

	Sujetos	Agentes	Gestión	Apoyo	Control	Influencia
Condiciones iniciales						
Preparación						
Revisión inicial						
Revisión específica						
Desarrollo						
Institucionalización						

Cuadro nº 3.6. Matriz conceptual de la SBR (Hopkins, 1988)

Una diferenciación conceptual se ha introducido en el movimiento de SBR cuando a partir de la revisión de trabajos empíricos sobre procesos de cambio en las escuelas, Marsh, Day, Hannay y McCutcheon (1990), identifican dos tendencias dentro de la misma estrategia que ponen distinto énfasis en la descentralización del proceso: revisión *basada* en la escuela frente a revisión *centrada* en la escuela -considerando la primera tendencia más autónoma, con menor necesidad de apoyos externos, que la segunda.

Rudduck (1991:95) ha empleado la aproximación biográfica como marco conceptual de apoyo al proceso de cambio en la escuela, constatando cómo los relatos biográficos han ayudado a profesores aún no implicados en el proceso ha identificarse con otros profesores ya implicados

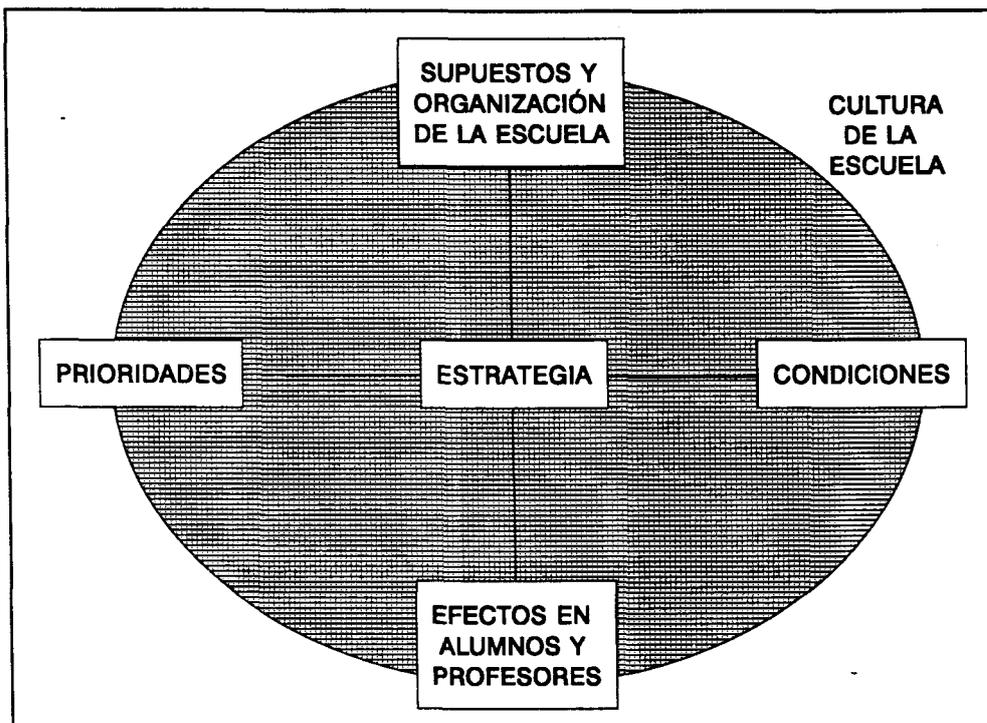
"no como una manera de guiarlos a los mismos resultados, sino como una forma de interesarlos en la transformación que ha sufrido la enseñanza de sus colegas".

Por su parte Escudero (1992), ha introducido la reflexión en torno a la consideración de fondo de las estrategias de RBE que deben significar más una filosofía de comprensión de las organizaciones educativas y la tarea de los profesores, que una metodología más o menos afortunada para emprender acciones de cambio en las escuelas.

Una última perspectiva que abordamos como ejemplo de los movimientos que conjugan desarrollo organizativo y desarrollo profesional en la perspectiva del cambio escolar, es la que sustentan Hopskins y Ainscow (1993) quienes desarrollan el proyecto de *Mejora de la Calidad de la Educación para Todos (IQEA)* en el concibe -como se aprecia en el gráfico nº 3. que insertamos- la cultura como dimensión esencial del proceso de mejora.

"la mejora escolar funciona mejor cuando un foco práctico y claro para el desarrollo está unido al trabajo simultáneo en las condiciones internas dentro de la escuela" (Hopskins y Ainscow 1993:291)

GRÁFICO Nº 3.9



### 3.3.5. La colaboración como un nuevo paradigma de la organización escolar

Hemos desarrollado a lo largo del capítulo una visión del Centro como cultura organizativa que es alternativa a la perspectiva funcionalista que concibe las organizaciones sociales, en general, y la escuela, en concreto, como una estructura burocrática. En este punto nos interesa introducir la *colaboración* como un nuevo paradigma de la cultura organizativa escolar (Holly, 1987, 1989; Mahaffy, 1989; Saxl, Miles y Lieberman, 1989; Rowan, 1990; Lieberman, Darling-Hammond y Zuckerman, 1991; Escudero, 1991; Fullan, 1992; Bolívar, 1994; ) que determina una cultura profesional específica definida también en términos de colaboración (Ferrerres, 1992).

Para ello comenzamos con la reproducción en el cuadro nº 3. de la reelaboración que hace Bolívar (1994) de la concepción alternativa del Centro educativo de Saxl, Miles y Lieberman (1989) como primer elemento de análisis que se facilita por el contraste de las dos visiones alternativas de la organización escolar.

CUADRO Nº 3.7

EL CENTRO EDUCATIVO COMO ESTRUCTURA FORMAL BUROCRÁTICA	EL CENTRO EDUCATIVO COMO CULTURA DE COLABORACIÓN
Trabajo aislado, privado e individualista, sin ámbitos comunes para compartir experiencias profesionales. Preocupación centrada en el aula.	Relaciones comunitarias y sentido del trabajo en comunidad. La enseñanza es vista como tarea colectiva, en cooperación e interdependencia mutuas.
El profesor como técnico, gestos eficiente de prescripciones externas.	El profesor como agente de desarrollo y cambio curricular, reconociendo su autonomía y profesionalidad.

El profesor no está implicado en la toma de decisiones. Su papel es instrumental. Los procedimientos formales rigen las relaciones.	Toma de decisiones compartida. Existen tiempo, espacios de diálogo y compromiso en la mejora de la enseñanza.
Responsabilidad de funciones asignada jerárquicamente con distribución funcional de tareas.	Directivos y agentes externos promueven la colegialidad y el apoyo para el desarrollo profesional.

Cuadro nº 3.7. Reelaboración de la concepción del centro educativo de Saxl, Miles y Lieberman (1989). Bolívar (1994:27).

Se trata de contraponer una visión "*formal*" de la estructura organizativa desde la que se prioriza la eficacia y no se favorece el trabajo en grupo -puesto que no hay una responsabilidad común que compartir-, a una visión "*comunitaria*" -en términos de (Sergiovanni, 1992)- de la organización donde existe un entremado de intereses comunes relacionados con la gestión de la organización y con la propia tarea de la enseñanza.

"Una cultura de colaboración, fundada en la redefinición de las condiciones de trabajo de los profesores con más tiempo fuera de clase, en combinación con un proceso de desarrollo curricular descentralizado, puede proveer a los profesores del potencial necesario para comprometerse efectivamente es una amplia discusión y toma de decisiones sobre los fundamentos de lo que enseñan" (Hargreaves, 1989:167).

En este sentido, Escudero (1991) ha propugnado la emergencia del nuevo paradigma de la colaboración sustentado en la reconstrucción cultural de la escuela como estructura organizativa, la innovación curricular como eje esencial de la nueva cultura escolar e el desarrollo profesional como motor del proceso de reconstrucción organizativa. Desde otra óptica más utópica, Sergiovanni (1992, 1994) ha propuesto la conversión de los Centros escolares en auténticas comunidades en las que se comparten valores y se defiende una causa común, una misma visión de la enseñanza.

Frente a esta posición, nuestra idea es que no se debe pretender desde este paradigma generar una cultura de "relaciones amistosas forzadas" entre los profesores, que entre otras cosas tendría que ser impuesta (Hargreaves y Dawe, 1990; Hargreaves, 1991; Hargreaves, MacMillan y Wignal, 1992), sino de *profesionalizar* (Rowan, 1990) a los docentes

devolviéndoles la responsabilidad de la gestión organizativa y curricular de los Centros educativos. Esa tarea exige una colaboración de hecho, no exenta de conflicto, desde el momento en que posibilita la existencia de ámbitos para la discusión, la planificación, la toma de decisiones o la revisión conjunta.

Hargreaves, MacMillan y Wignall (1992) han caracterizado la cultura de colaboración en el Centro (oponiéndola a la de colegialidad forzada), como una cultura que posibilita la autorevisión y el desarrollo profesional compartido, la toma de decisiones colectiva respecto al desarrollo de la enseñanza, el mantenimiento de una visión compartida global del Centro, y la existencia de estructuras organizativas que promuevan el trabajo en equipo.

Como hemos visto anteriormente Fullan y Hargreaves (1992) caracterizan la cultura de colaboración plena como una cultura de integración. Para ellos esta posibilidad de colaboración de los profesores en el Centro se define con los siguientes rasgos:

- (a) Su *generalización* a cualquier ámbito del desarrollo de la enseñanza y de la gestión del Centro.
- (b) Su *espontaneidad* en el desarrollo al surgir de manera voluntaria sin imposición alguna.
- (c) Su *orientación* al desarrollo de procesos de innovación en la práctica docente.
- (d) Su *indeterminación* en la previsión de resultados del propio proceso de colaboración.

Pero no podemos zanjar el problema de la colaboración en los Centros sin hacernos eco del movimiento de reconceptualización del fenómeno de la cooperación de los profesores en las escuelas, que ha advertido recientemente Bolívar (1994b), en una triple perspectiva:

- (a) La necesidad de conjugar individualismo y colaboración (Fullan, 1993) en un intento de no sacrificar el valor de la postura mantenida

---

de manera individual en aras de la estrategia del consenso como proceso que obliga al profesor a abandonar posiciones críticas dentro del grupo (Little, 1990; Little y McLaughlin, 1993).

- (b) La utilización política de la colaboración (Escudero, 1992) para conseguir la implicación de los Centros en los procesos de reforma escolar, por parte de los poderes públicos.
- (c) La ambivalencia de la fundamentación ideológica de la colaboración (Bolívar, 1994c) inherente a los efectos contradictorios - contextualización/desigualdad- que puede encerrar el auge de la autonomía de los Centros educativos.

Si bien es cierto que la cultura profesional de la enseñanza ha sido siempre individual (Marcelo, 1994) y que este individualismo -que ya denunciaba Lortie (1975)- limita el desarrollo profesional (Grimmet y Crehan, 1992), y que esto nos empuja a una reivindicación de la colaboración como nuevo modelo de desarrollo curricular, organizativo y profesional, no queremos olvidar que la autonomía profesional, el individualismo -y no la individualidad- (Hargreaves, 1993), es necesario para dotar de contenido el trabajo conjunto de los profesores. De ahí la propuesta de Little y McLaughlin (1993) de conjugar ambas dimensiones.



## Capítulo IV

## CICLOS VITALES EN EL DPD

### 4.1. CONCEPTUALIZACIÓN Y ALCANCE DE LAS TEORÍAS DE LOS CICLOS VITALES

4.1.1. Origen psicosocial de las teorías sobre ciclos vitales.

4.1.2. Posibilidad del uso de las teorías de ciclos vitales como instrumento de análisis del DPD

### 4.2. MODELOS CENTRADOS EN LA EXPERIENCIA

### 4.3. MODELOS CENTRADOS EN LA EDAD

4.3.1. Primer ciclo vital: 21 a 28 años de edad. Ingreso en el mundo adulto

4.3.2. Segundo ciclo vital: 28 a 33 años de edad. La transición de "*los treinta*"

4.3.3. Tercer ciclo vital: 30 a 40 años de edad. Estabilización y compromiso

4.3.4. Cuarto ciclo vital: 40 a 50/55 años de edad. Profesionalidad resistente al cambio

4.3.5. Quinto ciclo vital: 50/55 años en adelante. Estancamiento y jubilación

### 4.4. LA POSIBILIDAD DE INTEGRACIÓN DE MODELOS



*"En la leyenda de Dédalo, el laberinto construido es un espacio elaborado alrededor de un centro; en él, complejos recorridos, callejones sin salida y pasajes oscuros evocan alternativamente la certeza y la incertidumbre. En otras formas de laberinto ya no se indica el centro sino que se pone el acento en el camino sinuoso que va de la entrada a la salida, en lo buscado y encontrado. En todos los casos, la esencia del laberinto consiste en el movimiento, en la búsqueda, en un recorrido en el cuál un ser humano se juega su destino, lo mismo que Teseo.*

*Es ésta una metáfora que no puede encontrar su lugar en la psicología del docente, dirán quienes, seguros por las pruebas aportadas en la investigación, propician la rigidez de los enseñantes y la necesidad de mantenerse en el mismo lugar, en las mismas posiciones y actitudes."*

Abraham, 1986



---

## **CAPÍTULO IV**

### **CICLOS VITALES EN EL DPD**

#### **4.1. CONCEPTUALIZACIÓN Y ALCANCE DE LAS TEORÍAS SOBRE LOS CICLOS VITALES DEL PROFESOR.**

##### **4.1.1. Origen psicosocial de las teorías sobre ciclos vitales.**

Desde una perspectiva "freudiana" y basado en trabajos empíricos sobre historias de casos y de vidas, Erikson (1985:29) formula su teoría sobre el origen psicosocial de los ciclos vitales en el desarrollo humano, estableciendo que la existencia humana depende de tres procesos organizativos profundamente implicados entre sí:

- (a) El proceso biológico de organización jerárquica de los sistemas orgánicos que constituyen un cuerpo (*soma*).
- (b) El proceso psíquico que organiza la experiencia individual mediante la síntesis del yo (*psyché*).
- (c) El proceso social que consiste en la organización cultural de la interdependencia de las personas (*ethos*).

Además del interés de la organización tridimensional del proceso de desarrollo humano, Erickson, pretende un paralelismo entre determinados campos de la biología -como la embriología- y el propio desarrollo de la personalidad. Así defiende el principio de *epigénesis* por el que se establece un sistema de sucesión de etapas del desarrollo que se presenta

acompañado de un sistema de leyes que rigen las relaciones fundamentales entre las partes implicadas en el crecimiento personal.

El fundamento de la teoría de los ciclos vitales que nos presenta es que cada una de los elementos de la personalidad en que se manifiesta el cambio a través del tiempo, han estado y van a estar siempre presentes en el individuo, lo que diferencia cada uno de los ciclos vitales es la manifestación preponderante -hasta el punto de ocultar a los demás- de un elemento específico de la personalidad en un momento concreto del desarrollo.

Dejando a un lado la discusión sobre el origen psicosexual de las tensiones/relaciones entre los elementos específicos que constituyen la personalidad -que no es objeto de esta tesis analizar-, nos parece de interés y por ello subrayamos el hecho, que el comportamiento humano -y por lo que a nosotros nos interesa, el comportamiento profesional del profesor- es fruto de una tensión permanente entre elementos substanciales -siempre presentes- de la personalidad, que provoca la preponderancia *estratégica* de algunos de ellos en momentos determinados. Recordamos a este respecto que muchos de los estudios sobre comportamiento y/o identidad profesional de los profesores como los de Ball (1972), Lacey (1977) y Nias (1985, 1989, 1992), han procurado delimitar la existencia de una identidad profesional substancial y una identidad subjetiva fruto de la adaptación *estratégica* al marco social en el que se mueve el individuo -como hemos recogido en el capítulo III-. Y esto es, sobre todo, visible, en procesos críticos de la carrera como el de socialización profesional (Marcelo, 1990).

Desde esta perspectiva sí merece nuestro interés reflejar cuáles son los ciclos vitales del desarrollo humano que se han caracterizado desde corrientes psicoanalíticas como la que estamos discutiendo. En el siguiente cuadro recogemos los ocho ciclos vitales que analiza Erickson (1985).

CUADRO Nº 4.1

Ciclo vital	Crisis Psicosociales
Vejez (>60 años)	Integridad versus desesperanza, disgusto SABIDURÍA
Adulthood (30-60 años)	Generatividad versus estancamiento CUIDADO
Juventud (20-30 años)	Intimidad versus aislamiento AMOR



Adolescencia (13-19 años)	Identidad versus confusión de identidad FIDELIDAD
Edad escolar (6-12 años)	Industria versus inferioridad COMPETENCIA
Edad de juego (5-7 años)	Iniciativa versus culpa FIDELIDAD
Niñez temprana (2-4 años)	Autonomía versus vergüenza, duda VOLUNTAD
Infancia (0-2 años)	Confianza básica versus/desconfianza básica ESPERANZA

Cuadro nº 4.1. Ciclos vitales del desarrollo humano (Erickson, 1985).

El desarrollo de una actividad profesional coincide con los tres últimos ciclos vitales delimitados: juventud, adultez y vejez. Pero aún así, la no delimitación exacta en edades de estos ciclos vitales, y determinados aspectos de la caracterización posterior que se hace de cada uno de los estadios, en los que ahora vamos a entrar, nos permiten considerar que el ciclo vital de la *adultez* se correspondería con el grueso de la actividad profesional del profesor, que se iniciaría con la transición entre juventud y adultez, y finalizaría con un nuevo período de transición -o crisis como los denomina Erickson- entre ciclos vitales: de la adultez a la vejez.

La adultez se caracteriza por la tensión entre generatividad y autoabsorción/estancamiento. La *generatividad* entendida como generación de nuevos productos e ideas, o incluso como autogeneración y desarrollo de la propia identidad, ha sido descrita como cualidad que aparece en los profesores expertos por Huberman y Schapira (1984) quienes influidos por esta tendencia psicodinámica en el análisis de la carrera docente, caracterizan la generatividad como la preocupación casi biológica de los profesores de prolongarse a través de las generaciones siguientes, es decir, de sus alumnos o de los profesores más jóvenes. Como más adelante veremos Sikes (1985) también ha constatado la aparición de un impulso de generatividad entre los profesores que han vivido ya la mitad de su carrera, que reorienta las relaciones sociales con los alumnos, con los padres de alumnos y con los compañeros recién llegados al Centro.

El *estancamiento* como antítesis de la generatividad puede caracterizar también la conducta profesional de los profesores expertos, como ha sido puesto de manifiesto tanto por Sikes (1985) como por Huberman (1989a). De

hecho el estancamiento concebido como resistencia a la innovación está bien descrito en las investigaciones sobre el profesor y la escuela como contexto social (Rudduck, 1991). Desde una perspectiva cultural del cambio organizativo, no obstante, no estaría justificada la antítesis entre estancamiento y generatividad, pues la necesidad de reproducción en el tiempo de elementos de la propia cultura puede llevar al profesor a adoptar posturas de estancamiento y resistencia a la innovación -cultura como resistencia al cambio- (Little, 1993; Elliot, 1993).

Vemos, pues, como elementos fundamentales de esta caracterización psicodinámica de los ciclos vitales del desarrollo humano, están presentes en diversas teorías sobre ciclos vitales en la carrera del profesor, que vamos a presentar en este capítulo.

#### **4.1.2. Posibilidad del uso de las teorías de ciclos vitales como instrumento de análisis del DPD**

Frente a otros modelos de fases en el desarrollo profesional de los docentes, las teorías sobre los ciclos vitales del profesor, enfatizan el valor de la edad/tiempo transcurrido como índice capaz de señalar los cambios importantes en la orientación de la carrera de los profesores. Establecer años de edad como los límites naturales de las fases de desarrollo, es una opción útil, tanto conceptual como metodológicamente pues aunque sólo el discurrir de la edad no explica los cambios que ocurren en el docente -ni siquiera la medida del tiempo transcurrido en la enseñanza puede servir para explicar el origen de todos los cambios- desde esta óptica se entiende -así lo argumentan Willett y Singer (1989)- que edad y años de experiencia son fuertes correlaciones de las características que en realidad operan.

Muchos de los estudios que hemos analizado sobre la evolución de la personalidad en el tiempo (Sikes, 1985; Huberman, 1989a,b; Samper, 1992) han considerado para sus análisis el término de *ciclo vital* del profesor, entendido como la interacción de la maduración fisiológica personal con la experiencia acumulada por la práctica de la enseñanza y la influencia social de la institución donde se desarrolla la carrera profesional. Un mismo acontecimiento no se vive de igual forma en un momento evolutivo que en otro. Cada estadio no significa más que una predisposición interior a integrar los acontecimientos de la enseñanza (y de la vida) de una forma determinada. Además, determinados acontecimientos históricos (Measor, 1985; Caspi y Bem, 1990; Woods, 1993; Riseborough, 1994) pueden alterar sin duda la continuidad de las fases profesionales que vive una determinada

generación.

Análisis de la carrera de los profesores en nuestro propio contexto educativo, como el de Samper (1992), quién destaca el concepto de carrera como elemento clave de la socialización adulta, han enfrentado la doble dimensión teórica y metodológica de la interrelación entre trayectoria vital personal del profesor y los contextos organizativos y sociohistóricos, donde la carrera ha seguido su curso. El fundamento teórico para este estudio, lo expresa Samper (1992:16) de la siguiente manera:

- (a) Los maestros, no sólo los alumnos, son personas, y por tanto, a pesar de ser adultos, también evolucionan respecto a sus capacidades, aspiraciones o necesidades.
- (b) Su socialización ocupacional ha de ser estudiada como un proceso continuo de reajuste, es decir, como una larga trayectoria caracterizada por los cambios en los niveles de satisfacción, competencia e implicación profesional.
- (c) Estas transformaciones (o estancamientos) dependen más de los avatares concretos de la propia experiencia docente y de la evolución de su identidad que, por ejemplo, de los motivos de elección de carrera o de su formación inicial.
- (d) Esta carrera, y también la propia biografía, son comprensibles solamente en el marco de la dinámica histórica en la que se desarrolla la acción individual.

Por su parte (Coloma y otros, 1988), por continuar en un contexto similar, en su investigación sobre la carrera profesional de los profesores de escuela públicas de Cataluña, parten de los siguientes supuestos:

- (a) Los cambios en el desarrollo profesional pueden ocurrir en cualquier punto de la carrera del profesor (que dura una media de 40 años).
- (b) Los cambios pueden ocurrir en diferentes vías y en diferentes dimensiones: ser cualitativos o cuantitativos, abruptos o graduales,

inicialmente positivos o negativos, no necesariamente irreversibles, referidos a la dimensión cognitiva, a la dimensión moral, o a otro aspecto de la personalidad del profesor.

- (c) Los cambios tienen una explicación contextual, biográfica, generacional (histórica, macrosocial), y profesional (administrativa, institucional, microsocia).

Bajo esta idea, por ellos expresada, de cambio en el profesor que cabe conceptualmente en las tipologías de transformaciones vitales (o epifanías) a las que se refiere Denzin (1989) cuando enmarca el método biográfico en la investigación sociológica -que hemos desarrollado en el capítulo II-, los investigadores catalanes intentan contrastar en el profesorado de su Comunidad Autónoma, la existencia de ciclos no lineales en el desarrollo de los profesores.

Arin-Krupp (1981) ha definido siete períodos en la carrera de los profesores, desde el inicio a la jubilación, para los que identifica algunas inquietudes o preocupaciones clave sobre su propio desarrollo profesional. Christensen, Burke, Fessler y Hagstrom (1983), han explicado las tareas personales y los factores organizativos que tienen impacto en varias facetas de la carrera del profesor, Para ello usan los principios de los ciclos vitales del desarrollo adulto y una aproximación contextual del desarrollo personal de los docentes, que ofrece un modelo flexible y dinámico de las fases de la carrera.

Kremer-Hayon y Fessler (1992) en un estudio comparativo entre las carreras de diez directores investigados y las fases del desarrollo docente encontradas en la literatura, establecen esta secuencia evolutiva de los estadios del profesor:

- (a) *Inducción*. Fase caracterizada por las dudas sobre la posesión de una preparación adecuada para ejercer la función directiva.
- (b) *Crecimiento*. Que se da de una manera lineal a lo largo de toda la carrera desde el período de inducción, o que ocurre por etapas, coincidiendo con la implicación en procesos de innovación o experimentación en el Centro.



- 
- (c) *Gestión versus liderazgo.* Se trata de la transición del enfoque de las preocupaciones profesionales sobre la gestión del Centro, hacia el desempeño de un auténtico liderazgo instructivo.
  - (d) *Idealismo versus realismo.* Que centra el desarrollo profesional en la búsqueda de metas reales para el desarrollo organizativo.
  - (e) *Hacia una orientación personal.* Desarrollo de una sensibilidad hacia el trato personal con todos los miembros de la organización.
  - (f) *Estabilidad y estancamiento.* Es una fase que puede llegar de la mano de la autoestima y la suficiencia profesional autopercibida desde la que se rechaza cualquier propuesta de mejora profesional.
  - (g) *Declive y fin de la carrera.* Se trata de la fase final del ejercicio de la función directiva que puede ocurrir en diversos momentos de la carrera de la enseñanza, marcada por el cansancio en el ejercicio del cargo.

Bolam (1990) ha identificado cinco estadios en el desarrollo profesional:

- (a) *Estadio preparatorio:* para desarrollar la profesión.
- (b) *Estadio de ajuste:* durante el que se adquiere un compromiso o se abandona la profesión.
- (c) *Estadio de inducción:* proceso de socialización profesional que ocurre durante los primeros dos años de ejercicio.
- (d) *Estadios de ejercicio profesional:* que se distribuyen en tres ciclos de experiencia profesional:
  - i. 3 a 5 años de experiencia

- ii. 6 a 10 años de experiencia
- iii. más de 11 años de experiencia.

(e) *Estadios de transición:* hacia la promoción o había un nuevo empleo.

Las advertencias sobre la no linealidad de la carrera de la enseñanza, aún admitiendo que la edad es la variable determinante, son recogidas por Huberman (1989b), quien considera además de la edad una multitud de variables no madurativas (no fisiológicas) que afectan a los individuos a lo largo de toda su vida. Argumenta Huberman (1989b) que la organización de la vida social crea expectativas que son interiorizadas y actúan como si sólo fueran factores psicológicos. Por ello, cada nueva fase en una secuencia es siempre indeterminada y la mezcla de los componentes es siempre diferente para los diferentes individuos. Esta perspectiva ha sido defendida desde la sociología dando origen a la teoría del *rol de la edad* (Gove, Ortega y Style, 1989), ofreciendo una explicación sociológica al hecho de la interiorización de una serie de atribuciones sobre los roles adultos que se corresponden con determinadas edades.

Aún aceptando las presiones sociales en la configuración de la carrera del profesor (Goodson, 1994) y la importancia de las vivencias previas al inicio de la carrera como las de socialización temprana (Zeichner, 1985), o los aspectos vocacionales y referidos a la formación inicial (Knowles, 1992), o incluso el período de inducción y socialización en la carrera profesional (Veenman, 1984), las teorías de los ciclos vitales pretenden huir de formulaciones que pudieran abanderarse desde posiciones funcionalistas y perversamente deterministas, que dejaran vacío el concepto de *carrera* de los procesos de construcción personal y realización personal del profesor, que en definitiva, son los que le dan sentido.

Ejemplo de los trabajos que priorizan la influencia de las estructuras sociales en las fases de desarrollo individual, es la investigación de Pitman (1988) que se centra sobre analiza la existencia de fases en el proceso de formación continua de un grupo de mujeres como influencia de la evolución organizativa de la propia institución en que se forman.

Es quizás por ello por lo que Huberman (1989a) en su investigación sobre la vida de los "enseñantes" insiste repetidamente en la no linealidad de los ciclos de carrera con los que explica las coincidencias y diferencias en la biografía de los 160 profesores de secundaria suizos que constituyen la muestra de su investigación.

## 4.2. MODELOS CENTRADOS EN LA EXPERIENCIA

De entre los posibles modelos de ciclos vitales centrados en la experiencia del profesor, seleccionamos el de Huberman (1989a,b) como el más representativo -el que más eco ha alcanzado- de esta tendencia. El trabajo de Huberman parte de los siguientes cuatro supuestos básicos de investigación sobre la carrera de los profesores (Huberman, 1989b):

- (a) Es necesario evitar la determinación previa que supone el utilizar un sólo enfoque en la investigación, sea éste el evolutivo, el social o el cultural.
- (b) Es necesario verificar que las respuestas iguales que ofrecen los profesores en la entrevistas biográficas, ante situaciones análogas, lo son realmente.
- (c) Es necesario escuchar al profesor que habla, entrar en su perspectiva, manteniendo la distancia con la información previa que tenemos sobre el desarrollo de su carrera.
- (d) Es necesario acotar razonablemente el grado de generalización de los resultados de la investigación, en orden a ofrecer modelos comunes de ciclos vitales en el desarrollo profesional de los profesores.

Los ciclos de carrera que caracteriza Huberman (1989a) a partir de su trabajo empírico, que recogemos en el gráfico 4.1, son los siguientes:

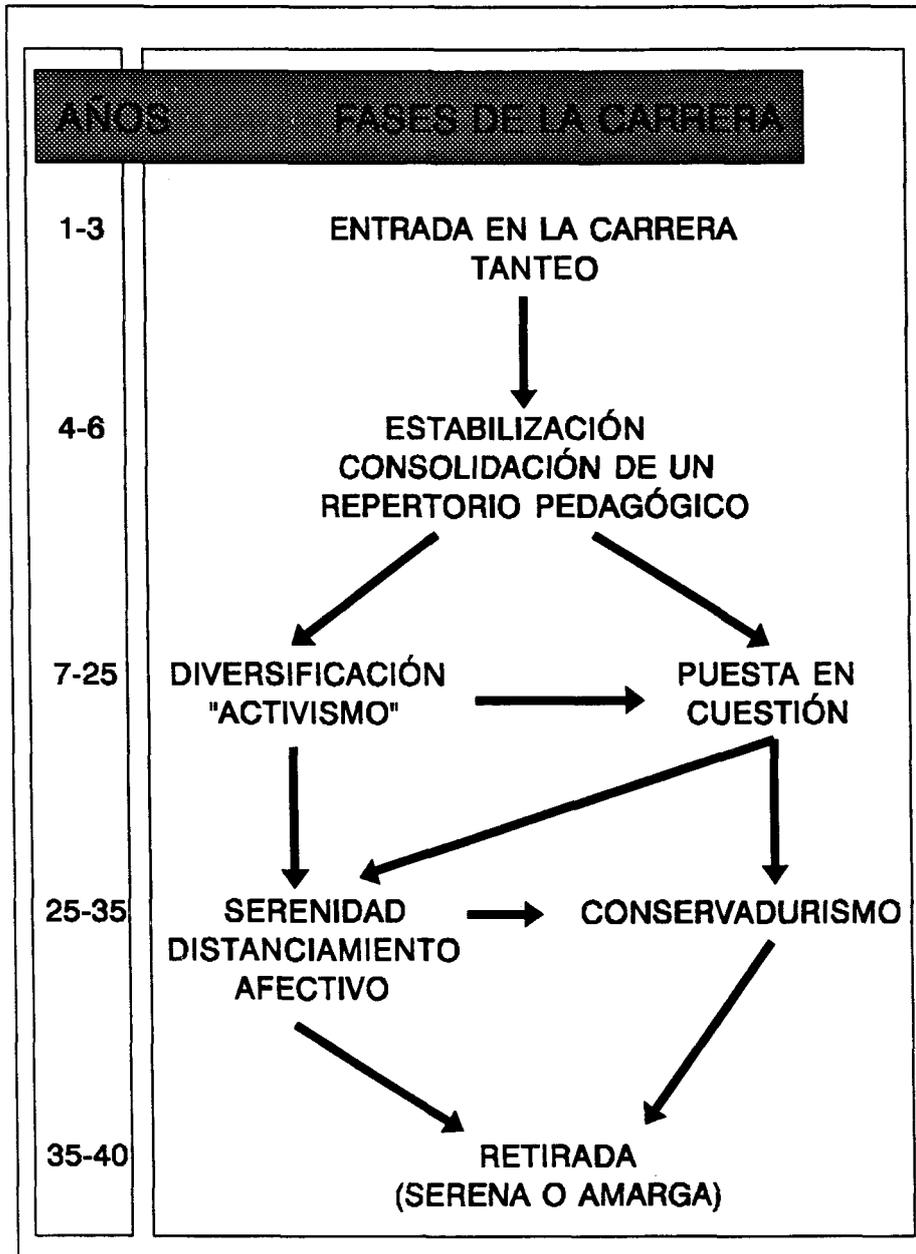
- (a) *INICIO DE LA CARRERA*. El primer ciclo que transcurre durante los tres primeros años de ejercicio profesional es bastante parecido en la mayoría de los profesores. Se caracteriza por los procesos inherentes al inicio de la carrera (inducción y socialización profesional) y está concebido como un período de tanteo por el profesor. Se trata de un período de supervivencia marcado por el "choque" que supone la confrontación inicial con la complejidad de la situación profesional y las dificultades que supone el orden de la gestión de la instrucción

---

-sobre todo a nivel de disciplina de los alumnos-. También se caracteriza este ciclo por el entusiasmo que supone el descubrimiento de la enseñanza, la incorporación al mundo adulto y la integración en un colectivo profesional y la satisfacción que representa la exploración y el descubrimiento del nuevo marco social que representa la escuela para el profesor novel.

- (b) *ESTABILIZACIÓN*. Un segundo ciclo entre los 4 y los 6 años de experiencia está marcado por la estabilización y la consolidación de un repertorio pedagógico y, más allá de eso, la construcción de una identidad profesional que supone la afirmación del sí-mismo del profesor. Estabilizarse no es otra cosa que lograr grados de autonomía en el ejercicio profesional, encontrar un modo propio de funcionamiento en el seno de la clase. Esta estabilización lleva aparejado un sentimiento creciente de maestría pedagógica. Se traslada la preocupación por la propia supervivencia a los resultados de la enseñanza. El profesor se percibe a sí mismo como un igual dentro del colectivo de la enseñanza y adopta la decisión de dedicarse por un período dilatado de tiempo a la profesión docente.

GRÁFICO 4.1



(c) *DIVERSIFICACIÓN/CUESTIONAMIENTO.* El tercer ciclo de la

---

carrera profesional, entre los 7 y los 25 años de experiencia, puede estar marcado bien por una actitud general de diversificación, cambio y activismo, bien por una actitud de replanteamiento lleno de interrogantes a mitad de la carrera -no se trata, pues, de un ciclo homogéneo en el que resulte fácil caracterizar el pensamiento y la conducta profesional del docente-. La actitud general de diversificación está referida a la actividad, en la que se implican muchos profesores, de experimentación de nuevas metodologías, materiales, formas de evaluación, u otros aspectos instructivos. Se trata de una actitud de innovación y cambio del repertorio pedagógico acumulado durante el ciclo anterior. En algunos casos, tras esta fase de diversificación, justo cuando se vive el período crítico de la mitad de la carrera -y la mitad de la vida-, hacia los cuarenta años de edad, puede aparecer en el docente una actitud de autoevaluación y replanteamiento del futuro personal en la enseñanza.

- (d) *SERENIDAD/CONSERVADURISMO*. Durante el cuarto ciclo, entre los 25 y 35 años de experiencia, se llega a una *meseta* en el desarrollo de la carrera, o período de relativa tranquilidad y equilibrio que supone además, la máxima cota de profesionalidad que va a vivir el profesor. Esta situación puede derivar en una actitud de serenidad y distanciamiento afectivo y menor vulnerabilidad de su imagen profesional y de la evaluación de sus colegas, o con una fuerte dosis de conservadurismo como la característica más visible del comportamiento profesional (estancamiento provocado por su propia maestría profesional y la desconfianza hacia los cambios propuestos desde la política educativa).
- (e) *PREPARACIÓN A LA JUBILACIÓN*. Un quinto y último ciclo de la carrera profesional, se desarrolla entre los 35 y los 40 años de experiencia. Esta etapa está fuertemente marcada por la preparación para la jubilación y el progresivo abandono de las responsabilidades profesionales: el abandono, la retirada (que puede ser serena o amarga).

### 4.3. MODELOS CENTRADOS EN LA EDAD

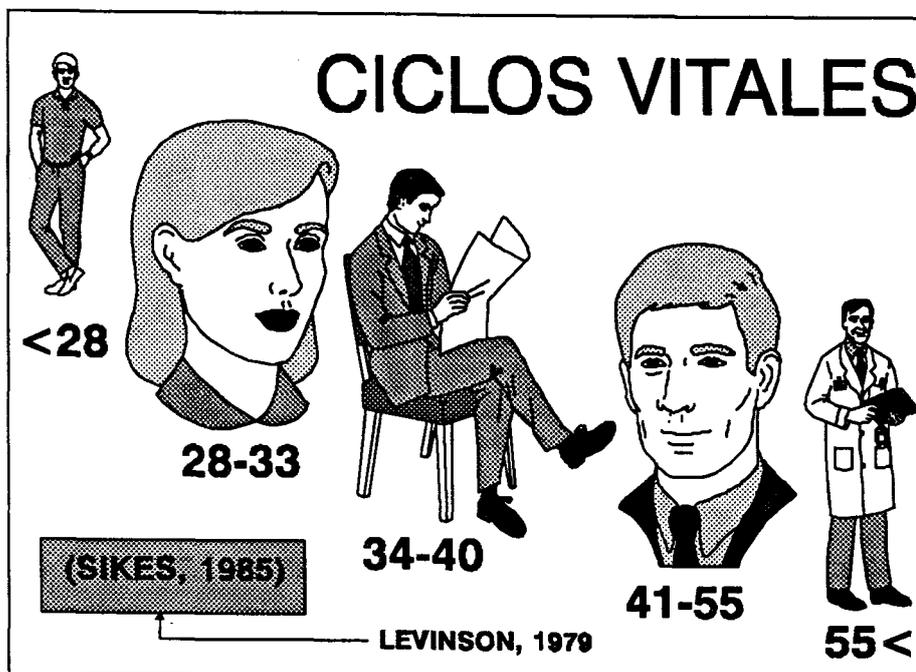
Patricia Sikes, investigadora británica interesada en los estudios sobre la carrera de los profesores publica en 1985 (Sikes, 1985) en el marco de una obra colectiva sobre las vidas y las carreras de los profesores (Ball y Goodson, 1985), un informe sobre un proyecto de investigación, en aquel tiempo en marcha, dirigido por Peter Woods -y que posteriormente se recoge de manera más amplia en (Sikes, Measor y Woods, 1985)-, que resulta ser un excepcional ejemplo de uso de datos sobre el transcurso de la carrera profesional en el tiempo para revelar cómo afectan a los profesores los procesos específicos debidos a la edad.

El trabajo informa de la perspectiva que sustentan los propios profesores informantes en una reflexión constante sobre los procesos de la edad y la madurez que los lleva a ser/sentirse cada curso mayores frente a unos alumnos que siempre tienen la misma edad. En ese sentido, el artículo presenta una valiosa descripción de la manera en que los profesores de secundaria perciben, experimentan y se adaptan a su propio proceso de madurez.

Sikes estructura su modelo exploratorio de los ciclos de vida de profesores ingleses de secundaria (de ambos sexos) adoptando una visión evolucionista del comportamiento humano enfocada más en el desarrollo psico-social que en el cognitivo. Siguiendo a autores ya clásicos en la investigación de los procesos de la edad, como Peterson (1964) o Sheehy (1976), se centra en el análisis de las funciones y comportamientos que adoptan los profesores -en línea con la mayoría de los adultos- a edades determinadas. Su modelo se construye sobre las "estaciones de la vida" propuestas por Levinson (1978).

Son cinco fases de desarrollo concebidas como ciclos en la vida del profesor, desde el inicio de la carrera a la jubilación, delimitadas por grupos de edad cronológica que se construyen en torno a tres períodos de transición en la vida de los adultos (por otra parte caracterizados en la mayoría de los estudios evolutivos que hemos analizado): la crisis de los treinta años, la transición de la mitad de la vida a los cuarenta años y el acercamiento al fin de la carrera profesional a partir de los cincuenta y cinco años de edad. En concreto Sikes ha establecido los cinco ciclos vitales que recogemos en el gráfico nº 4.2:

GRÁFICO Nº 4.2



- (a) un primer ciclo de edad comprendido entre los 21 y los 28 años de edad, que marca el inicio de la carrera de los profesores y que se caracteriza por suponer el ingreso en el mundo adulto;
- (b) un segundo ciclo, entre los 28 y los 33 años de edad caracterizado por la transición de los treinta y el sentimiento de urgencia en lo personal que supone para los docentes;
- (c) un tercer ciclo entre los 30 y 40 años de edad, que se define por la energía, el compromiso y el grado de implicación profesional que puede desarrollarse a esta edad;
- (d) un cuarto ciclo que agrupa a los profesores de entre 40 y 50 o 55 años de edad, que se caracteriza por el estancamiento profesional; y

- (e) un último ciclo, entre los 50 o 55 años y la jubilación, de un marcado declive fisiológico que tiene su correspondencia en el ejercicio de la profesión.

Esta misma estructura la hemos usado recientemente (Fernández Cruz, 1994) en una investigación sobre las preocupaciones profesionales y el juicio crítico de un grupo de profesoras de un Centro privado -en el marco de una investigación más amplia dirigida por el profesor Villar (1992)- en el que se caracterizó cada uno de los ciclos vitales propuestos por Sikes (1985) de la manera con el lema que aparece en el siguiente cuadro, y que vamos a emplear para su descripción promenorizada.

CUADRO Nº 4.1

CICLO	EDADES	CARACTERISTICA ESENCIAL
1º	21 A 28 años	Ingreso en el mundo adulto
2º	28 a 33 años	La crisis de los 30 años
3º	30 a 40 años	Estabilización y compromiso
4º	40 a 50/55 años	Profesionalidad "resistente" al cambio
5º	50/55 años en adelante	Estancamiento y jubilación

Cuadro nº 4.1.: Característica esencial que hemos atribuido a cada uno de los ciclos vitales desde nuestro trabajo empírico (Fernández Cruz, 1994).

Por su parte Samper y otros (1994) han empleado recientemente esta misma estructura de ciclos vitales para desarrollar su investigación sobre la movilidad vertical en la carrera docente del profesorado de la Provincia de Lleida.

### 4.3.1. Primer ciclo vital: 21 a 28 años de edad. Ingreso en el mundo adulto

Las principales tareas durante este ciclo vital son:

- (i) explorar las posibilidades de la vida adulta evitando fuertes compromisos y maximizando las posibles alternativas.
- (ii) crear una estructura de vida de adulto (estabilidad, responsabilidad...).

Por tanto, no estamos lejos de la propuesta de Erickson (1985) de crisis psicosocial en la transición entre juventud y adultez, como característica de la primera fase de ejercicio de una actividad profesional.

Resulta que la enseñanza es una tarea profesional que permite al joven realizar estas dos tareas y por tanto incorporarse de lleno en el mundo de los adultos. No se considera pues, la enseñanza, como una ocupación definitiva -esto hay que entenderlo en el marco laboral británico de la docencia, donde no existen funcionarios, y en una época de fuerte expansión económica y posibilidades de empleo-, tanto más para los profesores de secundaria quienes llegan frecuentemente a la docencia como una segunda opción profesional, pues la primera la ocuparía la dedicación a la especialidad que han cursado en la Universidad. Incluso aquellos para quienes llegar a profesor es la realización de una larga ambición no se ven comprometidos con una larga carrera en la enseñanza (Nias, 1989).

Este primer ciclo vital también ha sido descrito por Oja (1989b) quien lo describe como un período de redefinición y transformación constante de la estructura de vida para la acomodación a la etapa de adultez que se ha comenzado a vivir.

La fase de inicio en la docencia ha sido profusamente descrita por muchos investigadores. Este primer ciclo vital coincide con el período de inducción a la enseñanza, de inmersión en la realidad profesional, de choque con la práctica efectiva de la docencia (Veenman, 1984), de socialización en la carrera, de búsqueda de un lugar apropiado en la comunidad docente, de la supervivencia diaria en el aula, del ensayo-error

como método de construcción de conocimiento profesional y de intensos sentimientos de angustia y preocupación por la ineficiencia profesional (Fieldo, 1979).

Sorensen (1993) ha recogido un conjunto de cinco casos de profesores de ambos sexos en su segundo año de ejercicio de la profesión quienes a través de sus historias de la enseñanza, y la reflexión sobre su práctica, describen lo que para ellos significa este período de socialización profesional encontrando, en general, durante su segundo años, muchas más vías para hacer su trabajo más efectivo y satisfactorio de las que durante el primer año habían percibido.

Para Sikes (1985), la coincidencia de este primer ciclo vital con el ingreso en el mundo adulto de una forma ya reconocida socialmente (el desempeño de un puesto de trabajo remunerado), aumenta la sensación de angustia que puede vivir el profesor respecto al éxito de la experiencia, la validez de la opción tomada, la renuncia de otras opciones profesionales y la consideración de las posibilidades futuras que se abren dentro de la profesión docente.

Ya ha sido recogido en la literatura cómo, en un primer momento, se produce la acomodación de las imágenes que se tienen interiorizadas de la enseñanza desde la posición de alumno a la nueva posición (Carusso, 1977). Por lo general en esta etapa las preocupaciones expresadas por los profesores se refieren a los aspectos más externos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así la disciplina, la gestión y el control de la clase, y el dominio de la materia a impartir, se declaran desde el principio como los aspectos en torno a los que giran las preocupaciones profesionales.

Para Huberman (1989), como ya hemos visto, es esta una etapa de tanteo, de conocimiento del mundo de la docencia y de sentimiento de provisionalidad en todos los aspectos de la persona, que proporciona al profesor un sentimiento de liberación de compromisos. La necesidad de supervivencia en este nuevo ambiente provoca que se viva de forma angustiante la discrepancia entre los éxitos anticipados y la realidad de lo sucedido en clase. El profesor a menudo se siente ineficaz e insuficientemente preparado.

Los profesores de este ciclo vital se muestran especialmente preocupados por las carencias y lagunas formativas que les ha dejado su formación inicial. No importa que esta formación haya sido una licenciatura universitaria en una materia concreta, o una formación más profesional en una Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Educación Básica. En todos los casos, los profesoras viven sus primeros años de

docencia como el ejercicio de una actividad poco relacionada con la formación recibida. Es por ello por lo que mantienen, y expresan en sus reflexiones, una actitud de apertura hacia los compañeros más veteranos, de quienes intentan aprender

Además la disciplina el aspecto que más preocupa a los profesores noveles es la materia. Muchos profesores encuentran un gran apoyo en su materia. La materia ha podido incluso ser la motivación para llegar a ser profesores (Lyons, 1981). La materia proporciona un sentido de seguridad en la medida en que se domina y le ofrece una identidad al profesor. Los profesores licenciados ponen, sin duda, más énfasis en la materia que los formados en facultades de educación, pero, en cualquier caso, aprender como comunicar mejor la materia a los alumnos centra su atención durante esta etapa.

Pero la preocupación profesional más acuciante que albergan es la de su propia capacidad para responder y estar a la altura de lo que ellos mismos consideran que es ser un buen profesor.

#### **4.3.2. Segundo ciclo vital: 28 a 33 años de edad. La transición de "los treinta"**

Este segundo ciclo no constituye una fase lo suficientemente amplia en el tiempo como para que podamos construir un perfil general, preciso y extenso, con las características de la docencia asociadas a esta edad. Sin embargo su inclusión se justifica por la importancia que para la persona puede tener el atravesar la barrera de los treinta años de edad y sus repercusiones en el desarrollo docente de lo que significa, en concreto para la mujer, el llegar a esta edad en determinadas condiciones personales de matrimonio, de hijos, y de estabilidad familiar en suma.

Para algunas personas, este momento, va a servir para poner en cuestión bastantes aspectos de su vida, tanto privada como profesional. De la reconsideración de la elección profesional va a nacer, cuando no se produce el abandono, un compromiso definitivo con la profesión.

Podemos incluir en este ciclo vital las dos fases de desarrollo profesional que Katz (1972) señala como (a) *estadio de renovación* que ocurre durante el tercer o cuarto año de enseñanza, en el que el profesor puede sentirse al mismo tiempo cansado y deseoso de conocer innovaciones en el campo de la educación, y el perfeccionamiento docente puede llegar a través

de la asistencia a cursos, conferencias, o la participación en el desarrollo de proyectos de innovación entre otras vías; y, (b) *estadio de madurez* que aparece hacia el tercer, cuarto o quinto año de experiencia, en el que los profesores llegan a "hacerse" profesionalmente y se plantean cuestiones más profundas y abstractas. Las necesidades de formación, en este segundo momento, pueden quedar cubiertas con seminarios permanentes, grupos de reflexión, proyectos de formación en centros, y, en general, modalidades de formación donde el profesor adquiere más protagonismo y participa activamente en la construcción del conocimiento sobre la enseñanza a partir de la sistematización y confrontación del conocimiento práctico que ya ha adquirido.

La mejora de la enseñanza se convierte en este momento en preocupación primordial. Se quiere dar coherencia al modelo de enseñanza que se desarrolla. Se prueban nuevos métodos y técnicas mientras se van tomando opciones. La preocupación por el aprendizaje de los alumnos pasa a un primer plano, superada ya la fase de supervivencia en la clase. El profesor invierte gran parte de su energía en detectar las necesidades de aprendizaje de los alumnos, de forma individual y como grupo, e intentar responder a ellas de forma válida desde un modelo de enseñanza adecuado.

Nosotros hemos encontrado (Fernández Cruz, 1994) bastantes referencias a una preocupación común de las profesoras que se encuentran en este ciclo vital y que está referida al modelo de "persona" -grandes finalidades educativas- que se les ofrece a los alumnos.

Parece que el cuestionamiento de bastantes aspectos de la profesión, también afecta a los objetivos generales, las opciones educativas y su coherencia con el modelo de enseñanza desarrollado en la práctica. La ansiedad por la mejora y la necesidad de una implicación mayor en el Centro, la actualización en los conocimientos específicos de la materia que enseñan y la mejora en el clima de aula y en las relaciones con los alumnos, focalizan el resto de preocupaciones compartidas y expresadas.

Se ha descrito entre bastantes profesores de este ciclo una situación de descontento probablemente debida al incremento de la ansiedad para mejorar una posición apropiada a la edad. Los profesores dicen que están temerosos de llegar a parecerse a sus colegas que han fracasado, que no se entusiasman ni se comprometen con la mejora del Centro. La promoción -relacionada con la posibilidad de aumentar los ingresos- es ahora para ellos muy importante. La investigación demuestra que el dinero llega a ser muy importante aunque el trabajo pueda ser insatisfactorio en otros aspectos. El deseo de asumir una mayor responsabilidad es representativo de un crecimiento hacia arriba y un movimiento de las preocupaciones hacia un

órbita externa al interés por los propios alumnos.

### 4.3.3. Tercer ciclo vital: 30 a 40 años de edad. Estabilización y compromiso

Newman (1979) señala que los segundos diez años de docencia (que en nuestro contexto podrían iniciarse en torno a los treinta y cinco años) son de gran estabilización. En esta fase los profesores han formado ya sus familias. Es la edad en que tienen una mayor capacidad y posibilidad para implicarse en procesos del Centro, adquirir compromisos con la institución educativa, desempeñar responsabilidades, e invertir energía en la mejora de la escuela.

Sus preocupaciones profesionales giran en torno a la incertidumbre provocada por aquellos aspectos de su práctica aún no suficientemente resueltos pese a la experiencia acumulada. Los profesores se sienten atraídos por la puesta en marcha de procesos de mejora de la escuela y de perfeccionamiento del profesorado en el Centro, a la vez que se muestran desconfiados ante los cambios que se les pudieran proponer y tienen que estar muy convencidos para aceptar un cambio en el modelo de enseñanza que han construido durante los años de docencia.

En este ciclo la conjunción de la experiencia con un elevado nivel de habilidad intelectual y física implica la aparición de una gran ambición asentada en la propia autoconfianza. Muchos profesores están en su máxima altura de profesionalidad. Por ello, la cantidad de tiempo y energía que dedican a perseguir el éxito puede ir en detrimento de otros aspectos de su vida. Por tanto las elevadas aspiraciones pueden acabar en burnout (Edelwich y Brodsky, 1980).

Levinson (1978) ha caracterizado este período como la fase de asentamiento en la que un hombre encara dos tareas principales:

- (a) establecer un nicho en la sociedad, para anclar su vida más firmemente, desarrollar competencias en la habilidad que eligió y llegar a ser un miembro valorado del mundo que se valora;
- (b) configurar de manera "*definitiva*" la identidad profesional.

Para las mujeres profesoras puede ser diferente. Muchas podrán

haber elegido construir su carrera ocupacional como profesoras junto a su carrera como esposas y como madres. Así las profesoras que tienen una familia están frecuentemente bajo gran tensión, como si ellas tuvieran dos trabajos.

Dependiendo del éxito que hayan tenido podrán aparecer como jóvenes profesores que ocupan puestos de relativa responsabilidad -"niños genios"-. Cuando ocupan cargos directivos sienten la responsabilidad de ayudar a los jóvenes profesores y se quejan de que no se les ha formado para ello.

En su modelo de tres fases lineales en la carrera de los profesores, Newman, Burden y Applegate (1980), describen la primera, la que transcurre entre los 20 y los 40 años de edad, como la de la búsqueda de un lugar en la profesión, o la definición de la propia personalidad pedagógica. Este proceso de crecimiento continuo para situarse en la profesión, al que Schubert y Ayers (1992), denominan *desarrollo de la sabiduría profesional*, ha sido caracterizado por Suzanne y Millies (1992) como de crecimiento de tres factores profundamente interrelacionados entre sí: identidad profesional (interiorización idiosincrática de la cultura profesional), principios pedagógicos (asunciones básicas que guían la acción) y repertorio pedagógico (conjunto de imágenes, rutinas, experiencias y estrategias que constituyen un cuerpo de conocimiento práctico profesional).

#### **4.3.4. Cuarto ciclo vital: 40 a 50/55 años de edad. Profesionalidad resistente al cambio**

Se trata del ciclo vital donde se alcanza la madurez profesional (Unruh y Turner, 1970) o la profesionalidad completa (Peterson, 1979). Durante este ciclo los profesores exhiben una alta moral y grado de compromiso con la enseñanza. La experiencia acumulada es máxima y aún no ha comenzado el declive fisiológico. La capacidad intelectual se encuentra también en toda su madurez.

Estas características determinan, de igual forma, cierta impermeabilidad a las nuevas ideas, desconfianza de los procesos indiscriminados de perfeccionamiento profesional (aumentado quizás en nuestro contexto por la auténtica marea de cursos de toda índole que está inundando al colectivo de docentes en los últimos años) y de ahí un posible estancamiento profesional (Fessler, 1985; Huberman, 1989). Newman, Burden y Applegate (1980) señalan así mismo la paulatina pérdida de

entusiasmo y energía profesional que se produce hacia el final de este ciclo vital. Pero aún así, hemos encontrado en la literatura cómo es posible encontrar entre los docentes que se encuentran en este ciclo vital el mejor "saber hacer" de los profesores.

Resulta sintomático observar como en la etapa que nosotros hemos reconocido como la etapa de la "profesionalidad completa" (Fernández Cruz, 1994) se da también la mayor actitud de reserva hacia la innovación, y desconfianza hacia los cambios. Sin duda la confianza que le ofrece al profesor el haber alcanzado un alto grado de profesionalidad, de conocimiento de docencia, de práctica de un modelo eficaz de enseñanza, de respeto y reconocimiento por gran parte de la comunidad educativa, le hace ser resistente a la adopción de iniciativas inciertas que provienen de "arriba" (titularidad, Administración educativa) justo donde perciben que reside la mayor fuente de conflictos profesionales que viven. Encuentran justificado por ello, la resistencia a determinadas propuestas que desconsideran tanto en su planteamiento como en su desarrollo (o la controversia generatividad/estancamiento descrita por Erickson, 1985).

Las preocupaciones profesionales expresadas a esta edad (Fernández Cruz, 1994) están dirigidas hacia la oportunidad y pertinencia de los cambios propuestos en la Reforma educativa, y la desconfianza a que, al final del proceso, lleguen a calar en la práctica. Detectamos también en los profesores de este ciclo, una relajación del interés por la consecución de objetivos instructivos frente a un interés cada vez más creciente por la dimensión personal de los alumnos y el establecimiento con ellos de relaciones de apoyo y de ayuda, que se ven fortalecidas en la acción tutorial desempeñada. Este tipo de preocupaciones se hace extensible a las relaciones con los padres de alumnos y a la colaboración con la familia en las tareas educativas.

En términos de la estructura jerárquica de la carrera, los profesores trunfadores de más de cuarenta años están ocupando cargos directivos y generalmente tienen un menor contacto en las clases con los alumnos. Para los profesores varones la promoción después de los cuarenta años es improbable que continúe creciendo. Al contrario, las mujeres, cuyas hijas ya empiezan a ser mayores, dejan su dependencia familiar y empiezan a ser consideradas para puestos de gestión. En su estudio sobre la trayectoria profesional de las profesoras que ocupan cargos directivos, Hill (1994) ha constatado que es precisamente entre los 35 y 45 años cuando, en mayor porcentaje, las mujeres comienzan a puestos de responsabilidad en el Centro educativo. En su investigación realizada sobre una muestra de 287 profesores británicos de ambos sexos, realiza una descripción de determinados aspectos relevantes del desarrollo profesional, como son la

---

adquisición de compromisos y las discontinuidades en la carrera, y su frecuencia en función de la edad de los sujetos.

Huberman (1989a) ha caracterizado este ciclo con una imagen muy plástica: la llegada y adaptación a una *meseta* en el transcurso de la carrera. Es decir, un período de equilibrio en el que culmina el apresurado crecimiento que se ha mantenido hasta ahora, y que sirve de preparación para llegar en mejores condiciones a la fase de prejubilación.

Hay considerables evidencias que sugieren que aproximadamente entre los treinta y siete a cuarenta y cinco años los individuos experimentan una fase crítica que puede ser cuando menos tan traumática como la adolescencia, que coincide con la mita de la carrera. Es durante esta fase cuando se siente la necesidad de acabar/completar los procesos de establecimiento de la carrera ocupacional, de la familia y de la identidad, comenzados en años anteriores. Esto implica una autoevaluación que lleva a cuestionar lo que uno ha hecho de su vida y el replanteamiento de lo que uno va a hacer en el futuro. Es además el momento de percibir, aceptar y conformarse con el propio envejecimiento, lo que no es una tarea fácil para los profesores que están constantemente rodeados de gente joven. Prick (1989), indirectamente también Butt y Raymond (1989) han constatado la existencia de una fase crítica de replanteamiento, en la línea sugerida por Huberman (1989a), que ocurre al profesor entre los treinta y cinco y cincuenta años de edad. Lo describen como un momento de autointerrogación.

A pesar de el tumulto de la transición de la mitad de la vida durante este ciclo los profesores exhiben una moral alta, comparable tan sólo a la que se mantiene durante los primeros tres o cinco años de ejercicio de la enseñanza en términos de satisfacción. Esto probablemente es debido a una combinación de factores que incluye una relativa confianza en su habilidad para el trabajo junto a una pérdida de ambición -y disminución de estrés- cuando se acepta que la promoción futura es improbable. No obstante hay profesores que encuentran dificultades en aceptarse en términos de posición y edad. Ellos son, en términos de Erikson (1985), un modelo de estancamiento antes que de producción.

#### 4.3.5. Quinto ciclo vital: 50/55 años en adelante. Estancamiento y jubilación

A partir de los cincuenta años de edad, incluso si su moral, energía y entusiasmo para el trabajo son elevados, los profesores sienten que están viviendo un declive paulatino. Por ello la jubilación puede llegar a considerarse una perspectiva atractiva. Aquellos que han dejado de gozar con la enseñanza, tienen ahora otro objetivo para mirar hacia adelante y esto, paradójicamente, les hace tomar un entusiasmo del que han estado faltos durante mucho tiempo.

Hacia el fin de su carrera, los profesores frecuentemente declaran que han llegado a sentirse libres en el ejercicio de la profesión. Esto es en parte debido a la autoridad que poseen, al respeto que inspiran y a que su enorme experiencia les ha llevado a obviar en la enseñanza las trivialidades no son importantes, y a centrarse preferentemente en que los alumnos aprendan como el problema central de la escuela. Así, aunque los profesores jóvenes puedan ver en ellos un modelo de pedagogía excelente y valores educativos, el conocimiento y la experiencia de los profesores mayores es raramente solicitado y usado.

Suelen ganar reputación por el tiempo que llevan en la escuela y la cantidad de generaciones de alumnos a los que han enseñado. No obstante, cuando llegan a tener la apariencia de abuelos, parece que algunos alumnos tienden a rechazarlos y a distanciarse de ellos, y los profesores de este grupo de edad encuentran muy cerrados a sus alumnos.

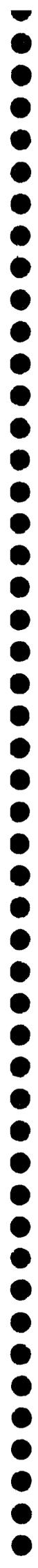
Obtienen mucha satisfacción de la simple visión del éxito en la vida de sus exalumnos, y si éstos alcanzan fama y notoriedad, los profesores se sienten parte del proceso que lo ha hecho posible.

Tanto Huberman (1989a) como Prick (1989) han descrito una fase de desarrollo, entre los profesores mayores de cincuenta años, de gradual descompromiso con la enseñanza. Curiosamente destacan cómo son precisamente aquellos profesores que a los cuarenta años de edad han adoptado una actitud más activista, los que muestran ahora una actitud más descomprometida con el centro, y, en general, con la profesión. Esto se percibe como una pérdida de energía y compromiso que es sustituido por una mayor serenidad y autoaceptación. Huberman (1989a) destaca además, cómo los profesores a esta edad encuentran serias dificultades de acometer

---

cambios e implicarse en procesos de innovación y reforma de la enseñanza. Por su parte, Prick (1989) destaca cómo estos profesores mayores desarrollan actitudes de autodefensa frente a los intentos de cambio.

Los estudios recientes, cada vez más numerosos sobre el proceso de jubilación como el de Coleman (1992) informan del período de adaptación paulatina al hecho de la jubilación que vive el profesional durante los años inmediatamente precedentes. Durante este período se pasa por situaciones de choque y rechazo, euforia, profunda ansiedad y depresión hasta la aceptación gradual.



#### 4.4. LA POSIBILIDAD DE INTEGRACIÓN DE MODELOS.

Las teorías que hemos presentado sobre ciclos vitales del profesor tratan de integrar en sus modelos tanto aspectos de la carrera como otras dimensiones de la evolución personal del profesor. Otros modelos como el Fessler (1985), Oja (1989b), o Leithwood (1990, 1992) han puesto de relieve precisamente la necesidad de integración de las distintas facetas del crecimiento del profesor.

El modelo de Fessler (1985) destaca la influencia del ambiente personal (establecido en términos de incidentes, crisis, disposiciones, relaciones familiares...) y del ambiente organizativo (normas y funcionamiento de los colectivos sociales) en el ciclo de carrera del profesor. De esta manera llega a determinar los siguientes ciclos de la carrera docente:

- i. *Formación inicial.*
- ii. *Iniciación.*
- iii. *Adquisición de competencias.*
- iv. *Entusiasmo y desarrollo.*
- v. *Frustración en la carrera.*
- vi. *Estabilidad y estancamiento.*
- vii. *Declive.*
- viii. *Abandono o jubilación.*

Oja (1989b), analiza las relaciones entre el desarrollo cognitivo de los profesores y su comportamiento profesional para proponer un modelo también integrador de ciclos de la carrera en siete ciclos. Su modelo se basa en un trabajo empírico en sobre fases de desarrollo profesional en torno a un proyecto de desarrollo organizativo el *Action Research on Change in Schools* (ARCS). En el trabajo realizado en torno a a entrevistas biográficas se interrogó a los profesores sobre sus perspectivas personales en relación a:

- (a) Sus períodos de vida como capítulos de su autobiografía.
- (b) Períodos de estabilidad y transición en sus vidas.

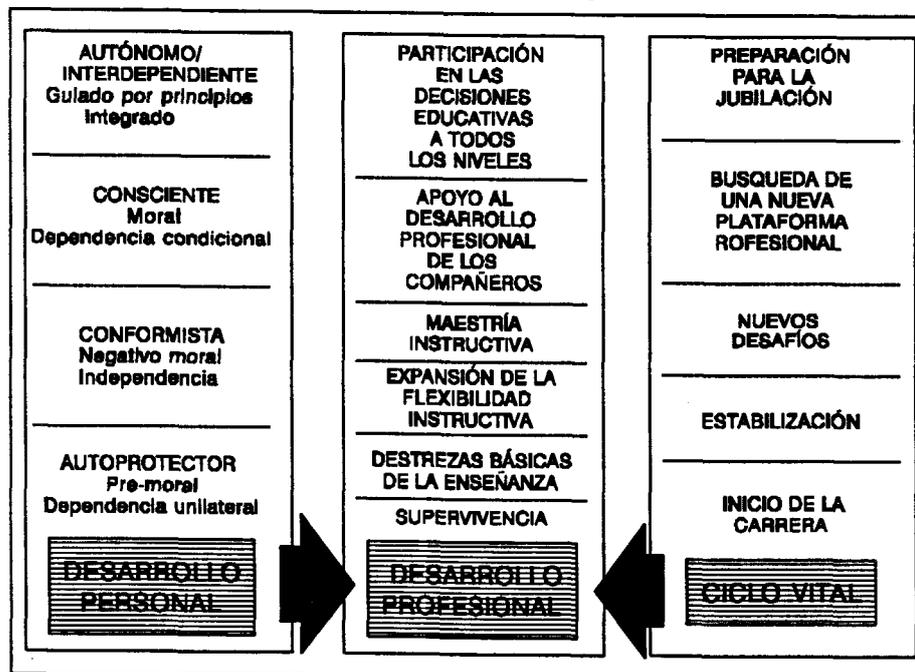
- 
- (c) La importancia de los objetivos de desarrollo personal versus objetivos de carrera en su actual período de vida
  - (d) Problemas críticos en su actual fase de vida.

Los ciclos que identificó Oja (1989b) con estas entrevistas son los siguientes:

- (i) *Inicio de la carrera/entrada en el mundo adulto.*
- (ii) *Transición de los treinta años.*
- (iii) *Asentamiento después de los treinta.*
- (iv) *Descubrimiento de la propia identidad.*
- (v) *Transición de la mitad de la vida.*
- (vi) *Estabilización después de los cuarenta años.*
- (vii) *Transición de los cincuenta años.*

Por su parte Leithwood (1992), cuyo trabajo se centra en las fases de desarrollo profesional de profesores que ocupan cargos directivos en el Centro, nos ofrece un modelo de integración del desarrollo psicológico, el desarrollo profesional y los ciclos de la carrera docente, que insertamos en el gráfico nº 4.3.

GRÁFICO N° 4.3

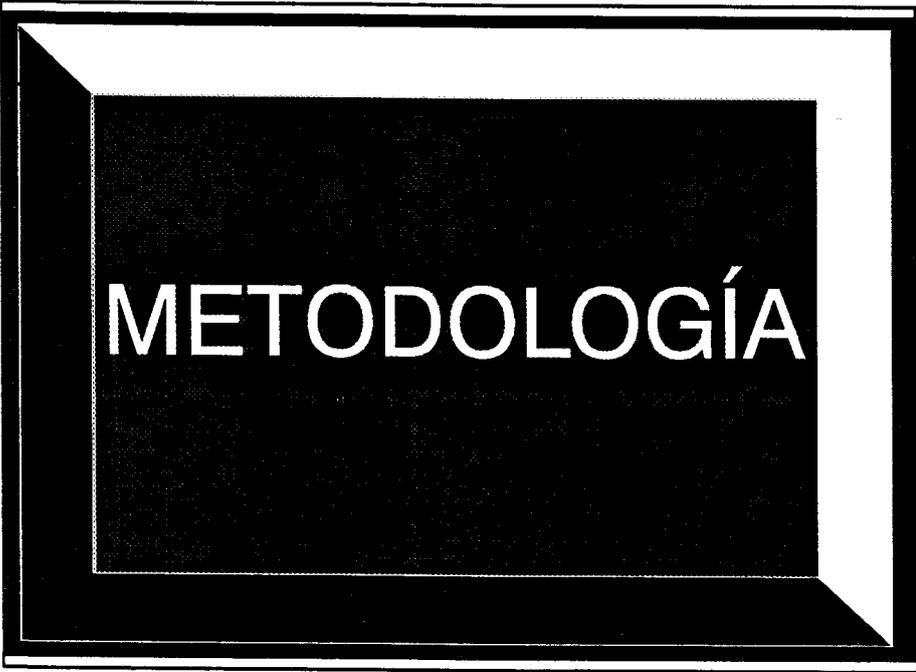


Los ciclos de carrera que propone en su modelo, a partir del análisis de los trabajos de Huberman (1989a) y Sikes (1985) que aquí hemos presentado y que describe en los mismos términos de los dos autores, son los siguientes:

- (i) *Inicio de la carrera.* Los primeros años.
- (ii) *Estabilización.* Adquisición de compromisos y mayor responsabilidad.
- (iii) *Nuevos desafíos y preocupaciones.* Diversificación y búsqueda de responsabilidades añadidas.
- (iv) *Búsqueda de una plataforma profesional.* Reevaluación, toma de consciencia de la propia madurez o envejecimiento, estancamiento.
- (v) *Preparación para la jubilación.* Distanciamiento y serenidad.

Lo atractivo de su modelo es que estudia la influencia de cada ciclo y de cada fase de desarrollo psicológico, en un grado de maestría o "saber hacer" profesional que avanza desde una primera situación de la preocupación exclusiva por la supervivencia, a un máximo nivel de profesionalidad caracterizado por la participación en decisiones educativas de amplio calado para el Centro o el sistema educativo.

Finalizamos la revisión de trabajos sobre ciclos vitales del profesor, comentando el trabajo de Whitaker (1993) quien centra una parte fundamental de su teoría del cambio educativo, en la dimensión personal o el potencial humano de la personalidad de los profesores. Su propuesta rompe la posible linealidad de los modelos de ciclos vitales, al incluir factores motivadores como las necesidades y las aspiraciones, que influyen en el crecimiento profesional y redirigen la tendencia general que pudiera estar marcada por el proceso que nadie discute de evolución provocada por la acumulación de experiencia y la progresiva madurez del profesor. Desde su perspectiva, el propio modelo de ciclos propuesto por Leithwood (1992) que identifica determinadas cuestiones críticas en distintas fases del desarrollo del profesor, alcanzaría una dimensión distinta en cada profesor en función de factores de motivación personal.



**METODOLOGÍA**

---



## **Capítulo V DISEÑO DE LA INVESTIGACION**

### **5.1. MUESTRA Y MÉTODO DE MUESTREO DE LA FASE DESCRIPTIVA DE LA INVESTIGACIÓN.**

**5.1.1. Descripción de la población que se investiga.**

**5.1.2. Determinación del tamaño y proceso de selección de la muestra.**

**5.1.3. Distribución del cuestionario y nivel de respuesta (N=246)**

### **5.2. PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO DE CASO**

**5.2.1. Selección de un Centro de Educación Infantil.**

**5.2.2. Selección de un Ciclo Vital en un Centro de Educación Infantil (N=1)**

### **5.3. PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN**

**5.3.1. Empleo de métodos cuantitativo y cualitativo en investigación sobre la vida de los profesores**

**5.3.2. El relato biográfico múltiple como eje generador del diseño**

**5.3.3. Fases y esquema general de la investigación**



*"Si bien es cierto que uno de los valores principales atribuibles a los relatos biográficos es la expresión emic (y, subjetiva, por tanto), resulta innegable que una adecuada contextualización de la biografía individual nos puede proporcionar las claves para interpretar el porqué de tales visiones subjetivas."*

*Pujadas, 1992*



## **Capítulo V**

### **DISEÑO DE LA INVESTIGACION**

#### **5.1. MUESTRA Y MÉTODO DE MUESTREO DE LA FASE DESCRIPTIVA DE LA INVESTIGACIÓN**

##### **5.1.1. Descripción de la población que se investiga**

La población que constituye el universo de la fase descriptiva de nuestra investigación, es el conjunto de todos los maestros y maestras de la etapa de educación infantil que ejercen en Centros escolares tanto públicos como privados de la provincia de Granada. Se trata de una población muy dispersa territorialmente que se distribuye en un total de 335 Centros escolares distribuidos en más de 170 municipios y entidades locales de menor entidad. Los datos referidos a esta población objeto de estudio nos han sido suministrados por la Delegación Provincial de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, en Granada, y corresponden a la situación de 1 de Octubre de 1993. Hay que señalar que los datos ofrecidos por la administración no ofrecen cifras expresas del profesorado sino que indican las unidades funcionando de educación infantil en cada Centro escolar. Con la excepción hecha de que los centros públicos exclusivos de la etapa están dotados con un profesor más al número de unidades con que cuentan, hemos supuesto en los demás casos que el número de profesores es igual al de unidades de la etapa.

En el cuadro nº 5.1 presentamos las características generales de distribución de la población en cuanto a tipo de Centro -público/privado- en el que trabaja el profesor y tamaño -en número de habitantes- de la localidad en que se ubica el propio Centro escolar.

CUADRO Nº 5.1

Población de Profesores de PREESCOLAR/INFANTIL en la Provincia de Granada					
Curso escolar 1993/94					
UBICACIÓN	PROFESORES EN CENTROS PÚBLICOS		PROFESORES EN CENTROS PRIVADOS		TOTAL
Granada (más de 250.000 hab.)	123		131		254 30,24 %
Motril (más de 50.000 hab.)	36		12		48 5,71 %
Núcleos urbanos mayores (entre 10.000 y 50.000 hab.)	115		35		150 17,86 %
Núcleos urbanos menores (menos de 10.000 hab.)	380		8		388 46,19 %
TOTAL	654	77,86 %	186	22,14 %	840 100 %

Cuadro nº 5.1. Distribución geográfica y por tipo de Centro, de los profesores que componen la población objeto de estudio

Los datos referidos al tamaño de los municipios que componen la provincia de Granada han sido tomados del registro del Instituto Estadístico de Andalucía de la Población de Derecho Total en 1991.

La lectura de estos datos nos da idea de la gran dispersión del profesorado de la enseñanza pública por los núcleos urbanos que hemos considerado menores: 380 profesores, lo que representa un 45,23 % del total. Cabe resaltar así mismo el dato de que en la ciudad de Granada existe un número mayor de profesores de esta etapa en Centros privados que en Centros públicos.

## Centros públicos.

Para completar una correcta descripción de la población, y enfocar el método de muestreo utilizado, se hace necesario presentar en nueva tabla la distribución de Centros escolares en los que trabajan estos profesores, por los mismo criterios de tipo de Centro y ubicación geográfica. Esto lo hacemos en el cuadro nº 5.2.

CUADRO Nº 5.2

Distribución de los centros que cubren la etapa preescolar/infantil en la provincia de Granada					
Curso escolar 1993/94					
UBICACIÓN	CENTROS PÚBLICOS		CENTROS PRIVADOS		TOTAL
Granada (más de 250.000 hab.)	35		64		99 29,55 %
Motril (más de 50.000 hab.)	10		6		16 4,77 %
Núcleos urbanos mayores (entre 10.000 y 50.000 hab.)	32		14		46 13,73 %
Núcleos urbanos menores (menos de 10.000 hab.)	169		5		174 51,94 %
TOTAL	246	73,43 %	89	26,56 %	335 100 %

Cuadro nº 5.2. Distribución geográfica de los Centros público y privados que cubren la etapa de educación infantil de la Provincia de Granada

Estamos tratando, por tanto, a una población total de 840 profesores que se reparten en un total de 335 Centros escolares lo que nos ofrece una relación media de 2,5 profesores por Centro escolar. Esta media, naturalmente, sufre una desviación muy importante en función de la distribución geográfica de los Centros, y entendemos que, en general, los centros ubicados en núcleos urbanos de mayor tamaño cuentan con un

numero superior de profesores de la etapa.

De esta población global, nos interesaba conocer la distribución de los profesores en Centros públicos exclusivos de la etapa que estamos estudiando, con objeto de procurar que tuvieran una representación amplia en la selección de la muestra, pues en ellos se centra la fase cualitativa de nuestra investigación. Los datos extraídos de las tablas anteriores y referidos sólo a este tipo de profesorado se recogen a continuación.

CUADRO Nº 5.3

Centros públicos exclusivos de PREESCOLAR/INFANTIL		
Curso escolar 1993/94		
UBICACIÓN	CENTROS	PROFESORES
Granada, ciudad.	2	21
Granada, resto de la provincia	7	53
TOTAL	9	74

Cuadro nº 5.3. Número de Centros públicos exclusivos de la etapa de educación infantil de la provincia de Granada

### 5.1.2. Determinación del tamaño y proceso de selección de la muestra

Para efectuar la selección de la muestra de la fase descriptiva de la investigación se ha procedido de la siguiente manera:

- (a) Considerar el tamaño ideal de la muestra.

El problema de determinar un tamaño adecuado de la muestra que garantice la generalizabilidad de los hallazgos a la población de referencia, con la mínima inversión de recursos y

perturbación de los propios profesores que componen el universo, ha de resolverse mediante la adopción de criterios tales como la precisión que estamos dispuestos a aceptar en la medida, o la potencia que estamos dispuestos a conceder al efecto del tamaño de la muestra en su representatividad de la población (Kish, 1972).

En nuestro caso, para una significación de un 5 % (alfa 0,01), una potencia beta de 0,90, por tanto, y un efecto del tamaño de la muestra (delta) de 0,35, obtenemos en las tablas M, caso II para un instrumento bilateral aplicado a una población finita -que consultamos en el texto de Shavelson, 1988-, un tamaño adecuado de 243 sujetos.

b) Seleccionar el Centro como unidad natural de muestreo.

No sólo por razones que son evidentes de simplificación de la recogida de datos, sino sobre todo, con la idea de recoger el dato de pertenencia a un determinado "Centro" como variable independiente que puede afectar a bastantes de los aspectos de la cultura profesional que recogemos en nuestra encuesta, se decidió seleccionar la muestra en torno al Centro como unidad de muestreo, de manera que una vez seleccionado un determinado Centro, dirigiéramos el cuestionario a todos los profesores de la etapa de ese Centro.

c) Estratificar la muestra.

Entendíamos que la muestra tenía que estar distribuída de acuerdo a una estratificación que conservara la dispersión geográfica y de pertenencia a un determinado tipo de Centro que presenta la población y que se ha descrito más arriba. De acuerdo a ello, la muestra se seleccionó atendiendo a los siguientes estratos:

Ubicación:

1. Granada, ciudad.
2. Motril.
3. Núcleos urbanos mayores (más de 10.000 hab.).
4. Núcleos urbanos menores (hasta 10.000 hab.).

---

Tipo de Centro:

1. Público.
2. Privado.

Con esta estratificación de la muestra con la que hemos establecido subpoblaciones o estratos de referencia pretendíamos obtener muestras independientes de cada estrato que pudieran constituir cada uno un dominio de estudio. Rodríguez Osuna (1991) señala cómo este método de muestreo permite al investigador:

- i) Reducir las varianzas de las estimaciones muestrales (disminución de los errores debidos al muestreo).
- ii) Aumentar la precisión de las estimaciones.
- iii) Facilitar las tareas de recogida de la información.

Señalamos además, siguiendo a Castaño (1992) cómo con la estratificación logramos aumentar la validez de la muestra, al estar representados en ella diversos cortes de la población, y al poder obtener estimaciones separadas para aquellos subgrupos que interese.

d) Asegurar la afijación proporcional de los estratos.

Se procedió a continuación a establecer una distribución de la muestra proporcional a los tamaños de los estratos. Partiendo de la premisa de considerar el Centro como unidad de muestreo, se procedió a calcular el número de Centros que cubrían el tamaño adecuado de la muestra (243 profesores). Siendo la razón de profesores de la etapa de educación infantil por Centro '2,5', necesitamos un total de 98 Centros para garantizar el tamaño de la muestra. Esta cantidad necesaria de Centros se repartió proporcionalmente entre los estratos de la población. Evidentemente el reparto proporcional generó cantidades no enteras, que se aproximaron siempre al próximo número mayor entero (buscando elevar el número de centros seleccionados para cubrir el efecto de no respuesta de la encuesta que pudiéramos encontrar). El reparto -aún provisional- quedó como se muestra en el cuadro 5.4 de

transformación de las proporciones a número de Centros seleccionados:

CUADRO Nº 5.4

	Tipo de Centro			Total
		Público	Privado	
Ubicación	Granada, ciudad	10,24% : 11	18,71% : 19	30
	Motril	02,92% : 05	01,75 % : 02	7
	Núcleos mayores	09,35% : 10	04,09% : 05	15
	Núcleos menores	49,43% : 50	01,47% : 02	52

Cuadro nº 5.4. Tabla de transformación de la distribución de Centros por los estratos en número de Centros provisionalmente seleccionados para la muestra

e) Establecer el número definitivo de profesores a encuestar.

En una última fase procedimos a introducir en la muestra seleccionada la totalidad de los nueve Centros públicos exclusivos de la etapa que existen en la provincia, con la idea de aumentar la representación del tipo de Centro en el que vamos a centrar la fase cualitativa de nuestra investigación. Además, con este aumento conseguimos elevar el número de profesores de la muestra a una cantidad suficiente, que a pesar de la pérdida de sujetos que pudiera darse en la recogida del cuestionario, quedara garantizado el tamaño adecuado de la muestra.

De hecho, la distribución geográfica de los Centros que añadimos no altera la representación de los distintos estratos geográficos, si bien la sobredimensiona en nueve Centros y en bastantes más profesores (piénsese que en estos Centros la razón de profesores de la etapa se eleva de '2,5' a '8,2').

De manera definitiva, por tanto, la distribución de la muestra seleccionada quedó como se señala en el cuadro nº 5.5.

CUADRO Nº 5.5

	Tipo de Centro			Total
		Público	Privado	
Ubicación	Granada, ciudad	11+2 = 13	19	32
	Motril	03+02 = 05	02	07
	Núcleos mayores	10+01 = 11	05	16
	Núcleos menores	50+04 = 54	02	56
	Total	83	25	111

Cuadro nº 5.5. Distribución definitiva de Centros por los estratos de la población seleccionados para la muestra

El tamaño final de la muestra quedó establecido en ciento once Centros lo que nos aseguraba llegar a un mínimo de doscientos setenta y siete (277) profesores de la etapa.

### 5.1.3. Distribución del cuestionario y nivel de respuesta (N=246)

Para la distribución del cuestionario, que se entregó en mano a todos los profesores seleccionados (para asegurar el más alto nivel de respuesta) se dividió la Provincia de Granada en ocho zonas geográficas:

- I. Granada ciudad
- II. Motril
- III. Cinturón y Vega de Granada
- IV. Comarcas de Guadix, Baza y Huescar
- V. Montes Orientales
- VI. Comarcas de Loja y Alhama de Granada
- VII. Costa

Dentro de las zonas III, IV, V, VI, VII y VIII, se delimitó qué Centros pertenecían a núcleos mayores y cuáles a núcleos menores de población.

Una vez asignados a zonas todos los Centros escolares de Granada, se solicitó a profesores de cada zona a los que teníamos acceso (estudiantes de la Licenciatura de Pedagogía) que colaboraran con nosotros en la entrega de cuestionarios en sus propios Centros y en otros Centros de la zona a los que tuvieran fácil acceso. Nosotros nos reservamos la entrega de los cuestionarios en los Centros exclusivos de la etapa que visitamos personalmente. No llegamos a cubrir así, no obstante, la totalidad de los doscientos setenta y siete cuestionarios a entregar por lo que hubimos de recurrir a los CEPs de Loja y Motril, que colaboraron con nosotros en la distribución de los últimos cuestionarios.

La recogida de la información se hizo tanto por devolución personal en mano (a la misma persona que la había llevado al Centro) como envío por correo la propia Facultad de Ciencias de la Educación, en sobre franqueado que facilitábamos para ello, cuando nos pareció demasiado penoso organizar una segunda visita al Centro.

De los 277 cuestionarios repartidos, se recogió un total de 246 considerándose todos ellos válidos para su tratamiento. Los 246 cuestionarios suponen un 88,80 % de nivel de respuesta, porcentaje que consideramos satisfactorio. Más aún cuando este tamaño final de la muestra supera en tres sujetos al tamaño considerado como adecuado para nuestra investigación (243). Por tanto consideramos que la muestra es totalmente representativa de la población a investigar.

CUADRO Nº 5.6

NIVEL DE RESPUESTA AL CUESTIONARIO N = 246	
CENTROS	PROFESORES
111	246

Cuadro nº 5.6. Nivel de respuesta al cuestionario: tamaño de la muestra



## 5.2. PARTICIPANTES DEL ESTUDIO DE CASO

### 5.2.1. Selección de un Centro de Educación Infantil

Para la segunda fase de la investigación, tal y como la hemos diseñado, necesitábamos un Centro de Educación Infantil donde se nos permitiera hacer un estudio en profundidad de la cultura profesional de sus docentes, usando, como ya se ha anunciado, el método biográfico. Las ventajas que nos ofrece un Centro privado para el estudio de la cultura profesional de la enseñanza se centran en la solidez que como grupo de profesionales puede llegar a alcanzar el equipo de profesores del Centro que con el transcurrir de los años permanece estable en su composición y fiel a un modelo de enseñanza coherente con el carácter propio del Centro privado. Entre los inconvenientes que puedan presentar los Centros privados para un estudio como el nuestro, está la presencia de una dirección excesivamente fuerte que no deja aflorar una cultura profesional construida verdaderamente por el equipo de profesores, o la existencia de patrones ideológicos, y modelos organizativos y/o curriculares impuestos a los profesores.

De todas formas en Granada contamos con un amplio grupo de Centros exclusivo de Educación Infantil, de carácter privado, promovidos por asociaciones de padres de alumnos, asociaciones de vecinos, cooperativas de padres de alumnos o profesores, patronatos... que podían ofrecernos la ventaja de la estabilidad en el proyecto educativo y el equipo de profesores, sin contar con el inconveniente al que nos hemos referido. Aún así, decidimos que el grupo de Centros públicos exclusivos de la etapa tenían características lo suficientemente atractivas, como para embarcarnos con ellos en una experiencia de este tipo. Las ventajas que valoramos en este grupo de Centros (al que ya nos hemos referido en el epígrafe anterior) son:

- (a) Las condiciones socio-profesionales que viven los docentes de estos Centros son las mismas que el resto del profesorado de Primaria/Educación General Básica, cuerpo al que pertenecen. Constituyen un grupo profesional de mayor entidad que el pudiéramos encontrar en los Centros privados. En la oferta

---

educativa infantil privada existe tanta variedad de situaciones, condiciones laborales, dependencias administrativas y variedad de titulaciones de acceso y posibilidades formativas, que es difícil que, como grupo, puedan constituir una identidad común.

- (b) La oferta cada vez más amplia de escolarización de la administración pública que llega a aproximarse prácticamente al 100 % de los niños de cuatro y cinco años en grandes núcleos del territorio andaluz, hace que la iniciativa privada que nació para responder a una carencia social -explosión demográfica de los años setenta-, cada vez tenga menos sentido y se esté debilitando enormemente.
- (c) Existen varios ejemplos entre los Centros públicos exclusivos cuya historia ha estado fuertemente vinculada al crecimiento de la educación infantil como etapa, que se han movido en la vanguardia de la innovación educativa -lo que les ha permitido generar un proyecto educativo y un modelo de enseñanza genuino y propio-, y que, por su ubicación, apetecible como destino, han permanecido con un equipo bastante estable de profesorado durante los últimos seis o siete años.

Por estas razones optamos por encontrar entre los nueve Centros públicos exclusivos de la etapa, uno que tuviera las siguientes características:

- i. No ser de reciente creación. Contar con un mínimo de años de historia -que cifremos, por poner un número, en diez- que haya permitido generar una cultura propia entre el grupo de profesores.
- ii. Un equipo de profesores estable. Donde exista un núcleo fuerte de profesores (la mitad aproximadamente) que haya mantenido viva la cultura del Centro y haya socializado a los profesores nuevos que se han ido incorporando.
- iii. Un equipo de profesores constituido por docentes de edades diversas que pudieran representar los ciclos vitales que hemos analizado en la literatura, y que nos permitieran

---

caracterizar determinados aspectos de la cultura profesional común en función del ciclo vital.

- iv. Naturalmente tendría que ser un Centro lo suficientemente abierto como para implicarse en la experiencia de investigación.

Los nueve Centros fueron sometidos a un primer análisis de sus características donde se valoró su adecuación a las necesidades de la investigación, con este primer análisis se excluyeron tres centros. Los seis restantes fueron visitados para valorar 'in situ' su naturaleza, y en tres de ellos llegó a proponerse formalmente la experiencia de investigación. Sólo con dos Centros iniciamos un proceso formal de negociación en torno a un 'contrato de investigación' (ver anexo nº), que finalmente se cerró con el Centro que denominamos COLEGIO PÚBLICO "TORRE DE LA VELA". En el Centro están destinados nueve profesores de los que ocho deciden participar en la investigación. Este número se incrementa una vez iniciada la investigación pues se suma a la experiencia una profesora que teniendo su plaza en el Centro, ahora se encuentra, circunstancialmente, con otro destino, y es una persona altamente significativa en el entremado cultural del Centro. Por ello nos vimos abocados a solicitar su colaboración. Por tanto la experiencia la constituye una muestra de  $N = 9$  profesores.

El C.P. TORRE DE LA VELA está ubicado en la ciudad de Granada. Escolariza a un total de doscientos alumnos aproximadamente de entre tres y cinco años de edad, que se reparten en ocho unidades. El equipo de profesoras -aunque hay un hombre, prefiero llamarlo así y más adelante discuto porqué- lo componen ocho mujeres y un varón que representan a todos los ciclos vitales (seguimos la clasificación de Sikes, 1985) excepto al primero. Es difícil -¿quizás imposible?- encontrar a una profesora de menos de veintiocho años con destino en Granada, como no sea realizando alguna sustitución -y no es nuestro caso-. En la siguiente tabla presentamos la representación de ciclos vitales que existe entre el grupo de profesoras del Centro, que pensamos que es buena, sobre todo cuando se trata de estudiar un contexto natural, no artificialmente creado por el investigador seleccionando a profesores de distintos Centros, que esa no era nuestra pretensión.

CUADRO Nº 5.7

REPRESENTACIÓN DE LOS CICLOS VITALES EN EL C.P. TORRE DE LA VELA	
Ciclos Vitales	Número de Profesoras
28 a 33 años	1
34 a 40 años	1
41 a 55 años	5
55 a 65 años	2

Cuadro nº 5.7. Distribución de los profesores por ciclos vitales

### 5.2.2. Selección de un Ciclo Vital en un Centro de Educación Infantil (N=1)

Más allá de la descripción de la cultura profesional del C.P. TORRE DE LA VELA, pretendíamos la descripción y caracterización de un Ciclo Vital como elemento capaz de determinar una subcultura profesional específica de la enseñanza. Dada la estructura humana del Centro seleccionado, nos pareció sensato seleccionar el Ciclo Vital más nutrido y, por ello, más fuertemente documentado en evidencias empíricas, este es el que se extiende desde los cuarenta y uno hasta los cincuenta y cinco años de edad, que en el Centro está representado con cinco profesoras que a efectos de nuestro trabajo van a constituir un estudio de caso, N=1.

CUADRO Nº 5.8

ESTUDIO DE CASO N=1	
Ciclo Vital seleccionado	Número de profesoras
Ciclo Vital 41/55 años	5

Cuadro nº 5.8. Selección y composición del Ciclo Vital seleccionado para el estudio de caso.

En el cuadro 5.9 presentamos una descripción inicial de los rasgos que caracterizan a las maestras que constituyen nuestro estudio de caso. De la lectura del cuadro se desprende la similitud que, de entrada, presentan en sus condiciones personales, profesionales y su historial en la enseñanza. Por ello suponen, a nuestro juicio, una muestra idónea para desarrollar el estudio de caso de corte cualitativo que pretendemos.

En el cuadro presentamos el ciclo vital al que pertenecen las maestras (evidentemente todas al mismo), su edad, su estado civil, las titulaciones académicas que poseen, su experiencia docente en términos de los ciclos de Huberman (1989), su situación administrativa, el cargo directivo que ocupan, y los años de experiencia en la enseñanza en la etapa de educación infantil -o preescolar en su caso-.

CUADRO 5.9

	ÁNGELA	DIANA	MARÍA	PILAR	TERESA
CICLO VITAL	41-55	41-55	41-55	41-55	41-55
EDAD	42	43	42	44	
ESTADO CIVIL	Casada	Casada	Casada	Casada	Casada
TITULACIONES ACADÉMICAS	Maestra y Lcda. Historias	Maestra	Maestra	Maestra y Lcda. Psicología	Maestra
EXPERIENCIA DOCENTE	7-35	7-35	7-35	7-35	7-35
FECHA DE INGRESO EN LA PROFESIÓN	73	79	70	77	71
ANTIGÜEDAD EN EL CENTRO	13	4	7	10	11
SITUACIÓN ADMINISTRATIVA	Propiet. Deftiva.	Propiet. Deftiva.	Propiet. Deftiva.	Propiet. Deftiva.	Propiet. Deftiva.
CARGO DIRECTIVO OCUPADO	Directora	Sin cargo	Jefa de Estudios	Sin cargo	Secretaria
ANTIGÜEDAD EN LA ETAPA	15	15	16	17	14

Cuadro 5.9. Algunos datos biográficos de las participantes

## 5.3. PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

### 5.3.1. Empleo de métodos cuantitativo y cualitativo en investigación sobre la vida de los profesores

El diseño de investigación adoptado trata de integrar las perspectivas cuantitativa y cualitativa en investigación educativa (Cook y Reichardt, 1988). La investigación parte de nuestro interés inicial en el ámbito de la vida profesional de los profesores. Un campo de investigación cuya relevancia le viene dada desde el paradigma del pensamiento del profesor y el desarrollo profesional (Villar, 1990). Por tanto, la lógica de la investigación nos llevaba a seleccionar el estudio de caso como la pieza metodológica clave en la organización de nuestro estudio (Yin, 1984).

Aún así, desde un principio mantuvimos la inquietud por desarrollar una estrategia metodológica que nos permitiera describir el contexto profesional en el que se desarrollaba el caso y dimensionar algunas de sus variables. Pensamos que esta información podía ofrecer más luz al estudio de caso particular. Así pues, se tomó la determinación de completar el estudio de caso con un análisis estadístico previo sobre el desarrollo profesional de los maestros de educación infantil.

Conocemos la dificultad y los riesgos del ensamblaje de dos estrategias procedentes de tradiciones de investigación diversas en una sola metodología. Es lo que Cambell (1988) ha llamado "*geiteswissenschaftlich*" frente a "*naturwissenschaftlich*", por ello, en ningún caso queremos presentar el uso de la doble estrategia como un intento de acumular una solidez mayor a los resultados obtenidos. Aunque para Erikson (1977), el mayor beneficio de los métodos cuantitativos es la generalización de los conocimientos cualitativos, esta no ha sido nuestra intención. Más bien nuestro interés ha radicado en la posibilidad de enfocar distintos aspectos de la vida profesional de los maestros con las distintas metodologías. Como Trend afirma:

---

"es necesario estimular la proliferación de explicaciones divergentes. Los distintos análisis, basados cada uno en una forma diferente de información, han de mantenerse separados hasta una fase posterior en el juego analítico." (Trend, 1988:106)

Para Denzin (1978), un investigador examina un problema desde tantas perspectivas metodológicas como le sea posible.

"cada método implica una línea de acción diferente hacia la realidad y, por eso, cada uno revelará diferentes aspectos de ésta, muy a la manera en que un caleidoscopio, según el ángulo en que se sostiene, revela al observador diferentes colores y configuraciones de los objetos" (Denzin, 1978; citado por Ianni y Orr, 1988:141)

El empleo combinado que hemos hecho de estrategias racionalistas y naturalistas, nos ofrece la posibilidad, por ejemplo, de abarcar un espectro más amplio de variables en la parte cuantitativa, para cerrarlo con la selección de sólo algunas de ellas, las más interesantes, en el estudio en profundidad. Pero no solo eso, el auténtico sentido que alcanza un empleo combinado de estrategias en el estudio de la vida profesional de los profesores, para nosotros, es el siguiente:

- (a) La encuesta a una amplia muestra de profesores de todas las edades y niveles de experiencia nos ofrece un corte transversal de las fases de desarrollo profesional del que podemos inferir un hipotético proceso evolutivo (con las limitaciones propias de un estudio que no es longitudinal). El estudio de caso centrado en un ciclo vital, en cambio, no nos ofrece un corte transversal, sino la reconstrucción de su propio desarrollo profesional que realizan los protagonistas (con sus limitaciones inherentes al método). ¿Cuál de estas aproximaciones es más cierta? ¿De dónde podemos inferir con mayor garantía un modelo evolutivo fiable? No podemos inclinarnos por ninguna opción. Pensamos que son dos visiones de realidades distintas pero complementarias. Ni aún superpuestas nos ofrecerían garantías de la fiabilidad de una inferencia generalizable. Esta sólo descansa en el estudio longitudinal (Floden y Huberman, 1989) y a ese estudio, por razones obvias, no tenemos acceso.
- (b) El cuestionario nos permite acentuar el aspecto más individual del desarrollo profesional. En tanto que el estudio de caso, que adopta

la forma de *relato biográfico múltiple* pone el énfasis en los procesos contextuales e interactivos del desarrollo profesional, permitiéndonos, más allá de eso, realizar un estudio del "ethos" de la institución escolar donde enseñan los profesores (Hargreaves, 1993).

- (c) El uso combinado de estrategias ha permitido la elaboración y reelaboración continua del diseño de la investigación hasta ajustar (en los términos expuestos, nunca más allá de lo posible) los dos métodos en un marco conceptual único y comprensivo.

### 5.3.2. El relato biográfico múltiple como eje generador del diseño

Desde la investigación sociológica, se está poniendo de manifiesto el creciente interés que en la época actual se presta a las biografías y que algunos han dado en llamar el *síntoma biográfico* (Santamarina y Marinas, 1994). La crisis de los modelos sociales, de sus valores y de sus patrones de identificación colectiva (Berger, 1979), deja un amplio espacio al individuo para construir su propia identidad, de ahí el interés por conocer modelos que aúnen la diversidad de adscripciones y referencias contradictorias en experiencias de vida personales: en biografías. Esto llega al punto, que el *síntoma biográfico* recupera el interés de la investigación por el método biográfico, bien sea con una función complementaria de otras formas de exploración científica, bien porque constituya una estrategia específica de indagación de los fenómenos sociales (Peneff, 1990).

En investigación educativa el método biográfico usando la vía narrativa para conseguir relatos personales de la experiencia de los profesores, ha sido usado, entre otros, por Butt, Townsend y Raymond (1990), Van Manen (1990), Campbell (1990), Egan (1991), Elbaz (1991), Ayers (1991), Casey (1992), Measor y Sikes (1992), Knowles (1992), Kelchtermans (1993), Kelchtermans y Vandenbergue (1993), Kelchtermans (1994), Goodson (1994).

Los estudios biográficos entroncan con los estudios de caso dentro de la investigación cualitativa en educación (Tesch, 1990; Sherman y Webb, 1990). Los estudios de caso pueden desarrollarse en el seno de investigaciones etnográficas y fenomenológicas (donde encuadraríamos la investigación biográfica), o en procesos de investigación-acción informados desde la teoría crítica.

El uso del método biográfico no supone tan solo la llegada de una nueva práctica empírica, sino la redefinición gradual de la aproximación global a la práctica de la investigación social (Bertaux, 1981:31). El principal problema teórico que encierra su uso es el de trascender el mudo subjetivo que nos ofrecen los relatos de la experiencia personal, para extrapolar de manera sistemática sus visiones *emic*. Ferraroti (1981) afirma, que cada individuo no totaliza la visión de una cultura en general, sino a través de la mediación de su contexto social inmediato que constituyen los grupos restringidos de referencia de los que forma parte.

El problema de la mediación, es pues, la clave para trascender la hermenéutica subjetivista inherente a la aproximación biográfica. Niethammer (1989, citado por Pujadas, 1992) sugiere que el concepto de hábito puede servir de puente entre la subjetividad expresiva de la conciencia y la objetividad construida de las estructuras sociales.

Para Bertaux (1981) es posible distinguir entre una dimensión socioestructural o sistémica y una dimensión sociosimbólica o cultural. En el caso de las vidas de los profesores, se trata de dimensionar el peso que ocupan en los relatos biográficos, las estructuras sociales, organizativas y/o institucionales que determinan la vida profesional, y los cambios de mentalidades y comportamientos que tales procesos acarrearán.

El método biográfico implica el estudio de documentos personales, informes, y narrativas que describen los momentos esenciales de la vida de los individuos. La esencia del método biográfico es el conjunto de las experiencias vitales de una persona (Denzin, 1989:13). Los relatos de la experiencia personal de los que se hace acopio en el método biográfico identifican a los sujetos a través de la narración: el relato de sus actos (Ricoeur, 1987). Para él, los acontecimientos singulares adquieren su sentido propio a través de la función mediadora de la trama.

Podemos hablar de métodos biográficos -en plural- para distinguir tres tipos fundamentales de estrategia: el relato biográfico único, el relato biográfico múltiple cruzado, y el relato biográfico múltiple paralelo. Pujadas propone el uso de relatos biográficos paralelos con la idea de superar la lectura particularista y excesivamente interna de las historias de vida individuales. La técnica de los relatos cruzados ofrece la posibilidad de establecer categorizaciones y comparaciones de los informantes y acumular evidencias sobre coincidencias o divergencias entre las diversas biografías, como medio de validación de nuestras hipótesis de investigación.

Los procedimientos esenciales sugeridos por Szczepansky (1978) para la producción de relatos biográficos múltiples paralelos, y que no pueden

---

considerarse de ninguna manera excluyentes, son cinco:

- (a) El *análisis tipológico* que consiste en la presentación de determinados tipos de personalidad y formas de comportamiento o convivencia. Dentro de este tipo, cabe el estudio de la tipología generacional (Negre, 1988) y la caracterización de etapas en las trayectorias profesionales (Bertaux y Bertaux-Wiame, 1993).
- (b) El *análisis de contenido* riguroso de los elementos que componen las narrativas biográficas (Bardín, 1977; Huber, 1992). Incluso es posible realizar un tratamiento estadístico de los elementos de contenido para hacer una lectura global más comprensiva de determinados factores.
- (c) El *método de ejemplificación* o ilustración mediante textos escogidos de los elementos biográficos que se quieren resaltar. Enlaza con la propuesta de análisis de matrices a través de textos paradigmáticos de Huber (1992).
- (d) El *método constructivo* que consiste en la recopilación del mayor número posible de relatos biográficos sobre una problemática delimitada. Una parte del trabajo de Huberman (1989), sigue este método de recopilación masiva de textos biográficos para la extracción de factores y el análisis de elementos comunes.
- (e) El *método estadístico* que es utilizado para analizar de forma rigurosa la dependencia entre algunas características socio-culturales o psicológicas de los sujetos biografiados (y que evidentemente puede aplicarse a cualquiera de los anteriores con tal de que la muestra posea el tamaño oportuno).

Además el uso de relatos biográficos múltiples y paralelos, puede ser considerado como un recurso metodológico complementario dentro de una investigación:

"En este caso su utilidad suele ser doble. Por un lado, sirve en la fase de construcción de hipótesis y, por otro, se utiliza como control cualitativo en estudios basados en el enfoque de 'survey', puesto que los relatos se confrontan con los resultados obtenidos por vías formales y cuantitativas."

---

(Pujadas, 1992:55).

Van Manen (1990), propone la sustitución de los criterios clásicos de validez y fiabilidad de la investigación social, por los de *veracidad* y *trasferibilidad* en la investigación biográfica. Veracidad entendida como la adecuación y coherencia interna de las experiencias descritas, y transferibilidad entendida como el hecho de que los lectores se reconozcan y reconozcan a los demás en el reflejo narrativo de la realidad que se les ofrece en la biografía.

Por otra parte, Marina y Santamarinas (1994) han apuntado recientemente una triple distinción en el proceso de producción de las biografías:

- (a) La visión positivista documental propia de una perspectiva "conservacionista" -es el termino que emplean ellos- de las historias, en el sentido en que se toman como indicio de un momento, de un sistema o de una formación social.
- (b) La aportación de la perspectiva interaccionista en la que no se acentúa el valor de indicio sino la interpretación de las historias de vida desde la perspectiva de construcción interactiva de las situaciones.
- (c) El carácter dialéctico en el que las biografías se conciben como fruto de la historia de un sistema social que determina lo personal.

En nuestra investigación hemos optado por emplear un diseño biográfico múltiple que nos permite:

1.- Adoptar una dimensión mediacional de las vidas de las maestras centrada en el grupo profesional de referencia y la cultura organizativa del Centro en que trabajan, como vector de análisis de las trayectorias y perfiles individuales.

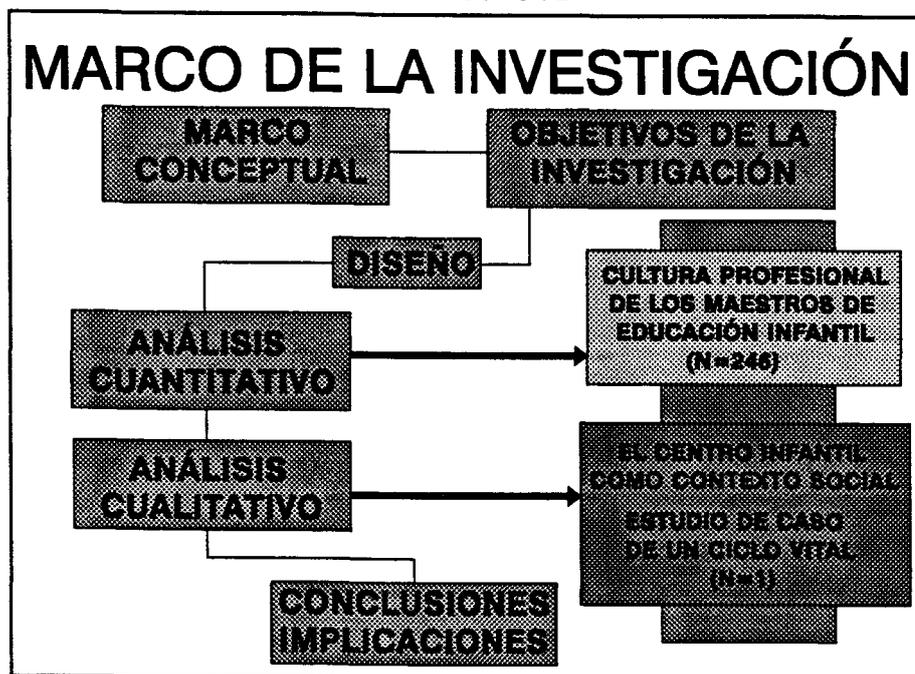
2.- Simultanear los análisis tipológico y de contenido de las vidas profesionales de las maestras.

3.- Contrastar el estudio de caso con el análisis estadístico realizado con una muestra representativa de la población de referencia.

### 5.3.3. Fases y esquema general de la investigación

Desde esa situación de origen ha ido tomando cuerpo el diseño final de investigación que presentamos de una forma general en el gráfico nº 5.1.

GRÁFICO 5.1



Los antecedentes de la investigación se encuentran en nuestro estudios empíricos previos (Fernández Cruz, 1991; Fernández Cruz, 1994) en los que analizamos la teoría de los ciclos vitales en el marco de un programa más amplio sobre desarrollo organizativo y mejora escolar (Villar y otros 1992).

A partir de ese interés de investigación se empezó a desarrollar una

amplia revisión de literatura sobre el campo -durante los años 1991, 1992 y 1993- que nos llevó a identificar problemas de investigación y procedimientos y técnicas de recogida y análisis de los datos, con lo que empezaba a tomar cuerpo nuestro propio diseño.

El proceso de investigación se inicia con la elaboración y validación de un instrumento propio, en forma de un cuestionario, para el análisis de las fases de desarrollo profesional del docentes de educación infantil (que se describe en el capítulo VI). De Junio a Diciembre de 1993, el cuestionario fue elaborado en formato inicial, sometido al juicio de expertos, a una prueba piloto, y , finalmente, reformulado. De manera paralela se fue realizando el muestreo de esta fase cuantitativa de la Tesis.

Durante el primer trimestre de 1994, el cuestionario fue distribuído entre los centros seleccionados, y procesado en ordenador (paquete BMDP que se describe en el capítulo 7) de manera simultánea. El mismo proceso de distribución del cuestionario, nos sirvió como acceso al campo para el estudio de caso. Así, tuvimos la oportunidad de recorrer toda la geografía de la Provincia de Granada, y conocer los centros exclusivos de educación infantil públicos y privados que aún no conocíamos. Mantuvimos contacto con varios equipos de profesores y negociamos la realización del estudio de caso en el C. P. TORRE DE LA VELA de Granada, tal y como ya hemos descrito. En el proceso de negociación de acceso al campo se elaboró un contrato de investigación (Anexo ?) biográfica entre los maestros del Centro y el investigador en el que se recogen consideraciones acerca de los siguientes aspectos del proceso de investigación:

- (a) Problema y objetivos de investigación.
- (b) Procedencia del investigador.
- (d) Método de investigación y técnicas de recogida de datos a emplear.
- (e) Tratamiento y uso de la información.
- (f) Garantía del anonimato del Centro y los maestros.
- (g) Acceso de terceras personas a los datos de la investigación

- (h) Destino final y condiciones de publicación del material.
- (i) Reconocimiento de la participación de los maestros.

Con los primeros resultados provisionales del cuestionario fuimos construyendo el ciclo de entrevistas biográficas que constituye nuestro instrumento esencial en la recogida de información del estudio de caso. En el mes de Marzo de 1993 estuvimos preparados e iniciamos el estudio de caso.

Durante dos meses hemos estado acudiendo al Centro de manera cotidiana para el desarrollo de todas las sesiones de una hora de duración de entrevista que nos habíamos marcado y cuya distribución por maestros se describe en el Cuadro 5.10.

CUADRO 5.10

Ciclo Vital	Maestros	Sesiones por maestro	Total sesiones de entrevista
<28			
28-33	1	3	3
34-40	1	3	3
41-55	5	3	15
55<	1	1	1
Maestras en Prácticas (<28)	6	1	6
TOTAL			28

Cuadro nº 5.10. Total de sesiones de entrevista realizadas

Para la realización de todas las entrevistas durante horario lectivo (condición que habíamos pactado) fue necesaria la colaboración de cinco alumnas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de

---

Granada, que ayudaron haciéndose cargo de los alumnos mientras que sus maestros eran entrevistados.

El proceso de análisis de los datos se ha producido de manera simultánea al desarrollo de las entrevistas, de tal manera que cada sesión de entrevista se iniciaba con una conversación no grabada entre investigador y maestro en la que se validaban las inferencias obtenidas por el investigador del análisis de la sesión anterior. Una vez terminado todo el proceso de entrevistas, se les ofreció a los maestros una copia de todo el material obtenido en las grabaciones, para que tuvieran la oportunidad de camuflar/cambiar o eliminar de sus narraciones nombres de lugares, personas y situaciones, de modo que se garantizara el total anonimato de los textos. Las correcciones efectuadas por los profesores se procesaron sobre la transcripción original de las entrevistas (que se incluyen en el Apéndice Documental). Se adoptó así un sistema de colaboración maestros / profesor universitario con sus vidas profesionales como objeto de indagación (Goodson, 1994).

El estudio de caso se completó con otras técnicas etnográficas que se describen en el capítulo siguiente. En el mes de Junio dimos por terminada la recogida de datos.

Durante los meses de Julio a Septiembre hemos procedido al análisis definitivo de los datos del cuestionario, al análisis cualitativo final de las entrevistas y a la redacción del informe final de investigación que se presenta en esta Tesis Doctoral.

## **INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN**

### **6.1. CUESTIONARIO DE ANALISIS DE LAS FASES DE DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**6.1.1. Selección de dimensiones del cuestionario**

**6.1.2. Formulación de items**

**6.1.3. Determinación de variables independientes**

**6.1.4. Juicio de expertos, aplicación piloto y construcción final del instrumento**

**6.1.5 Fiabilidad y validez**

### **6.2 ENTREVISTA BIOGRÁFICA**

**6.2.1. La entrevista en el método biográfico**

**6.2.2. Dimensiones de la entrevista biográfica**

**6.2.3. Ciclo de la entrevista biográfica**

**6.2.4 Otras técnicas de recogida de datos que completan la información de las entrevistas**



- . *¿Es necesariamente positivista lógico el investigador que emplea procedimientos cuantitativos? Y del mismo modo ¿es necesariamente un fenomenologista el investigador que emplea procedimientos cualitativos?*
- . *¿Son necesariamente naturalistas las medidas cualitativas y necesariamente penetrantes los procedimientos cuantitativos?*
- . *¿Son necesariamente subjetivos los procedimientos cualitativos y necesariamente objetivos los procedimientos cuantitativos?*
- . *¿Aislan necesariamente los métodos cuantitativos al investigador respecto a los datos?*
- . *¿Están necesariamente fundamentados en la realidad, son exploratorios e inductivos los procedimientos cualitativos mientras que los cuantitativos carecen de esa fundamentación y son necesariamente confirmatorios y deductivos?*
- . *¿Han de emplearse exclusivamente los procedimientos cualitativos para medir el proceso y han de emplearse exclusivamente las técnicas cuantitativas para determinar el resultado?*
- . *¿Son necesariamente los métodos cualitativos válidos pero no fiables y son necesariamente los métodos cuantitativos fiables pero no válidos?*
- . *¿Se hallan siempre limitados los métodos cualitativos al caso aislado y son por eso no generalizables?*
- . *¿Son necesariamente holistas los procedimientos cualitativos y son necesariamente particularistas los procedimientos cuantitativos?*
- . *¿Han de suponer los procedimientos cuantitativos que la realidad es estable y que no cambia?*

Cook y Reichardt, 1986.



## **Capítulo VI**

### **INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN**

#### **6.1. CUESTIONARIO DE ANALISIS DE LAS FASES DE DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN INFANTIL**

La construcción de un instrumento para el análisis de las fases de desarrollo del profesor, supone, dentro del conjunto de decisiones a adoptar para garantizar su validez, la determinación de aquellos aspectos en los que podemos encontrar diferencias sensibles en los profesores que viven diferentes momentos de su carrera, y su agrupación en dimensiones significativas. Las fases que hemos seguido, por tanto, en la construcción del instrumento, han sido las siguientes:

- 1º.- Selección de dimensiones del cuestionario.
- 2º.- Formulación de items.
- 3º.- Determinación de variables independientes.
- 4º.- Aplicación piloto y juicio de expertos
- 5º.- Formulación definitiva del instrumento.

### 6.1.1. Selección de dimensiones del cuestionario

La tarea de selección de dimensiones ha sido simultánea a la de revisión de la literatura que hemos presentado en la primera parte de este trabajo de investigación. De tal manera, que hemos obtenido de los trabajos revisados aquellos aspectos que han sido utilizados en investigaciones sobre el desarrollo profesional, hayan sido longitudinales o transversales, para constatar transformaciones en el comportamiento profesional de los docentes a lo largo de su carrera. La selección efectuada nos ha permitido elaborar un basto mapa conceptual (Kifer, 1977) que se ha contrastado y enriquecido con los documentos curriculares de carácter oficial de las administraciones central y andaluza (MEC, 1989; BOJA, 1991), referidos a la etapa de educación infantil.

Las dimensiones obtenidas las hemos contrastado con un total de doce instrumentos de medida similares al nuestro, en los que se abordaban aspectos relacionados en todo o en parte con el desarrollo profesional del docente. Los instrumentos revisados han sido los siguientes:

- (a) Inventario de Creencias de Madres y Educadores sobre la Educación Infantil (Palacios y , 1991).
- (b) Cuestionario de Profesores para un Estudio Sociológico sobre el Profesorado de E.G.B. (Ortega y Velasco, 1991). Instrumento confeccionado para investigar aspectos relacionados con la construcción de la profesión de maestro, aplicado a una muestra representativa de la población docente de Castilla-La Mancha, elaborado en el Dpto. de Sociología de la Universidad Complutense para un proyecto de investigación financiado por el CIDE.
- (c) Cuestionario para Profesores sobre la Satisfacción del Docente (Zubieta y Susinos, 1992). Instrumento que ha sido utilizado junto a otro cuestionario dirigido a los alumnos por el ICE de la Universidad de Cantabria, en el marco de un proyecto financiado por el CIDE, para investigar la satisfacción del profesorado en España.

- 
- (d) Cuestionario de Apoyo Social Percibido (Manassero y otros, 1993). Instrumento que como el siguiente ha sido usado recientemente para investigar los procesos de "burnout" en profesores no universitarios de Baleares. El instrumento de elaboración propia se administraba junto a: Maslach Burnout Inventory Modified (MBIM); Cuestionario de personalidad para adultos 16 PF; Escala de Dimensiones Causales (EDCA 5 dimensiones) y el Cuestionario de datos socio-profesionales.
- (e) Cuestionario de datos socio-profesionales (Manassero y otros, 1993). En el que se recogen las dimensiones de aceptación del puesto, expectativas de promoción y relaciones personales entre otras.
- (f) Encuesta sobre el nivel de satisfacción del profesorado de la Universidad de Granada (Sáenz, Lorenzo y otros, 1993). Instrumento enfocado a la medida de la satisfacción en la enseñanza que presenta las dimensiones: docencia, realización profesional, relaciones personales, estructura organizativa y perspectiva socio-laboral.
- (g) Encuesta al profesorado de primaria y secundaria de la enseñanza pública: opiniones y actitudes ante sus condiciones de trabajo (Fernández, Navarro e Higuera, 1993). Publicada por el CIDE esta encuesta elaborada por el Gabinete de Estudios de la Federación de Enseñanza del sindicato CC.OO., analiza las dimensiones: condiciones de trabajo, satisfacción profesional y status del profesor; sobre una muestra representativa de la población de profesores de la enseñanza pública no universitaria del conjunto de España.
- (h) Cuestionario sobre planes provinciales de formación permanente del profesorado (Ferrerres y otros, 1992). Aborda las necesidades de formación permanente y estrategias formativas adecuadas para los profesores de la enseñanza no universitaria.
- (i) Cuestionario sobre el desarrollo inicial de la LOGSE (Escudero y otros, 1990). Destinado a conocer opiniones y valoraciones del profesorado sobre la puesta en marcha de la Reforma educativa en los Centros de EGB.

- (j) Cuestionario C-3 par el estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos (DSF) (Gairín, 1993). Instrumento diseñado para la detección de necesidades formativas normativas, expresadas, percibidas y comparativas, con la finalidad de proponer modelos y currícula de formación aplicables a nuestra realidad.
- (k) Cuestionario sobre la función directiva: problemas y formación (De Vicente y otros, 1994). Utilizado en una investigación sobre los equipos directivos de Centros escolares de Andalucía. En el se recogen entre otros, aspectos referidos a necesidades formativas para el desarrollo de la enseñanza, para la implantación de la Reforma y estrategias formativas eficaces.
- (l) Inventario de creencias de los líderes escolares (De Vicente y otros, 1994). Este instrumentó se administro de manera conjunta al anterior, aunque su objetivo era indagar en las creencias que mantienen profesores que ocupan cargos directivos en Centros escolares de Andalucía, sobre el ejercicio del liderazgo, la supervisión, las relaciones sociales en el Centro y otras.

De la revisión de literatura, de los documentos oficiales y de las escalas arriba citadas hemos extraido finalmente un total de cinco dimensiones relevantes para nuestro estudio. Estas dimensiones han sido formuladas atendiendo a su aplicabilidad y pertinencia con el colectivo de maestros de educación infantil a quién está dirigida la encuesta. Las cinco dimensiones seleccionadas se presentan en el cuadro nº 6.1.

CUADRO Nº 6.1.

Dimension	Aspectos recogidos
CONFLICTIVIDAD	Docencia
	Entorno de la enseñanza
	Condiciones socio-laborales
	Nivel general de "estres"
SATISFACCION	Docencia

Dimension	Aspectos recogidos
AUTOPERCEPCION	Entorno de la enseñanza
	Condiciones socio-laborales
	Nivel general de satisfacción
	Docencia
RELACIONES EN EL CENTRO	Implantación Reforma
	Implicación en el Centro
	Nivel general de problematicidad en el desarrollo de tareas
	Facilitación
NECESIDADES FORMATIVAS	Valoración
	Motivación
	Relaciones personales
	Contenidos
	Estrategias

Cuadro nº 6.1. Dimensiones que componen nuestro cuestionario.

## CONFLICTIVIDAD

Esta primera dimensión en la que nos hemos propuesto como objetivos encontrar diferencias substantivas relacionadas con la edad en aquellos aspectos de la enseñanza que se convierten en fuentes de conflicto y origen de ansiedad o "estres" para los profesores, ha sido ampliamente estudiada tanto en nuestro contexto (Esteve, 1990; Fernández, 1992; Fernández, Navarro e Higuera, 1993; Manassero y otros, 1993) como en otros sistemas educativos (Butler, 1989; Rosenholtz; 1992).

Existen multitud de trabajos de investigación sobre el tema como el de Schonfeld (1992) quien elabora un análisis para explicar los hallazgos de los estudios longitudinales sobre la carrera del profesor, en la línea de constatar el alto riesgo que asumen los profesores de alcanzar fuertes niveles

de desajuste y "estres" en el desarrollo de su carrera.

Al igual que en otras actividades profesionales, la conflictividad en el ejercicio de la profesión, es un constructo potente para estudiar el pensamiento y el comportamiento del profesor.

### SATISFACCION

El constructo satisfacción ha sido ampliamente usado en contextos ocupacionales (Diener, 1985) y específicamente en la enseñanza (Dendaluze, 1991; Sáenz, Lorenzo y otros, 1993), como dimensión eficaz para la evaluación del comportamiento profesional de los profesores.

El aislamiento de fuentes de entusiasmo y satisfacción profesional en la carrera docente a través de estudios longitudinales ha proporcionado hallazgos prometedores en el contexto europeo y en los países anglosajones. En su investigación, Menlo y otros (1987), establecen una comparación entre las fuentes de satisfacción en la carrera de los profesores de varios países.

La satisfacción de los profesores está en la base de sus decisiones y opciones en la carrera, por lo que explica buena parte de su desarrollo profesional.

### AUTOPERCEPCION

La autopercepción que el maestro tiene de las distintas tareas que componen su actividad profesional y su propia capacitación o competencia en ellas, constituye nuestra tercera dimensión de análisis en el cuestionario. Nos han interesado las valoraciones de problemáticas que el maestro pueda hacer de las diferentes tareas.

En la dimensión incluimos aspectos relacionados con el desarrollo de la enseñanza, con la implantación de la Reforma, así como con las propias condiciones socio-profesionales en que se desarrolla su trabajo. En este sentido, el trabajo de Sclan (1993), es esclarecedor sobre el impacto que la percepción de las condiciones laborales tienen para la adopción de compromisos en la carrera por parte de los profesores.

El cambio de la percepción del profesor y su comportamiento en el transcurso del tiempo ha sido también profusamente analizado en la



investigación educativa. El estudio de Adan (1982) fundamentado en la teoría de la evolución de las preocupaciones del profesor de Fuller (1969), muestra como evoluciona la percepción que los profesores tienen de determinados aspectos de su trabajo, y cómo la evolución de estas percepciones puede originar cambios en su conducta profesional.

Por último, Guskey (1989) ha mostrado igualmente la relación existente entre la percepción que el profesor construye de los elementos de su enseñanza -p.e. comportamiento de los alumnos- y la evolución de su comportamiento para mejorar la enseñanza.

### RELACIONES EN EL CENTRO

El objetivo de esta dimensión es conocer los niveles que alcanza para el maestro su percepción de la facilitación en el desarrollo de su trabajo, la valoración que provoca que provoca en los demás, la motivación para superarse en su tarea y la satisfacción que encuentra en las relaciones personales con los grupos sociales que integran la comunidad escolar: alumnos, padres de alumnos, compañeros y equipo directivo.

Muchas investigaciones educativas se han centrado en el clima de relaciones sociales en el Centro. Los estilos de comunicación del profesor dentro de la comunidad escolar han sido analizados por Brekelmans y otros (1988) para mostrar los cambios que en el desarrollo de la carrera suceden al profesor en este ámbito. Así mismo Smylie y Smart (1990), son un ejemplo reciente de la investigación sobre las áreas de apoyo que percibe el profesor a sus iniciativas de mejora en la enseñanza, aspecto incluido en nuestra dimensión.

En nuestro contexto la obra de Villa y Villar (1992) sobre clima organizativo y de aula recoge diversos ejemplos de la utilidad del estudio de esta dimensión del desarrollo profesional.

### NECESIDADES FORMATIVAS

Hemos agrupado en esta dimensión aquellos tanto aquellos aspectos formativos que se pueden percibir como necesarios para el desarrollo profesional, como las estrategias que se consideran más eficaces en cada ciclo de desarrollo de la carrera.

Para ello hemos usado el Plan Andaluz de Formación del Profesorado (CEJA, 1991) y las órdenes posteriores que lo desarrollan, de la Junta de Andalucía por las que se convocan anualmente las actividades de formación dirigidas al profesorado de la Comunidad Autónoma (CEJA, 1992, 1993), y en las que se han perfilado ocho campos temáticos que responden al interés prioritario de los profesores, y que se contemplaban entre los programas previstos en el Plan Andaluz. Estos campos temáticos son los siguientes:

- a) Desarrollo curricular.
- b) Cultura y patrimonio de Andalucía.
- d) Nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- e) Educación para la salud, el consumidor y usuario, ambiental, vial, coeducación y para la Paz.
- f) La enseñanza y el mundo del trabajo.
- g) Orientación escolar y profesional.
- h) Educación compensatoria.
- i) Educación de adultos.

El primer campo temático, referido al Desarrollo Curricular, se ha concretado mediante acciones formativas destinadas a: asesores técnicos de área o nivel (formación específica para el asesoramiento en la Reforma); equipos directivos (formación para la implantación de la LOGSE); y resto del profesorado (introducción a los nuevos diseños curriculares y elaboración de proyectos curriculares y orientaciones para su desarrollo, fundamentalmente). En el campo temático referido a la Cultura Andaluza se han concretado acciones formativas sobre: habla andaluza, flamenco, medio físico y social de Andalucía y patrimonio histórico.

La formación en nuevas tecnologías de la información y la comunicación, para cuyo desarrollo se ha contado con el apoyo de los 51 Departamentos de Informática (DINs) con que cuenta la Comunidad Autónoma, ha estado dirigida al perfeccionamiento del profesorado que imparte el áreas de tecnología o módulos profesionales en enseñanza secundaria, de una parte, y, al profesorado encargado de introducir nuevos medios tecnológicos en los centros escolares.

La formación en los temas transversales del currículum se ha desarrollado mediante cursos específicos dedicados a cada uno de los ámbitos de experiencia, ofertados por los distintos CEPs en sus planes formativos. Los campos formativos referidos a la enseñanza y el mundo del trabajo y la orientación escolar y profesional, se han concretado en acciones formativas destinadas, en primer lugar, al profesorado adscrito a departamentos de orientación educativa o que realiza funciones de apoyo, y, en segundo lugar, al resto del profesorado para perfeccionarse en sus tareas de tutoría.

La formación en educación compensatoria se ha concretado en programas específicos como el de "preescolar en casa" y similares. La formación del profesorado de educación de adultos también se ha contemplado en los distintos planes formativos de los CEPs con el diseño de jornadas y cursos.

### 6.1.2. Formulación de items

El instrumento cuenta con un total de 99 items, de los que 79 se refieren a las cinco dimensiones en que se estructura el cuestionario, y 20 constituyen las variables independientes.

Se ha pretendido que la formulación de los items fuera precisa, clara, corta, unívoca y exclusiva, a lo que ha ayudado enormemente la revisión de expertos y la aplicación piloto previa a la estructuración definitiva del instrumento.

La distribución de items por dimensiones se ha realizado de la manera que se recoge en el cuadro nº 6.2.

CUADRO Nº 6.2

Dimensión	Items	Total
CONFLICTIVIDAD	21 al 37	17
SATISFACCION	38 al 48	11
AUTOPERCEPCION	49 al 64	16

---

RELACIONES EN EL CENTRO	65 al 80	16
NECESIDADES FORMATIVAS	81 al 99	19
Total	21 al 99	79

Cuadro 6.2. Distribución de los ítems en las dimensiones del cuestionario.

Los ítems se han configurado a modo de escala de Likert (1976) para analizar las respuestas con números enteros sucesivos del 1 al 5. Se ha pretendido por tanto que la redacción tenga el sentido de otorgar una puntuación mayor a una actitud más positiva y viceversa.

Hay que señalar que cinco de estos ítems son preguntas abiertas que se reparten por las distintas dimensiones, y que han sido analizadas fuera del paquete estadístico del resto de los 74 ítems. Los ítems formulados como preguntas abiertas, son: 36, 47, 63, 92 y 99.

Todos los ítems han sido caracterizados por un código de tres letras (ANEXO II) para facilitar tanto el análisis como la presentación de resultados.

### 6.1.3. Determinación de variables independientes

El formato del cuestionario se completa con 20 ítems que actúan de variables independientes y que se refieren a circunstancias personales -sexo, edad, estado civil y titulaciones académicas-, y datos profesionales individuales y del Centro. Se incluye así mismo una dimensión referida a la historia profesional del profesor durante los últimos cuatro años, como una forma de caracterizar los eventos importantes en el desarrollo de su carrera, ocurridos en la fase actual de desarrollo profesional.

CUADRO 6.3

Dimensiones	Items	Aspetos
DATOS PERSONALES	1 al 4	Sexo
		Edad
		Estado Civil
		Titulaciones académicas
DATOS PROFESIONALES	5 al 9	Experiencia docente
		Antigüedad en el centro
		Situación administrativa
DATOS DEL CENTRO	10 al 15	Tipo
		Tamaño
		Ubicación
HISTORIA PROFESIONAL DE LOS ÚLTIMOS CUATRO CURSOS	16 al 20	Ejercicio de cargos directivos
		Destinos fuera del Centro
		Discontinuidades en la carrera
		Participación en actividades formativas

Cuadro 6.3. Dimensiones y distribución de items referidos a las variables independientes del cuestionario.

#### 6.1.4. Juicio de expertos, aplicación piloto y construcción final del instrumento

El formato previo de Cuestionario de Análisis de las Fases de Desarrollo Profesional del Docente de Educación Infantil Preescolar fue sometido al juicio de cinco expertos en el campo del Desarrollo Profesional quienes valoraron la validez del instrumento y su pertinencia con los

sometido al juicio de cinco expertos en el campo del Desarrollo Profesional quienes valoraron la validez del instrumento y su pertinencia con los objetivos de investigación que teníamos propuestos. Se trataba de tres catedráticos de didáctica y organización escolar de otras tantas universidades, un inspector de enseñanza primaria de la provincia de Granada y una maestra de educación infantil con dilatada experiencia en la enseñanza.

Los jueces realizaron la valoración crítica del instrumento, sus dimensiones, sus ítems y su presentación, de forma que un análisis cruzado de sus informes nos permitió efectuar un reajuste del formato previo, conservando aquella parte de la estructura del instrumento que había sido valorada positivamente por una mayoría de jueces.

Simultáneamente este formato fue aplicado en una experiencia piloto a cinco maestros de educación infantil de distinta procedencia que representaban una amplia gama de la variedad tipológica de la población que queremos estudiar y que, por ello, aportaban distintas sensibilidades a la valoración del instrumento. Tras la cumplimentación del cuestionario, los profesores fueron sometidos a una entrevista de grupo (Latiesa, 1990), en la que se valoró tanto la estructura del formato de la encuesta sometida a prueba, cuanto la experiencia de su cumplimentación, dificultades y sugerencias.

Los aspectos sugeridos en esta entrevista, nos guiaron en la confección definitiva del instrumento que hemos usado para el análisis estadístico de la investigación.

### 6.1.5. Fiabilidad y validez

La consistencia interna del cuestionario o razonable integración del heterogéneo conjunto de ítems propuestos, en el universo que les da sentido, esto es, en el constructo que hemos denominado desarrollo profesional, se ha valorado mediante el coeficiente de consistencia interna u homogeneidad "theta" de Carmine obtenido mediante la aplicación del paquete de programas estadísticos BMDP (Dixon, 1990) que describimos con detenimiento en el capítulo siguiente.

El coeficiente "theta de Carmines" puede considerarse como una extensión de la "alfa de Cronbach" que es el más utilizado por los investigadores (Morales, 1988) para verificar la fiabilidad. Hemos empleado

este coeficiente, en detrimento de otros métodos que podrían haber sido utilizados pero cuya dificultad nos ha hecho desistir del intento -técnica de repetición, método de formas paralelas o equivalentes, método de división por mitades (Castaño, 1992)- por la facilidad que ofrece su obtención simultánea al análisis factorial en el paquete estadístico BMDP.

El coeficiente obtenido ha sido de

"Theta de Carmines": 0,9142

Consideramos que una valor tan próximo a la unidad, ofrece una consistencia interna bastante fuerte del instrumento y, con ello, una altísima fiabilidad de los resultados obtenidos.

La validez descriptiva del instrumento se ha asegurado mediante la revisión sistemática de la literatura sobre desarrollo profesional, y el análisis de doce cuestionarios similares al nuestro, para la extracción de las dimensiones más significativas de nuestro problema de investigación.

La validez de criterio, que no ha podido ser contrastada empíricamente mediante la correlación entre nuestras medidas y otras medidas similares sobre las mismas dimensiones, ha sido de hecho considerada, cuando se ha contrastado la pertinencia de las dimensiones investigadas con nuestro instrumento por su inclusión en las encuestas y cuestionarios revisados. Además el análisis de cinco jueces expertos al que hemos sometido al instrumento garantiza la validez de criterio del cuestionario.

Es amplia la propia población de maestros de educación infantil de la provincia de Granada a la que es generalizable el instrumento y, pensamos, la aplicación progresiva de este cuestionario en sucesivas poblaciones de docentes, ira produciendo un ámbito de generalización cada vez más amplio, ganando en validez ecológica.

Guilford (1954) recomienda el análisis factorial para garantizar la unidimensionalidad del instrumento de medida, como validez de constructo. Nosotros hemos sometido los 79 items que constituyen las variables dependientes del nuestro cuestionario a una análisis factorial que ha nos ha servido para garantizar la construcción y homogeneidad de cada una de las dimensiones propuestas.

Con un coeficiente de fiabilidad proporcionado en el propio análisis factorial al que ya hemos hecho referencia -"theta" de Carmines con un valor

de 0,9142 que consideramos altamente satisfactorio-, el análisis factorial nos ofrece ocho factores que explican un 71,85 % del total de la varianza.

CUADRO 6.4.

FACTOR	VARIANZA EXPLICADA	VARIANZA ACUMULADA
1	10,18	17,82
2	8,84	33,31
3	5,48	42,91
4	4,83	51,38
5	3,48	57,48
6	3,01	62,7
7	2,64	67,39
8	2,54	71,85

Cuadro 6.4. Varianza explicada por los primeros ocho factores del análisis factorial.

No entramos ahora en la discusión del análisis factorial -que va a hacerse en el capítulo 8- pero si constatamos que el alto valor de varianza explicada por los primeros ocho factores, superior al 70 %, y la confirmación que los factores hacen de las dimensiones establecidas en nuestro cuestionario, le proporciona al instrumento una estimable validez de constructo.

## 6.2 LA ENTREVISTA BIOGRÁFICA

### 6.2.1. La entrevista en el método biográfico

La entrevista en profundidad es la técnica de recogida de información más usada en la investigación cualitativa (Marshall y Rossman, 1989). Como Wood (1987:77) afirma: *"aunque la observación constituye el corazón de la etnografía pura, la mayor parte del trabajo de investigación educativa realizado en Gran Bretaña -nosotros añadimos: y más allá de Gran Bretaña también- se ha basado principalmente en las entrevistas"*.

De ahí la gran atención al diseño, uso y análisis de la entrevista en los estudios de caso. Para Huber (1992), la entrevista es el mejor modo de acceder a las concepciones y perspectivas de los maestros sobre cualesquiera aspectos de su práctica escolar. Pero si es cierto que la entrevista es una técnica esencial en la investigación cualitativa en general, no es menos cierto que la entrevista la técnica por excelencia de la investigación biográfica.

Guba y Lincoln (1988) encuadran a la entrevista como estrategia de recogida de información propia de la indagación naturalista frente a la racionalista, por su profundidad, flexibilidad y la capacidad de ofrecer una visión holística del problema de investigación.

La finalidad de una entrevista biográfica, en coherencia con la investigación naturalista (Patton, 1987), es posibilitar la reconstrucción de la vida pasada, no tanto para conocer los hechos concretos que jalonan la vida del maestro, sino para generar un marco en el que el profesor pueda expresar la comprensión que hace de su vida.

En nuestro caso la entrevista ha adoptado un formato más parecido a una conversación formal que a una entrevista estructurada. Con esta técnica hemos tenido la oportunidad de explorar los tópicos sobre la vida profesional que nos interesaban descubriendo las perspectivas de significado de los propios maestros entrevistados (Taylor y Bogdan, 1986), manteniendo durante la conversación con un control mínimo para que el maestro entrevistado contara con la libertad suficiente de expresión que requieren los objetivos de una entrevista no directiva (Cohen y Manion, 1990).

---

Así hemos construido a partir de la entrevista biográfica un relato de la vida profesional de cada maestro -entrevista narrativa (Huber, 1992)-, que nos ha proporcionado como técnica de recogida de información en nuestro estudio de caso, las siguientes ventajas (Pujadas, 1992):

- (a) Ha facilitado la declaración y reformulación de *hipótesis de investigación* debido a la extraordinaria riqueza de matices y a la profundidad de los testimonios conseguidos, que nos ha permitido conocer cómo operan distintas variables en las vidas profesionales de los maestros.
- (b) Nos ha introducido en profundidad en el universo de las *relaciones sociales primarias* que se mantienen entre los maestros de un mismo Centro.
- (c) Nos ha proporcionado un control casi absoluto de las variables que explican el comportamiento del maestro dentro de su grupo de socialización ocupacional, que representa un nivel esencial de mediación entre el maestro y la sociedad. Este control se ha logrado no sólo a través de la narrativa del maestro biografiado, sino que se ha complementado con las biografías de los compañeros mediante el diseño empleado de *relatos de vida cruzados*.
- (d) El cruce de las entrevistas biográficas nos ha ofrecido un control de la perspectiva *etic y macro* que ha supuesto un contrapunto de la visión *emic y micro* de cada entrevista particular.

Inspirados en la experiencia de Kelchtermans (1993), hemos usado la entrevista biográfica para estimular el recuerdo y la reflexión de los profesores sobre su vida profesional y generar relatos de episodios de su carrera que nos ayudaran a comprender -desde su propia perspectiva- su evolución a través del tiempo.

Para ello diseñamos un ciclo completo de tres sesiones de entrevista biográfica en las que abordábamos aquellos aspectos de la vida profesional del entrevistado interesantes para nuestra investigación.

El diseño de la entrevista biográfica ha venido determinado tanto por el marco conceptual de investigación que hemos construido, esto es, la aproximación biográfica al desarrollo profesional, como por la propia

construcción del cuestionario empleado para el análisis estadístico y sus resultados. Este margo general se encuentra marcado por las siguientes consideraciones:

- (a) El objetivo esencial de la entrevista es construir el perfil profesional del maestro entrevistado (Kelchtermans, 1991).
- (b) El perfil profesional actual del profesor está marcado por la trayectoria profesional seguida a lo largo de su vida (Huberman, 1989, Kelchtermans, 1993).
- (c) El perfil profesional está configurado por la identidad profesional y el conocimiento práctico de la enseñanza (Kelchtermans y Vandenberghe, 1993).
- (d) El perfil profesional es fruto de la interacción continua con el marco organizativo/institucional que representa la escuela (Gomes, 1993; Riseborough, 1994).

Por otra parte, el propio diseño del cuestionario y sus resultados provisionales han marcado el diseño de la entrevista, en el sentido siguiente:

- (e) Existen diferencias en grados de conflictividad, satisfacción, autopercepción en las tareas, relaciones sociales y necesidades formativas, que caracterizan distintos ciclos de vida en el desarrollo profesional de los profesores.

Bajo estos presupuestos hemos procedido a construir un formato provisional de entrevista que ha sido sometido al juicio de cinco expertos (cuatro profesores de la Universidad de Granada y una maestra de educación infantil con experiencia).

El formato provisional ha sido sometido a examen mediante la realización de una entrevista biográfica piloto, que fue grabada en audio para su posterior análisis, a la que siguió una conversación con el entrevistado sobre aspectos formales y de contenido de la entrevista.

Las oportunas valoraciones obtenidas en el juicio de expertos y en la entrevista piloto, nos permitió una reformulación del formato previo que dió lugar al formato definitivo que hemos usado en nuestra experiencia de

---

investigación y que basa su estructura en cuatro dimensiones del desarrollo profesional que aparecen en el cuadro nº 6.5.

### **6.2.2. Dimensiones de la entrevista biográfica**

Las dimensiones recogidas en la entrevista tratan de estructurar la información en profundidad que nos permita caracterizar un ciclo vital seleccionado en la vida profesional de los profesores. La estructura intenta además adoptar un carácter complementario de la información descriptiva que se obtiene mediante la aplicación del cuestionario y el estudio de las dimensiones en él abordadas. Evidentemente la entrevista aborda aspectos de la vida profesional que no podrían haber sido tratados desde una técnica tan estructurada e impersonal como es el cuestionario.

CUADRO 6.5

DIMENSIONES	ASPECTOS
TRAYECTORIA PROFESIONAL	Experiencias previas
	Opción por la docencia
	Formación inicial
	Prácticas de enseñanza
	Inducción profesional
	Destinos ocupados
	Formación permanente
	Ejercicio de cargos directivos
	Otros eventos significativos de la vida profesional
IDENTIDAD	Autoimagen
	Autoestima
	Autopercepción
	Motivaciones
	Futuro profesional
	Necesidades formativas
CONOCIMIENTO	Modelo de enseñanza
	Vías de aprendizaje profesión
CULTURA	Modelo de gestión del Centro
	Estilo de liderazgo
	Relaciones con el entorno
	Participación de los padres de alumnos
	Concepción del currículum de la etapa

Cuadro 6.5. Dimensiones de la entrevista biográfica

### TRAYECTORIA PROFESIONAL

Entendemos por trayectoria profesional tanto la evolución formal de la carrera del maestro (los datos de su hoja de servicios), como los itinerarios formativos seguidos (experiencias de formación inicial y permanente), tanto como otras experiencias de la vida personal durante la carrera y previas a la carrera (historia personal de escolaridad, contacto con el mundo de la enseñanza, opción por la docencia) que han afectado a su desarrollo profesional.

Dentro de esta dimensión hemos podido explorar aspectos como las condiciones personales del maestro (fecha y lugar de nacimiento, estado civil), características de la familia de origen, existencia de presiones para la dedicación a la enseñanza, influencias recibidas durante la formación inicial, la experiencia de prácticas de enseñanza, el proceso de socialización profesional, la experiencia de participación en procesos anteriores de reforma escolar, y otras cuestiones biográficas.

### IDENTIDAD

Ya hemos discutido en la revisión bibliográfica las posiciones en torno a la identidad ocupacional/profesional de los docentes. Nosotros hemos optado para nuestra experiencia de investigación por reconocer -de manera artificial- dos partes en la identidad profesional:

- (a) Aquello que constituye su identidad substancial (Nias, 1989), su manera de ser maestro en la actualidad y que Kelchtermans (1993) llama identidad retrospectiva. Esto incluye la autoimagen, que supone una visión descriptiva de sí mismo; la autoestima o visión evaluativa; la autopercepción o visión normativa, y las motivaciones profesionales o visión conativa.

- (b) Hemos considerado, además, una identidad prospectiva referida a la evolución futura del profesor. Dentro de ella hemos distinguido dos aspectos, la visión del futuro próximo profesional y las necesidades formativas actuales para encarar ese futuro próximo.

Referidos a la identidad profesional hemos explorado aspectos de la vida profesional del maestro como la conflictividad en el ejercicio de la docencia (dimensión abordada en el cuestionario), la autopercepción en el desarrollo de tareas de la enseñanza y en la implantación de la Reforma (abordadas también en el cuestionario), la satisfacción profesional por la dedicación a la enseñanza en el nivel de educación infantil (aparece así mismo en el cuestionario), las preocupaciones profesionales y su reflexividad.

### CONOCIMIENTO

Dentro de la dimensión de conocimiento práctico hemos enfocado la entrevista en el modelo de enseñanza que practica y que defiende el profesor, así como en las vías de aprendizaje que le han permitido generar ese conocimiento práctico de la enseñanza.

Pueden ser tan amplias las referencias del profesor a su conocimiento de la enseñanza que nos vimos obligados a acotar claramente la dimensión. Así enfocamos la entrevista en aquellos aspectos del conocimiento profesional que podían caracterizar mejor al maestro de educación infantil: la globalización como metodología, la asamblea como estrategia de enseñanza, la organización de la enseñanza, la evaluación de los alumnos, la disciplina, el uso de textos, la lectoescritura como contenido de la etapa, la adaptación del modelo a las necesidades individuales de los alumnos y la formación de hábitos y autonomía de los alumnos.

### CULTURA

La dimensión cultural del desarrollo profesional ha sido el último ámbito recogido en nuestras entrevistas biográficas. Hemos querido constatar qué aspectos institucionales marcan la biografía del profesor, así como en qué medida la actual institución en que enseñan marca elementos

comunes en los perfiles profesionales de los maestros que trabajan juntos, codo con codo.

Para ello seleccionamos algunos vectores posibles de la cultura de los Centros de educación infantil, que podían caracterizar el contenido y la estructura organizativa que adopta un Centro. Los vectores seleccionados, que guiaron nuestra exploración de la cultura en la entrevista fueron: el modelo de gestión del Centro, el estilo de liderazgo y los compromisos institucionales adquiridos por los maestros, la participación de los padres de alumnos en la vida de la escuela y en tareas instructivas, las relaciones con el entorno institucional social y cultural del Centro, las características de la composición del equipo de profesores (número, sexo, edades, orígenes, responsabilidades), y la concepción del currículum de la etapa (objetivos y finalidades educativas, filosofía del centro, visiones de la enseñanza compartidas, etc.).

### 6.2.3. Ciclo de la entrevista biográfica

La entrevista biográfica se estructuró en un ciclo de tres sesiones de una hora de duración cada una. En cada sesión se enfocaba prioritariamente a alguna de las dimensiones de la entrevista siguiendo el esquema que se presenta en el cuadro nº 6.6.

CUADRO Nº 6.6

Sesiones	Dimensiones
1ª SESIÓN	TRAYECTORIA E IDENTIDAD
2ª SESIÓN	CONOCIMIENTO E IDENTIDAD
3ª SESIÓN	CULTURA E IDENTIDAD

Cuadro 6.6. Distribución de las dimensiones en las sesiones de la entrevista

Como puede verse en el esquema anterior, si bien de manera prioritaria cada sesión estaba dedicada a una dimensión de la entrevista biográfica, lo cierto es que la dimensión *identidad profesional* por su propia naturaleza se trató -así estaba previsto- en todas las sesiones de la

entrevista. Es decir, cualquier relato del maestro entrevistado en torno a su trayectoria profesional, su modelo de enseñanza o la cultura organizativa de su Centro, estaba jalonado de comentarios (avivados por nuestra parte) de naturaleza descriptiva, valorativa, normativa o conativa sobre el sí mismo profesional. De manera que, nuestros tópicos de exploración sobre la identidad profesional, se trataban cuando el mismo maestro los sacaba a colación. En ese momento, se trataba de agotar en toda su profundidad el tema, para continuar después con la dimensión prioritaria que se estaba tratando.

Este sistema de no guardar sesión fija para la dimensión de identidad profesional, nos llevó en algún caso, a tener que sobredimensionar en el tiempo -extendiéndola por más de una hora- la duración de la última sesión, con el fin de que todos los aspectos previstos quedaran suficientemente bien tratados.

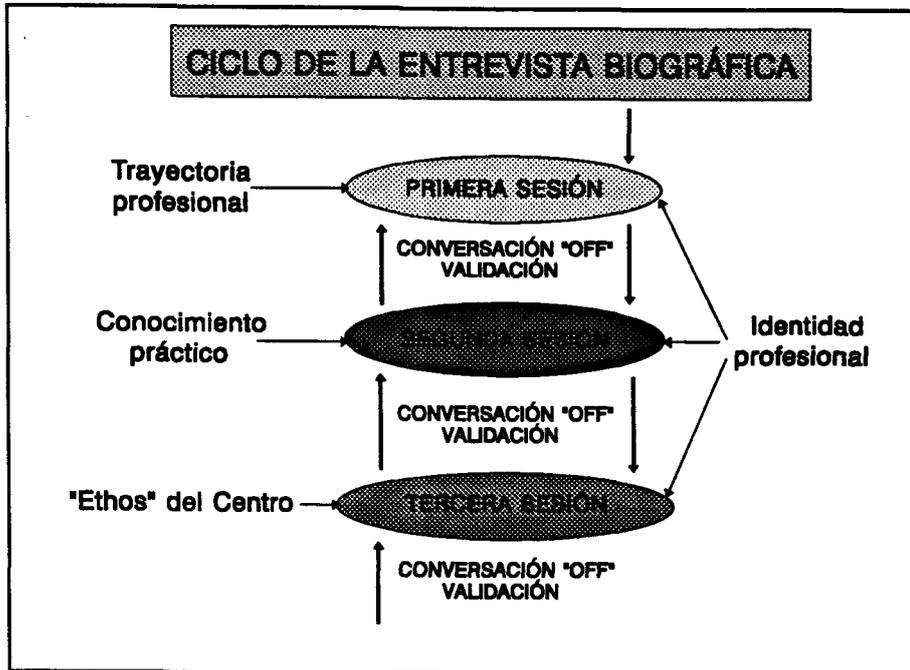
El esquema de desarrollo de cada sesión de entrevista es el siguiente:

- (a) La entrevista se realizó en horas lectivas de los maestros, previa autorización del Director del Centro y del Inspector de la Zona, que fueron informados de los objetivos y del proceso de investigación que llevábamos a cabo.
- (b) La entrevista se desarrolló en el propio escenario del Centro. Se procuró usar siempre la misma sala, el despacho de la dirección, aunque no siempre fue posible. Por ello se contó con dos espacios alternativos: la sala de psicomotricidad y la sala de proyecciones.
- (c) Cada sesión de entrevista comenzaba con una conversación informal con el entrevistado con los objetivos de eliminar tensión en el maestro y hacerle partícipe de los objetivos de la sesión (Erickson, 1989). En la charla informal que duraba de diez a quince minutos, se informaba claramente al maestro de lo que se esperaba de él, el tipo de narraciones que nos interesaban y con qué objetivos las buscábamos. Además en la segunda y tercera sesión, se comentaron con el maestro las notas a que a lápiz habíamos tomado en la sesión anterior, y se realizaba un resumen de la conversación mantenida para arrancar de la anterior, en cada sesión. Sólo después comenzaba la grabación en audio que duraba lo que la cinta de la grabadora, una hora. Tras la hora de grabación, y nuevamente en "off", el maestro entraba en comentarios aclaratorios de lo que había sido grabado, que eran recogidos mediante notas a lápiz.

- 
- (e) Estas conversaciones informales previas a la grabación fueron empleadas para validar nuestra primera interpretación del contenido de la sesión precedente. Esto es, antes de la segunda sesión, se presentó al maestro el esquema que habíamos elaborado de su trayectoria formal de carrera, para que él lo validara. Antes de la tercera sesión, se presentó al maestro un esquema de la comprensión que habíamos hecho de su modelo de enseñanza para que él lo completara, comentara y validara. Tras la tercera sesión se mantuvo una reunión informal con cada uno de los maestros entrevistados para que validaran nuestra informe de la cultura organizativa del Centro. Los aspectos aparecidos en cada sesión sobre su identidad profesional, fueron comentados igualmente en las conversaciones no grabadas.
- (d) Como ya hemos dicho, antes, durante y tras la sesión se tomaban notas a lápiz que luego han servido para contrastar la información grabada en audio. Las notas a lápiz representan una información no formal -en la medida en que no eran dada ante la grabadora- que ofrece bastante luz para la interpretación de los relatos de los maestros.
- (e) Las sesiones fueron grabadas en audio para su posterior transcripción y análisis.

De esta forma que hemos comentado transcurrió el ciclo de tres sesiones de entrevista biográfica que mantuvimos con cada profesor que ahora representamos en el gráfico 6.1.

GRÁFICO 6.1



### 6.2.3. Otras técnicas de recogida de datos que completan la información de las entrevistas

Aún siendo la entrevista biográfica la principal técnica cualitativa que se empleó para el estudio de caso de nuestra investigación, decidimos completar la información obtenida con otras técnicas etnográficas que nos ofreciera nuevas perspectivas de la misma realidad cultural en la que se desarrollan los profesores. Las técnicas empleadas han sido las siguientes:

- (a) Entrevista a las alumnas de Magisterio en periodo de prácticas en el Centro. Un total de ocho alumnas en prácticas fueron entrevistadas para conocer su visión global del Centro y de los maestros del Centro. Las entrevistas fueron grabadas en audio para su posterior transcripción y análisis.

- 
- (b) Análisis de las memorias de prácticas de las alumnas de magisterio. Se les pidió a las alumnas de magisterio copia de su memoria de prácticas en la que incluían diario, observaciones y reflexiones sobre el Centro, los maestros y los alumnos. Estas memorias fueron procesadas para su análisis.
- (c) Notas de campo y diario del investigador. El investigador tomó notas de campo durante las numerosas entrevistas no grabadas que se mantuvieron en el Centro durante los procesos de negociación y acceso al campo, así como diversas entrevistas con la Dirección del Centro sobre diversos aspectos de funcionamiento del propio Centro y del grupo de maestros. Esta información de campo fué ampliada con reflexiones a posteriori en lo que constituye un diario de investigación, en el que se reflejan todas las incidencias del proceso. Estas narraciones de bajo nivel inferencial, han proporcionado en bastantes casos, el contraste de informaciones básicas para nuestro estudio.

El material proporcionado por todas estas técnicas constituye un banco de datos específico (Goetz y Lecompte, 1988) de la cultura del Centro y la vida profesional de los maestros que han formado nuestro estudio de caso.

## Capítulo VII

# INSTRUMENTOS EMPLEADOS EN EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

## 7.1. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO

7.1.1. Aplicación del paquete estadístico BMDP

7.1.2. Empleo del programa BMDP2D

7.1.3. Empleo del programa BMDP1M

7.1.4. Empleo del programa BMDP4F

7.1.5. Empleo del programa BMDP4M

## 7.2. ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA BIOGRÁFICA Y OTROS DATOS CUALITATIVOS

7.2.1. Aplicación del programa de ordenador AQAD3.0

7.2.2. Descontextualización de los datos: codificación

7.2.3. Recontextualización de los datos: categorización

7.2.4. Sistema de categorías para el análisis del desarrollo profesional de los maestros de educación infantil desde una aproximación biográfica

7.2.5. Determinación de vínculos y relaciones entre los datos.



*"Cuanto es aparece; cuanto aparece es. Todo el trabajo de la ciencia -que Mairena admira y venera- consiste en descubrir nuevas apariencias; es decir, nuevas apariciones del ser; de ningún modo nos suministra razón alguna esencial para distinguir entre lo real y aparente. Si el trabajo de la ciencia es infinito y nunca puede llegar a un término, no es porque busque una realidad que huye y se oculta tras una apariencia, sino porque lo real es una apariencia infinita, una constante e inagotable posibilidad de aparecer."*

*Machado: Juan de Mairena.*



## **Capítulo VII**

### **INSTRUMENTOS EMPLEADOS EN EL ANÁLISIS DE LOS DATOS**

#### **7.1. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO**

##### **7.1.1. Aplicación del paquete estadístico BMDP**

La información recogida mediante los cuestionarios se procesó en ordenador componiendo una matriz principal de datos de 246 sujetos por 122 variables soportada en lenguaje ASCII para facilitar su análisis con la aplicación de un paquete estadístico. De la matriz principal de datos se extrajeron cinco matrices particulares integradas, cada una de ellas, por los sujetos pertenecientes a un ciclo vital concreto. Dado que cuatro sujetos no responden a la cuestión referida a la edad, éstos no se adscriben a ninguna matriz particular, y la suma de las matrices particulares arroja un total de 242 sujetos, cuatro menos que los que componen la matriz general.

En el siguiente cuadro (nº 7.1) recogemos el formato de cada una de las seis matrices empleadas para el análisis estadístico de los datos del cuestionario.

Una vez preparados de esta manera, los datos fueron sometidos a diversos análisis con la aplicación del paquete estadístico BMDP.

CUADRO Nº 7.1

MATRICES		FORMATO
PARTICULARES	Ciclo Vital 1	38 sujetos x 122 variables
	Ciclo Vital 2	44 sujetos X 122 variables
	Ciclo Vital 3	71 sujetos x 122 variables
	Ciclo Vital 4	83 sujetos x 122 variables
	Ciclo Vital 5	6 sujetos x 122 variables
GENERAL		246 sujetos x 122 variables

Cuadro 6.1. Formato de las matrices de datos del cuestionario

El paquete BMDP para análisis estadístico de datos cuantitativos mediante el empleo de ordenador personal compatible, ha sido desarrollado por diversos investigadores especialistas en estadística en el entorno del Departamento de Biomatemáticas de la Universidad de Los Ángeles en California. El paquete permite (Brown, Engelman y Jennrich, 1990), en cuanto a lo que nosotros nos interesa, tanto el empleo de técnicas de análisis descriptivo univariado, bivariado y multivariado, como el desarrollo de análisis más complejos de reducción factorial y agrupación de los datos que faciliten la visión comprensiva y globalizadora de las relaciones entre los sujetos y las variables, que en coherencia con los objetivos de investigación marcados, nosotros necesitamos. Hemos utilizado la versión de 1993 del programa estadístico con licencia para la Universidad de Granada.

Los análisis estadísticos que hemos llevado a cabo son los siguientes:

- (a) *Análisis descriptivo básico global.* Con el que hemos obtenido una panorámica general de la población de maestros de educación infantil de la provincia de Granada, datos personales y profesionales, así como de su perspectiva sobre la carrera docente: conflictividad, satisfacción, autopercepción en las tareas, relaciones en el Centro y necesidades formativas.
- (b) *Análisis descriptivo básico particular de cada ciclo vital.* Con el que hemos pretendido caracterizar cada uno de los cinco ciclos vitales por los que pasan los profesores en su desarrollo profesional, en

determinadas variables "clave" del cuestionario.

- (c) *Análisis cluster de variables.* Este análisis nos ha ofrecido una agrupación de las variables que reestructura la dimensionalización previa que posee el cuestionario. A partir de esta reestructuración en grupos de variables hemos procedido a confrontar las perspectivas que sobre cada una de los clusters mantienen los profesores de distintas edades.
- (d) *Análisis factorial.* Que hemos empleado para confirmar/validar los resultados obtenidos mediante el análisis cluster de variables.
- (e) *Análisis de contingencias.* Con el que hemos buscado la existencia de correlaciones significativas entre la edad de los profesores y el resto de variables del cuestionario.

### 7.1.2. Empleo del programa BMDP2D

El programa BMDP2D nos facilita una descripción detallada de los datos que incluye: histograma simple para cada variable, medidas de estimación (media, mediana y moda), medidas de desviación (desviación típica, error típico de la media y error típico de la mediana), intervalo de la medida que marcan los valores extremos de las puntuaciones, la mitad del rango intercuantil y los intervalos de confianza superior e inferior al 95% para la media.

El programa ofrece cuatro posibilidades para el desarrollo de sus cálculos:

- (a) Programa BMDP2D.1 para el cálculo de estadísticos descriptivos, frecuencias e histograma de cada variables.
- (b) Programa BMDP2D.2 sobre las alternativas para la media de la muestra y el test de normalidad de Shapiro y Wilk.

- 
- (c) Programa BMDP2D.3 para el redondeo de los datos antes del análisis.
  - (d) Programa BMDP2D.4 para la representación de los datos.

Nosotros hemos empleado la primera opción (BMDP2D.1) para cada uno de las cinco matrices particulares y la matriz general de los datos. Su empleo nos ha permitido una visión global de la muestra y la distribución de los datos.

### 7.1.3. Empleo del programa BMDP1M

El programa BMDP1M realiza el análisis cluster de variables. El objetivo del análisis cluster de variables es detectar las interrelaciones entre un conjunto de variables de una matriz de datos (Hartigan, 1990). El programa proporciona medidas de similaridad del agrupamiento de las variables en base a la asociación o distancia entre los items. Mediante un proceso de amalgamiento continuo (juntando variables o clusters de variables) se llega desde los clusters más sencillo formados tan sólo por dos items a un clusters que agrupa a todos los items, es decir, se trata de una aglomeración jerárquica (Fernández Santana, 1991).

El proceso de amalgamiento se basa en el Análisis de Componentes Principales (PCA) de modo que reduce la dimensionalidad de los datos manteniendo amplias distancias entre los grupos que ya están muy separados en un espacio reducido y minimizando las distancias entre los grupos que no están muy separados.

Son cuatro las medidas de similaridad que pueden emplearse en un análisis cluster (Aldenderfer y Blashfield, 1985:22):

- (a) Los coeficientes de correlación.
- (b) Las medidas de distancia.
- (c) Los coeficientes de asociación.

- (d) Los coeficientes de similitud probabilística.

El programa ha sido pasado a la matriz general de datos que incluía a todos los sujetos (246) y a todos los ítems que conforman las cinco dimensiones de variables dependientes del cuestionario. Se trata de un matriz que mantiene la homogeneidad de la forma de los ítems (respuesta en escala de cinco grados), no demasiada correlación entre ellos y una cantidad prudente de ellos, que son las condiciones que a juicio de Martínez Ramos (1984) evitan los problemas de aplicación del análisis.

Este proceso nos ha permitido obtener una reconfiguración o reestructuración de la dimensionalización previa que en algún caso ha sido una confirmación de la dimensión en los mismos términos, en otros ha realizado un ajuste fino de la dimensión incorporando algún nuevo ítem y excluyendo algún otro, pero conservando la mayoría de los ítems que daban forma a la dimensión, y en otros casos ha configurado nuevas dimensiones a partir de ítems extraídos de las dimensiones previas.

#### 7.1.4. Empleo del programa BMDP4M

El programa BMDP4M realiza el análisis factorial de la matriz de datos. El objetivo del tratamiento aplicado mediante este programa es la confirmación y validación de la nueva estructura del cuestionario surgida del análisis cluster de variables (Frane, Jennrich y Sampson, 1990). Por ello sólo se ha llevado a cabo con la matriz general de datos.

El programa ofrece tres posibilidades para el desarrollo de sus cálculos:

- (a) Programa BMPP4M.1 que se utiliza para extraer factores mediante un análisis factorial básico.
- (b) Programa BMPP4M.2 que combina distintas técnicas de extracción factorial en torno a la probabilidad máxima.
- (c) Programa BMPP4M.3 que realiza una comparación ortogonal con

---

correlacionada y una rotación oblicua que implica una tendencia mayor en cada variable de pertenencia a un único factor.

Nosotros hemos empleado la primera opción. El fin estadístico del análisis factorial, cuyos antecedentes se encuentran en las técnicas de regresión lineal, es el estudio de la intercorrelación de las variables y su agrupación en factores. El análisis nos permite el estudio del peso de cada una de las variables en los factores hallados.

La modelización estadística empleada por el programa es el Análisis de Componentes Principales (PCA) (Lozares y López, 1991) que facilita una primera exploración factorial básica de los datos ejecutando una rotación ortogonal de los factores.

Nuestro análisis, de tipo confirmatorio, debe ofrecernos un modelo reducido de factores interpretables que mantenga un alto grado de coincidencia con el modelo de conglomerados obtenido mediante el análisis cluster de variables. El análisis por tanto debe cumplir las dos condiciones a que se refiere Bisquerra (1989): parsimonia e interpretabilidad.

- (a) Por el principio de parsimonia los fenómenos deben explicarse con el menor número de elementos posibles, es decir, el menor número de factores posible.
- (b) Por el principio de interpretabilidad, este menor número de factores posibles debe ser susceptible de una interpretación sustantiva.

### 7.1.5. Empleo del programa BMDP4F

El programa BMDP4F permite analizar la dependencia/independencia entre las variables en base a las frecuencias cruzadas observadas en tablas de contingencia que es el modelo empleado para las variables de tipo nominal como son las de nuestro cuestionario (Sánchez Carrión, 1989; Brown, 1990; Latiesa, 1991).

El programa BMDP4F ofrece tres posibilidades para el desarrollo de sus cálculos:

- 
- (a) Programa BMDP4F.1 que se emplea para la composición de tablas de datos cruzados.
  - (b) Programa BMDP4F.2 que permite la composición de tablas con dos vías de clasificación y facilita el análisis de contingencia de datos muestrales, es decir, la contingencia entre todos los estadísticos y todas las medidas de asociación.
  - (c) Programa BMDP4F.3 que se usa en la construcción de tablas múltiples que implican la consideración simultánea de más de dos criterios de clasificación.

Nosotros hemos empleado la primera opción para conocer la contingencia entre la edad de los profesores y cada uno de los items que componen las cinco dimensiones en que se estructuran las variables dependientes de nuestro cuestionario. El estadístico empleado para la consideración de la significatividad en la dependencia, ha sido el CHISquare de Pearson.



## 7.2. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS BIOGRÁFICAS Y OTROS DATOS CUALITATIVOS

El análisis de datos cualitativos exige la ordenación de evidencias empíricas en un formato lógico, ordenado, coherente, capaz de revelarnos las posibles relaciones que existen entre distintos elementos de la información y de facilitar, por tanto, nuestra comprensión del problema. Esta exigencia inherente al análisis cualitativo requiere el desarrollo de un proceso continuo, sistemático y cíclico de revisión de la información en la medida en que se van recogiendo y archivando datos (Goetz y LeCompte, 1988; Tesch, 1990). La interpretación exige igualmente la lectura reiterada de la información en orden a establecer unidades mínimas de significado y relaciones entre ellas.

En términos de Miles y Huberman (1984) se trata de *reducir* la información y *desplegar/estructurar* los datos para, en una última fase, determinar relaciones y *extraer/verificar* conclusiones. Powney y Watts (1987), por su parte, hablan de reducción, abstracción e interpretación como las tres fases del proceso de análisis. El modelo de Tesch (1990) se estructura en cuatro fases de análisis cualitativo de los textos que contienen los datos de la investigación:

- i. Análisis exploratorio
- ii. Regularidades que encierra el texto: elementos y sus relaciones.
- iii. Significado del texto: interpretación.
- iv. Reflexión sobre el texto: teorización.

Todos los autores citados se atienen a los modelos lógicos de procesamiento de la información que han revelado distintas vías de análisis de protocolos verbales para conocer el pensamiento de los profesores (Erickson y Simon, 1984).

El proceso que nosotros hemos seguido para analizar nuestros datos cualitativos, orientado fundamentalmente por las indicaciones de Miles y Huberman (1984) y Tesch (1990), ha sido el siguiente:

---

(a) Descontextualización de los datos: codificación.

*Enumeración de códigos*

(b) Recontextualización de los datos: categorización.

*Desarrollo de un sistema de categorías*

(c) Determinación de vínculos y relaciones entre los datos.

*Frecuencia de aparición de códigos en los textos*

*Relaciones de inclusión y proximidad entre códigos*

*Determinación de estructuras de códigos que caracterizan sujetos y situaciones*

Para llevar a cabo estas tareas hemos empleado el programa de ordenador para el análisis de datos cualitativos: AQAD3.0. El establecimiento de un sistema de categorías que constituye nuestro instrumento de análisis del desarrollo profesional de las maestras de educación infantil que constituyen nuestro estudio de caso, se ha obtenido a partir, exclusivamente, de las entrevistas biográficas (material de campo fundamental de nuestra investigación). Una vez diseñado el sistema de categorías se ha aplicado al resto de material que constituye nuestro universo de contenido (entrevistas biográficas al resto de profesores del Centro, entrevistas biográficas a profesoras en prácticas, memorias de profesoras en prácticas).

### 7.2.1. Aplicación del programa de ordenador AQAD3.0

El programa de ordenador AQAD3.0 elaborado por el profesor Huber de la Universidad de Tubinga (Huber, 1988, 1991; Huber y Marcelo, 1990) aporta al análisis cualitativo los elementos necesarios que facilitan el *agrupamiento* y el *contraste* de las unidades mínimas de significado a que se reducen los textos que incluyen las evidencias empíricas en investigación educativa. Se trate de entrevistas biográficas o memorias escritas -como es nuestro caso-, o bien se trate de otro tipo de textos - diarios escritos (Molina,

1993), observaciones (Villar, 1992; Leon, 1993; Gallego, 1993; Molina, 1993, entrevistas (De Vicente, 1993); viñetas narrativas (Villar, 1992)...- lo cierto es que si siempre es recomendable el uso de un tratamiento informático que puede añadir objetividad, fiabilidad y validez, en la interpretación de los datos, hay casos en los que el volumen extenso de la información acumulada hace imprescindible su empleo.

En nuestro caso, tanto por el volumen de información que manejamos -más de 1000 páginas de texto en WP6.0- como por las características del análisis que pretendemos, se justifica también el empleo del programa de ordenador en esta fase de la investigación.

Los pasos que sugiere Marcelo (1993) para el empleo del programa, son los siguientes:

- i. Elaboración de un primer sistema de códigos.
- ii. Análisis de frecuencias de categorías y análisis del contenido.
- iii. Análisis de relaciones y correlaciones entre categorías
- iv. Construcción de matrices como instrumentos de análisis.
- v. Contraste de hipótesis.
- vi. Análisis de configuraciones más destacadas a partir del proceso de minimalización.

### 7.2.2. Descontextualización de los datos: codificación

Para Bardin (1986) la codificación de datos cualitativos se realiza en tres fases:

- (a) Descomposición del texto original en unidades mínimas de significado o códigos.
- (b) Numeración de las unidades mínimas de significado, los códigos.
- (c) Agrupación de los códigos en categorías.

A esta primera fase es a la que nosotros denominamos *codificación*:

búsqueda de unidades mínimas de significado que descontextualizan los datos (Tesch, 1990), para reducirlos (Miles y Huberman, 1984; Goetz y LeCompte, 1988) y facilitar la descripción de los hechos (Taylor y Bogdan, 1986).

La descomposición de textos en unidades mínimas de significado, en el caso del análisis de entrevistas biográficas, supone lo que Denzin (1989:56) caracteriza como aislar los segmentos narrativos que permitan la reconstrucción de la biografía. Se trata de una abstracción analítica que posibilita: estructurar el proceso de la biografía del profesor, analizar las posibles teorías que explique ese proceso biográfico y caracterizar una vida que es única.

La lectura reiterada de las transcripciones de las entrevistas nos ha permitido generar una relación o sistema de códigos que se ha ido ajustando en cada lectura posterior. Cada código se ha definido de manera comprensiva con una frase que explica su significado, además, cada código se ha representado mediante una combinación arbitraria de tres letras como recomienda Huber (1991).

Las fases que hemos seguido en la elaboración de un sistema de códigos han sido las aparecen en el cuadro nº 7.2.

CUADRO Nº 7.2

Fases del proceso de codificación	Modelo de análisis seguido	Sistema de códigos obtenido
1ª Fase	<p><u>Modelo totalmente inductivo:</u></p> <p>Extracción de unidades mínimas de significado en cada uno de los fragmentos de texto o entrevista biográfica</p>	<p>Primera codificación (600 códigos).</p> <p>Usada para la descripción de categorías en la discusión de los hallazgos.</p>

2ª Fase	<u>Modelo intermedio de aplicación de cierta racionalidad al proceso:</u>  Agrupación de los códigos surgidos en la primera fase, en nuevos códigos que suponen unidades mínimas de significado válidas para todos las entrevistas biográficas	Segunda codificación (152 códigos). Usada para la determinación de vínculos y relaciones entre los datos. Sometida al tratamiento de AQAD3.0
3ª Fase	<u>Modelo deductivo:</u>  Categorización	Categorización: Sistema general de categorías de análisis del desarrollo profesional de las maestras de educación infantil. Usada para estructurar la presentación de resultados

Cuadro nº 7.2. Fases del proceso de codificación y categorización.

El sistema amplio de códigos que surge en la primera fase de codificación (anexo nº 3) resulta de la aplicación de un modelo de significación totalmente inductivo a las entrevistas biográficas (Erickson, 1989). Cada código de esta sistema es comprensible tan sólo en el fragmento particular de la entrevista del que se ha extraído. El sistema es muy útil para describir hallazgos pero presenta dos claras limitaciones:

- (a) Su amplitud (más de 600 elementos) dificulta su empleo como instrumento de análisis.
- (b) La supercontextualización del significado de cada código lo inhabilita para el establecimiento de vínculos, relaciones o comunales entre los datos. Esto es, dificulta el contraste simultáneo de elementos similares de diversas entrevistas biográficas.

Estas dificultades nos han llevado a reducir el primer sistema de códigos, en una segunda fase del proceso de codificación, mediante la aplicación de cierta racionalidad al modelo inductivo (Miles y Huberman, 1984). Así hemos agrupado en un sólo código elementos similares de los distintos textos con el fin de posibilitar su uso como instrumento de análisis y contrastar la presencia de la misma unidad de significado en distintas entrevistas. Esta agrupación ha generado el segundo y definitivo sistema de categorización que insertamos en el anexo nº 4.

Como ejemplo del proceso de reducción insertamos en el siguiente cuadro (nº 7.3) dos fragmentos de entrevistas distintas codificados mediante el sistema amplio de significación restringida códigos.

CUADRO Nº 7.3

FRAGMENTOS DE ENTREVISTAS NUMERADAS	1º Fase codificación	2º Fase codificación
	Código inicial	Código final asignado
160 Para nada. Es que no hubo ni 161 un sí ni un no, de verdad. Es 162 que allí se decía una cosa y 163 todo el mundo, pues muy bien, me 164 parece estupendo, y 165 colaboramos todos.  (21ANG000.NUM, 160-165)	COV (Ausencia de dificultades para la convivencia)	ACN (Actitud de apertura entre las compañeras)
1353 No tenemos voluntad de 1354 conflictos, pues entonces 1355 intentamos comprender los 1356 problemas, las razones de 1357 cada uno.  (32PIL000.NUM, 1353-1357)	AUS (Ausencia de conflictos en la organización del equipo)	ACN (Actitud de apertura entre las compañeras)

Cuadro nº 7.3. Ejemplo de reducción de códigos.

El sistema fina de códigos obtenido mediante el proceso de reducción (152 códigos) es el que se ha sometido al tratamiento de AQAD3.0. Este tratamiento comienza con la identificación de la presencia de códigos en las entrevistas. Esto se ha realizado mediante el componente TEXTOS Y APUNTES de AQAD3.0. En cada línea de texto, previamente

numerada, se ha insertado el símbolo del código pertinente y se ha indicado el número de la línea de texto hasta la que se extiende la presencia del código, entendiendo que en una misma línea puede darse la presencia simultánea de varios códigos (como puede observarse en el cuadro nº 7.4). De esta manera, los archivos de entrevistas numeradas, se han convertido en archivos de entrevistas codificadas -de extensión COD-.

CUADRO Nº 7.4

FRAGMENTO DE LA ENTREVISTA: 1DIANA.001 ARCHIVO: 12DIA000.TCO LÍNEAS: 1851 a 1876
1851 P.- Sí, que nosotros allí, pues <b>MNL-1858</b> <b>XIL-1858</b> 1852 los niños nos centrábamos más... 1853 dentro de las actividades de 1854 PREESCOLAR, pero nos centrábamos 1855 más en las cosas de lectura, 1856 escritura y aquí, aquí, eso ya, 1857 vamos no es que esté erradicado, 1858 como es lógico... 1859 E.- Sí, que no es una 1860 preocupación... 1861 P.- Que no es una preocupación 1862 esencial, en la programación. Ya <b>LGO-1866</b> 1863 están los nuevos diseños 1864 cambiados también y entonces veo <b>TBU-1881</b> 1865 una cantidad de actividades <b>MLR-1872</b> 1866 preciosas, porque nosotros lo de 1867 dramatización y tal, como aquí 1868 lo montamos, es que es... es que 1869 es diferente, es cambio 1870 totalmente, porque el hecho de 1871 ¡ale!, por menos de nada ya 1872 estamos haciendo el teatro, 1873 venga, esta experiencia, venga, 1874 los padres vamos a juntarnos a <b>MPI-1877</b> 1875 hacer un desayuno para los niños 1876 el día de tal...

Cuadro nº 7.4. Fragmento de la entrevista "1diana.001" en el que se aprecia la presencia simultánea de códigos en las mismas líneas.

### 7.2.3. Recontextualización de los datos: categorización

La agrupación de los códigos en conjuntos más amplios dentro de los cuales reciben el mismo tratamiento en la medida en que mantienen entre sí una relación que les ha llevado a constituir un conjunto, es el proceso de categorización (Mervis, 1980; Anguera, 1991). Bliss, Monk y Ogborn (1983) identifican el proceso de categorización con el de *etiquetado* de conjuntos de códigos, de manera que posteriormente se puedan derivar relaciones entre los conjuntos y establecer redes jerarquizadas entre categorías de diverso nivel de inclusión. Para Strauss y Corbin (1990) se trata de ordenar, conceptualizar y reunir los datos cualitativos de un modo diferente al que se encuentran en el texto original. Tesch (1990) habla de recontextualizar los datos después de haberlos descontextualizado en la fase de codificación.

Establece Bardin (1986) que el sistema de categorización debe poseer dos características fundamentales:

- (a) Constituir un sistema significativo para el problema de investigación.
- (b) Proporcionar un conjunto de reglas o normas para asignar los códigos a las categorías.

La categorización de la entrevista biográfica debe permitir, a juicio de Pujadas (1992) la descripción de una vida de manera ordenada, fijando los elementos que nos permitan contrastar fases diversas de la misma vida (y encontrar relaciones de similitud, causalidad...) o vidas de distintas personas.

En nuestro caso, apoyado en un diseño de relato biográfico múltiple, el objetivo de la categorización debe ser permitir una visión ordenada de las vidas que integran el relato (ordenar los datos según su secuencia cronológica, Ying, 1987) y encontrar elementos que nos permitan establecer fases comunes en las vidas diversas, similitudes entre las vidas analizadas, diferencias significativas entre cada caso y las vidas restantes. Esto es, si la codificación ha sido un proceso totalmente inductivo, en una primera fase, de búsqueda de las unidades mínimas de significado que contiene cada

relato, la categorización nos va a permitir construir estructuras amplias de significado en los que estén presentes elementos de cada uno de los relatos.

El proceso de categorización que ocurría de manera simultánea al propio proceso de recogida de datos, fue revisado por los propios profesores entrevistados de la manera que hemos descrito en el capítulo anterior. Es decir, cada entrevista comenzaba con una revisión (sin grabar) de las primeras categorías emergidas del análisis de la entrevista anterior. En una fase final del proceso fue el propio investigador el que refinó y ajustó el sistema de categorías de modo un sólo sistema se ajustara a las biografías de todos los profesores entrevistados.

El sistema de categorías obtenido se ajustó finalmente a las dimensiones conceptuales en que se estructura nuestro problema de investigación: la aproximación biográfica al desarrollo profesional. De modo que en el sistema de categorías confluyen un proceso inductivo (el que emerge de la codificación) y un proceso deductivo (el que nace de la conceptualización del propio problema de investigación) tal y como propone Sáinz (1985, citado por Anguera, 1991).

Así se ha generado un sistema de categorías para el análisis del desarrollo profesional de los maestros de educación infantil desde una aproximación biográfica, ordenado por dimensiones conceptuales, que responde tanto a las evidencias empíricas encontradas en las entrevistas biográficas como al marco conceptual desde el que abordamos el problema de investigación. Este sistema de categorías se recoge en el siguiente epígrafe.

#### **7.2.4. Sistema de categorías para el análisis del desarrollo profesional de las maestras de educación infantil desde una aproximación biográfica**

En el siguiente cuadro recogemos el sistema de categorías que constituye nuestro instrumento de análisis del desarrollo profesional de las maestras de educación infantil.

CUADRO Nº 7.5

<b>TRAYECTORIA PROFESIONAL</b>	
<b>CONDICIONES PERSONALES</b>	
EDA	Ciclo vital
ETC	Estado civil
TIT	Titulaciones académicas
EXP	Años de experiencia docente
ING	Fecha de ingreso en el Cuerpo de Magisterio
ANT	Años de antigüedad en el Centro
AIN	Años de ejercicio en la etapa
<b>EXPERIENCIA PREVIA</b>	
VIT	Experiencias previas no escolares
ESC	Experiencias escolares previas
<b>INCORPORACIÓN A LA ENSEÑANZA</b>	
EVC	Existencia de vocación
AVC	Ausencia de vocación
VEX	Formación inicial
PVA	Prácticas de enseñanza en Centros
IMA	Socialización profesional
IFE	Incorporación al mundo adulto fuera de la enseñanza
IPO	Oposiciones
<b>DESTINOS OCUPADOS</b>	
TEP	Destino en la enseñanza privada

TIN	Destino como interina
TPV	Destino como propietaria provisional
TPF	Destino como propietaria definitiva
TEX	Destino en Centro exclusivo de la etapa
TIG	Destino en Centro que integra más etapas
TCT	Cambio de destino
TBU	Valoración positiva de un destino
TMA	Valorado negativa de un destino ocupado
TEM	Causas para la elección de un destino
TRP	Destino conflictivo que supone un reto profesional para la maestra
DIR	Función Directiva
VRM	Limitaciones en el desarrollo profesional por el hecho de ser mujer
ASU	Limitaciones en el promoción por ser la última maestra en llegar al Centro
<b>FORMACIÓN PERMANENTE</b>	
AES	Cursar la especialidad de la etapa
ACC	Actividades de formación permanente
<b>EXPERIENCIA EN REFORMAS</b>	
LGE	Experiencia implantación Reforma del 70
LGO	Experiencia implantación de la actual Reforma
<b>EVENTOS SIGNIFICATIVOS</b>	
EVV	Evento crítico de la vida privada
EVR	Evento crítico de la vida profesional
DIF	Discontinuidad importante en el ejercicio de la profesión

EDP	Enfermedad profesional: trastornos en la voz
PFM	Matrimonio dentro de la profesión
<b>IDENTIDAD PROFESIONAL</b>	
<b>AUTOIMAGEN</b>	
HVD	Crecimiento profesional ante la adversidad
HNN	Alto grado de profesionalidad
HTS	Lucha por enseñar valores: transformar la sociedad
HMD	Sentirse como una madre para los alumnos
HBC	La maestra se percibe como una buena compañera
HSC	Sentirse parte del Centro
TOL	Actitud tolerante de la maestra
HIJ	Identificación con la forma de ser y de pensar de los jóvenes
HEX	Exigencia consigo misma
RIN	Actitud de apertura hacia la Reforma
RID	Preocupación por no rendir lo suficiente
<b>AUTOESTIMA</b>	
MIN	Poca valoración de la docencia en la etapa
MAG	Valoración global de la profesión
IPC	Valoración positiva de su trabajo que hace el director
RPR	Comparación con las compañeras para valorar la propia profesionalidad
<b>AUTOPERCEPCIÓN EN LAS TAREAS: CONFLICTIVIDAD</b>	
ORD	Conflictividad originada por conductas inadecuadas de los alumnos
FME	Falta de apoyo a la enseñanza

MON	Monotonía/rutinización y aislamiento en el ejercicio de la enseñanza
FPR	Falta de preparación
BCO	Baja consideración social de la profesión
EST	Estres
FRU	Logro de objetivos
<b>AUTOPERCEPCIÓN EN LAS TAREAS: SATISFACCIÓN</b>	
ENS	Tareas propias de la enseñanza en la etapa que producen satisfacción a la maestra
COL	Relaciones profesionales satisfactorias con colegas de otros centros
GES	Satisfacción en las tareas de gestión del Centro
HCO	Compensada por el trato de agradecimiento que en general recibe de los padres de alumnos
HDE	Satisfecha de dedicarse a la enseñanza
SFR	Satisfacción por la actividad de formación permanente desplegada a lo largo de la trayectoria profesional
REC	Reconocimiento por los demás de la capacidad de trabajo de la maestra
<b>AUTOPERCEPCIÓN EN LAS TAREAS: PREOCUPACIONES</b>	
PRE	Preocupación por la formación permanente
EXT	Implicación en actividades extraescolares
MED	Preocupación de la maestra por la selección y uso de materiales curriculares
REF	Implantación de la reforma educativa
DCO	Necesidad de extender la cultura propia de la educación infantil a otras etapas del Sistema Educativo
DEC	Necesidad de descubrir las demandas educativas encubiertas/no declaradas que presentan los padres de alumnos

TRA	Dificultad de trabajar delante de las madres de los alumnos
<b>PERCEPCIÓN DE LA EVOLUCIÓN DE LA PROFESIÓN</b>	
XAE	Evolución profesional atribuida a la edad
XAL	Evolución percibida en las sucesivas cohortes de alumnos con el paso de los años
XAX	Evolución profesional atribuida a la experiencia
XEC	Evolución de la orientación de las demandas que la sociedad hace a la escuela
XPD	Evolución de la profesión docente
XTV	Influencia de la TV en los alumnos
XBP	Recordar sólo los momentos buenos de la enseñanza
XPR	Evolución de las preocupaciones profesionales
XZP	Evolución hacia una mayor participación de los padres en la vida del Centro
<b>PREOCUPACIONES ACERCA DEL FUTURO PROFESIONAL</b>	
XFF	Preocupación por el futuro profesional
XGE	Promoción plana de la carrera
XIF	Necesidad de implicarse en proyectos ajenos a la enseñanza
<b>NECESIDADES FORMATIVAS</b>	
ACD	Actualización de conocimientos
CFP	Estrategias eficaces para la formación permanente de las maestras
<b>CONOCIMIENTO PROFESIONAL</b>	
<b>CONTENIDOS</b>	
MLD	Contenidos

MLE	Lectoescritura
<b>ESTRATEGIAS</b>	
MAS	Asamblea
MOY	Incorporar las necesidades fisiológicas del alumno como actividad propia de la clase en etapa
QDT	No directividad en la tarea de los alumnos
MDU	Globalización de la enseñanza
VET	Motivación
MFI	Organización de los alumnos en las tareas no formales del Centro
MMN	La profesora no utiliza normalmente su mesa, deambula por la clase
MCA	Cambio frecuente de actividad en la clase
MPA	Adaptación de los alumnos a la escuela
NHI	Individualización de la enseñanza
DQU	Estrategias de planificación
<b>MATERIALES CURRICULARES</b>	
MTX	Empleo de textos
MXC	Protesta de los padres por la cantidad excesiva de material escolar que han de comprar a los alumnos de educación infantil
DPX	Material curricular elaborado por las maestras
<b>DISCIPLINA</b>	
MCF	Disciplina
MGN	Diferencias en la conducta de distintos grupos de alumnos
DRP	La interacción entre los alumnos se convierte en conductas inadecuadas a ojos de la maestra
<b>EVALUACIÓN</b>	

MVO	Estrategias de evaluación
MVA	Priorización de contenidos actitudinales
MIV	Informes de evaluación de los alumnos
LDP	Diferentes percepciones de la evolución del alumno entre maestras y padres
LCC	Compartir con las compañeras el juicio sobre los alumnos
<b>APRENDIZAJE DEL MODELO DE ENSEÑANZA</b>	
FAS	Pedir consejo profesional
FOC	Aprender de las las compañeras
FED	Experiencia cotidiana como fuente de aprendizaje
MMC	Aprender el modelo de enseñanza
JCJ	Ejercicio de mentora: enseñanza del modelo a las compañeras jóvenes
<b>CULTURA ORGANIZATIVA</b>	
<b>VALORES COMPARTIDOS</b>	
ZPP	Abundancia e importancia del intercambio de información sobre el alumno entre maestra y padres como característica diferenciadora de la etapa
CUX	Orientación del curriculum de la etapa
KXN	La escuela infantil como espacio de reflexión para el niño
KZA	Etapa abierta a la colaboración de los padres de alumnos
BAF	Clima de relación con los alumnos
<b>GESTIÓN DEL CENTRO</b>	
MGP	Gestión participativa
LFG	Liderazgo fuerte que facilita la gestión
LIA	Tarea específica de la directora del Centro

<b>ESTRUCTURA ORGANIZATIVA</b>	
BCE	Estructura organizativa formal de colaboración de maestras y padres de alumnos en la gestión del Centro
APA	Los de padres de alumnos se organizan para participar en el Centro
BTP	Estructura organizativa informal de participación de los padres de alumnos en la vida del Centro
BCL	Reunión del equipo de maestras
<b>COLABORACIÓN EN LA ENSEÑANZA</b>	
SCA	Compartir el modelo de enseñanza
GDE	"Balcanización" del equipo docente
TPU	Trabajar con la puerta abierta como símbolo de compartir un modelo de enseñanza
<b>CARACTERÍSTICAS DEL EQUIPO DE MAESTRAS</b>	
ACN	Actitud de apertura a las compañeras
GEN	Feminización del equipo docente
DDN	Desdén por el ejercicio del poder en el Centro
JER	Lenguaje específico que comparten las maestras del Centro
RFU	Organización del equipo de maestras
TEN	Tensión entre las maestras del Centro
<b>PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES DE ALUMNOS EN LA VIDA DEL CENTRO</b>	
FAP	Los padres de alumnos facilitan el desarrollo de su trabajo a la maestra
ZLI	Interacción diaria con los padres de los alumnos
ZOJ	Explicar a los padres los objetivos del curso
ZDI	Conflictos entre maestras y padres de alumnos

ZMR	Mantener el contacto con las familias una vez que los niños han salido del Centro
ZPD	Comprender las preocupaciones de los padres
ZNP	No le preocupa a la maestra la valoración que hagan los padres de los alumnos de su trabajo profesional
ZDS	Los padres de alumnos son muy conservadores con sus hijos
ZOC	Problema con los padres de los alumnos a causa de su colaboración en el Centro
VER	Comportamiento de los padres fuera del Centro
PVC	Los padres participan en la vida del Centro
<b>RELACIONES CON EL ENTORNO</b>	
UPR	Preocupación por las relaciones con el entorno social del Centro
PES	Las maestras constituyen un grupo profesional estimado en el entorno social del Centro

Cuadro nº 7.5. Relación de categorías de análisis del desarrollo profesional de las maestras de educación infantil

### 7.2.5. Determinación de vínculos y relaciones entre los datos

El proceso de búsqueda de vínculos y relaciones entre los datos cualitativos ha estado dirigido por el uso de tres componentes del programa AQAD3.0: componente "códigos", componente "hipótesis" y componente "minimalización".

- i. Empleo del componente CÓDIGOS de AQAD3.0. Este componente nos ha permitido contar la frecuencia de aparición de códigos en cada una de las entrevistas analizadas. A partir de una lista de códigos suministrada al ordenador, el programa repasa uno por uno los archivos marcados, indicando la frecuencia de la presencia de cada código, incluida la frecuencia 0 (tal y se observa en el ejemplo que recogemos en el cuadro nº 7.6). Este análisis de frecuencia lo hemos utilizado en la construcción de matrices de formato sujetos X códigos con el fin de estudiar las diferencias y similitudes entre sujetos.

CUADRO Nº 7.6

SEGMENTO DEL ARCHIVO "LISTA3.FRE"	
** frecuencia *****	1ange000.cod
CDD:	2
ETP:	5
KPZ:	1
** frecuencia *****	1mari000.cod
CDD:	1
ETP:	7
KPZ:	0
** frecuencia *****	1pila000.cod
CDD:	4
ETP:	4
KPZ:	11
** frecuencia *****	1tere000.cod
CDD:	2
ETP:	9
KPZ:	5

Cuadro nº 7.6. Segmento de un conteo de frecuencias con el componente "códigos" de AQAD3.0

- i. Empleo del componente HIPÓTESIS de AQAD3.0. Con este componente hemos establecido relaciones de inclusión y proximidad -en términos de distancia entre líneas- entre pares/trios de códigos seleccionados. En un primer análisis de hipótesis nos ha interesado conocer la relación de proximidad entre un código seleccionado y todos los demás códigos, o lo que es lo mismo, conocer los códigos vecinos de otro determinado. En el siguiente cuadro (nº 7.7) reproducimos un segmento del análisis proporcionado por el ordenador.

CUADRO Nº 7.7

SEGMENTO DEL ARCHIVO "1H.ACN"
***** 22dia000.cod
000 1540 1558 ACN - 1510 1558 HBC
000 1540 1558 ACN - 1510 1558 HBC
***** 21mar000.cod
***** 22mar000.cod
000 1863 1869 ACN - 1845 1856 SUA
000 1863 1869 ACN - 1845 1856 ENS
000 1863 1869 ACN - 1850 1851 FME
000 1863 1869 ACN - 1851 1852 EST
000 1863 1869 ACN - 1857 1860 VAA
000 1863 1869 ACN - 1857 1860 MON
000 1863 1869 ACN - 1845 1856 SUA
000 1863 1869 ACN - 1845 1856 ENS
000 1863 1869 ACN - 1850 1851 FME
000 1863 1869 ACN - 1851 1852 EST
000 1863 1869 ACN - 1857 1860 VAA
000 1863 1869 ACN - 1857 1860 MON

Cuadro 7.7. Segmento de un contraste de hipótesis con el componente "hipótesis" de AQAD3.0

- iii. Empleo del componente MINIMALIZACIÓN de AQAD3.0. Este componente que funciona bajo la lógica del álgebra Booleana (Huber, 1991), nos ha permitido extraer los implicantes esenciales o estructuras básicas de códigos relacionados, que caracterizan a un sujeto, a un conjunto de sujetos, o a un segmento de los textos producidos por un sujeto. Su uso nos ha permitido caracterizar la estructura básica común de códigos que en determinadas categorías seleccionadas poseen los profesores que representan un ciclo vital y que han constituido nuestro estudio de caso. En el siguiente cuadro (nº 7.8) se inserta, a modo de ejemplo, un segmento del análisis obtenido.

CUADRO Nº 7.8

FICHERO	: c:\aqd\todo.wta
CANT. DE CONDICIONES:	12
C. D. COMBINACIONES :	5
CANTIDAD DE DÍGITOS :	1
Comb. 1	AbcDefghIJKL 1
Comb. 2	ABCDeFGHIjkl 1
Comb. 3	AbcdeFGhijKl 1
Comb. 4	aBCDEFGHIJkL 1
Comb. 5	abCdEFghIjKl 1

Cuadro nº 7.8. Segmento de análisis de implicantes esenciales con el componente "minimalización" de AQAD3.0