

rojo

S. Tesis
E. 0577
N. _____

12



# RESULTADOS

BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE GRANADA
Nº Documento 13156561
Nº Copia 21206855

UNIVERSIDAD DE GRANADA
[ 15 ] DIC. 1994
COMISION DE DOCTORADO





## 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

## 8.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO BÁSICO

- 8.2.1. Datos personales
- 8.2.2. Datos profesionales
- 8.2.3. Datos del Centro
- 8.2.4. Historia profesional de los últimos cuatro cursos
- 8.2.5. Conflictividad
- 8.2.6. Satisfacción
- 8.2.7. Autopercepción
- 8.2.8. Relaciones en el Centro
- 8.2.9. Necesidades formativas

## 8.3. ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS

## 8.4. ANÁLISIS CLUSTER DE VARIABLES

## 8.5. ANÁLISIS FACTORIAL

## 8.6. ESTUDIO DE LOS CLUSTER DE VARIABLES EN LOS CICLOS VITALES

- 8.6.1. Ciclos vitales y relaciones con los compañeros y el equipo directivo
- 8.6.2. Ciclos vitales y estrategias de formación permanente
- 8.6.3. Ciclos vitales y conflictividad en el desarrollo de la profesión
- 8.6.4. Ciclos vitales y autpercepción en la implantación de la Reforma
- 8.6.5. Ciclos vitales y autoperecepción en el desarrollo de la enseñanza
- 8.6.6. Ciclos vitales y satisfacción con

**la enseñanza en educación infantil**

**8.6.7. Ciclos vitales y falta de recursos y apoyo a la enseñanza y desajuste con el entorno social del Centro**

**8.6.8. Ciclos vitales y necesidades formativas del profesor**

**8.6.9. Ciclos vitales y relaciones con los padres de alumnos y consideración social de la profesión**

**8.6.10. Conclusiones del estudio de los clusters de variables en los ciclos vitales**

*"Los familiares del viejo y algo chiflado Alonso Quijano esataban comprensiblemente preocupados por su extraño comportamiento. Solicitaron la ayuda del sacerdote para devolver el sentido común a su antiguo compañero. Este intentó desengañarlo de la ilusión de que él era el gran caballero errante Don Quijote de la Mancha, confrontándolo con la innegable realidad de los hechos. ¡Solo eran molinos de viento contra lo que él se batía, no perversos gigantes; ¡Su bella dama Dulcinea no era más que una inmunda y promiscua fregona llamada Aldonza! Y de esta manera, hecho a hecho, desmontó los bellos sueños de Don Quijote y sus profundas creencias. Cuando habló finalmente, porque no pudo continuar resistiendo el despiadado discurso de los hechos, el acorralado héroe de Cervantes exclamó: - Los hechos son enemigos de la verdad.*

*Esta maravillosa anécdota encierra un poderoso mensaje. Los hechos no existen como objetos en sí mismos, no poseen status independiente. Existen sólo en cuanto que son respuestas a algunas cuestiones. Si las cuestiones han sido mal concebidas o significativamente incompletas, los hechos, por sí mismos, pueden resultar engañosos."*

*Shulman, 1993.*



## Capítulo VIII

### **ANÁLISIS DE LOS CICLOS VITALES DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA PROVINCIA DE GRANADA**

#### **8.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO**

La discusión de los resultados del análisis del cuestionario se presentan siguiendo la siguiente estructura que ha guiado el propio proceso de análisis:

- (i) *Análisis descriptivo básico.* Con su discusión queremos ofrecer una visión general de la población en la que se va a realizar el estudio de los ciclos vitales del desarrollo profesional. También pretendemos ofrecer un marco que contextualice nuestro estudio de caso cualitativo.
- (ii) *Análisis de contingencias.* Presentamos en un cuadro aquellas variables que mantienen correlación significativa con la variable "edad".
- (iii) *Análisis cluster de variables.* Pretendemos reestructurar las dimensiones del cuestionario ajustándolas a las opiniones sobre su propio desarrollo manifestadas por los maestros en el cuestionario.
- (iv) *Análisis factorial.* Presentamos los resultados de una análisis factorial que confirman la reestructuración del cuestionario realizada mediante el análisis cluster de variables.

- 
- (v) *Estudio de los clusters de variables en los ciclos vitales.* Discutimos el comportamiento de cada cluster en cada uno de los ciclos vitales de los maestros, con la intención de ofrecer una visión de la posible evolución de las percepciones de los maestros en función de su edad.



## 8.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO BÁSICO

Al presentar este análisis descriptivo básico pretendemos dibujar una panorámica general del profesorado de educación infantil de la provincia de Granada.

La estratificación de la población la hacemos atendiendo a cuatro dimensiones que recogen un importante espectro de variables: datos personales, profesionales, del Centro e historia profesional reciente.

Para ello hemos utilizado un enfoque univariado o bivariado en la selección de las tablas y gráficos que recogen los datos directos y las contingencias entre variables más interesantes. Es evidente que se podían haber recogido tablas de presentación de resultados en un número altísimo, hasta el punto de desdibujar la caracterización de la muestra por sobreabundancia de datos. La selección que se presenta pensamos que, sin agotar otras posibilidades, es coherente con nuestros propósitos de investigación.

Los datos se presentan tanto de forma global como por subgrupos en función de la edad del profesor, del sexo o del tipo de Centro (enseñanza pública o privada) en el que trabaja.

Utilizamos en concreto y frecuentemente la relación con el ítem EDA (referido al ciclo vital al que pertenece el profesor/a) para ilustrar las características de la muestra. Con esta presentación intentamos hacer una interpretación comprensiva de los estadísticos además de definir los rasgos característicos de cada ciclo vital.

Con el propósito de alcanzar el máximo ajuste entre las fases cualitativa y cuantitativa de nuestro estudio, los datos descriptivos se presentan de manera que quede visible la significatividad del grupo de profesores que consituyen nuestro estudio de caso en profundidad.

Por cuanto se refiere a las dimensiones que agrupan a las variables independientes del cuestionario -conflictividad, satisfacción, autopercepción, relaciones en el Centro y necesidades formativas- se ha seguido la norma de presentar la frecuencia, media y desviación en una tabla global de toda la dimensión, ilustrando, en tablas de datos adjuntas, y comentando posteriormente la ponderación que los profesores han hecho de las

cuestiones planteadas.

Se han destacado tres items -EST, SAT, TAR- que merecen comentarios detenidos por referirse a aspectos globales de la dimensión a las que pertenecen.

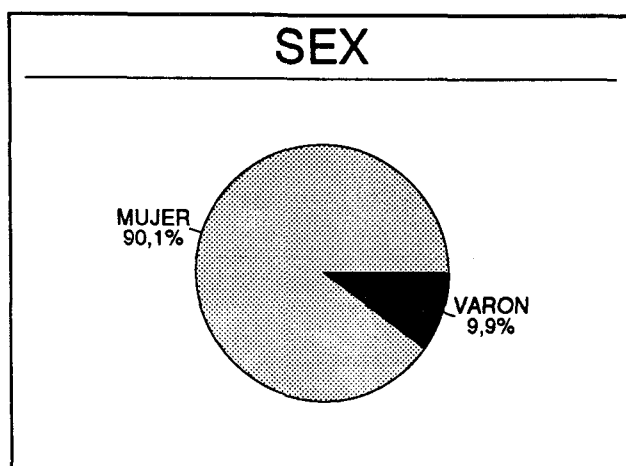
Se presentan también los resultados de las cinco preguntas abiertas que se incluyen en la batería de items de cada dimensión. Junto a los estadísticos básicos suministrados por el paquete informático utilizado, se inserta una tabla en la que se recoge la categorización que hemos hecho de las respuestas obtenidas a estas preguntas.

### 8.1.1. Datos personales

#### SEXO (SEX)

VALOR	N	%
Mujer	218	90,1
Varón	024	9,9
TOTAL	242	100,0

GRÁFICO 8.1



La población de profesores de educación infantil/preescolar está constituida mayoritariamente por mujeres que suponen más de un 90 % del total de la muestra. Además esta presencia femenina va a mantenerse, como tendremos ocasión de discutir más adelante, en todos los estratos de la población investigada.

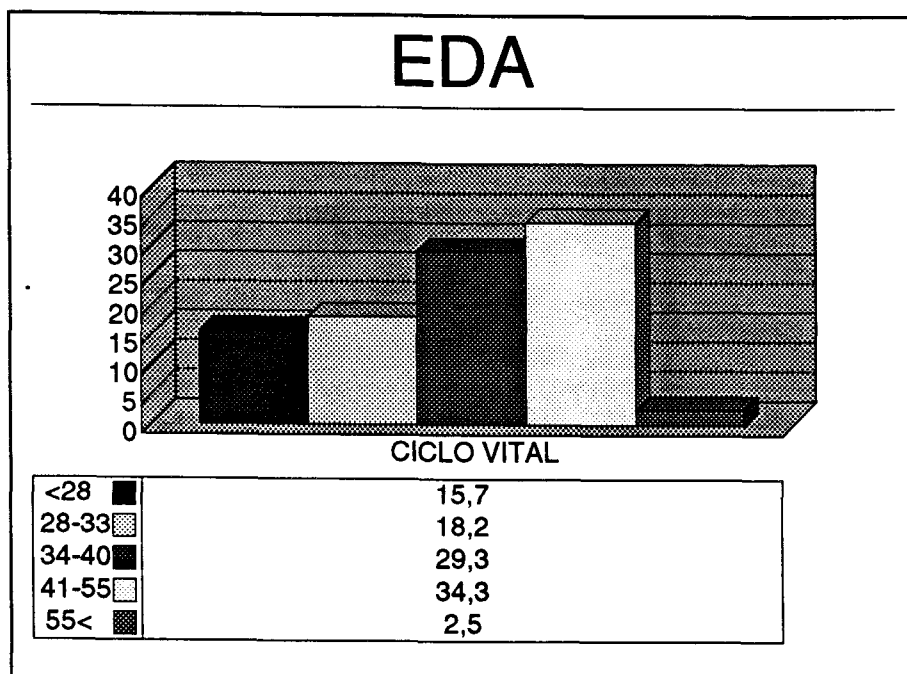
Frente a la consideración tradicional de la educación de los pequeños como una tarea eminentemente femenina -pensemos que aún se conserva en determinados contextos el término *maternal* para referirse a la etapa- tenemos que reconocer la progresiva incorporación de varones a la profesión que llegan a estar representados en nuestra muestra por casi un 10%.

En la investigación realizada por Palacios (1991) con profesorado del segundo ciclo de la etapa de todo el territorio peninsular, la representación masculina es inferior a la obtenida en nuestra muestra. Él encuesta a 745 mujeres frente a 55 varones (93,1% a 6,9%).

EDAD (EDA)

VALOR	N	%
Menos de 28 años	38	15,7
Entre 28 y 33 años	44	18,2
Entre 34 y 40 años	71	29,3
Entre 41 y 55 años	83	34,3
Más de 55 años	6	2,5
TOTAL	242	100,0

GRÁFICO 8.2



En este ítem no hemos pedido directamente la edad de los profesores sino su adscripción al ciclo vital correspondiente. La decisión fue adoptada

tanto para evitar un posible rechazo a la pregunta -cuya no respuesta hubiera limitado los resultados del cuestionario- como para convertir al ítem, sin necesidad de transformación alguna, en la herramienta de análisis de las características del profesorado que necesitamos para nuestros objetivos de investigación.

El gráfico nos da una buena idea de la distribución de la población en ciclos vitales. De esta distribución destacamos algunas consideraciones importantes:

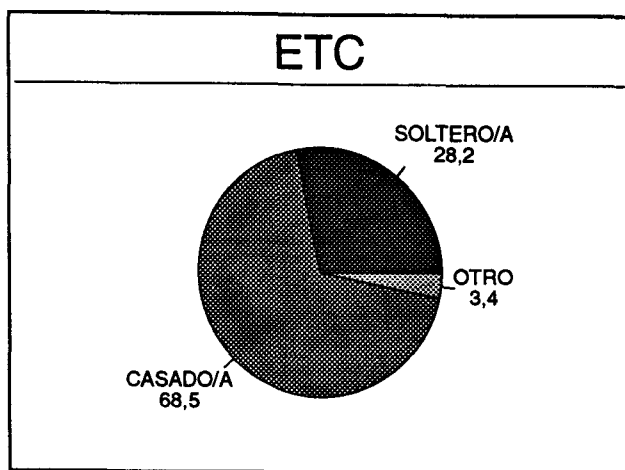
- (a) El ciclo vital más representado es el 41-55 que con un intervalo de quince años es el más amplio. Pero no basta su mayor amplitud para justificar su mayor peso en el profesorado. No podemos dejar de considerar que la fecha aproximada de ingreso de estos profesores en la docencia se situará preferentemente en los años setenta, década que coincide -y más adelante presentamos datos que refuerzan la argumentación- con la época de mayor crecimiento y extensión de la escolarización en España y, por tanto, de absorción de profesorado.
- (b) Existe una diferencia importante (29,3% a 18,2%) entre el segundo y tercer ciclo vital que tienen aproximadamente el mismo rango de amplitud (7 y 6 años) que no puede justificarse a menos que se considere la progresiva disminución de necesidades de profesorado en nuestro país a que estamos asistiendo y que se hace evidente en la escasez de plazas convocadas por la administración pública, y la supresión paulatina de unidades tanto en Centros públicos como en Centros privados.
- (c) La presencia de 6 sujetos mayores de 55 años de edad es realmente mínima. Se trata de un ciclo vital, el último, muy poco representado en la etapa y esto puede deberse, en parte, a razones estructurales (el crecimiento explosivo de la etapa de preescolar ocurre a partir de los años setenta mientras estos profesores mayores de 55 años iniciaron su carrera docente al principio de la década de los sesenta). Esta escasez de representación podría deberse también a los estímulos a la jubilación anticipada que la administración está ofreciendo a partir de -y con la idea de facilitar- la implantación de la Reforma educativa. Aún así, no podemos descartar que pueden existir otro tipo de razones relacionadas con la dificultad percibida por los profesores de este ciclo vital para rendir de manera correcta

en la etapa. Existen niveles de la docencia donde se perciben de forma más traumática los procesos de madurez y vejez, precisamente aquellos en los que se requiere una mayor competencia física ¿Puede ser la educación infantil un contexto similar? Es una cuestión ésta que nos plantearemos en el estudio cualitativo de nuestra investigación.

### ESTADO CIVIL (ETC)

VALOR	N	%
Soltero/a	67	28,2
Casado/a	163	68,5
Otros	8	3,4
TOTAL	238	100,0

GRÁFICO 8.3



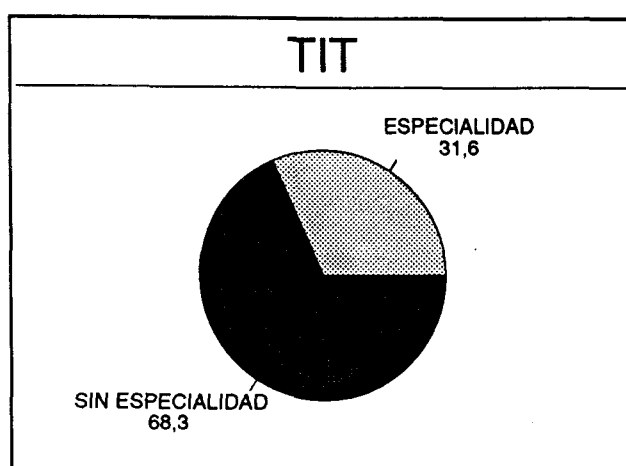
La muestra está mayoritariamente compuesta por profesoras casadas. Los aspectos relacionados con el emparejamiento, como son la "endogamia" en los matrimonios dentro de la profesión, o el nacimiento de los hijos como hitos importantes en la vida privada que marcan de alguna manera la carrera docente, especialmente en la mujer, van a ser tratados en la fase

cualitativa de la investigación.

TITULACIÓN/ES ACADÉMICA/S (TIT)

VALOR	N	%
Especialidad en preescolar	68	27,6
Sin especialidad en preescolar	139	56,5
Especialidad en preescolar y Licenciatura afín	5	2,0
Especialidad en preescolar y Licenciatura no afín	5	2,0
Sin especialidad en preescolar y Licenciatura no afín	8	3,3
Sin especialidad en preescolar y licenciatura afín	12	4,9
Sin magisterio, licenciatura afín	4	1,6
Sin magisterio, licenciatura no afín	2	0,8
Otros	3	0,8
TOTAL	246	100,0

GRÁFICO 8.4



---

Las respuestas referidas a la titulación académica de los profesores han sido agrupadas en nueve categorías que pueden ofrecer un marco comprensivo del estado del profesorado y que aparecen en la tabla de resultados. Es necesario destacar los aspectos siguientes:

- (a) El apartado "otros" está integrado por profesores que no poseen la titulación de Magisterio. Esto no es extraño si consideramos que la especialidad de Guardería o Educación Infantil de las enseñanzas correspondientes a Formación Profesional habilita para el ejercicio de la profesión en el primer ciclo de la etapa.
- (b) La existencia de la especialidad de preescolar en los planes de Magisterio es relativamente reciente. El plan de 1967 no recogía la especialidad de preescolar, que en Granada no se instauró hasta 1980. Los profesores que cursaron Magisterio antes de esta fecha (ciclos vitales tercero, cuarto y quinto) no pudieron cursar la especialidad. Es cierto que a partir de la LGE de 1970, la UNED, sobretodo, organiza cursos de especialización en preescolar, que habilitan a los profesores para ejercer en este nivel. Aún así, esta titulación, que no está referida a la formación inicial, no se ha tenido en cuenta para establecer el sector de profesores especialistas, pues su especialidad de ingreso en la carrera docente es otra.
- (c) Hemos considerado como licenciaturas afines las de Pedagogía y Psicología. El resto de las licenciaturas, que por regla general coinciden con la especialidad que cursó en Magisterio el profesor, se han considerado no afines.

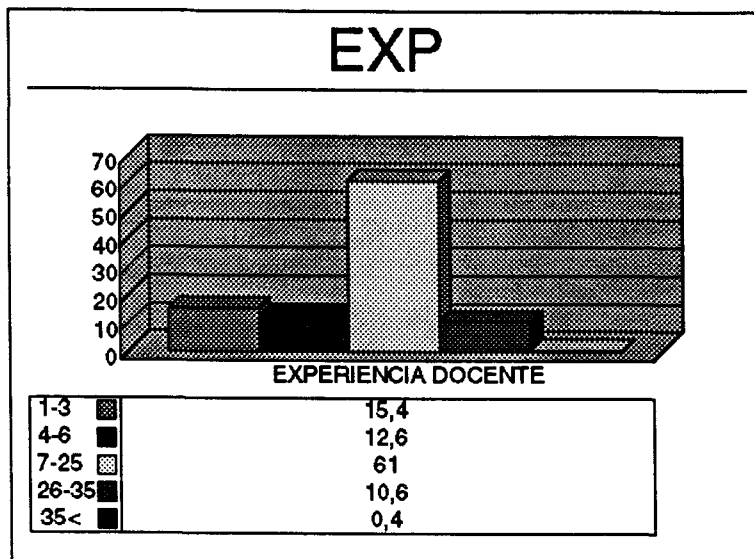


## 8.1.2. Datos profesionales

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE (EXP)

VALOR	N	%
De 1 a 3 años	38	15,4
De 4 a 6 años	31	12,6
De 7 a 25 años	150	61,0
De 26 a 35 años	26	10,6
Más de 35 años	1	0,4
TOTAL	246	100,0

GRÁFICO 8.5



Con este ítem hemos querido constatar el grado de experiencia docente que posee el profesor usando para ello los ciclos de experiencia establecidos por Huberman (1989). Una primera utilidad del ítem es establecer la consistencia entre edad y experiencia docente en el profesorado.

Encontramos que el ciclo de experiencia más representado es el de 7 a 25 años de docencia (que ocupa el rango más amplio), en tanto que la presencia de un sólo individuo con una experiencia superior a los treinta y cinco años (que ingresó en la profesión en 1955) es sólo testimonial.

Llamamos la atención sobre la inversión que se produce en la curva normal de distribución de la muestra en el segundo ciclo de experiencia (de igual amplitud que el primero). Si aceptamos que en el primer ciclo están incluidos profesores que realizan interinidades y sustituciones, podemos pensar que existe un desajuste entre el número de aquellos que se inician en la profesión y los que definitivamente consiguen instalarse en ella. Es posible también que el desajuste encubra un pequeño grado de abandono voluntario de la profesión durante los primeros años de ejercicio, abundantamente reflejado en la literatura, y recientemente estudiado en nuestro contexto (Manassero y otros, 1993).

EXP/EDA	<28	28-33	34-40	41-55	55<	TOTAL
1-3	27	8	3			38
4-6	11	15	4			30
7-25		21	64	60	3	148
26-35				23	2	25
35<					1	1
TOTAL	38	44	71	83	6	242

De la sólo lectura de las frecuencias de cada subgrupo extraemos las siguientes consideraciones:

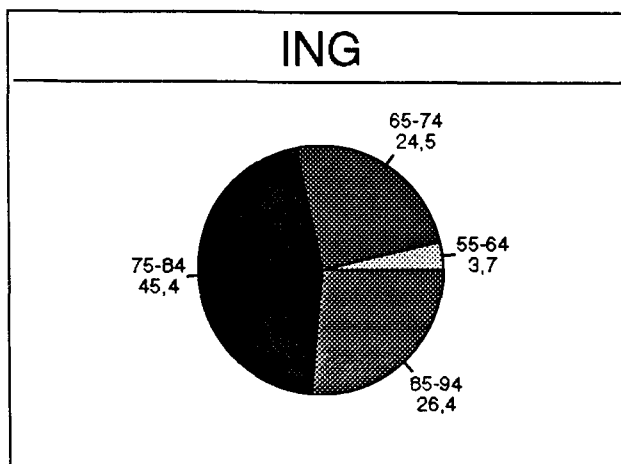
- (a) Todos los ciclos vitales excepto el primero, están representados en el tercer ciclo de experiencia docente. Este ciclo de experiencia docente 7-25 es tan amplio en el se hallan profesores de todas las edades a partir de los veintiocho años de edad.

- (b) Los dos primeros ciclos de experiencia docente 1-3 y 4-6 no aparecen entre el profesorado de los dos últimos ciclos vitales. Es decir, no hay profesores en nuestra muestra que teniendo una edad superior a los cuarenta años, cuenten con una experiencia inferior a seis años en la carrera docente. Este dato, junto al hecho de que existan profesores de hasta cuarenta años que cuentan como mucho hasta con tres años de experiencia docente, nos permite establecer una edad tope máxima de ingreso en la profesión de treinta y siete años de edad.

#### FECHA DE INGRESO EN EL CUERPO DE MAGISTERIO (ING)

Valores analizados	163
Media	78,45
Mediana	79,00
Moda	77,00
Rango	55 a 93

GRÁFICO 8.6



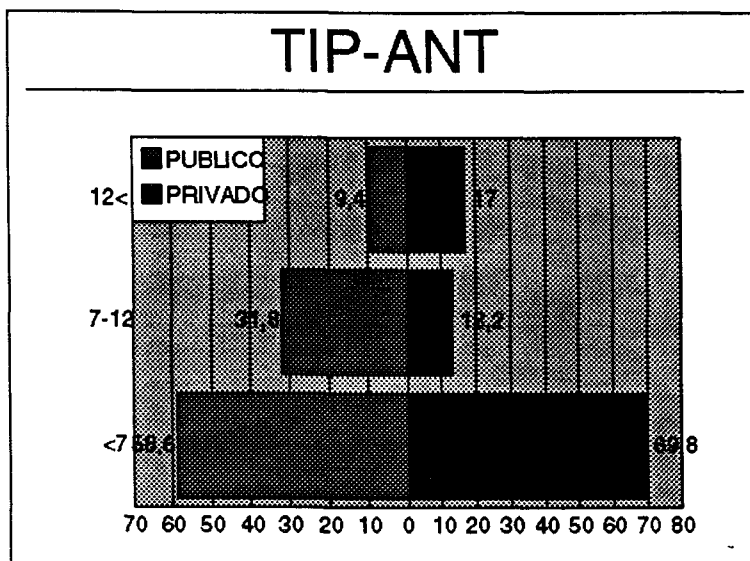
Se trata éste de un ítem que recoge información de sólo un sector del profesorado, el que pertenece a la enseñanza pública, pero que ilustra sobre la tendencia de la población en la antigüedad en la docencia con datos continuos que complementan el ítem anterior (EXP).

La amplitud del período de ingreso en el Cuerpo de Magisterio se extiende desde 1955 a 1993 (treinta y ocho años), estando situada la media en el año 1979. Este dato nos sirve para confirmar la década de los setenta como el período de mayor crecimiento de la profesión que discutíamos en el ítem EDA.

#### AÑOS DE ANTIGÜEDAD EN EL CENTRO (ANT)

Valores analizados	242
Media	5,91
Mediana	5,00
Moda	1,00
Rango	1 a 23

GRÁFICO 8.7



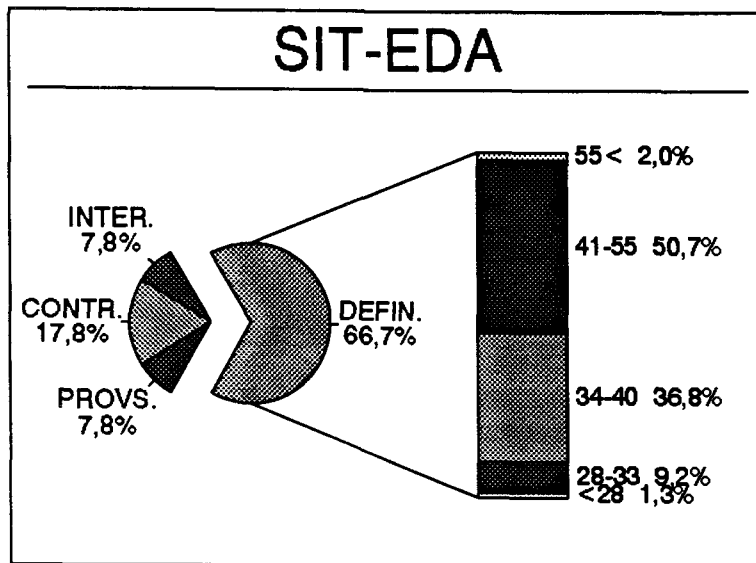
Nos ha parecido importante reflejar la antigüedad en el Centro como índice de la estabilidad que existe en los equipos de profesores pues se trata de una dimensión que ahora intenta potenciarse desde la administración. La media que arroja el ítem, próxima a los seis años de edad en los datos globales, nos da idea de un alto grado de estabilidad en los Centros.

Si analizamos los datos de antigüedad con referencia al tipo de Centro (público, privado), distribuida en intervalos de 0-6, 7-12, 12 o más años, encontramos que es mayor el número de profesores de centros privados cuya antigüedad no supera los seis años en el Centro, así como los que llevan más de doce años en el mismo Centro. Sin embargo hay mayor número de profesores que llevan entre siete y doce años en el mismo Centro, entre los profesores de la enseñanza pública.

#### SITUACION ADMINISTRATIVA (SIT)

VALOR	N	%
Contratado/a	41	17,2
Interino/a	18	7,5
Propietario/a provisional	18	7,5
Propietario/a definitivo/a	154	64,4
En comisión de servicio	4	1,7
Otra	4	1,7
TOTAL	239	100,0

GRÁFICO 8.8



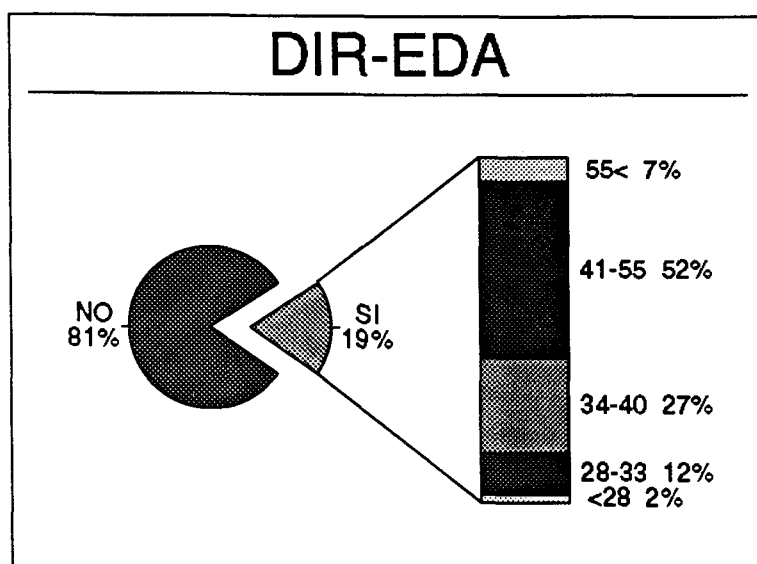
La situación administrativa en la que ejerce el profesorado supone un tipo de movilidad vertical del profesorado hacia su estabilidad laboral si exceptuamos la primera categoría de respuestas del ítem, correspondiente al profesorado contratado, que pertenece mayoritariamente a los profesores de la enseñanza privada.

Como hemos visto en los ítem EDA, EXP e ING, los datos siguen abundando en la mayor composición de la muestra de un sector maduro de la profesión que ha alcanzado la etapa de Propietario Definitivo en la enseñanza pública. Hemos ilustrado este sector con su composición por ciclos vitales, y a pesar de que encontramos representación de todos los ciclos entre los profesores propietarios definitivos, es absolutamente predominante (51 %) la presencia de los profesores del ciclo vital 41-55.

¿EJERCE EN LA ACTUALIDAD ALGUN CARGO DIRECTIVO? (DIR)

VALOR	N	%
Ninguno	192	81,0
Director/a	14	5,9
Jefe/a de Estudios	5	2,1
Secretario/a	7	3,0
Coordinador/a de ciclo	15	6,3
Otro	4	1,7
TOTAL	237	100,0

GRÁFICO 8.9



Hasta un 19% de los profesores ejercen algún cargo directivo en la actualidad en sus Centros. La distribución por ciclos vitales de este 19% arroja nuevamente la importante presencia del ciclo 41-55 en el desempeño de cargos directivos. Es muy importante igualmente la presencia del último ciclo vital, 7%, con respecto a su presencia en la distribución de edad.

---

Podemos afirmar que el desempeño de cargos directivos es más frecuente entre los profesores mayores que entre los jóvenes.

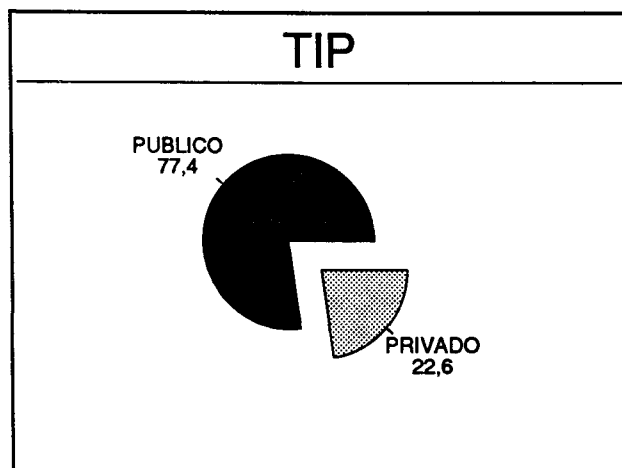


### 8.1.3. Datos del Centro

#### TIPO DE CENTRO (TIP)

VALOR	N.	%
Centro privado	21	8,8
Centro privado concertado	33	13,8
Centro público	169	70,7
Centro LOGSE	16	6,7

GRÁFICO 8.10

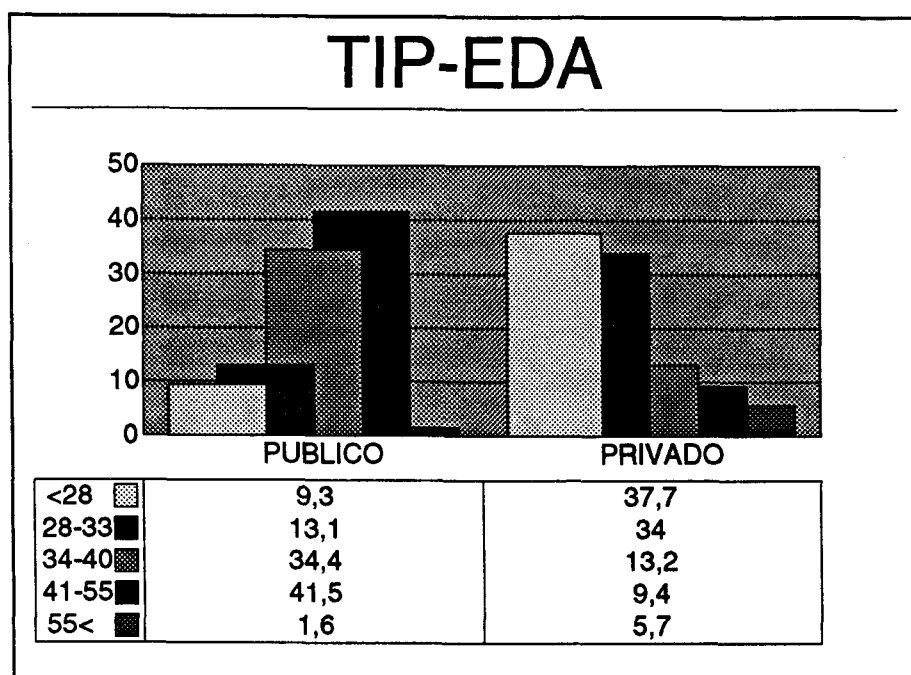


Además de los datos globales que arrojan una distribución de la población de un 77,4% de Centros públicos frente a un 22,6% de Centros privados y que revela una cierto sesgo hacia la presencia mayor presencia de Centros públicos que el estudio elaborado por González Blasco y González-Anleo (1993) sobre toda la geografía nacional que sitúa el peso de los Centros públicos en un 68%, hemos desglosado la representación global

de Centros públicos para cuantificar la presencia en nuestra muestra de Centros LOGSE -como se conoce a los Centros que adelantan la implantación de la LOGSE en Andalucía- que suponen un 6,7% del total (es decir, 16 Centros la provincia de Granada a los que ha llegado el cuestionario).

Igualmente hemos desglosado el sector global de Centros privados en las categorías de "concertados" y "no concertados", siendo su valor de 13,8% y 8,8% del total de la muestra.

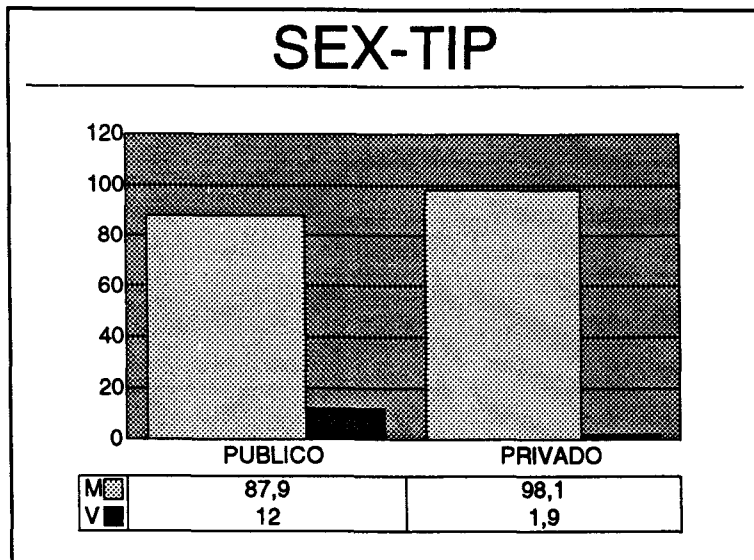
GRÁFICO 8.11



Nos ha interesado también conocer la distribución de ciclos vitales en función del tipo de Centro, encontrando que se trata de distribuciones inversas a excepción del último ciclo vital que es el menos representado en los dos ámbitos. En tanto la enseñanza pública sigue una distribución progresivamente creciente (y su peso en los datos globales hace que la muestra también lo sea) en la línea de la argumentación que hemos

presentado en los ítems anteriores, la distribución de la enseñanza privada es inversa a la progresión de los ciclos vitales estando fuertemente representado el primer ciclo vital <28 frente al cuarto 41-55.

GRÁFICO 8.12

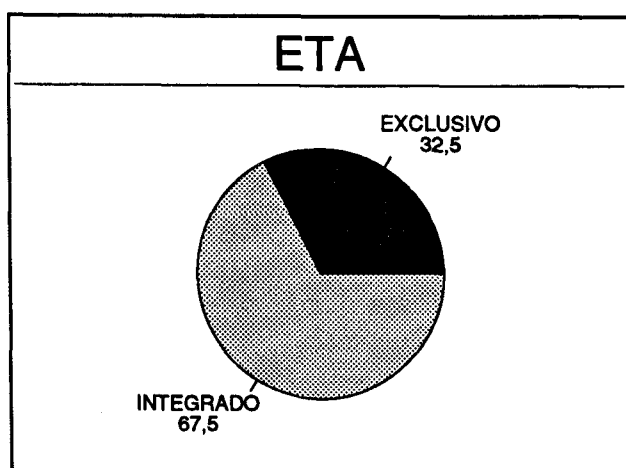


Por lo que se refiere al sexo, la presencia de varones es mucho más fuerte en la enseñanza pública (12% frente a 1,9%) que en la enseñanza privada. Sospechamos que esta situación no es ajena al prestigio que en épocas anteriores ha mantenido la enseñanza pública en la etapa (tradición del preescolar) frente a la enseñanza privada (tradición de guradería). Tampoco puede obviarse el hecho de que la enseñanza privada se encuentre mayoritariamente en manos de órdenes religiosas y su influencia en esta distribución.

ETAPAS QUE CUBRE EL CENTRO (ETA)

VALOR	N	%
Centro exclusivo de la etapa	78	32,5
Centro integrado con otras etapas	162	67,5
TOTAL	240	100,0

GRÁFICO 8.13

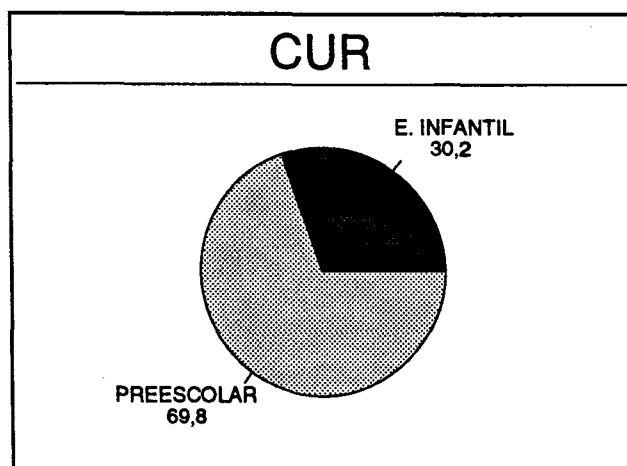


Nuestra muestra recoge un alto valor, 32,5%, de Centros exclusivos de educación infantil/preescolar frente a aquellos Centros donde la etapa está integrada con etapas superiores, frecuentemente con primaria/EGB. Esta distribución presenta un sesgo sobre los datos reales de la población, que nosotros hemos provocado intencionadamente con nuestro método de muestreo, pues pretendíamos que todos los centros exclusivos de educación infantil/preescolar del sector público estuvieran representados, para caracterizar de un modo más nítido la cultura profesional docente específica del profesorado de la etapa.

TIPO DE CURRÍCULUM QUE IMPARTE EL CENTRO  
(CUR)

VALOR	N	%
Educación Infantil	71	30,2
Preescolar	164	69,8
TOTAL	235	100,0

GRÁFICO 8.14



Siendo que hasta el año 2000 transcurre el plazo establecido por la Consejería de Educación de Andalucía para adoptar el currículum de Educación Infantil en sustitución del currículum de Preescolar, nos encontramos con que en la actualidad sólo uno de cada tres Centros de la etapa, en Granada, está implementando el nuevo diseño curricular.

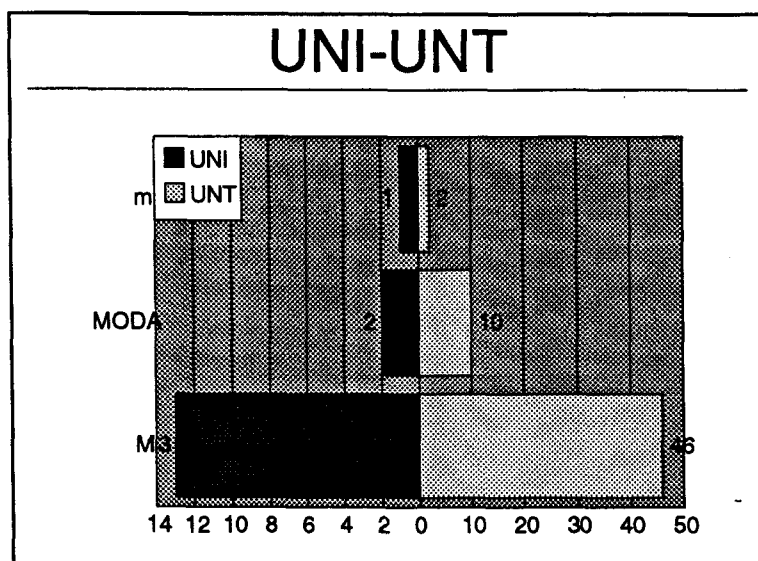
NUMERO DE UNIDADES DE EDUCACION INFANTIL  
(UNI)

Valores analizados	236
Media	4,22
Mediana	4,00
Moda	2,00
Rango	1 a 13

NUMERO TOTAL DE UNIDADES DEL CENTRO (UNT)

Valores analizados	217
Media	17,13
Mediana	14,00
Moda	10,00
Rango	2 a 46

GRÁFICO 8.15



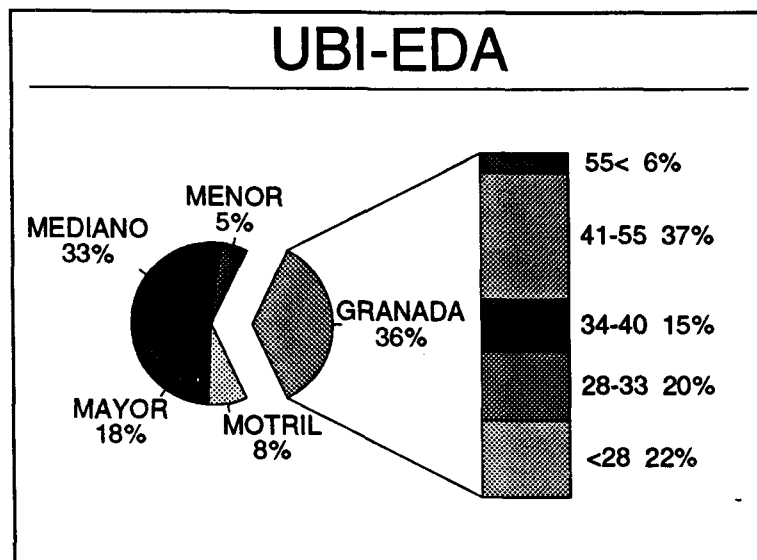
UNIVERSIDAD DE GRANADA  
15 DIC. 1994  
COMISION DE DOC

El tamaño de los Centros está repartido en un amplio intervalo entre 2 y 46 unidades totales de las que entre 1 y 13 son unidades de la etapa. La moda nos da idea del modelo de tamaño de Centro más frecuente en la provincia. Se trata de un Centro de 10 unidades totales que cuenta con dos unidades de Preescolar/Infantil.

EL CENTRO ESTA UBICADO EN (UBI)

VALOR	N	%
Granada, ciudad	86	36,0
Localidad menor de 1.000 hab.	13	5,4
Localidad entre 1.001 y 10.000 hab.	78	32,6
Localidad entre 10.001 y 50.000 hab.	43	18,0
Motril	19	7,9
TOTAL	239	100,0

GRÁFICO 8.16



Las movilidad horizontal del profesorado es decir, su desplazamiento geográfico en búsqueda de destinos hacia poblaciones de mayor prestación de servicios, se polariza en la Provincia de Granada hacia los dos mayores núcleos de población: Motril y Granada. El municipio de Granada, que absorbe a un 36% del profesorado de la etapa, cuenta con profesores de todos los ciclos vitales. La comparación de esta distribución en ciclos de edad, con el ítem general EDA nos ofrece lo siguiente:

- (a) El ciclo vital <28 tiene más peso en este ítem que en los datos globales -22% frente a 18 %- . Es decir, su presencia en la ciudad de Granada es superior a la media de la totalidad de la provincia. La justificación de este hecho puede encontrarse en el dato de que este ciclo vital es al que pertenece la mayor parte del profesorado de la enseñanza privada, y la mayoría de Centros privados de la provincia de Granada se encuentran radicados en la capital.
- (b) Ocurre igual con el segundo ciclo vital 28-33 -20% frente a 18%- aunque en menor proporción, y pensamos que por razones similares.
- (c) El vuelco importante ocurre en el caso del tercer ciclo vital 34-40, cuya representación en la capital es aproximadamente la mitad que en el resto de la provincia -15% frente a 29%- . Pensemos que este es un ciclo de presencia débil en la enseñanza privada y que es el ciclo dónde se consolida preferentemente la situación administrativa de propiedad definitiva, lo que no suele conseguirse en la ciudad de Granada, sino en otros municipios de la provincia.
- (d) Los siguientes ciclos vitales (41-55 y 55<) van teniendo una representación progresivamente más importante en la capital en un peso que se debe preferentemente al sector de enseñanza pública, pues estos ciclos están muy debilmente presentes en la enseñanza privada. Podemos afirmar que a partir de los cuarenta años los profesores de la enseñanza pública van situándose en destinos de la ciudad de Granada como meta final de su peregrinaje por distintos municipios de la provincia.

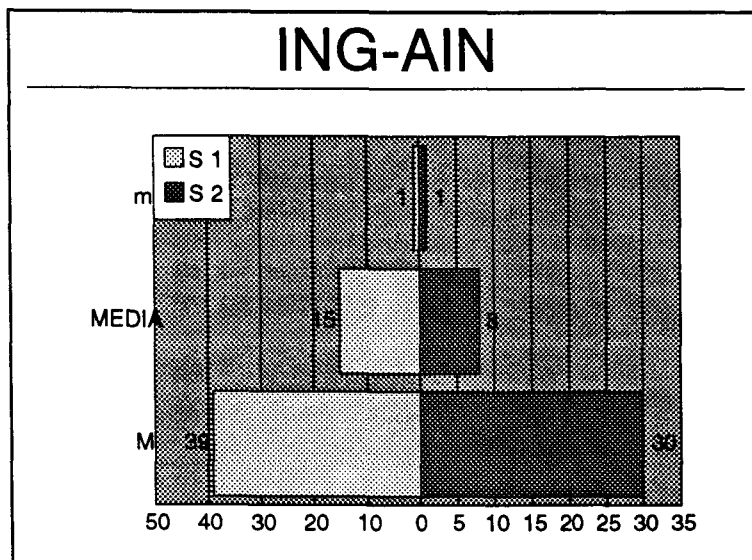


#### 8.1.4. Historia profesional de los últimos cuatro cursos

##### NUMERO DE AÑOS QUE LLEVA ENSEÑANDO EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL (AIN)

Valores analizados	231
Media	8,97
Mediana	8
Moda	3
Rango	1 a 30

GRÁFICO 8.17



La comparación entre ingreso en la profesión y antigüedad en la etapa, nos denota una falta de correspondencia entre ambas variables que

se manifiesta en las medias de ambos datos continuos que aparecen en el gráfico. El profesorado actual de la etapa lleva incorporado a este nivel aproximadamente la mitad de su carrera docente (15 frente a 8 años de antigüedad).

¿HA EJERCIDO CARGO DIRECTIVO EN LOS ÚLTIMOS CUATRO CURSOS? (CDI)

VALOR	N	%
Si	94	38,5
No.	150	61,5
TOTAL	244	100,0

GRÁFICO 8.18

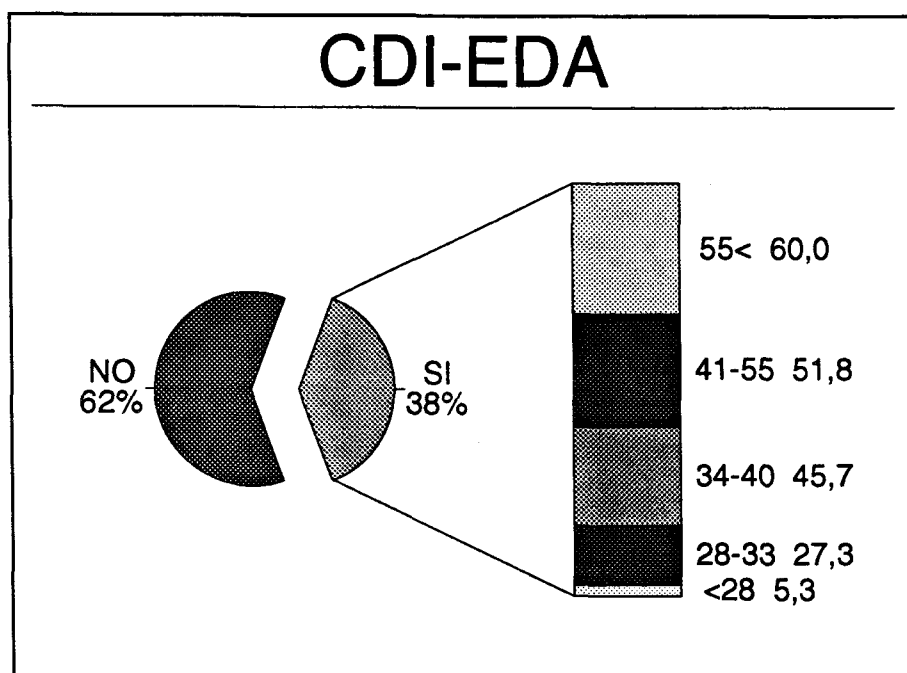
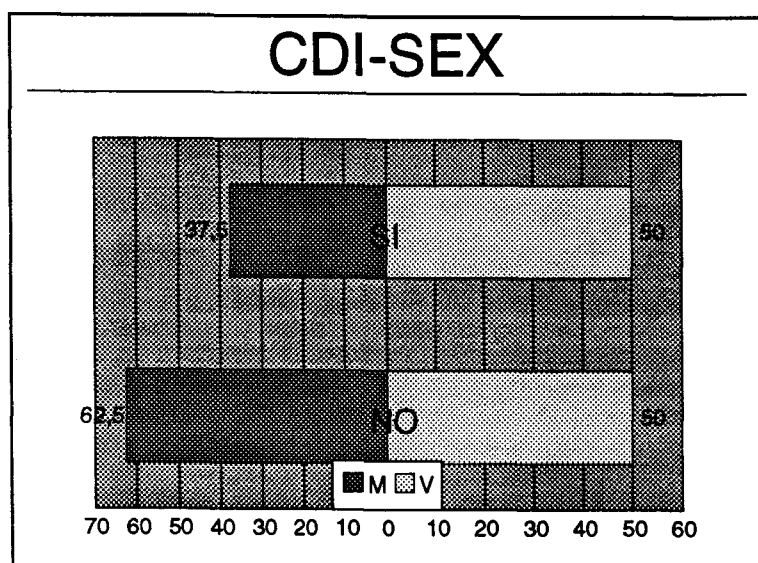


GRÁFICO 8.19

CARGO DIRECTIVO EJERCIDO EN LOS ULTIMOS CUATRO CURSOS

ITEM	N	%
(CDD) Director	24	09,8
(CDJ) Jefe/a de estudios	14	05,7
(CDS) Secretario/a	21	08,5
(CDC) Coordinador/a de ciclo	32	13,1
(CDO) Otro	09	03,7

Como aparece en la tabla de resultados globales el 38,5% del profesorado de la etapa ha ejercido algún cargo directivo en los últimos cuatro años. El peso de cada uno de los cargos se observa también en la tabla correspondiente, de la que señalamos los datos de que el cargo más frecuentemente ejercido es el de Coordinador/a de ciclo seguido por el de Director/a de Centro.

---

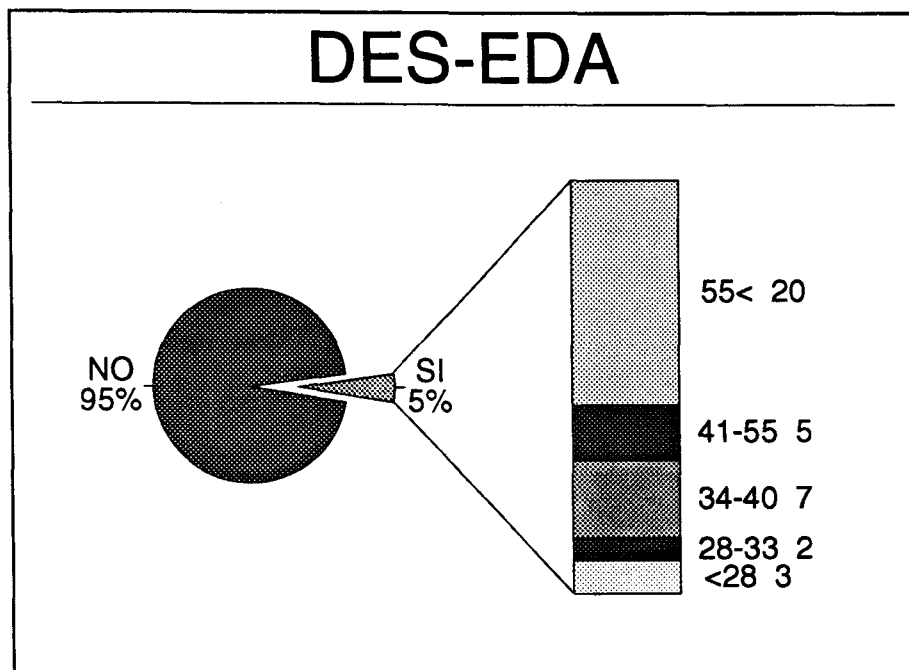
Es interesante estudiar la relación entre el ejercicio de cargo directivo y el ciclo vital al que pertenece el profesor. El gráfico CDI-EDA nos muestra estos datos. El 38% de profesorado que ha ejercido cargo directivo en los últimos cuatro años, es profesorado de todos los ciclos vitales. Pero el peso de profesores de cada ciclo vital que han ejercido cargos directivos en relación al total de profesores de ese ciclo vital, va creciendo de forma progresiva con el aumento de la edad. Sólo un 5% de profesores del ciclo <28 han ejercido algún cargo. Un 27% del profesorado del ciclo 28-33. Un 46% del profesorado del ciclo 34-40. Es importante señalar el hecho de que la mayoría de profesores de los ciclos vitales 41-55 y 55< (52% y 60% respectivamente) han ejercido algún cargo directivo en los últimos cuatro años.

La relación entre ejercicio de cargo directivo en la historia profesional reciente y sexo del profesorado, nos ofrece la información de que la mitad de los profesores varones han sido directivos en sus Centros, en tanto que sólo un 37,5% de las mujeres han tenido esta experiencia recientemente. Es decir, los profesores varones que jerecen en la etapa, ocupan más frecuentemente cargos directivos que sus compañeras mujeres.

¿HA OCUPADO ALGUN DESTINO FUERA DEL CENTRO DURANTE ESTE TIEMPO? (DES)

VALOR	N	%
Si	012	5,0
No	230	95,0
TOTAL	242	100,0

GRÁFICO 8.20



DESTINOS OCUPADOS FUERA DEL CENTRO DURANTE LOS  
ULTIMOS CUATRO AÑOS

ITEM	N	%
(DEP) CEP	02	0,8
(DEV) Servicio de orientacion	01	0,4
(DED) Delegacion provincial	01	0,4
(DEO) Otros	09	3,7

Sólo un 5% de los profesores encuestados han ocupado destinos fuera de su Centro durante los últimos cuatro años. Estos destinos no han sido preferentemente CEPs o Servicios de Orientación u otros servicios en la Delegación Provincial, sino detinos no especificados.

El análisis por edades de estos datos, nos permite observar que frente a porcentajes poco relevantes del profesorado de los cuatro primeros ciclos vitales que han ocupado destinos fuera del Centro, un 20% del profesorado del ciclo 55< sí ha estado destinado fuera de su ocupación habitual.

¿HA TENIDO DISCONTINUIDADES IMPORTANTES EN EL DESARROLLO DE LA PROFESION DURANTE ESTOS CURSOS? (DIS)

VALOR	N	%
Si	105	42,9
No	140	57,1
TOTAL	245	100,0

GRÁFICO 8.21

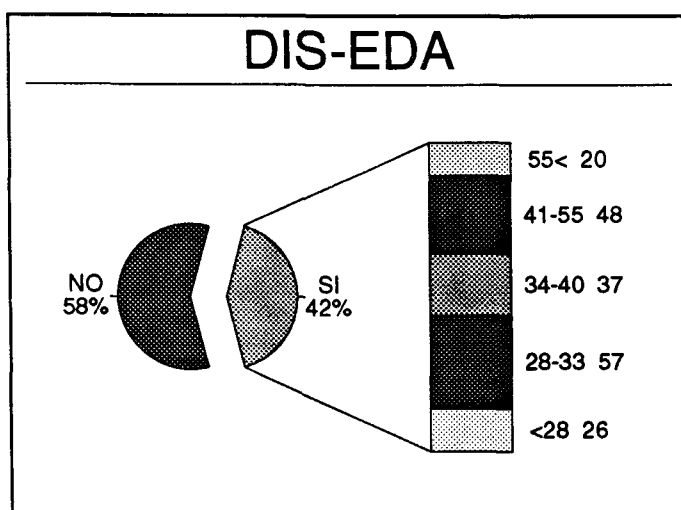
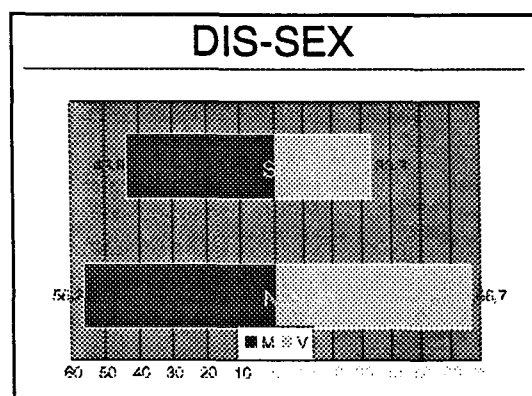


GRÁFICO 8.22



CAUSAS DE LAS DISCONTINUIDADES EN LOS ÚLTIMOS  
CUATRO CURSOS (DIF)

ITEM	N	%
(DIF) Fin de contrato	21	8,5
(DIL) Licencia estudios	0	0
(DIA) Enfermedad/accidente	40	16,3
(DIE) Embarazo	54	22,0
(DIX) Excedencia	6	2,4
(DID) Dedicación sindical	0	0
(DIO) Otras	5	0

Casi la mitad (el 43% aproximadamente) de los profesores han sufrido discontinuidades importantes (de más de dos semanas) en el desarrollo de su tarea profesional en los últimos cuatro años. Es sorprendente comprobar que el ciclo vital donde más discontinuidades se han producido ha sido en el segundo 28-33 con un 57% del profesorado que ha pasado por esta situación. En tanto que en el último ciclo 55+ sólo un 20% del profesorado en ejercicio ha sufrido bajas superiores a las dos semanas.

La distribución por sexo de estas discontinuidades informa de que son las mujeres en un 10% más que los hombres (43,8% frente a 33,3%) las que han sufrido discontinuidades importantes. Estos datos, junto al análisis de la tabla en la que se pormenorizan las causas de las discontinuidades nos revelan que el embarazo (propio fundamentalmente del segundo ciclo vital) es la mayor causa (en datos globales) de discontinuidad en la docencia entre el profesorado de la etapa.

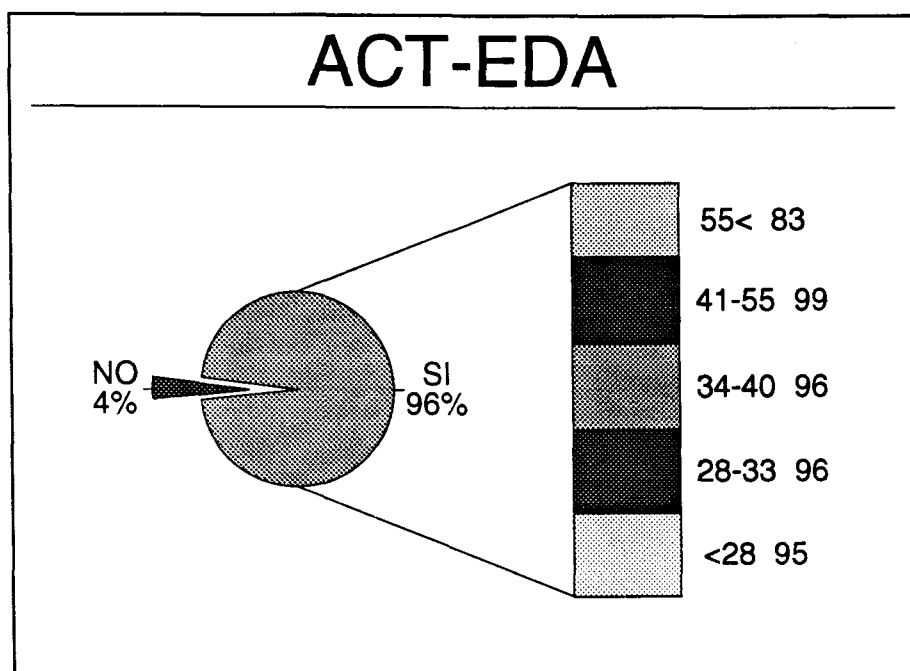




¿HA PARTICIPADO EN ACTIVIDADES FORMATIVAS EN LOS  
ULTIMOS CUATRO CURSOS? (ACT)

VALOR	N	%
Si	235	95,9
No	10	4,1
TOTAL	245	100

GRÁFICO 23



ACTIVIDADES FORMATIVAS EN LAS QUE HAN PARTICIPADO  
LOS PROFESORES DURANTE LOS ÚLTIMOS CUATRO CURSOS

ITEM	N	%
(ACC) Cursos de formación permanente	156	64,7
(ACP) Proyectos de innovación educativa	92	38,2
(ACS) Seminarios permanentes	132	60,6
(ACG) Grupos de trabajo	137	56,8
(ACF) Formación en Centros	57	23,7
(ACA) Actividades puntuales	142	58,9

Parece que la cultura de la formación permanente se ha instaurado entre el profesorado de la etapa. Un 96% de los profesores reconocen haber seguido al menos una actividad de formación permanente en los últimos cuatro años. Los porcentajes son muy similares entre el profesorado de todos los ciclos vitales. En el ciclo 41-55 el que presenta un grado mayor (99%) y el último ciclo vital 55+ el que presenta el menor porcentaje de actividades formativas desarrolladas (83%).

Las actividades formativas más populares son los Cursos y Seminarios de formación permanente, en tanto que los Proyectos de Innovación y la Formación en Centros, parecen ser las actividades desarrolladas por un menor número de profesores.

### 8.2.5. Conflictividad

VALORE EL NIVEL QUE OCUPAN LOS SIGUIENTES ASPECTOS  
DE SU ENSEÑANZA COMO FUENTE DE CONFLICTOS PARA VD.  
EN EL EJERCICIO DE LA PROFESION

Ítem	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho	<u>Med</u>	DT
ORD	15,5	12,2	49,2	16,4	6,7	2,86	,069
CON	12,6	24,4	34,9	21,4	6,7	2,85	,071
FME	9,8	17,9	24,3	31,9	16,2	3,26	,079
FTI	11,0	16,5	38,0	24,1	10,5	3,06	,073
DEM	10,6	16,9	41,9	24,6	5,9	2,98	,067
QUE	49,4	25,7	16,0	5,5	3,4	1,87	,070
PRO	27,0	20,3	25,3	19,4	8,0	2,61	,083
FAM	7,4	10,5	31,0	29,7	21,4	3,47	,076
MON	37,4	23,0	28,9	6,4	4,3	2,17	,073
AIS	29,5	25,6	27,8	12,4	4,7	2,37	,076
FPR	23,1	31,1	24,8	16,4	4,6	2,48	,074
FRE	27,0	27,0	28,6	14,1	3,3	2,39	,072
CSO	10,0	15,4	32,4	31,1	11,2	3,18	,072
BCO	9,7	17,8	37,3	25,8	9,3	3,07	,071
FEX	19,6	16,6	28,1	23,8	11,9	2,91	,084

En la dimensión conflictividad queremos analizar las percepciones que los maestros de educación infantil mantienen respecto a algunos aspectos de la enseñanza como fuente de conflictos en el ejercicio de la profesión. La falta de apoyo de la administración educativa (FAM) con una media de 3,47 es el aspecto que se percibe como más conflictivo por los maestros.

En general, son aspectos externos o colaterales al propio proceso de enseñanza-aprendizaje y de interacción con los alumnos los que generan mayor nivel de conflictividad en el profesorado de la etapa. Falta de recursos (FME), escasez de tiempo laboral no lectivo (FTI) y valoración social de la profesión (CSO, BCO) junto al desajuste o falta de comprensión percibida en los padres de los alumnos de la tarea profesional (excesivas demandas o desinterés), son los elementos que más conflictividad generan.

En los siguientes cuadros nº 8.1 y 8.2 hemos recogido ordenados por el valor de sus medias, de mayor a menor en el primer caso y al contrario en el segundo, los ítems que han catalogado los maestros como fuente de conflicto en su trabajo, y, a continuación, aquellos aspectos de la enseñanza que no general conflictividad en la enseñanza en la etapa.

CUADRO Nº 8.1

Item	Med
(FAM) Falta de apoyo de la administración educativa	3,47
(FME) Falta de medios/equipamiento para la enseñanza	3,26
(CSO) Poca comprensión social de las dificultades profesionales específicas de la etapa	3,18
(BCO) Baja consideración social/bajo salario de la profesión	3,07
(FTI) Falta de tiempo para organizar todo el trabajo complementario a la propia enseñanza	3,06
(DEM) Excesivas demandas o, por el contrario, desinterés mostrado por los padres de alumnos	2,98
(FEX) Falta de expectativas de promoción profesional	2,91
(ORD) Mantenimiento del orden/disciplina en la clase	2,86
(CON) Conductas inadecuadas de los alumnos	2,85
Problemática del entorno social y cultural del Centro	2,61

Cuadro nº 8.1. Aspectos de la enseñanza que se reconocen como fuentes de conflicto en la profesión

Cinco de los quince ítems propuestos han obtenido una puntuación inferior a la media teórica (2,5), es decir, se han valorado como nada o poco conflictivos por la mayoría de maestros. Las quejas de los padres de alumnos, se revelan como el aspecto que menos conflicto genera en el profesor. O bien los maestros de la etapa tienen pocas quejas de los padres de alumnos, o bien han generado un sistema de protección frente a esas quejas que no amenaza su equilibrio profesional. La monotonía, el aislamiento, o la falta de actualización son aspectos que igualmente se han valorado como no conflictivos. Es cierto que las características propias de la etapa, hacen que su ejercicio sea menos aislado y menos monótono que en las demás etapas del sistema educativo. En el caso de la actualización, como ya hemos comentado anteriormente, ocurre que los presupuestos educativos que propugna la Reforma en el Diseño Curricular Base (MEC, 1989; CEJA, 1990) no son distintos del modelo de enseñanza que ya se estaba practicando en la etapa.

CUADRO Nº 8.2

Item	Med
(QUE) Quejas o desaprobación de su trabajo que expresan los padres de alumnos	1,87
(MON) Monotonía del trabajo docente	2,17
(AIS) Aislamiento en que se ejerce la profesión	2,37
(FRE) Falta de conocimiento de la Reforma educativa, en general y del DCB para la Educación Infantil en concreto	2,39
(FPR) Falta de preparación/competencia profesional/puesta al día en nuevas metodologías de enseñanza para la Educación Infantil/Preescolar	2,48

Cuadro nº 8.2. Aspectos de la enseñanza que no constituyen fuentes de conflicto en el ejercicio de la profesión

OTRAS FUENTES DE CONFLICTO EN EL EJERCICIO DE LA  
PROFESION (OTA)

Valores analizados	22
Media	4,54
Desviación	0,127

El ítem, otras fuentes de conflicto en la profesión, representa una pregunta abierta que se ha categorizado aparte y cuyas respuestas ofrecemos en el cuadro nº 8.3. Es interesante constatar que las respuestas a esta pregunta abierta han sido aspectos de la enseñanza que siempre se han considerado como bastante o muy conflictivos por los maestros que han contestado (la media des de 4,54).

CUADRO Nº 8.3

COMENTARIO AÑADIDO	N
Excesivo número de alumnos	4
Poca valoración social de la profesión, identificación con guardería	2
Falta de colaboración de los padres en la educación de sus hijos	2
Desinterés de los compañeros por el trabajo en equipo	1
Dificultad de establecer el curriculum adecuado	1
Apatía dejadez y poca profesionalidad de los compañeros	1
Poca consideración del trabajo realizado en educación infantil por parte de los compañeros de otras etapas	1
Falta de respeto al maestro	1

COMENTARIO AÑADIDO	N
Ejercicio rutinario de la enseñanza	1
Dedicación parcial al ejercicio de cargos directivos	1
Varios niveles en la misma unidad	1
La necesidad de modificar la conducta de los profesores a raíz de los hallazgos de la investigación educativa	1
Falta de interés por parte de la administración	1
Fracaso de la reforma en la práctica	1
Atención a la diversidad	1
Falta de posibilidades de promoción	1
Falta de espacios escolares diversos, específicos y variados	1

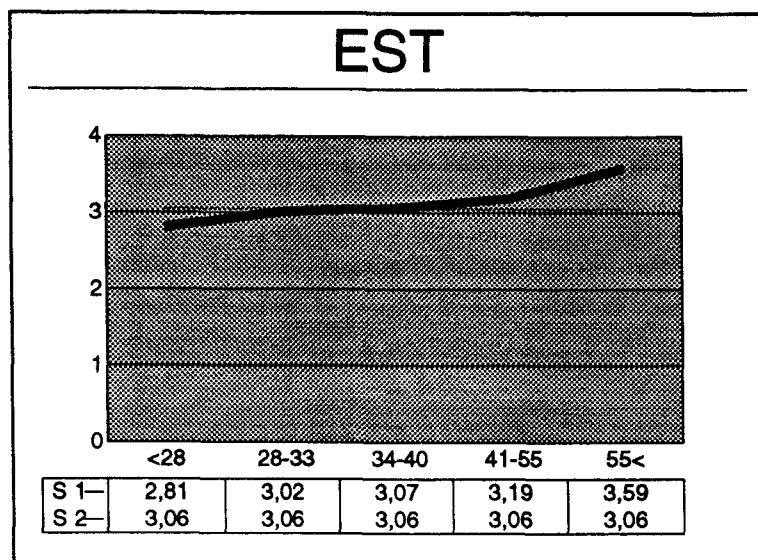
Cuadro nº 8.3. Respuestas a la pregunta abierta sobre fuentes de conflicto en la profesión

EL NIVEL GENERAL DE "ESTRES" QUE LE PRODUCE EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA ES, (EST)

Valores analizados	5
Media	3,06
Desviación	0,06

El nivel general de "estrés" que manifiestan tener los maestros de educación infantil es *normal* (media 3,06). No se consideran, de manera colectiva, muy "estresados" en su trabajo. Pensamos que la enseñanza en la etapa de educación infantil posee elementos singulares (que estudiamos en la dimensión satisfacción) que actúan descargando la tensión acumulada en ocasiones por la conflictividad de la tarea.

GRÁFICO 8.24



Nos ha parecido interesante estudiar, en este punto, las respuestas en función de los ciclos vitales de los maestros. Representamos en el gráfico con la línea delgada (S2) la media global de respuesta al ítem (3,06). La línea gruesa ofrece un perfil de la evolución del "estrés" en los distintos ciclos de la vida profesional del maestro de educación infantil. Salvando la limitación de que el nuestro es un estudio transversal, no longitudinal, utilizamos este tipo de análisis para caracterizar el ciclo vital y generar una explicación comprensiva de las diferencias encontradas entre las puntuaciones del profesorado de distintos ciclos. Este mismo tipo de análisis lo vamos a utilizar en más ocasiones.

Advertimos en la propia evolución del perfil representado en el gráfico que el "estrés" percibido es un sentimiento que va alcanzando cotas más altas en función de la edad de los maestros. Observamos en la línea, además dos puntos fuertes de inflexión. El cambio de tendencia a la estabilización que representa el ciclo 28-33, frente al primer ciclo <28 (el de puntuación más baja de "estrés"). Salvado el primer ciclo, que los constituyen maestros que cuentan con mecanismos poderosos de relajación



---

de la tensión acumulada en el trabajo, como son, todo el proceso de crecimiento personal que se vive unido al desempeño del primer puesto de trabajo (independencia económica, etc.), el crecimiento sostenido de los niveles de "estrés" puede explicarse por el desgaste de energía tan fuerte que produce la enseñanza en la etapa. Los procesos de crecimiento personal del maestro y pérdida de entusiasmo y energía vital son en educación infantil, más evidentes que en el resto de etapas del sistema educativo por razones obvias.

Este sentimiento de mayor conflictividad se dispara hacia la cota más alta en el segundo punto de inflexión, ciclo 41-55, para llegar a una media de 3,59 entre los maestros del último ciclo de vida profesional, 55<. Aún así, no hay que dejar de advertir que la tendencia creciente entre los maestros de 28-33, 34-40, 41-55 y 55<, no escapa del rango de "estrés" *normal* (entre 3,00 y 3,99 de media). Sólo entre los maestros del primer ciclo vital, los recién llegados a la docencia, el nivel de "estrés" es calificado como *poco* (entre 2,00 y 2,99 de media).

### 8.1.6. Satisfacción

VALORE EL NIVEL DE SATISFACCION QUE LE PRODUCEN  
LOS SIGUIENTES ASPECTOS DE LA ENSEÑANZA

Item	Ninguna	Poca	Normal	Bastante	Mucha	Med	DT
ENS	0,4	0,4	8,6	42,4	48,2	4,37	,034
IMG	0	1,2	14,7	43,7	40,4	4,23	,047
INI	0,8	2,4	26,0	36,2	34,6	4,01	,056
AFE	0	0,8	4,9	26,1	68,2	4,61	,039
INT	0,8	5,0	39,4	30,7	24,1	3,72	,058
COL	4,9	12,3	49,0	19,8	14,0	3,25	,064
GES	27,8	31,6	22,8	13,1	4,6	2,35	,074
SLA	5,8	21,4	54,3	11,9	6,6	2,92	,058
ESO	1,6	16,0	57,4	16,0	9,0	3,14	,054

Sólo uno, de los nueve aspectos propuestos, no ha sido valorado como fuente de satisfacción en la enseñanza por los maestros de la etapa. Las demostraciones de afecto de los alumnos (AFE) el item mejor valorado con una media de 4,61. Todos los items reciben puntuaciones medias muy altas, por encima del 4,00 o muy cercanas a este valor. Como vemos en el cuadro 8. , la relación con los alumnos (ENS) y la posibilidad de desarrollar la capacidad creativa y de llevar a cabo las propias iniciativas profesionales en el aula, que ofrece la etapa, al no estar sujeta a una tradición académica que encorsete la docencia, son los aspectos que más satisfacción producen a los maestros.

CUADRO N° 8.4

Item	Med
(AFE) Las demostraciones de afecto de sus alumnos	4,61
(ENS) La enseñanza a a niños menores de seis años	4,37
(IMG) La posibilidad de desarrollar su imaginación y capacidad creativa en la relación con los alumnos pequeños	4,23
(INI) La posibilidad de llevar a cabo sus propias iniciativas profesionales	4,01
(INT) La integración socio-profesional con el colectivo de compañeros de su propio Centro	3,72
(COL) Las relaciones profesionales con colegas de Educación Infantil/Preescolar en otros Centros	3,25
(ESO) Las relaciones con el entorno social e institucional del Centro	3,14
(SLA) Las condiciones socio-laborales de su profesión	2,92

Cuadro n° 8.4. Aspectos que causan satisfacción en el ejercicio de la profesión

En el otro extremo -cuadro n° 8.5-, figura un único aspecto valorado por debajo de la media teórica como fuente de satisfacción, es decir, que no produce satisfacción a los maestros de la etapa: la posibilidad de implicarse en la gestión del Centro ocupando responsabilidades institucionales (GES). Parece que es propio de la cultura de los maestros de educación infantil, el huir de responsabilidades en el centro, del ejercicio de cargos directivos. Se reconocen a sí mismos, como maestros que prefieren el trabajo en el aula, el pegamento y la plastilina, que el trabajo en los despachos. Esta postura es coherente con el nivel de satisfacción expresado en la relación con los alumnos.

No sabemos, de todas maneras, cuanto de renuncia en razón de sexo (recordemos que el 90 % del colectivo son mujeres) se encuentra en el origen de esta evidencia. Más cuando hemos visto como los maestros varones de la etapa ocupan con mayor frecuencia (50 %) cargos directivos, que sus compañeras mujeres. Es decir, si la etapa está más *feminizada* que las etapas superiores, y las mujeres tienen ocupan por regla general menos cargos directivos que los varones, es lógico pensar que una medida global de la

etapa, ofrezca un rechazo a la implicación en responsabilidades de Centro.

CUADRO Nº 8.5

Item	Med
(GES) La posibilidad de implicarse en la gestión del Centro ocupando una responsabilidad fuera de la docencia en el aula	2,35

Cuadro nº 8.5. El aspecto del ejercicio de la profesión que no produce satisfacción

OTROS ASPECTOS QUE PRODUCEN SATISFACCION EN EL EJERCICIO DE LA ENSEÑANZA (OTE)

Valores analizados	5
Media	5,00
Desviación	0

En el cuadro nº 8.6 ofrecemos las respuestas a la pregunta abierta que representa este item. Todas han sido puntuadas con el nivel mayor de satisfacción para los maestros que han contestado.

CUADRO Nº 8.6

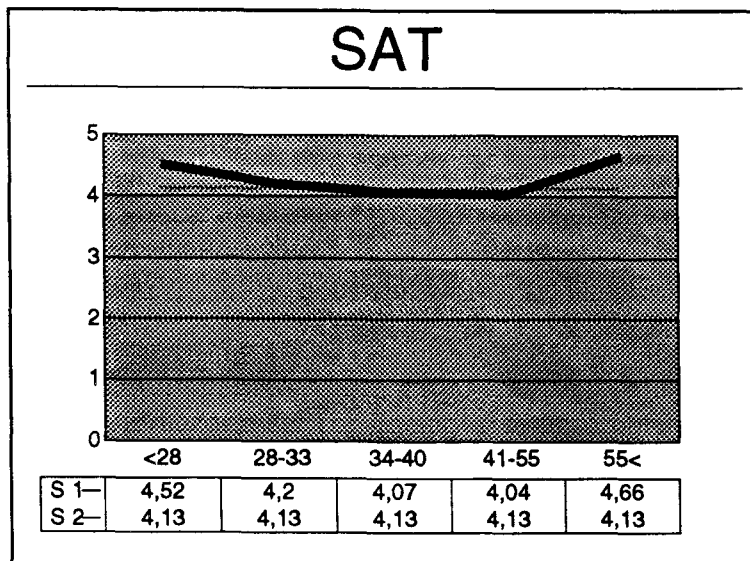
COMENTARIOS AÑADIDOS	N
Tiempo libre	1
Autonomía en el trabajo	1
Resultados satisfactorios de la enseñanza	1
Realización de proyectos de innovación e investigación	1
Colaboración de los padres en actividades escolares	1
Progreso de los alumnos	1

Cuadro nº 8.6. Respuestas a la pregunta abierta sobre fuentes de satisfacción en el ejercicio de la profesión

LA SATISFACCION GENERAL QUE LE PRODUCE LA DEDICACION  
A LA ENSEÑANZA ES, (SAT)

Valores analizados	243
Media	4,13
Desviación	,050

GRÁFICO 8.25



No nos ofrece el perfil evolutivo de la satisfacción entre los maestros de educación infantil, una tendencia lineal sostenida en ninguna dirección. Observamos, por el contrario, que la medida de la satisfacción va decreciendo de manera paulatina hasta llegar al colectivo de profesores del ciclo vital 41-55, que alcanzan la cota más baja de satisfacción profesional -aunque esta sea muy alta, por encima de 4,00-, para cambiar de tendencia, bruscamente, y alcanzar la cota más alta de satisfacción entre el profesorado del último ciclo vital, 55<.

Comparando el perfil, con el analizado anteriormente sobre la evolución del "estrés", observamos una correspondencia inversa absoluta en

---

el comportamiento de los cuatro primeros ciclos vitales. Es decir, una situación de máxima satisfacción conlleva una puntuación más baja de "estrés". Este es el caso de los profesores más jóvenes, <28. O, dicho de otro modo, la satisfacción profesional es una percepción liberadora de tensión profesional.

Se mantiene la correspondencia inversa hasta romperse en el último ciclo vital. Es una situación distinta la que presenta el colectivo de profesores mayores: máxima tensión profesional y máxima satisfacción profesional. Sólo nos cabe una hipótesis explicativa a esta situación paradójica, si el origen del "estrés" es la pérdida paulatina de energía, entusiasmo y vitalidad característicos del inicio de la profesión, es cierto que hasta la mitad de carrera, alrededor de los cuarenta y cinco años de edad, existe un desajuste permanente entre la pérdida real de energía y la percepción que se tiene de esa pérdida (Sikes, 1985), siendo la percepción menor que la realidad. Esto origina un desajuste profesional grande (gran "estrés", máxima insatisfacción). Pero esta situación se resuelve en el último ciclo vital, cuando el profesor, es plenamente consciente de sus limitaciones físicas y su pérdida de vitalidad, es decir, se ajusta a su proceso natural de envejecimiento, con lo que, aún encontrado más que ningún otro grupo de maestros causas de conflictividad en el ejercicio de la docencia, intenten compensar, de manera consciente, las dificultades profesionales (máximo "estrés") con el encuentro de elementos de la enseñanza en los que basar su máxima satisfacción profesional (la relación con los alumnos, las demostraciones de afecto, etc.).

### 8.2.7. Autopercepción en el ejercicio de la profesión

IDENTIFIQUE AQUELLOS ASPECTOS DE LA ENSEÑANZA  
QUE EN SU EJERCICIO PERSONAL DE LA PROFESION  
CONSIDERE PROBLEMATICOS

Item	Muy proble- mático	Bastante proble- mático	Normal	Poco proble- mático	Nada proble- mático	Med	DT
ATU	2,9	15,2	35,7	28,7	17,6	3,43	,066
PRE	0,8	4,1	36,5	36,9	21,7	3,74	,055
CCO	2,5	17,0	57,7	30,3	12,0	3,34	,061
RIQ	0,8	6,6	46,9	29,9	15,8	3,53	,055
MET	0,4	7,5	32,6	38,9	20,5	3,71	,057
IND	6,2	29,5	33,6	22,8	7,9	2,96	,067
ATE	7,8	41,2	82,3	12,8	4,9	2,73	,061
MOT	0,8	5,8	39,1	34,2	20,2	3,67	,057
EXT	4,9	16,9	32,5	29,2	16,5	3,35	,070
MED	2,9	17,8	47,5	21,9	9,9	3,18	,060
NCO	1,6	14,4	43,2	23,9	16,9	3,39	,063
REF	16,2	26,9	30,3	19,7	6,8	2,73	,075
DOC	8,1	26,0	45,5	16,6	3,8	2,82	,060
ACE	0	6,2	45,9	31,4	16,5	3,58	,053

Con la dimensión autopercepción queremos analizar la percepción que el profesor tiene de su propia capacitación para el desarrollo de la enseñanza. Incluimos un total de catorce ítems que representan otras tantas tareas que a las que el maestro de educación infantil se enfrenta de manera

normal en el ejercicio de su profesión. Estos ítems hacen referencia tanto a aspectos internos al aula (metodología, motivación de los alumnos...) como a otros aspectos de su vida profesional (su preparación, implantación de la reforma y otros). Le pedimos al maestro que valore los aspectos como difíciles o problemáticos para él, en una escala de muy a nada problemáticos.

En el cuadro general de puntuaciones medias de los ítems, se destaca la idea de que todas las puntuaciones oscilan entre 2,00 y 4,00, es decir entre bastante y poco problemático, descartándose en la puntuaciones medias los valores extremos de la escala. Las tareas propuesta a valoración no se perciben por los maestros como elementos que entrañen especiales dificultades para su desarrollo, en líneas generales.

Todos los ítems prouestos han sido valorados como no problemáticos por los maestros de la etapa. En el cuadro nº 8.7 hemos ordenado de menor a mayor dificultad (en orden inverso a sus puntuaciones) las medias de los ítems, que por superar la media teórica de 2,5 pueden considerarse, todos, como no problemáticos en su percepción por los maestros.

CUADRO Nº 8.7

Ítem	Med
(PRE) Preparación para enseñar conocimientos actualizados y adecuados al nivel Infantil/Preescolar	3,74
(MET) Metodología de la enseñanza	3,71
(MOT) Capacidad para motivar a sus alumnos, implicarlos en las actividades de clase y facilitarles los aprendizajes	3,67
(ACE) Implicación en actividades del Centro	3,58
(RIQ) Diversidad y riqueza de las experiencias de aprendizaje que ofrece a sus alumnos	3,53
(ATU) Acción tutorial y orientación a los padres de alumnos sobre el proceso de desarrollo y aprendizaje de sus hijos	3,43
(NCO) Puesta al día y adquisición de nuevos conocimientos	3,39
(EXT) Desarrollo de actividades extraescolares	3,35
(CCO) Conexión de los contenidos con los intereses de los alumnos y las demandas de los padres de alumnos	3,34



Item	Med
(MED) Selección/elaboración y uso de medios para la enseñanza y materiales curriculares idóneos para el nivel Infantil/Preescolar	3,18
(IND) Individualización de la enseñanza	2,96
(DOC) Elaboración de documentos de diseño y evaluación a nivel de ciclo y Centro	2,82
(ATE) Atención a la diversidad de las necesidades educativas de sus alumnos y detección temprana de problemas de aprendizaje	2,73
(REF) Implantación de la Reforma educativa	2,73

Cuadro nº 8.7. Tareas considerados como problemáticas por los maestros de educación infantil

Se observa en el cuadro cómo la preparación para enseñar conocimientos actualizados y adecuados a la etapa (PRE), junto a la metodología de enseñanza (MET), son los aspectos en los que los maestros se perciben con mayor seguridad. En tanto que, sin llegar a cruzar la media, la individualización de la enseñanza (IND), la atención a la diversidad (ATE) y la implantación de la Reforma (REF) y las nuevas tareas profesionales que este proceso trae consigo (DOC), son los aspectos de la enseñanza, que sin llegar a ser considerados como problemáticos, ofrecen más dificultad que los anteriores. La tarea más difícil: la implantación de la Reforma educativa.

OTROS ASPECTOS DE LA ENSEÑANZA QUE SE CONSIDERAN PROBLEMATICOS (OTI)

Valores analizados	9
Media	2,11
Desviación	,423

En el cuadro nº 8.8 recogemos las respuestas a la pregunta abierta que representa este ítem. Es de destacar que se ha aprovechado esta pregunta abierta del cuestionario para introducir aspectos problemáticos de la enseñanza en la etapa que (alcanzan las cotas más bajas con una media de 2,11) que no se habían previsto en los ítems anteriores.

CUADRO Nº 8.8

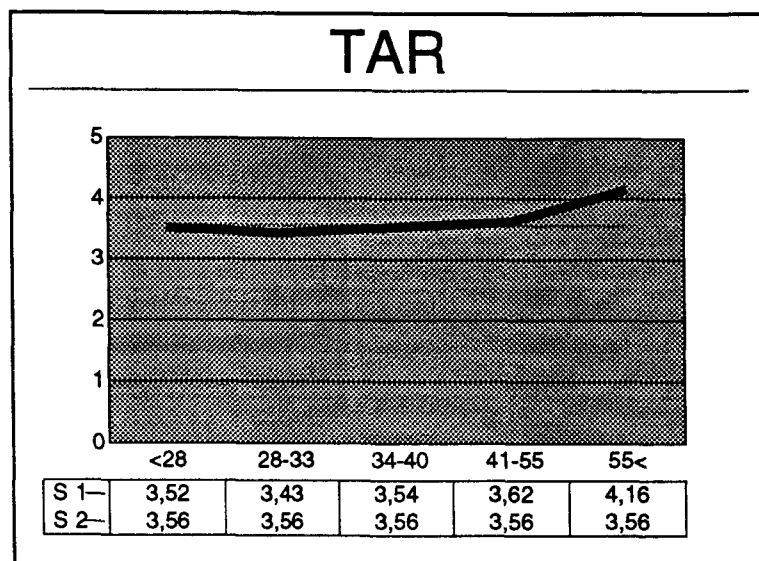
COMENTARIOS AÑADIDOS	N
Falta de medios	1
Trabajo en equipo con personas que no quieren cambiar la enseñanza	1
Diversidad y riqueza de material para la enseñanza	1
Atención a alumnos con problemas	1
Falta de personal de apoyo	1
Coordinación con otros niveles	1
Encontrar cursos que realmente aporten algo nuevo e interesante y que no sean en fiestas o puentes	1
Perfeccionamiento en el tiempo personal	1

Cuadro nº 8.8. Respuestas a la pregunta abierta sobre autopercepción en las tareas de la enseñanza

EN GENERAL, EL DESARROLLO DE LAS DISTINTAS TAREAS QUE SUPONE LA ENSEÑANZA RESULTA PARA VD. (TAR)

Valores analizados	245
Media	3,56
Desviación	,050

GRÁFICO 8.26



El perfil de las respuestas a esta cuestión en función del ciclo vital de los profesores, nos ofrece una buena visión de la autopercepción de profesionalidad, entendida como dominio de las tareas de la enseñanza, que poseen los maestros. Si exceptuamos la puntuación del primer ciclo vital, <28, observamos una línea progresivamente creciente, que supera la media (representada por la línea delgada S2, con un valor de 3,56) al llegar al ciclo vital 41-55, y alcanza la cota más alta en el último ciclo vital, 55<.

Podemos afirmar por tanto que la autopercepción en el dominio de tareas crece con la experiencia acumulada a través del tiempo, entre los profesores de la etapa. Pero es cierto, que los profesores del primer ciclo vital, <28, se han manifestado ligeramente por encima de sus compañeros del ciclo vital superior, 28-33. Pensamos que el origen de este comportamiento del perfil puede estar en el hecho de que el colectivo de profesores más jóvenes está integrado por interinos y sustitutos que aún no se han enfrentado a la responsabilidad de gestionar su propia clase, y además, quiénes les rodean, directivos, colegas y padres de alumnos, pueden exigirles menos debido a su provisionalidad.

### 8.2.8. Relaciones en el Centro

Las relaciones sociales de los profesores en la comunidad social y educativa que es el Centro, las medimos mediante cuatro aspectos que hemos considerado esenciales: qué colectivos perciben los maestros que les facilitan el desarrollo de su trabajo, quiénes valoran más su trabajo, en quiénes encuentran motivación para superarse en su trabajo y con quiénes establecen una relación personal satisfactoria. Los colectivos que se comparan en las valoraciones son el de alumnos, padres de alumnos, compañeros y equipo directivo.

Tenemos que admitir la dificultad que algunos maestros habrán encontrado en la diferenciación entre el colectivo de compañeros y el equipo directivo, cuando (en especial en la escuela pública) el equipo directivo se compone de compañeros del mismo claustro. Aún así, nos parecía interesante mantener la diferenciación.

#### ¿EN QUE MEDIDA CONSIDERA QUE LE FACILITAN EL DESARROLLO DE SU TRABAJO?

Item	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho	Med	DT
FAA	1,2	6,2	46,9	34,2	11,5	3,48	,052
FAP	6,6	24,7	45,3	17,3	6,2	2,91	,061
FAC	1,7	7,5	49,2	32,9	8,8	3,39	,052
FAD	2,1	11,2	50,0	27,7	9,1	3,30	,055

Son los alumnos, y los compañeros quienes más facilitan al maestro el desarrollo de su trabajo. Con puntuaciones sobre la media, pero algo inferiores se encuentran el equipo directivo y los padres de alumnos (que alcanzan la puntuación más baja).

SIENTE QUE SU TRABAJO ES VALORADO POR.

Item	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho	Med	DT
VAA	1,6	7,8	35,4	34,6	20,6	3,64	,060
VAP	2,1	17,3	38,7	35,0	7,0	3,27	,057
VAC	2,9	6,7	55,8	29,2	5,4	3,27	,050
VAD	1,7	8,4	58,0	22,3	9,7	3,29	,053

Nuevamente encontramos a los alumnos como el grupo social que más valora el trabajo del maestro según su propia percepción. Aquí supera el equipo directivo a los colectivos de compañeros y padres de alumnos, que se encuentran igualados. Parece que los maestros perciben a sus directivos con una capacidad especial de valoración de su tarea que no poseen el resto de sus compañeros.

PARA SUPERARSE EN SU TRABAJO ENCUENTRA MOTIVACION EN.

Item	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho	Med	DT
SUA	0,8	1,6	8,2	44,9	44,4	4,30	,048
SUP	8,3	18,3	46,3	21,3	5,8	2,97	,063
SUC	2,1	12,2	50,8	29,8	5,0	3,23	,052
SUD	5,0	12,6	58,0	16,0	8,4	3,10	,058

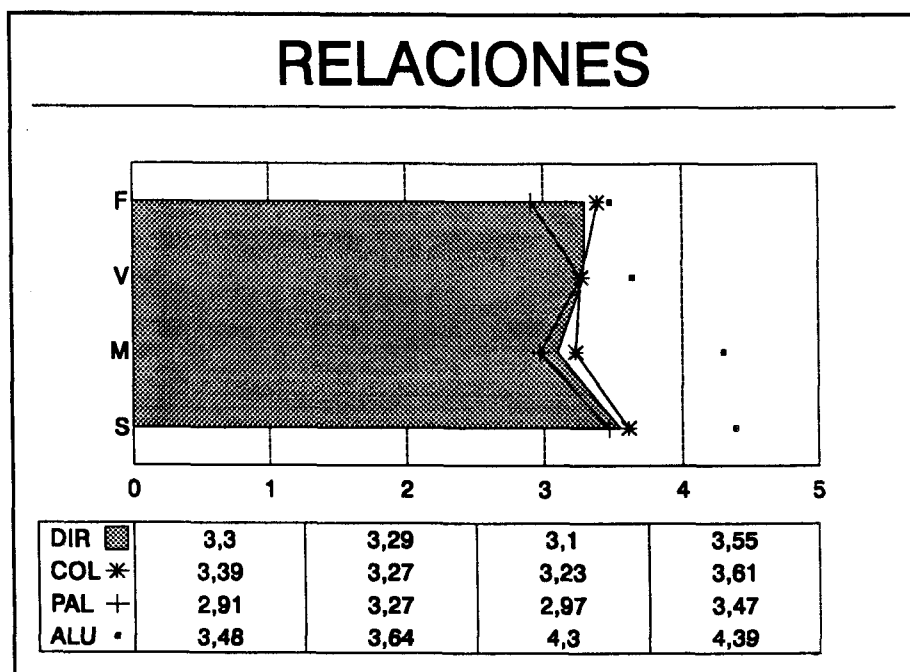
Es en los alumnos en quienes encuentra motivación el maestro para superarse en su trabajo. En los alumnos, primero, en los compañeros y después en el equipo directivo (aunque se reconozca que éstos valoran más los esfuerzos profesionales). Los padres de alumnos alcanzan nuevamente la puntuación más baja.

ENCUENTRA SATISFACTORIA SU RELACION PERSONAL CON.

Item	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho	Med	DT
SAA	0,8	0	9,4	38,5	51,2	4,39	,046
SAP	1,2	5,7	50,8	28,3	13,9	3,47	,054
SAC	0,4	3,3	42,3	41,9	12,0	3,61	,048
SAD	0,4	5,8	52,5	33,1	14,5	3,55	,052

Ya lo habíamos visto en la dimensión satisfacción. la relación personal con los alumnos es una de los aspectos más gratificantes de la enseñanza para el profesor. Aquí sigue repitiéndose el mismo mensaje. Tras los alumnos,, las relaciones con el equipo directivo son las más gratificantes. Por encima de compañeros y padres de alumnos. Vuelven a ser los padres de alumnos quienes cosehen la puntuación más baja en el item.

GRÁFICO 8.27



---

El gráfico nos ofrece una visión comprensiva de las cuatro cuestiones analizadas, comparando las respuestas obtenidas por cada colectivo. Se observa cómo los alumnos alcanzan siempre la puntuación más alta, y los padres de alumnos la más baja. Los colegas, por su parte, alcanzan en tres cuestiones una puntuación superior al equipo directivo. Sólo en una, la valoración del trabajo del maestro (en el gráfico V), son percibidos los directivos con una puntuación más alta que los propios compañeros del Centro.

En conclusión, sus relaciones en el Centro son percibidas por los maestros de educación infantil como mejores con los alumnos, situando a continuación a colegas, directivos y padres de alumnos, en este mismo orden.

### 8.2.9. Necesidades formativas

En el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, diseñado con una duración de seis años (CEJA, 1991), se ofrece el marco general desde el que acometer el diseño de las acciones formativas que se recogen en los diferentes Planes Provinciales de Formación de carácter anual, y en los planes específicos de cada uno de los cuarenta y cinco Centros de Profesores radicados en la Comunidad Autónoma Andaluza. En el Plan Andaluz se diseñan un total de doce programas formativos generales:

- a) Programa para la generalización de los nuevos diseños curriculares.
- b) Programa de actualización científica y didáctica del profesorado.
- c) Programa de formación para la orientación escolar y profesional.
  - Formación del profesorado en tareas de orientación y tutoría.
  - Formación de equipos o departamentos de orientación en centros.
  - Formación para los orientadores de los equipos de promoción y orientación educativa.
- d) Programa de especialización de maestros: educación física, educación musical y logopedia.
- e) Programa de formación para el profesorado de educación compensatoria.
- f) Programa de formación para el profesorado de la educación de adultos.
- g) Programa de actualización y reciclaje del profesorado de las ramas tecnológicas.
- h) Programa de formación del profesorado de enseñanzas artísticas y musicales.



i) Programa de formación en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

j) Programa de formación en cultura andaluza.

k) Programa para la formación del profesorado en los ámbitos de experiencia transversales del curriculum.

- Educación para la salud.
- Educación para el consumo.
- Educación ambiental.
- Educación vial.
- Educación tecnológica.
- Coeducación.
- Educación para la Paz.

l) Programa para la dinamización, la organización y la evaluación escolar.

Pues bien, dentro de la dimensión *necesidades formativas* incluimos una primera batería de ítem en la que se presentan un total de once ámbitos de la formación permanente del profesorado que están incluidos en el Plan de Formación Permanente , y que están destinados, entre otros, a los maestros de educación infantil.

Se incluye desde el conocimiento general de la Reforma planteado mediante cursos de introducción a los Diseños Curriculares (CRE), hasta los procesos de innovación educativa (INN) o la atención a la diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales (NED), como contenido de la formación permanente de los maestros.

PARA EL EJERCICIO DE SU PROFESION EN LA ACTUALIDAD,  
VALORE LO NECESARIOS QUE SON LOS ASPECTOS FORMATIVOS  
SIGUIENTES

Item	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho	Med	DT
CRE	0,8	4,6	22,9	40,4	31,3	3,96	,057
ACD	0	0,4	10,7	43,8	45,0	4,33	,043
ORT	0,4	4,5	37,6	38,0	19,4	4,71	,054
ECO	5,0	15,8	33,9	30,3	14,9	3,34	,071

Item	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho	Med	DT
SRE	0	1,2	19,1	49,0	30,7	4,09	,047
NTI	1,3	6,4	42,1	39,5	10,7	3,51	,053
CAD	2,1	5,9	50,8	28,4	12,7	3,43	,056
MTC	0,8	2,9	22,9	43,3	30,0	3,98	,054
ORG	0	1,2	25,5	46,1	27,2	3,99	,048
NED	0	2,5	8,6	41,2	47,7	4,34	,047
INN	0,4	1,7	24,8	45,5	27,7	3,98	,051

Todos los aspectos sometidos a valoración han superado la media posible de 2,5. Es decir, todos se han considerado como bastante o muy necesarios para la formación permanente. El ámbito de formación percibido como más necesario es el referido a la orientación y tutoría como tareas del maestro de educación infantil (ORT).

En el siguiente cuadro se presentan ordenadas por su grado de valoración, de mayor a menor, todos los aspectos sometidos a examen. En último lugar de la relación aparecen los ámbitos peor valorados por los profesores (aunque también cuenten con una valoración positiva. Se trata de la cultura andaluza (CAD) y la educación compensatoria (ECO). A pesar de que dentro del ámbito de educación compensatoria la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía incluye contenidos específicos de la etapa, como el de *preescolar en casa*, éste ha sido el ámbito menos valorado como necesario por los maestros para su formación permanente alcanzando una puntuación media de 3,34.

CUADRO Nº 8.9

Item	Med
(ORT) Orientación y tutoría	4,71
(NED) Atención a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos	4,34
(ACD) Actualización en áreas o materiales curriculares concretas	4,33

Item	Med
(SRE) Selección/elaboración y uso de medios y recursos educativos para la Educación Infantil/Preescolar	4,09
(ORG) Organización y evaluación escolar	3,99
(MTC) Actualización/profundización en materias transversales del curriculum	3,98
(INN) Innovación e investigación educativa	3,98
(CRE) Conocimiento de la Reforma Educativa y DCB de Educación Infantil	3,96
(NTI) Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación	3,51
(CAD) Cultura Andaluza	3,43
(ECO) Educación compensatoria	3,34

Cuadro nº 8.9. Aspectos formativos necesarios ordenados por su nivel de valoración

OTROS ASPECTOS NECESARIOS PARA LA FORMACION (OTO)

Valores analizados	10
Media	4,59
Desviación	,163

En el siguiente cuadro incluimos las respuestas recogidas a esta cuestión abierta. La intención de quiénes han contestado a esta cuestión ha sido la de añadir aspectos muy necesarios para su formación que no se incluían entre los sometidos a valoración. De ahí la media de 4,59 alcanzada.

CUADRO Nº 8.10

COMENTARIOS AÑADIDOS	N
Metodología. Relación con la comunidad educativa: Centro, salud, servicios sociales...	1
Atención de los niños con necesidades especiales, por parte de los equipos de Apoyo a la Integración, que no siempre se atienden en este nivel.	1
Consumo, salud, ecología.	1
Detección temprana de niños con deficiencias	1
Que las actividades de perfeccionamiento se realicen en horas lectivas.	1
Técnicas de trabajo en equipo y coordinación entre profesionales	1
Sentido cristiano de la vida	1
Todos estos aspectos son muy interesantes pero los pocos cursos que hay son más de "predicción" que de formación. Seminarios o grupos de zona que vayan creando material y reflexiones sobre su actuación educativa.	1
No hay un reciclaje real del profesorado de Educación Infantil para realizar una reforma real: falta equipamiento, espacios, ratio adecuada, profesores de apoyo y preparación e incentivos para realizarla...	1
Cursos prácticos, no teóricos	1

Cuadro nº 8.10. Respuestas a la pregunta abierta sobre aspectos necesarios para la formación permanente

VALORE LA EFICACIA QUE PARA SU PROPIA FORMACION  
PUEDEN TENER LAS SIGUIENTES ESTRATEGIAS DE FORMACION  
PERMANENTE

Item	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho	Med	DT
CFP	1,7	8,4	30,1	36,0	23,8	3,71	,063
PIE	1,3	4,6	28,7	45,1	20,3	3,78	,056
SPE	1,7	4,2	28,9	43,1	22,2	3,79	,057
GRT	1,3	3,3	21,3	48,5	25,5	3,93	,054
FCE	1,3	4,3	24,1	43,1	27,2	3,90	,058
APU	3,8	9,6	38,3	29,2	19,2	3,50	,056

Las estrategias eficaces para la formación permanente constituyen el segundo conjunto de items dentro de la dimensión *necesidades formativas*, sometidos a la valoración de los maestros. Una primera consideración a la vista de los resultados del análisis es que las estrategias han sido valoradas por debajo de los aspectos formativos que veíamos en los cuadros anteriores. Ninguna alcanza un valor igual o superior a 4,00 que implica la valoración de muy eficaz para la estrategia.

También es cierto que ninguna ha alcanzado un valor inferior a 3,00, es decir, todas las estrategias se perciben como bastante eficaces por los maestros de educación infantil.

CUADRO Nº 8.11

Item	Med
(GRT) Grupos de trabajo	3,93
(FCE) Formación en Centros	3,90
(SPE) Seminarios permanentes	3,79
(PIE) Proyectos de innovación educativa	3,78

Item	Med
(CFP) Cursos de formación permanente	3,71
(APU) Actividades puntuales (conferencias, charlas, jornadas, congresos...)	3,50

Cuadro nº 8.11. Estrategias formativas eficaces ordenadas por su nivel de valoración

En el cuadro anterior se han ordenado las seis estrategias sometidas a valoración en el orden de sus puntuaciones. Los grupos de trabajo y la formación en Centros se destacan como las estrategias más eficaces para los maestros. Los cursos de formación permanente y las actividades puntuales (conferencias, charlas, jornadas, congresos...), son las estrategias menos valoradas.

Se aprecia el interés de los maestros por actividades de formación participativas, donde ellos son agentes activos de su propia formación (grupos, seminarios), frente a las actividades no participativas o de una marcada orientación receptiva, donde son los expertos contratados por la administración los que exponen determinados contenidos teóricos a los profesores (cursos y conferencias).

Un breve análisis de las valoraciones otorgadas por los maestros en función de su ciclo vital, nos permite afirmar que los maestros del último ciclo vital, 55<, son los que han valorado de manera más alta (por encima de 4,00) las seis estrategias formativas propuestas. Dejando de lado este ciclo, cuyo comportamiento en las valoraciones es muy singular, destacamos la evolución en sentido descendente que sufre la valoración de los cursos de formación (CFP) desde el primer -<28- al cuarto ciclo vital -41-55-. Es decir, son los maestros más jóvenes y los mayores los que han valorado en más alto grado la eficacia de las estrategias expositivas para su propia formación.

La estrategia más valorada en cada ciclo vital, ha sido: grupos de trabajo en el primer ciclo (<28), el tercero (34-40), y el cuarto (41-55); proyectos de innovación educativa en el segundo ciclo vital (28-33); y formación en Centros entre los maestros más experimentados (55<).

OTRAS ESTRATEGIAS DE FORMACION PERMANENTE ADECUADAS  
(OTU)

Valores analizados	10
Media	4,59
Desviación	,163

En el cuadro siguiente se presentan las respuestas a la cuestión abierta en la que se pide a los profesores que propongan y valoren otras estrategias para su formación permanente.

CUADRO Nº 8.12

COMENTARIOS AÑADIDOS	N
Cursos de más duración que los que hacen actualmente, pero con gente mejor preparada porque los que hacen ahora no valen para nada	4
Estudios universitarios superiores	1
Sólo que las plazas que salen para cursillos son muy reducidas y es muy difícil realizar alguno.	1
La experiencia personal de cada día	1
Proyectos de trabajo coordinados con el equipo docente de Educación Infantil	1
Publicaciones específicas	1
Licenciatura en Ciencias de la Educación	1
Lectura de libros específicos	1
Visitar otras escuelas de Educación Infantil, tanto en Andalucía como en el resto de España, y si puede ser en el extranjero, para ver cómo trabajan en otros sitios.	1

<p>En cuanto a la formación del profesorado todo puede ser interesante o un completo fracaso, depende de cómo se organice, y la verdad es que se está haciendo muy mal. Faltan recursos. Claro, que... siempre queda la dedicación individual y la realización de proyectos o grupos de trabajo por propia iniciativa, pero incluso eso funciona mal. De los cuatro que se llevaron a cabo en mi Centro el año pasado, todavía no han pagado ni uno. Resultado: este año no se ha presentado ninguno, porque encima a la gente le cuesta <i>el dinero</i>.</p>	1
--	---

Cuadro nº 8.12. Respuestas a la pregunta abierta sobre estrategias de formación eficaces



### 8.3. ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS

Mediante el análisis de contingencias hemos establecido qué variables del cuestionario están correlacionadas de manera significativa con la variable edad (la esencial para nuestros objetivos de investigación). Advertimos que la edad no está medida en términos de años de edad de los maestros, sino en términos de su pertenencia a uno de los cinco ciclos vitales establecidos: <28, 28-33, 34-40, 41-55, 55<.

Hemos aplicado el contraste Gi-cuadrado (Sánchez Carrión, 1989) y hemos considerado la significatividad con un nivel de confianza del 0,05, si bien en algunos casos -señalados con asterisco- la confianza es superior, 0,001.

En la siguiente tabla presentamos los resultados del análisis de contingencias referido a las variables independientes del cuestionario, es decir, aquellas que pertenecen a los ámbitos de: datos personales, profesionales, del centro e historia profesional reciente.

CORRELACIONES SIGNIFICATIVAS ENTRE LA EDAD  
Y EL RESTO DE VARIABLES INDEPENDIENTES DEL CUESTIONARIO:  
DATOS PERSONALES, DATOS PROFESIONALES, DATOS DEL  
CENTRO E HISTORIA PROFESIONAL RECIENTE

VARIABLE	COEFICIENTE DE CORRELACIÓN
SEX	10.304
CUR (*)	22.647
CDI (*)	28.838
DIS	10.914
EXP (*)	251.573

VARIABLE	COEFICIENTE DE CORRELACIÓN
FTI	28.354
PRO	32.288
FPR	30.148
ENS (*)	45.197
AFE	24.383
INT	30.682
ATE	31.699
FAC	31.866
FAD (*)	43.962
SUA	27.704
SUD	30.165
SAD	27.593

Como se aprecia en la tabla los aspectos personales y del desarrollo profesional de los maestros de educación infantil que correlacionan significativamente con su edad -establecida en términos de pertenencia a un ciclo vital (Sikes, 1985)-, son: la falta de tiempo para desarrollar adecuadamente sus tareas, la conflictividad derivada de la problemática social del entorno del Centro, la falta de preparación, la satisfacción en la relación con niños menores de seis años, las demostraciones de afecto de los alumnos, la integración socio-profesional con el colectivo de compañeros de la etapa, la atención a la diversidad de las necesidades educativas de los alumnos, la facilitación de sus tareas que encuentran en sus compañeros, y las relaciones con el equipo directivo de sus Centros respectivos.

---

VARIABLE	COEFICIENTE DE CORRELACIÓN
SIT (*)	153.355
ETC (*)	76.459
ANT (*)	106.378
AIN (*)	198.197
DIR	30.382
TIP (*)	52.435
UBI (*)	36.644

Como se aprecia en la tabla los aspectos personales y del desarrollo profesional de los maestros de educación infantil que correlacionan significativamente con su edad -establecida en términos de pertenencia a un ciclo vital (Sikes, 1985)-, son: el sexo, el tipo de currículum que imparte (preescolar o educación infantil), la ocupación de cargos directivos, las discontinuidades en su carrera, su experiencia docente, su situación administrativa, su estado civil, su antigüedad en el Centro, su antigüedad en la dedicación a la etapa, el tipo de Centro en que trabaja (público o privado) y la ubicación del Centro.

En la siguiente tabla presentamos los resultados del análisis de contingencia efectuado con las variables independientes del cuestionario, es decir, las que pertenecen a las dimensiones: conflictividad, satisfacción, autopercepción en las tareas, relaciones en el centro y necesidades formativas.

CORRELACIONES SIGNIFICATIVAS ENTRE LA EDAD  
Y LAS VARIABLES DEPENDIENTES DEL CUESTIONARIO:  
CONFLICTIVIDAD, SATISFACCIÓN,  
AUTOPERCEPCIÓN EN LAS TAREAS, RELACIONES EN EL CENTRO  
Y NECESIDADES FORMATIVAS

VARIABLE	COEFICIENTE DE CORRELACIÓN
FTI	28.354
PRO	32.288
FPR	30.148
ENS (*)	45.197
AFE	24.383
INT	30.682
ATE	31.699
FAC	31.866
FAD (*)	43.962
SUA	27.704
SUD	30.165
SAD	27.593

Como se aprecia en la tabla los aspectos personales y del desarrollo profesional de los maestros de educación infantil que correlacionan significativamente con su edad -establecida en términos de pertenencia a un ciclo vital (Sikes, 1985)-, son: la falta de tiempo para desarrollar adecuadamente sus tareas, la conflictividad derivada de la problemática

---

social del entorno del Centro, la falta de preparación, la satisfacción en la relación con niños menores de seis años, las demostraciones de afecto de los alumnos, la integración socio-profesional con el colectivo de compañeros de la etapa, la atención a la diversidad de las necesidades educativas de los alumnos, la facilitación de sus tareas que encuentran en sus compañeros, y las relaciones con el queipo directivo de sus Centros respectivos.

## 8.2. ANALISIS CLUSTER DE VARIABLES

El objetivo de un análisis cluster de variables es detectar interrelaciones entre un conjunto de variables de una matriz de datos (Hartigan, 1990). Con este análisis pretendemos ofrecer una visión global de nuestros datos, agrupando los items cuyas respuestas ofrecen una gran similitud, y reduciendo por tanto -para hacerlo más comprensivo- el universo de variables que se han estudiado en el análisis descriptivo básico.

El proceso de agrupamiento de variables que se ha seguido -el que ofrece el programa 1M de BMDP- es el de amalgamamiento progresivo en pasos sucesivos que comienza considerando cada variable como un sólo grupo y finaliza considerando en un sólo grupo a todas las variables.

Del resultado general que ofrece el ordenador, hemos procedido a seleccionar aquellos cluster que cumplen las siguientes condiciones: (a) agrupan a un mayor número de variables, (b) proporcionan un alto grado de similitud entre las variables agrupadas, y (c) ofrecen una explicación lógica y coherente con nuestros objetivos de investigación, de manera que hagan interesante su discusión.

En general, el análisis cluster permite obtener una nueva estructuración del cuestionario, estableciendo nuevas dimensiones, confirmando las existentes, o reagrupando las actitudes o comportamientos referidos a cada item de la estructura previa para ajustarlos mejor a las respuestas de los sujetos. Es decir, en nuestro caso se trata de someter a análisis la estructura interna de las dimensiones conflictividad, satisfacción, autopercepción, relaciones en el Centro y necesidades formativas, que hemos estudiado en los epígrafes anteriores.

Además, el análisis cluster nos ha permitido hacer un nuevo estudio de los sujetos, mediante un nuevo análisis descriptivo reducido a las variables que componen cada uno de los clusters. Hemos querido estudiar el comportamiento de nuestros sujetos ante cada uno de los clusters en función de su ciclo vital. Para ello, hemos construido una tabla general de dos dimensiones en la que analizamos las puntuaciones medias de cada uno de los cluster en cada uno de los ciclos vitales.

La presentación de los resultados de estos análisis la vamos a hacer

de la siguiente manera: presentamos en primer lugar un cuadro con los cluster obtenidos y discutimos cada uno de ellos; a continuación presentamos la tabla general de puntuaciones medias de los cluster por ciclos vitales; en tercer lugar, discutimos el comportamiento de cada uno de los cluster en cada uno de los ciclos vitales, para ello hemos confeccionado unos gráficos que ofrecen una perfil general de la evolución del cluster con la edad del profesor; en último lugar, intentamos una discusión general del comportamiento de todos los clusters.

CUADRO Nº 8.13

CLUSTER Nº	NOMBRE	SIMILARIDAD	VARIABLES
1	RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS Y EL EQUIPO DIRECTIVO	62,78 %	FAC FAD VAD SUD SAD VAC SUC SAC
2	ESTRATEGIAS DE FORMACION PERMANENTE	60,89 %	CFP PIE SPE GRT FCE APU
3	CONFLICTIVIDAD	53,96 %	ORD CON QUE MON AIS FPR FRE
4	AUTOPERCEPCION EN LA IMPLANTACION DE LA REFORMA	53,66 %	MED NCO REF DOC

CLUSTER Nº	NOMBRE	SIMILA- RIDAD	VARIABLES
5	AUTOPERCEPCION EN EL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA	50,81 %	RIQ MET IND ATE MOT
6	SATISFACCION DE LA ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN INFANTIL	48,49 %	ENS SAT IMG SUA SAA AFE
7	FALTA DE RECURSOS Y APOYO A LA ENSEÑANZA Y DESAJUSTE CON EL ENTORNO SOCIAL DEL CENTRO	48,27 %	FME FAM FTI DEM PRO
8	NECESIDADES FORMATIVAS	48,20 %	ACD ORT CAD MTC SRE NED ORG ECO NTI INN
9	RELACIONES CON LOS PADRES DE ALUMNOS Y CONSIDERACION SOCIAL DE LA PROFESION	43,63 %	CSO BCO FEX FAP SUP VAP SAP

Cuadro nº 8.13. Agrupaciones de items obtenidas en el análisis cluster de variables



CLUSTER 1: RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS Y EL EQUIPO DIRECTIVO

FAC	( 87) 56 51 49 40 60 63/56/
FAD	( 88) 71 73/68/45 49/34/
VAD	( 92) 75/68/68 60/47/
SUD	( 96)/63/54 61/39/
SAD	(100)/45 41/62/
VAC	( 91) 76/58/
SUC	( 95)/59/
SAC	( 99)/

En este primer cluster se agrupan todas las variables de la dimensión relaciones en el Centro de nuestro instrumento, que se refieren a los compañeros y al equipo directivo. Se trata de ocho items que miden el nivel en que el profesor percibe que los compañeros y equipo directivo facilitan su tarea (FAC, FAD), valoran su tarea (VAC, VAD), le motivan para la superación en el trabajo (SUC, SUD) y mantienen una relación personal satisfactoria con él (SAC, SAD). Los ocho items restantes que configuran la dimensión relaciones en el Centro, y que se refieren a los alumnos y los padres de alumnos, han sido agrupadas en otros clusters. Es decir, existe una clara diferencia en las percepciones que los maestros de educación infantil mantienen sobre sus relaciones profesionales con colegas y las

relaciones con los alumnos o las familias de los alumnos.

CLUSTER 2: ESTRATEGIAS DE FORMACION PERMANENTE

CFP	(112) 69/50 47 58/58/
	/ / /
PIE	(113)/59 51 65/56/
	/ / /
SPE	(114) 69/59/50/
	/ / /
GRT	(115)/67/46/
	/ /
FCE	(116)/60/
	/
APU	(117)/

Con una alta similaridad se han agrupado en este segundo cluster las variables de la dimensión necesidades formativas, que nosotros agrupábamos bajo el epígrafe común de estrategias de formación permanente. Es decir, el análisis ha confirmado la estructura del instrumento agrupando en un solo cluster todos los ítems que responden a la cuestión de "valore la eficacia que para su propia formación pueden tener las siguientes estrategias de formación permanente": cursos de formación permanente (CFP), proyectos de innovación educativa (PIE), seminarios permanentes (SPE), grupos de trabajo (GRT), formación en Centros (FCE) y actividades formativas puntuales (APU).

CLUSTER 3: CONFLICTIVIDAD

ORD	-----/	(44) 67/39 40 41 35 17/
	/	/
CON	(45)/53 43 41 33 26/	
	/	/
QUE	-----/	(49) 61 53/34 32/
	/	/
MON	---/	(52) 63/55 41/
	/	/
AIS	(53)/51 42/	
	/	/
FPR	---/	(54) 77/
	/	/
FRE	(55)/	

El cluster que denominamos conflictividad es una reducción a siete variables de la dimensión conflictividad de nuestro instrumento que cuenta con un total de quince variables. Se han mantenido en el cluster aquellas variables que hacen referencia a aspectos más didácticos de la tarea del profesor como fuentes de conflicto en la profesión: disciplina (ORD, CON), monotonía y aislamiento en la enseñanza (MON, AIS), falta de preparación (FPR, FRE) y desaprobarción de s trabajo (QUE). El cluster excluye de la dimensión conflictividad y reagrupa de otra manera las variables que hacen referencia a dificultades externas para el desarrollo de la enseñanza y consideración social de la profesión.

CLUSTER 4: AUTOPERCEPCION EN LA  
IMPLANTACION DE LA REFORMA

MED	-----/ (79) 54/50 46/
	/ /
NCO	(80)/53 42/
	/
REF	---/ (81) 57/
	/
DOC	(82)/

En el cuarto cluster se agrupan cuatro variables de la dimensión autopercepción, relacionadas con el proceso de implantación de la reforma en la etapa de educación infantil. Se trata de aspectos de la enseñanza de los que se valora el grado de preocupación que suponen para el profesor en el ejercicio de su profesión. Las variables agrupadas hacen referencia a la selección, elaboración y uso de materiales curriculares (MED), la puesta al día del profesor (NCO), el proceso de implantación de la Reforma (REF) y la elaboración de documentos curriculares (DOC).

CLUSTER 5: AUTOPERCEPCION EN EL DESARROLLO  
DE LA ENSEÑANZA  
CON LOS ALUMNOS

RIQ	-----/ (73) 71/41 22/33/ / / / / / /
MET	(74)/56 34/50/ / /
IND	---/ / (75) 61/39/ / / / /
ATE	(76)/40/ /
MOT	(77)/

En este cluster se agrupan otras cinco variables de la dimensión autopercepción. Los cluster cuatro y cinco suponen una reducción y nueva estructuración de la dimensión original del instrumento. Los items agrupados se refieren a aspectos del comportamiento profesional en la interacción con los alumnos en clase: RIQ (riqueza de las experiencias de enseñanza-aprendizaje), MET (Metodología empleada), ATE (atención a la diversidad), MOT (motivación).

CLUSTER 6: SATISFACCION DE LA ENSEÑANZA EN  
EDUCACIÓN INFANTIL

ENS	-----/
	(60) 52/50/32 38/29/
	/ / / /
	/ / / /
SAT	(69)/42/48 41/44/
	/ / / /
	/ / / /
IMG	(61)/32 29/14/
	/ /
	---/ /
SUA	(93) 56/41/
	/ /
	/ /
SAA	(97)/48/
	/
	/
AFE	(63)/

Este cluster agrupa variables que provienen de dos dimensiones del instrumento: satisfacción y relaciones en el Centro. La nueva estructura que ofrece el cluster integra las cuatro variables más características de la dimensión satisfacción -realizando una reducción de la misma-, la enseñanza a niños pequeños (ENS), el desarrollo de la imaginación en la relación con los alumnos (IMG), las demostraciones de afecto de los alumnos (AFE), y la satisfacción general de la dedicación a la enseñanza (SAT), junto a dos variables de la dimensión relaciones en el Centro referidas a la motivación para la superación en el trabajo que son los alumnos para el profesor (SUA) y la satisfacción en las relaciones personales que se establecen con los alumnos (SAA).

Quizás lo más característico de este cluster es que junto al ítem global de la satisfacción por la dedicación a la enseñanza, el resto de las variables agrupadas se refieren a situaciones formales e informales de relación con los alumnos.

CLUSTER 7: FALTA DE RECURSOS Y APOYO A LA ENSEÑANZA  
Y DESAJUSTE CON EL ENTORNO SOCIAL DEL CENTRO

FME	(46)	57/39	45	40/
		/	/	
FAM	(51)	33	45	48/
		/	/	
FTI	(47)	49	49/	
		/	/	
DEM	(48)	64/		
		/	/	
PRO	(50)	/		

Cinco variables de la dimensión conflictividad se agrupan en este séptimo cluster. Todas ellas relacionadas con dificultades externas para el desarrollo de la enseñanza como fuentes de conflicto para el profesor. Son la falta de medios (FME), falta de apoyo de la Administración (FAM), falta de tiempo para organizar todo el trabajo (FTI), desajuste entre el trabajo y las demandas de los padres de alumnos (DEM) y problemática del entorno del Centro (PRO). Junto al cluster 3 (conflictividad), el cluster 7 supone una nueva estructura en dos grupos reducidos de la dimensión original del instrumento. Uno referido a aspectos más internos y el otro a aspectos más externos de la enseñanza.

CLUSTER 8: NECESIDADES FORMATIVAS

ACD	(102) 37 27 30 48 43 33 21 35 41/
ORT	(103) 60/49/48 45/53/42/24 32/
CAD	(107)/58/39 32/33/49/30 46/
MTC	(108)/41 58/47/48/22 47/
SRE	(105) 59/49/35/41 47/
NED	(110)/52/29/30 48/
ORG	(109)/44/26 37/
ECO	(104)/35 32/
NTI	(106) 55/
INN	(111)/

En este cluster se agrupan diez de las once variables que integran el epígrafe de aspectos formativos necesarios para el profesor de la dimensión necesidades formativas del instrumento. Todas las variables han constituido este cluster (ACD, ORT, CAD, MTC, SRE, NED, ORG, ECO, NTI, INN) excepto una: CRE (conocimiento de la Reforma educativa). Hemos de señalar que los items de esta dimensión se corresponden con todos los aspectos formativos que se incluyen en el Plan General de Formación del



Profesorado (citar) de Andalucía (actualización científico-didáctica, orientación y tutoría, cultura andaluza, etc). El único ítem que no se ha integrado en el cluster (CRE), se refiere al conocimiento del Diseño Curricular para la Educación Infantil (CEJA, 1989), que es el aspecto formativo más trabajado en estos años en las actividades formativas promovidas desde la Administración y, pensamos que por ello, el más conocido y el que en la actualidad unas necesidades formativas distintas al resto de aspectos más específicos.

CLUSTER 9: RELACIONES CON LOS PADRES DE ALUMNOS  
Y CONSIDERACION SOCIAL DE LA PROFESION

CSO	( 56) 35 39 25 18 16 43/
BCO	( 57) 45/36 41 43 41/
FEX	( 58)/ 7 15 24 18/
FAP	( 86) 67/50/64/
SUP	( 94)/65/53/
VAP	( 90)/48/
SAP	( 98)/

Variables pertenecientes a dos dimensiones de nuestro instrumento (conflictividad y relaciones en el Centro), han sido agrupadas en este noveno cluster. Se trata de aquellas que hacen referencia a la baja comprensión y consideración social de la profesión (CSO, BCO) junto a todos los ítems relativos a las relaciones con los padres de alumnos (FAP, VAP, SUP, SAP) quienes, entre otros, construyen esa comprensión social de

---

la profesión y representan la voz de la calle para el profesor. No podemos dejar de señalar la evidencia de que las relaciones sociales en el Centro entre el profesor y los padres de alumnos están marcadas por la imagen que el profesor tiene de la poca comprensión y baja consideración de su tarea profesional.

### 8.3. ANALISIS FACTORIAL

La realización de un análisis factorial tras el análisis cluster de variables que acabamos de presentar, tiene el objetivo de ratificar los resultados obtenidos.

Una vez rotada la matriz factorial y ordenado el peso con que cada ítem carga a los factores propuestos, hemos asignado los ítems a cada factor siguiendo el criterio de considerar sólo las ponderaciones superiores a 0,40. En el siguiente cuadro presentamos la proporción acumulativa de la varianza explicada junto con la varianza explicada por cada uno de los factores. El total de varianza explicada por los diez factores seleccionados llega al 79,13 %.

CUADRO Nº 8.14

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 %	62,76 %
7	2,64 %	67,39 %
8	2,54 %	71,85 %
9	2,27 %	75,83 %
10	1,88 %	79,13 %

Cuadro nº 8.14. Análisis fatorial

FACTOR 1  
RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS  
Y EL EQUIPO DIRECTIVO

VARIABLES	SATURACIÓN
VAD	.87
SUD	.85
FAD	.85
SAD	.76
SUC	.75
VAC	.72
FAC	.70
SAC	.59

El factor nº 1 coincide en su configuración con el cluster nº 1 por lo hemos procedido a otorgarle la misma denominación. Así al análisis factorial confirma la validez del cluster nº 1.

**FACTOR 2**  
**ESTRATEGIAS DE FORMACION PERMANENTE**

VARIABLE	SATURACIÓN
FCE	.80
PIE	.79
CFP	.76
SPE	.74
GRT	.73
APU	.71

De igual manera que con el factor anterior, el factor nº 2 coincide íntegramente en su composición con la configuración del cluster nº 2. Ratificamos, por tanto, la validez del cluster.

**FACTOR 3**  
**NECESIDADES FORMATIVAS**

VARIABLE	SATURACIÓN
MTC	.78
ORT	.74
NED	.72
ORG	.71
CAD	.64
SRE	.63
CRE	.56
ECO	.53
INN	.51
ACD	.51

El factor nº 3 se corresponde con la configuración del cluster nº 8. Ambos reciben la misma denominación. Sin embargo hay que advertir pequeñas diferencias. Mientras que el factor considera el ítem CRE que no aparecía agrupado en el cluster, no incluye el ítem NTI que sí aparece en el cluster. A pesar de esta diferencia pensamos que la alta coincidencia en su composición permiten ratificar la validez del cluster nº 8.

FACTOR 4  
ASPECTOS INTERNOS A LA CLASE COMO FUENTES  
DE CONFLICTO

VARIABLES	SATURACIÓN
FPR	.82
MON	.74
FRE	.70
AIS	.69
QUE	.54
FME	.52

Se corresponde este factor con el cluster nº 3 al que hemos denominado *conflictividad* aunque guardan ligeras diferencias. El factor no incluye los ítems relativos a la disciplina en el aula (ORD, CON) en tanto que sí agrupa el ítem FME que no aparece en el cluster. Aún así, la similitud de cinco de las seis variables que componen el factor (FPR, MON, FRE, AIS, QUE) pensamos que son suficientes para ratificar la validez del cluster.

FACTOR 5  
RELACIONES CON LOS PADRES DE ALUMNOS  
Y CONSIDERACION SOCIAL DE LA PROFESION

VARIABLES	SATURACIÓN
SUP	.79
FAP	.76
SAP	.71
VAP	.70
BCO	-.64

Las cinco variables que componen el factor nº 5 se encuentran agrupadas en el cluster nº 9, por lo que hemos decidido denominarlos de la misma forma. El factor no ha agrupado los ítems CSO y FEX que sí aparecen en el cluster. En cualquier caso el factor confirma la validez de la estructura del cluster. Es importante señalar el sentido negativo con que actúa el ítem BCO, lo que aclara la explicación que ofrecimos al discutir el cluster nº 9, en el sentido de que las relaciones de los maestros con los padres de alumnos están mediatizadas por su percepción de la consideración social de la docencia que hacen los padres. En el sentido de que una baja consideración social negativa -esto es, una alta consideración social- se corresponde con una buena relación del profesor con los padres de alumnos.

FACTOR 6  
AUTOPERCEPCION EN LA IMPLANTACION DE LA  
REFORMA

VARIABLES	SATURACIÓN
REF	.79
MED	.75
DOC	.74
NCO	.62

El factor nº 6 coincide en su totalidad con el cluster nº 4 y reciben por tanto la misma denominación. Se ratifica la validez del cluster.

FACTOR 7  
RELACIONES CON LOS ALUMNOS

VARIABLES	SATURACIÓN
FAA	.80
SUA	.63
SAA	.55
VAA	.50

El factor nº 7 tienen una composición interna no equiparable a ninguno de los nueve cluster seleccionados. Dos de los ítems que contiene pertenecen al cluster *satisfacción* si bien el cluster es mucho más amplio.

FACTOR 8  
AUTOPERCEPCION EN EL DESARROLLO DE LA  
ENSEÑANZA

VARIABLES	SATURACIÓN
MET	.80
RIQ	.80
IND	.56

El factor nº 8 supone una reducción del cluster nº 5 ya que las tres variables que lo componen están integradas en aquel. Por ello hemos mantenido la misma denominación y pensamos que se ratifica la validez del cluster.

FACTOR 9  
ASPECTOS COMPLEMENTARIOS DE LA ENSEÑANZA COMO  
FUENTE DE CONFLICTOS EN LA PROFESION

VARIABLES	SATURACIÓN
PRO	.75
DEM	.66
FTI	.56

Las variables que integran al factor nº 9 se encuentran agrupadas, todas ellas, en el cluster nº 7. Hemos decidido no mantener la misma denominación, puesto que el cluster es más amplio y la reducción que efectúa el análisis factorial en este factor, altera de cierta manera la denominación que teníamos. Aún así pensamos que se ratifica la validez de la estructura del cluster.

FACTOR 10  
SATISFACCION DE LA ENSEÑANZA EN  
EDUCACIÓN INFANTIL

VARIABLES	SATURACIÓN
ENS	.77
IMG	.61
SAT	.55

El factor nº 10 agrupa tres variables que pertenecen al cluster nº 6. Aunque el cluster es bastante más amplio e integra dos variables que en el análisis factorial se han atribuido a otro factor (SUA, SAA), hemos dado la misma denominación puesto que los tres ítems que los identifican mantienen el mismo sentido. Se ratifica, por integración, la estructura del cluster nº 6.



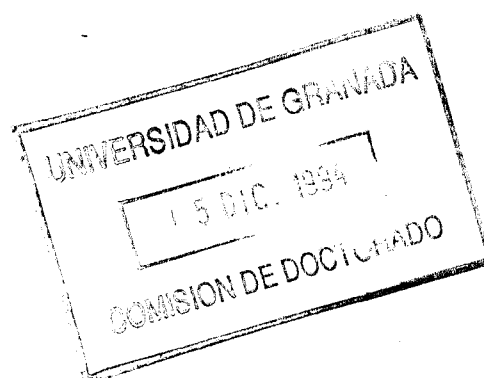
### 8.3.1. Correspondencia entre clusters y factores

En el siguiente cuadro reflejamos la correspondencia existente entre las estructuras proporcionadas por el análisis cluster y por el análisis factorial que son altamente coincidentes.

CUADRO Nº 8.15

CLUSTER	FACTOR
1	1
2	2
3	4
4	6
5	8
6	10
7	9
8	3
9	5
	7

Cuadro 8.15 Correspondencia entre clusters y factores.



## 8.5. ESTUDIO DE LOS CLUSTER DE VARIABLES EN LOS CICLOS VITALES DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL

Pretendemos ahora profundizar en el estudio de los maestros de educación infantil en función de su ciclo vital. Para ello hemos construido una tabla general de dos dimensiones en la que analizamos las puntuaciones medias de cada uno de los cluster en cada uno de los ciclos vitales. Para obtener explicaciones comprensivas de los resultados del análisis cluster de variables, vamos a analizar cluster a cluster, discutiendo su evolución por los ciclos vitales de los profesores, para ello hemos confeccionado unos gráficos que ofrecen un perfil general de la evolución del cluster con la edad del profesor. En último lugar, intentamos una discusión general del comportamiento de todos los clusters.

En el siguiente cuadro presentamos la media aritmética de las puntuaciones medias de las variables que constituyen cada clusters, para cada uno de los ciclos vitales de nuestra muestra.

CUADRO Nº 8.16

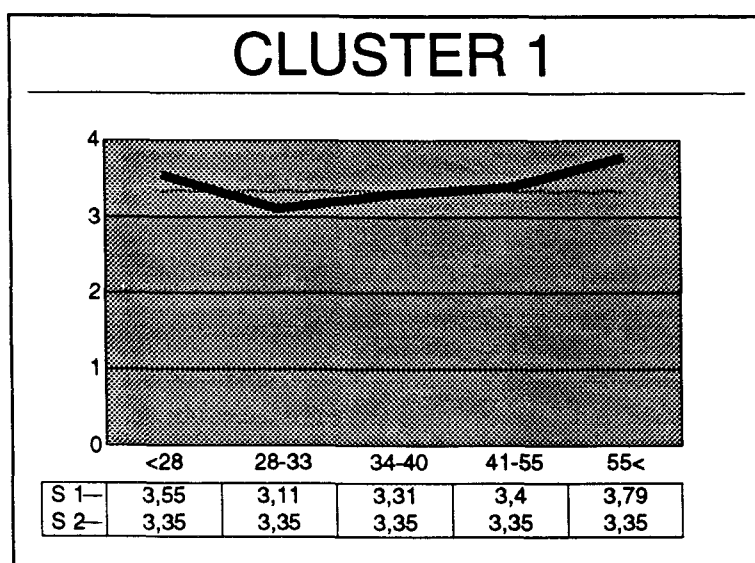
	Med global	<28	28-33	34-40	41-55	55<
Cluster 1	3,35	3,55	3,11	3,31	3,40	3,79
Cluster 2	3,79	3,84	3,80	3,80	3,73	4,47
Cluster 3	2,43	2,36	2,51	2,45	3,38	2,79
Cluster 4	3,03	3,03	3,07	3,01	3,01	3,33
Cluster 5	3,32	3,19	3,19	3,28	3,44	4,06
Cluster 6	4,34	4,58	4,42	4,22	4,29	4,47
Cluster 7	3,07	3,11	3,04	3,27	2,85	3,44
Cluster 8	3,88	4,04	3,91	3,87	3,77	4,28

	Med global	<28	28-33	34-40	41-55	55<
Cluster 9	3,12	3,19	3,02	3,10	3,15	3,46

Cuadro nº 8.16. Puntuaciones medias de los clusters en cada ciclo vital

### 8.5.1. Ciclos vitales y relaciones con los compañeros y el equipo directivo

GRÁFICO 8.28



Las relaciones sociales que establece con los compañeros y el equipo directivo en los Centros educativos, son un ámbito de la vida profesional del docente en el que se refleja de manera nítida la evolución que experimenta la sociabilidad del profesor a través del tiempo. Si bien en el gráfico podemos observar como esta evolución no es lineal, sí que aparecen diferencias importantes en las puntuaciones medias que alcanza el cluster en cada uno de los ciclos vitales.

Si prescindimos del primero de los ciclos -el integrado por maestros <28-, si apreciamos una evolución lineal ascendente desde una situación inicial de los profesores 28-33 por debajo de la media global -representada

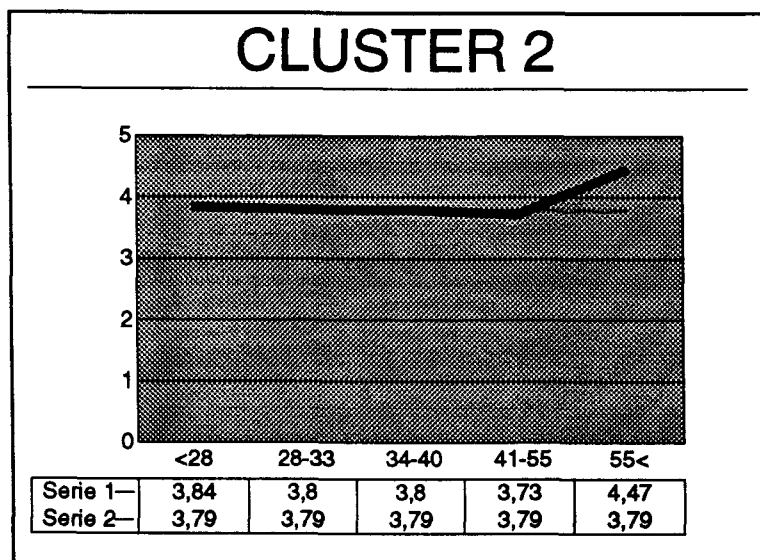


en el gráfico por la serie 2 con un valor de 3,35-, a una situación más favorable entre los profesores 34-40, una situación ligeramente superior a la media entre los profesores 41-55, para terminar con la puntuación más alta entre los profesores del último ciclo vital.

Podemos pensar que la relación con los colegas mejora a medida que avanza la profesionalidad del profesor al adquirir experiencia. Parece influir también el hecho de que los profesores con la edad van adquiriendo un respeto en el grupo de compañeros que elimina para ellos tensión en las relaciones sociales haciéndolas más satisfactorias. Pero además creemos, como ya se ha visto en otras investigaciones (Sikes, 1985), que existe una edad en la que se establece competencia entre los profesores en un mayor grado. Esto es cuando se está compitiendo por alcanzar puestos de responsabilidad, promoción o mejores destinos. Esto explicaría el comportamiento distinto del primer ciclo vital que lo componen profesores interinos, contratados o realizando sustituciones, que no compiten con el resto de profesores del centro, y que a partir de la mitad de la carrera -cuarenta años de edad-, cuando ya han podido alcanzarse los puestos de promoción o destinos deseados, o bien, ya se ha renunciado a conseguirlos, disminuya el nivel de competencia y aumente la satisfacción en las relaciones con los compañeros.

### 8.5.2. Ciclos vitales y estrategias de formación permanente para el profesor

GRÁFICO 8.29

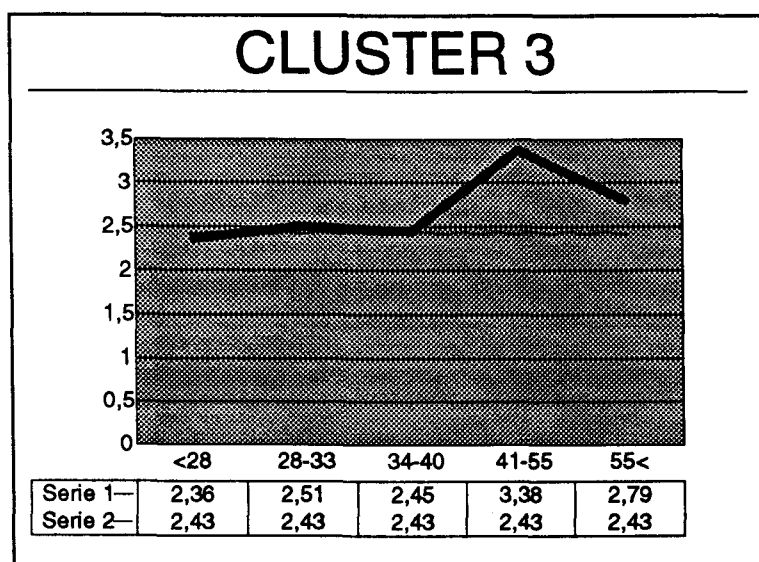


Si exceptuamos a los profesores del último ciclo vital -55<- no existe gran diferencia entre las puntuaciones correspondientes a los ciclos restantes. La tendencia del perfil es disminuir conforme avanza la edad. Es decir, los profesores más experimentados son más exigentes con las estrategias de formación que les propone la administración educativa: cursos de formación permanente, proyectos de innovación, seminarios permanentes, grupos de trabajo, formación en Centros y otras actividades puntuales (congresos, jornadas, conferencias, etc).

Solo el grupo de profesores 41-55 se manifiestan por debajo de la media respecto a las eficacia, para su propia formación, de las estrategias mencionadas. Por su parte, el grupo de profesores 55< elevan a la máxima puntuación la percepción de la eficacia que para ellos pueden tener las estrategias valoradas. Este dato puede ser revelador de un sentimiento de desfase y necesidad de perfeccionamiento y puesta al día tan alto que no llegue a compensarse con la maestría adquirida con la experiencia, como ocurre en los ciclos precedentes.

### 8.5.3. Ciclos vitales y conflictividad en el desarrollo de la profesión

GRÁFICO 8.30



El cluster nº 3 refleja cambios importantes en la evolución de la conflictividad en la enseñanza, en función de la edad. Si bien existe una leve tendencia ascendente del primer al tercer ciclo cuyas causas pueden estar relacionadas con la energía con la que inician los maestros jóvenes la profesión y la experiencia que van acumulando durante los primeros años de ejercicio de la enseñanza, que los hace sentirse cada vez más profesionales.

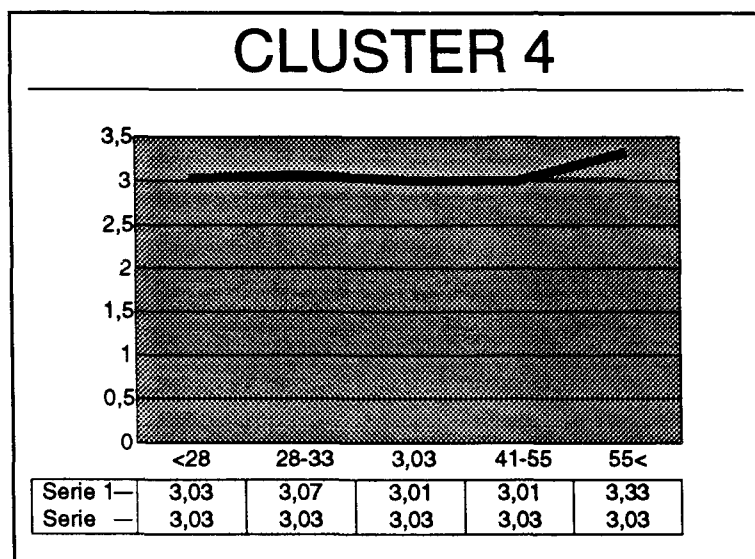
El comportamiento de los ciclos 41-55 y 55<, rompe la linealidad del perfil. Encontramos entre los profesores de más de cuarenta años el mayor nivel de conflictividad profesional en los aspectos del desarrollo de la enseñanza que integran el cluster (monotonía, aislamiento, disciplina, desaprobación de su tarea por parte de los padres de alumnos, y falta de preparación). Puede encontrarse en el origen de esta percepción negativa, la visión que se produce a los cuarenta años, de manera brusca, del paso de la edad, y la aparición de interrogantes sobre el futuro próximo en una

profesión donde parece, por las características de la etapa, que la energía personal forma parte de las capacidades que debe tener el profesor.

Este nivel de percepción de conflictividad en el ejercicio de la profesión baja sensiblemente entre los profesores próximos a la jubilación 55<, maestros que ya han equilibrado la percepción de sí mismos y han integrado el proceso de paso de la edad.

#### 8.5.4. Ciclos vitales y autopercepcion en la implantacion de la Reforma

GRÁFICO 8.31



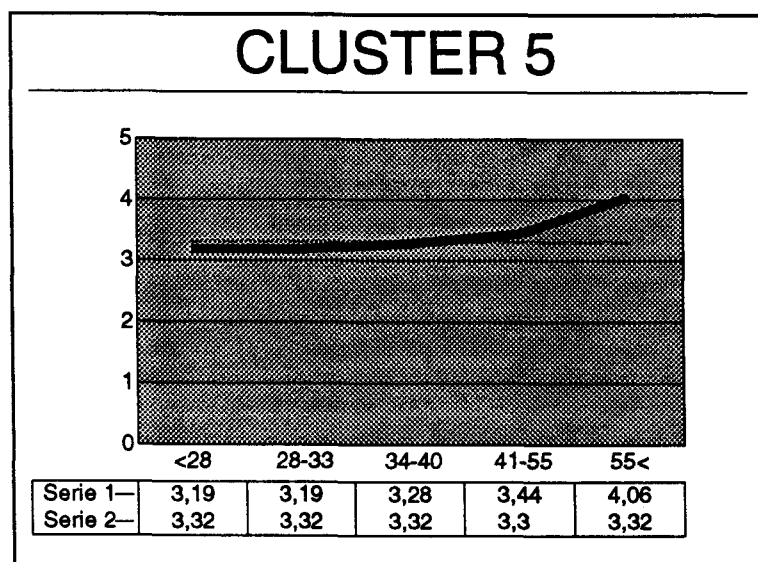
La evolución del cluster evidencia un crecimiento paulatino en la autopercepción profesional, desde los ciclos de menos experiencia profesional, hasta los grupos de profesores más experimentados. Son mínimas las diferencias que se observan entre las puntuaciones obtenidas por los primeros cuatro grupos de maestros respecto a las variables que integran este cuarto cluster que se sitúan sobre la propia media aritmética global de la muestra.

Son los profesores del ciclo vital 55< los que nuevamente mantienen

una diferencia significativa con el resto de compañeros. Estos profesores que viven su última etapa profesional son los que se perciben a sí mismos con mayor capacitación para desarrollar tareas profesionales relacionadas con la Reforma educativa (elaboración de documentos de curriculares de ciclo y Centro, elaboración y uso de materiales curriculares de aula) y manifiestan su puesta al día en conocimientos para abordar el proceso de implantación del nuevo curriculum.

### 8.5.5. Ciclos vitales y autopercepción en el desarrollo de la enseñanza

GRÁFICO 8.32



Este cluster integra variables relacionadas con el desarrollo de la enseñanza y la interacción con los alumnos en el aula. El perfil de la autopercepción en el desarrollo de la enseñanza, al igual que el anterior, muestra una evolución ascendente que aumenta con la edad y se hace más evidente a partir del ciclo 41-55, culminando con la puntuación más alta entre los profesores mayores de cincuenta y cinco años.

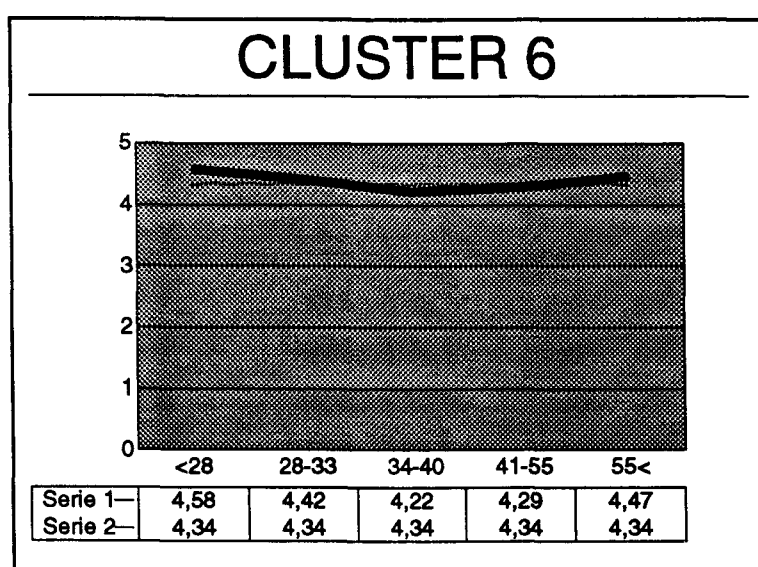
Parece claro que la acumulación de experiencia profesional permite el desarrollo de una autopercepción positiva en el dominio de las tareas



profesionales.

### 8.5.6. Ciclos vitales y satisfacción con la enseñanza en educación infantil

GRÁFICO 8.33



El perfil de la satisfacción con la enseñanza en la etapa, presenta una tendencia curva en la que el nivel de inflexión, con la puntuación menor de satisfacción, lo alcanzan los maestros del ciclo vital 34-40. De una manera parecida, aunque más acentuada aquí, a lo que ocurre en el primer cluster, los profesores de menos de cuarenta años parecen ser los que menor nivel de satisfacción alcanzan tanto en las relaciones con los colegas -cluster nº 1- como en las relaciones con los alumnos y el desarrollo de la enseñanza -cluster nº 6-.

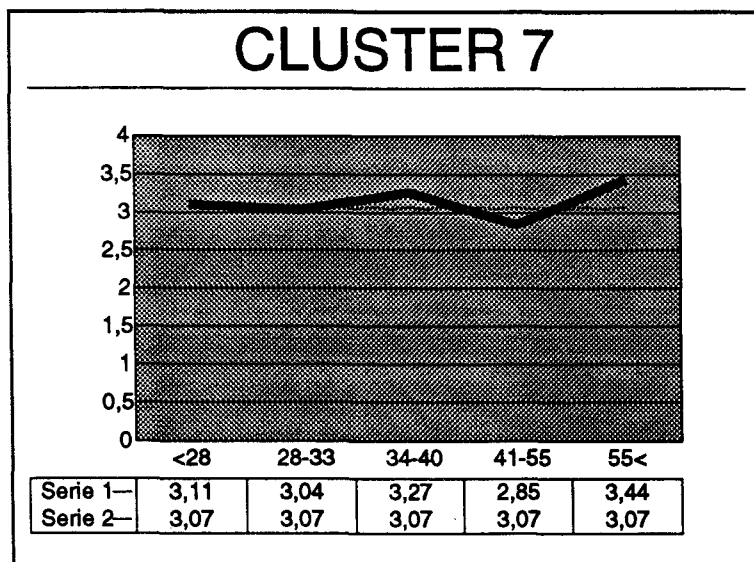
Se produce un cambio de rumbo hacia la mitad de la carrera, de manera que los maestros de los ciclos 41-55 y 55< alcanzan puntuaciones más favorables de satisfacción en la enseñanza.

hay que destacar, sin embargo, que el mayor nivel de satisfacción se alcanza por los profesores del ciclo vital <28. El proceso de incorporación al mundo adulto que comporta el acceso a la profesión puede estar en el

origen de este alto grado de satisfacción.

### 8.5.7. Ciclos vitales y falta de recursos y apoyo a la enseñanza y desajuste con el entorno social del centro

GRÁFICO 8.34



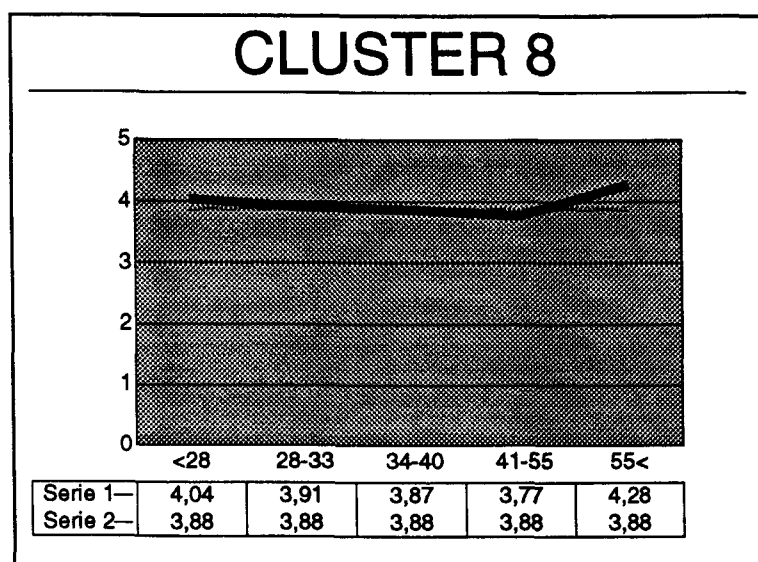
El gráfico ilustra la diferencia entre las puntuaciones otorgadas por los maestros de cada ciclo vital a las variables que componen este cluster nº 7. Los maestros de los dos primeros ciclos vitales <28 y 28-33 se sitúan prácticamente sobre la media global del cluster, con una puntuación mayor los primeros y menos los otros. El sentimiento de dificultades externas, de falta de materiales y apoyo para el desarrollo de la enseñanza es más agudo entre los maestros del primer ciclo vital que entre los del segundo, situación que puede esconder un cierto desencanto cuando se inicia la profesión fruto de un desfase entre las expectativas creadas durante la formación inicial y la realidad de la enseñanza.

De todas maneras los maestros del ciclo vital 33-40 superan la percepción negativa de sus compañeros del primer ciclo vital, en tanto que los maestros del último ciclo -55<- son quienes mayor falta de apoyo y de recursos y desajuste con el entorno social del Centro denuncian.

Es singular el comportamiento de los maestros del ciclo 41-55, quienes menos falta de apoyo y desajuste encuentran para el desarrollo de la enseñanza. Parece que son maestros que han alcanzado un cierto nivel de estabilidad, que saben con lo que cuentan y no se formulan otras expectativas respecto a lo que debiera ser la realidad de los Centros, que aceptan la situación, o bien, se han acomodado a ella. Tengamos entre los maestros de este ciclo se haya la mayor proporción de cargos directivos, es decir, de alguna manera ellos son también responsables de la situación adversa de los Centros. O, cuando menos, ellos no pueden denunciar con tanto énfasis la falta de apoyo a la enseñanza, cuando son, en parte, responsables de facilitar la tarea de sus compañeros.

### 8.5.8. Ciclos vitales y necesidades formativas del profesor

GRÁFICO 8.35



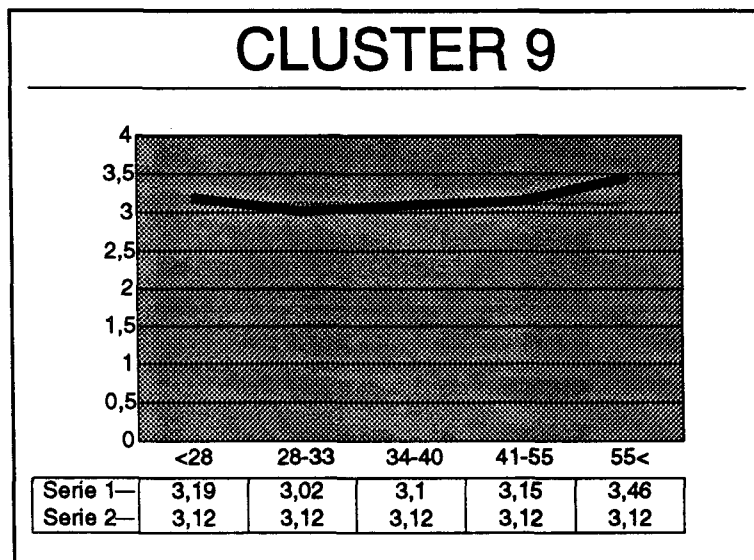
Van decreciendo de manera paulatina las necesidades formativas percibidas por los profesores a medida que se suceden los ciclos vitales. Esto va en la sintonía de cuanto ya hemos reflejado de la profesionalidad creciente del maestro en la medida en que acumula experiencia.

Los profesores de 41-55 son quienes manifiestan una menor necesidad de perfeccionarse en los aspectos formativos promovidos por la administración (actualización, nuevas tecnologías, cultura andaluza, orientación y tutoría, etc.).

Se produce, no obstante, un cambio de tendencia entre los profesores del ciclo vital 55<. Parece que pueden albergar una percepción de desfase en estos aspectos formativos (recordemos que el cluster no integra la formación en diseño curricular, en la que los profesores de este ciclo vital sí se encuentran capacitados) no compensada con su alta experiencia acumulada. Se trata de un proceso similar al comentado con ocasión del cluster nº2.

#### 8.5.9. Ciclos vitales y relaciones con los padres de alumnos y consideración social de la profesión

GRÁFICO 8.36



El conjunto de variables que integran el cluster nº 9 informan de la percepción que el maestro tiene de sus relaciones con los padres de alumnos, la baja valoración social de la profesión y la escasa comprensión

que en la sociedad existe de las dificultades inherentes a la docencia en educación infantil, como ámbitos que se relacionan. Es decir, las atribuciones que hace el profesor de medio social, como un ente abstracto, las personaliza en el colectivo de padres de alumnos, como colectivo social más cercano a su realidad ocupacional.

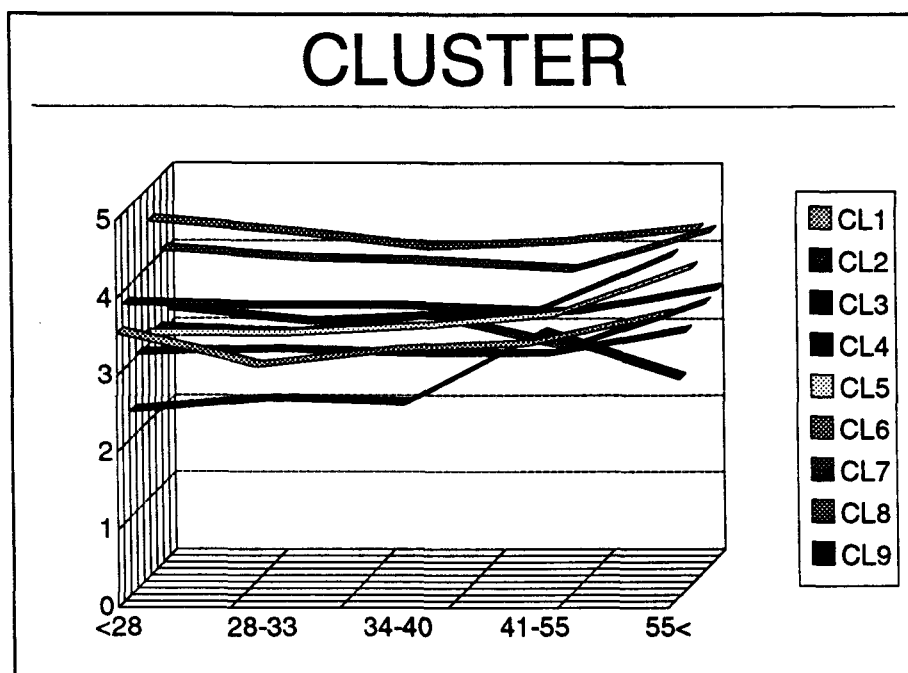
Salvada una primera evolución de descenso en la satisfacción de las relaciones sociales con los padres que se produce en la transición del primero al segundo ciclo vital, a partir de este ciclo 28-33 que alcanza la cota más baja de puntuación media, se inicia una ascensión sostenida en las puntuaciones, claramente señalada al llegar al último ciclo vital de la vida profesional del maestro, 55<.

Es coherente esta evolución sostenida del perfil del cluster, si exceptuamos la puntuación atípica de los maestros del primer ciclo vital, <28, cuya alta puntuación solo superada por los maestros de 55<, solo puede explicarse por la confluencia de fenómenos que se dan paralelos al inicio en la enseñanza -de incorporación al mundo adulto e independencia económica a los que ya nos hemos referido- que pueden provocar una lectura más benévola de la realidad ocupacional.

#### **8.5.10. Conclusiones del estudio de los cluster de variables en ciclos vitales**

Una visión conjunta de la evolución de los nueve cluster en los ciclos vitales de la vida profesional de los maestros, nos permite realizar las siguientes consideraciones:

GRÁFICO 8.37



- (a) El primero y el último ciclo vital alcanzan frecuentemente las puntuaciones medias más altas en los cluster. En concreto el ciclo 55< es el que puntuamos más alto en los cluster 1, 2, 4, 5, 7, 8 y 9. Es decir, los profesores del último ciclo vital son los que perciben mayor satisfacción en las relaciones con los compañeros, mayor eficacia en las estrategias formativas propuestas por la administración, mayor capacitación para la implantación de la Reforma y para el desarrollo de la enseñanza, mayor satisfacción profesional, y mayor consideración social de la profesión. También son ellos los que declaran tener mayores necesidades formativas y perciben de manera más importante la falta de apoyo al desarrollo de la enseñanza.
- (b) Los maestros con menor experiencia, los del primer ciclo vital, puntúan de manera paradójica más alto que sus compañeros de entre 33 y 55 años en los cluster: 1, 2, 6, 8 y 9 (relaciones, estrategias, satisfacción, necesidades formativas y consideración social). Este

---

grupo destaca por la atipicidad de sus respuestas en relación a la linealidad del comportamiento de las puntuaciones del resto de los ciclos. Parece evidente que se trata de un grupo heterogéneo de maestros aún no asentado, viviendo incertidumbre y variedad constante en su situación administrativa, e influenciado enormemente tanto por la cercanía de su formación inicial, cuanto por lo que en lo personal supone el ocupar por primera vez un puesto de trabajo.

- (c) Los ciclos vitales 28-33 y 33-40, puntúan de manera muy parecida en la mayoría de los cluster (1, 2, 3, 8 y 9), en los demás no alcanzan grandes diferencias. Si bien se observa que en ocasiones puntúan de manera similar con los ciclos vitales vecinos, esto es el ciclo 28-33 se comporta de manera parecida al <28 (clusters 4, 5, 6 y 7), y el ciclo vital 33-40 puntúa de manera similar, en ocasiones, al ciclo vital 41-55 (clusters 1, 4, 5 y 6). Podemos afirmar que existen más similitudes entre los ciclos vitales próximo que entre los ciclos vitales no próximos, lo que proporciona una visión evolutiva de la vida profesional del maestro de educación infantil.
  
- (d) Existe un comportamiento característico y diferenciado en bastantes clusters, del ciclo vital 41-55 que presenta puntos de inflexión o cambio brusco de pendiente en los siguientes clusters: 1, 2, 3, 4, 5, 7 y 8. Es decir, excepto en satisfacción y consideración social de la profesión, en los demás ámbitos analizados supone representa un grupo de profesores (el más importante en número además) de características singulares.

## Capítulo IX

### MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL A MITAD DE SU VIDA PROFESIONAL: ESTUDIO CUALITATIVO DE SU CICLO VITAL

#### 9.1. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS CUALITATIVO

#### 9.2. BIOGRAMAS DE LA TRAYECTORIA PROFESIONAL

9.2.1. La trayectoria profesional de  
Ángela

9.2.2. La trayectoria profesional de  
Diana

9.2.3. La trayectoria profesional de  
María

9.2.4. La trayectoria profesional de  
Pilar

9.2.5. La trayectoria profesional de  
Teresa

9.2.6. Aspectos comunes de las  
trayectorias analizadas

#### 9.3. EL CENTRO EDUCATIVO COMO MARCO ORGANIZATIVO DONDE SE DESARROLLAN LAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

9.3.1. Contexto ecológico del Centro

9.3.2. El edificio escolar

9.3.3. Los alumnos

9.3.4. Los padres de alumnos

9.3.5. Las maestras

#### 9.4. RESULTADOS DE LA CATEGORIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS BIOGRÁFICAS

9.4.1. Resultados de la categorización



de las entrevistas biográficas:  
identidad

9.4.2. Resultados de la categorización  
de las entrevistas biográficas:  
conocimiento

9.4.3. Resultados de la categorización  
de las entrevistas biográficas: cultura

## **9.5. CONTRASTE DE HIPÓTESIS SOBRE EL PERFIL PROFESIONAL**

9.5.1. Relación de hipótesis  
exploratorias declaradas

9.5.2. Resultados de la comprobación  
de hipótesis

## **9.6. MINIMALIZACIÓN DE LAS EVIDENCIAS CUALITATIVAS EMPÍRICAS: IMPLICANTES ESENCIALES DEL CICLO VITAL ANALIZADO**

9.6.1. Determinación de metacódigos

9.6.2. Frecuencias de los metacódigos

9.6.3. Minimalización de las tablas de  
frecuencias

9.6.4. Implicantes esenciales de cada  
metacódigo a partir de los perfiles  
profesionales de las maestras

9.6.5. Implicantes esenciales del perfil  
profesional característico de las  
maestras analizadas a mitad de su  
vida profesional

*"No necesitan en realidad estos maestros una instrucción grande y extraordinaria; mas es preciso que sean hombres de buena razón, de fácil comprensión, discernimiento y discurso para imponerse con facilidad en las prácticas racionales que vean establecidas y en otras que se recomiendan en este Manual; para penetrarse del objeto a que tienden estas prácticas, y para que puedan adoptarlas y aún suplirlas inventando otras por sí mismos que conduzcan igualmente al fin principal de formar las costumbres de los niños e instruirles, como se suele decir, jugando.*

*Para dar a la enseñanza toda la extensión que proponemos, no basta saber leer, escribir y lo que se dice contar en el mayor número de escuelas primarias; es preciso que sepan algo más de ésta, y tengan algunas nociones de geometría, gramática castellana, geografía e historia, o que sean bastante despejados para adquirirlas por sí, al mismo tiempo que las enseñan. También convendrá que tengan algunas nociones de la música; y por lo menos es indispensable que tengan oído músico y mediana voz. El cántico es un ejercicio repetido a todas horas en las escuelas de párvulos, y es uno de los principales medios de educación en ellas."*

Montesino, 1850



## **Capítulo IX**

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

#### **10.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DEL ANÁLISIS CUALITATIVO**

En este segundo capítulo de los dedicados a la presentación de resultados de la investigación vamos a informar de los hallazgos obtenidos en el estudio en profundidad de un ciclo vital. Hemos querido mantener en la presentación el mismo orden lógico que hemos seguido en el tratamiento y análisis de las entrevistas biográficas y el resto del material de campo. Es decir, comenzamos discutiendo el análisis de la trayectoria profesional de las maestras implicadas en el estudio de caso a partir del comentario y la discusión del biograma de cada maestra, para continuar con la discusión de las categorías del análisis de contenido y sus frecuencia de aparición en los textos analizados, el contraste de las hipótesis cualitativas formuladas y la minimalización de la información para la obtención de implicantes esenciales de cada uno de los ámbitos en que estructuramos el perfil profesional de las maestras de educación infantil: identidad, conocimiento y cultura.

Se trata de una ordenación en la presentación de los resultados que intenta armonizar la lógica conceptual del objeto de investigación con la lógica instrumental propia del programa de ordenador con el que hemos tratado la información. Aún así, esto no es del todo posible, y, en un momento, optamos por sacrificar la secuencia instrumental en pro de una presentación conceptual coherente con los objetivos de investigación que tenemos marcados.

Por ello hemos decidido comenzar la discusión de resultados con la presentación de los biogramas de la vida profesional de las maestras anticipando la presentación de categorías de análisis sobre la trayectoria profesional al primer epígrafe y separándolas del resto de la discusión -que se produce en el epígrafe siguiente-. Esta separación entre trayectoria y perfil profesional, coherente con nuestro fundamento teórico, puede resultar artificiosa en ocasiones, pues nuestra experiencia ha sido que, cuando las maestras reflexionan sobre su vida, se refieren a aspectos de su pasado, de su situación presente e incluso de sus preocupaciones sobre el futuro profesional, siendo difícil -y ocioso a veces- delimitar estos territorios. A continuación insertamos, como ejemplo de lo que acabamos de decir, un fragmento de entrevista en el que Pilar -la profesora entrevistada- acaba realizando una afirmación categórica sobre su adquisición de conocimiento pedagógico a raíz de la evocación de su relación, en un momento ya lejano de su carrera, con una parvulista excepcional:

*"Ya estuvo aquello más organizado. Teníamos una coordinadora, estábamos ocho y una coordinadora que fue, pues, yo qué se, coordinadora, fue amiga, fue maestra y fue, yo qué se, tengo muy buen recuerdo de ella. Aprendimos de ella y aprendimos de muchas parvulistas de Reus, incluso de una señora que ya se había jubilado y que nos enseñó lo que nosotros queríamos, que nos íbamos las tardes que ella podía a que nos enseñara cómo tenía su clase y a que nos... Y entonces he hecho cursillos todos los que ha habido y por haber, pero sí te digo, que yo he aprendido de aquella mujer y de las que he tenido antes. Bueno, he aprendido lo poquillo para medio ventilarme yo como pueda. Lo que yo pueda saber o lo que yo pueda hacer, lo he aprendido de mis compañeros" (1PILAR.001, 980-1008).*

De esta forma, en nuestra discusión nos vemos obligados a entremezclar aspectos de la trayectoria y del perfil profesional que exhiben las maestras, cuando así lo exige la correcta interpretación del material de campo.

Hecha esta advertencia anunciamos que los resultados van a presentarse en cuatro secciones:

- (i) Biogramas de la trayectoria profesional
- (ii) Categorización de las entrevistas biográficas

- (iii) Contraste de hipótesis
- (iv) Minimalización de la información



## 9.2. BIOGRAMAS DE LA TRAYECTORIA PROFESIONAL

En esta epígrafe incluimos cinco biogramas correspondientes a las trayectorias profesionales individuales de cada una de las cinco maestras que consituyen el estudio de caso, con la idea de extraer los elementos comunes a las cinco trayectorias y ofrecer un único modelo comprensivo de los itinerarios particulares seguidos por estas maestras de educación infantil que hoy están en la mitad de su carrera.

El modelo común lo presentamos al final del epígrafe en forma de biograma múltiple que nos permite integrar, además de las cinco trayectorias particulares, los elememntos históricos relevantes que suponen hitos para la cohorte generacional de estas maestras (Caspy y Bem, 1990), así como los modelos de ciclos vitales relevantes que fundamentan nuestra investigación (Sikes, 1985; Huberman, 1989; Samper y otros, 1994).

### 9.2.1. La trayectoria profesional de Ángela

El primer biograma que presentamos corresponde a la vida profesional de *Ángela*. Tiene 42 años de edad. Desde 1982 está destinada en el Centro de educación infantil TORRE DE LA VELA. Es la profesora con más antigüedad en el Centro. En los pasados doce años ha ocupado diversos cargos directivos. Actualmente es la directora. Ángela está casada con un maestro y es madre de dos hijas.

Ángela fue una alumna de Primaria y E. Medias brillante. Procede de una familia de maestros. Tenía un interés por el estudio de *historia* que se vió truncado por la decisión de dedicarse a la enseñanza. Cursó magisterio oficial -plan 67- y empezó a ejercer con veintidós años.



## BIOGRAMA Nº 1

**BIOGRAMA DE LA TRAYECTORIA PROFESIONAL  
DE ÁNGELA**

1952	<b>Nacimiento</b> <b>Procede de familia de maestros</b> <b>Escolaridad brillante</b>	
1968/71	<b>Estudia Magisterio: Plan 67</b> <b>Prácticas en 2ª etapa</b>	
1972	<b>Trabaja fuera de la enseñanza</b> <b>Prepara oposiciones</b>	
1973	<b>Aprueba oposiciones</b>	
1974	<b>Primer destino:</b> <b>Unitaria en una cortijada</b>	<b>Cambio radical</b>
1976	<b>Cambia destino:</b> <b>Preescolar en un pueblo pequeño</b> <b>Matrimonio con un maestro</b> <b>Nace su primer hijo</b> <b>Contacta con colega significativa en su carrera</b> <b>Cursa especialidad de la etapa en UNED</b>	<b>Cambio accidental</b>
1979	<b>Cambia destino:</b> <b>Preescolar en otro pueblo pequeño</b>	
1980	<b>Cambia destino:</b> <b>Preescolar en pueblo cercano a Granada</b>	
	<b>Accidente mortal compañeros</b>	<b>Cambio radical</b>
1981	<b>Cambia destino:</b> <b>Preescolar pueblo muy cercano a Granada</b>	<b>Cambio revivido</b>
1982/94	<b>Cambia destino:</b> <b>Centro actual</b>	<b>Cambio acumulativo</b>
1983	<b>Nace su segundo hijo</b> <b>Secretaria</b> <b>Jefa de Estudios</b>	
1988/92	<b>Cursa Licenciatura Historias</b>	
1988	<b>Participa elaboración textos</b>	
1993/94	<b>Directora</b>	

En su biografía, Ángela, considera que hay dos momentos cruciales que suponen cambios radicales en su percepción de la profesión de docente y en el sentido de su vida: su primer destino en la enseñanza (1974) y el accidente mortal en carretera de unos maestros compañeros mientras se dirigían a la escuela (1980).

Su primer destino lo ocupa, tras aprobar las oposiciones, en una cortijada perdida a más de 100 km. de la ciudad de Granada, su residencia habitual. Para Ángela supone todo un reto el tener que asumir todos los problemas inherentes al inicio de la profesión y hacerlo sola, totalmente sola.

*"El día que me dejaron allí me vi como el que lo dejan en una isla y piensa que cuándo saldrá de allí. Esa soledad. No tener nada de nada. Eso es muy grande. Por que el que no lo ha vivido... Y tan joven. Por que ahora somos niñas pero antes éramos mujeres con veinte años. Y una responsabilidad que ahora no tiene la gente ¿no?... /... era una experiencia que ahora mismo la recuerdo y se me pone un nudo en la garganta de verte allí solita". (1ANGELA.001, 341-388).*

Comprobamos, en esta primera historia (algo que va a suceder en las demás), lo difícil de disociar los aspectos específicos del desempeño de la profesión, en un momento determinado de la vida profesional, del resto de aspectos de la vida privada que confluyen en ese mismo momento. ¿Cómo separamos el proceso de inducción en la profesión y la interiorización de una cultura profesional de lo que supone para la vida de Ángela la separación, por primera vez, de su ambiente y lo exótico de su destino?

El independizarse de la familia, el aislarse en una cortijada, el tener que resolver sin ayuda la organización de una escuela unitaria, tarea para la que no estaba preparada, el contacto con una cultura rural diferente a todo lo que ella conocía, la suma de aquellas dificultades, han dejado en su memoria el recuerdo de una primera experiencia en la profesión dura, grata en ocasiones, inolvidable.

*"Pero vamos, que para mí fue una experiencia inolvidable. Me acuerdo del nombre de todos los niños, que muchos de ellos ya se han casado y tienen chiquillos, se casan muy jóvenes y, ya sabes tú, los cortijeros... Fue una experiencia muy bonita, de descubrir*

*muchas cosas, que no tenía yo ni idea, de formas de vida que me sonaban a chino..." (1ANGELA.001, 563-575).*

El segundo cambio radical que constatamos en la vida profesional de Ángela lo marca la muerte en accidente de tráfico de tres compañeros de su propio Centro. Aquel suceso ocurre en un momento en que Ángela está atravesando un momento difícil de su carrera. Se encuentra en un Centro grande, con problemas entre los compañeros, conflictivo. Además, por ser la más joven del claustro, le corresponde ejercer la secretaría del Centro. Es decir, no puede escaparse, sino que vive con toda su intensidad, los problemas de los claustros.

*"Pues era un Centro muy polémico, había muchos conflictos. Además, yo lo viví muy "eso" porque era la secretaria, era la más joven, y entónces los secretarios eran los últimos que llegaban. Era un centro... yo que se. Había muchos conflictos, muchas discusiones en los claustros, y yo tenía que llevarlo todo al pie de la letra." (1ANGELA.001, 892-904).*

En ese ambiente de conflicto organizativo ocurre el accidente. No solo a ella, también a la mayoría de los compañeros, la experiencia les hace madurar y les lleva a relativizar las causas que originan las tensiones en el equipo docente.

Existe un período en su trayectoria que ha adquirido importancia para Ángela a través de su reconstrucción en el relato biográfico (cambio revivido). Trancurre durante su estancia en un Centro exclusivo de educación infantil con un equipo formado completamente por mujeres. Dos aspectos destaca Ángela de esta experiencia: que el equipo funcionara como una familia trascendiendo el nivel de relaciones entre compañeras meramente profesional (característica que vamos a encontrar en más ocasiones cuando el equipo docente es un equipo de mujeres y que se relaciona constantemente con la satisfacción profesional),

*"Éramos todas mujeres, un Centro muy reducido también. Ocho solas ¿sabes? y vivíamos mucho los problemas de las demás y nos contábamos cosas... incluso a veces más íntimas que aquí. Era de muchísima intimidad aquel Centro, de verdad, muy bien. (1ÁNGELA.002, 369-378).*

y el hecho de la ilusión que puso el equipo en trabajar bien en una etapa que en aquel tiempo no tenía muchos referentes de modelos, materiales y criterios para desarrollar la enseñanza.

*"Después de comer recogíamos la mesa y nos poníamos a hacer cosas para los niños ¿sabes? materiales, puzzles, de ésto de pasar cordoncitos... Con una ilusión... buscando carpinteros que nos dieran tablillas, que nos dieran tacos, coloreando... yo, en la vida he vivido esa ilusión. Es que estábamos todas con unas ganas de trabajar muy grandes, es que si una era mimosa la otra lo era más. Era un equipo de gente maravillosa."* (1ÁNGELA.001, 1051-1068)

Otros aspectos que Ángela ha destacado de su trayectoria profesional son: (a) la influencia decisiva para su carrera de una compañera que la enseña a trabajar en la etapa, la lleva al Centro donde ejerce en la actualidad y junto a la que ha realizado su desarrollo profesional en estos últimos doce años; (b) la propia estancia en el centro actual donde ella reconoce que se ha alcanzado su madurez profesional, el momento óptimo de su carrera, en el que existe el mayor grado de generatividad, de preocupación por los demás, ahora, a la mitad de su vida.

*"Yo pienso que ahora, en este momento, tanto familiarmente como profesionalmente, es cuando la persona está más en condiciones de dar."* (1ÁNGELA.002, 1002-1006)

### 9.2.2. La trayectoria profesional de Diana

Diana ha sido la última maestra en llegar al Centro del grupo de cinco que componen el estudio de caso. Tiene 43 años de edad. Llega al Centro como propietaria definitiva hace ahora cuatro años. Es especialista en educación infantil con más de quince años de experiencia en la etapa. Esta casada con un maestro y es madre de cuatro hijos.

## BIOGRAMA Nº 2

<b>BIOGRAMA DE LA TRAYECTORIA PROFESIONAL DE DIANA</b>		
1951	<b>Nacimiento</b> <b>Maestra significativa en su escolaridad primaria</b>	
1967/71	<b>Estudia Magisterio (libre): Plan 67</b> <b>Practicas en Primera Etapa en el mismo colegio de su niñez</b>	
1972	<b>Matrimonio con un maestro</b> <b>Nace su primer hijo</b> <b>Rechaza sustituciones e interinidades</b>	
1973	<b>Nace su segundo hijo</b>	
1974	<b>Primer destino:</b> <b>Interinidad en Primera Etapa en pueblo pequeño lejano a Granada</b> <b>Nace su tercer hijo</b>	
1976	<b>Continúa de interina en el mismo destino</b> <b>Coordinadora aplicación LGE</b> <b>Nace su cuarto hijo</b>	
1977	<b>Discontinuidad importante</b>	<b>Cambio accidental</b>
1979	<b>Aprueba oposiciones</b> <b>Destino:</b> <b>Preescolar en pueblo cercano a Barcelona</b>	<b>Cambio radical</b>
1979	<b>Cambia destino:</b> <b>Preescolar pueblo pequeño lejano a Granada</b>	
1980	<b>Cursa especialidad de la etapa en UNED</b>	
1989/91	<b>Contacta con colegas significativos en su carrera</b>	<b>Cambio revivido</b>
1991/94	<b>Cambia destino:</b> <b>Centro actual</b>	<b>Cambio accidental</b>

Diana tiene una vocación temprana por la enseñanza. Viviendo en un pueblo muy alejado de la capital, se ve obligada a cursar Magisterio como alumna libre. No habiendo *pisado* por tanto la Escuela Normal, ni habiendo hecho prácticas de enseñanza, su primer contacto con la escuela, como profesora, lo tiene al incorporarse en sus primeros destinos como

maestra interina.

La trayectoria de Diana está marcada por las renunciaciones en su carrera -a incorporarse a destinos, a hacer oposiciones- que subordina siempre a su función de esposa y madre.

*"Me dieron Cortijos Buenos, y to recién casada y viviendo en Granada, y dice mi marido que no, que a Cortijos Buenos y recién casados que no. Que no nos vamos a separar. Pues nada, pues otro curso si irme. Entonces renuncié a la plaza." (1diana.001, 461-470)*

La experiencia más significativa de la trayectoria profesional de Diana, que representa un cambio radical en su vida y en su carrera, ocurre al ocupar su primer destino tras aprobar las oposiciones. Después de ejercer la docencia como interina durante cinco cursos e ir dilatando la decisión de hacer oposiciones que siempre queda condicionada a su función de madre y al riesgo de que pueda ser destinada lejos de su marido, en 1979, madre ya de sus cuatro hijos, aprueba las oposiciones restringidas para interinos y es destinada a más de 1000 km. de su casa, a la provincia de Barcelona. Una situación difícil pero necesaria para iniciar una carrera en la enseñanza pública después de haber dejado pasar muchas ocasiones.

*"¡Cómo me voy a ir yo a Barcelona con los cuatro niños aquí! O me llevo algunos, pero era difícil. Era una situación, de verdad, difícil. Y claro, yo le decía a mi marido: - Ves, po no aceptar las clases. Ahora hubiera tenido puntos." (1DIANA, 1006-1013).*

Para Diana, la experiencia imborrable de separación de su marido y sus hijos pequeños no le impide hacer una valoración positiva de aquel destino en Barcelona que resulta ser su primer contacto con la etapa de educación infantil y le permite tener una nueva visión de lo que es la escuela.

*"Aquello, bueno, cambió todo porque era ¡Humm! totalmente diferente a lo que yo había vivido en el sentido del colegio en sí. Material donde yo había estado no había. Porque claro, en 1º, 2º, 3º y 4º, allí en el pueblo, pues... pues tu material ero lo que es*

*estrictamente libros y... allí no había material de nada. Entonces, entro en un aula donde había una cantidad de juegos, de material precioso ¿no? para lo que era un aula de preescolar y entonces, pues yo viví una experiencia muy bonita." (1DIANA.001, 1126-1143).*

La narración de los hitos importantes de su trayectoria, los completa Diana con su relato sobre los diez años transcurridos como maestra de educación infantil en su pueblo natal. Entre los treinta y los cuarenta años. Es un período vivido con mucha ilusión, con mucho despliegue de energía.

*"Había ilusión. Yo vivía con ilusión. Yo vivía entonces con ilusión el hecho de recibir todo el material, ya empezaron a venir todas esas cosas de preescolar, cajas grandes de material. Pero eso fue a final de curso, después de que ya nosotras habíamos trabajado. Bueno, muy bonito, porque también te sirve de experiencia, pero que aquello ya parecía algo tuyo, lo vivías con mucha ilusión. Entonces yo ya allí en Huescar estuve nueve o diez años, hasta que ya me vine aquí. Estuve con preescolar todos esos años." (1DIANA.001, 1501-1521).*

### 9.2.3. La trayectoria profesional de María

María es la Jefa de Estudios del Centro. Forma un buen equipo con Ángela, la directora, que trasciende la relación profesional. Tiene 42 años de edad. Llegó al TORRE DE LA VELA hace seis años. Ha participado en una experiencia innovadora en la etapa de educación infantil de implicación de los padres de alumnos en la educación de sus hijos menores con dificultad de escolarización: PREESCOLAR EN CASA. Está casada con un maestro y es madre cuatro hijos.

La historia escolar de María es la de una niña sobresaliente y adelantada a sus compañeras de edad. Pertenece a una familia de agricultores y la influencia de una maestra excepcional, orienta su vida hacia la enseñanza. Con dieciséis años es maestra y con diecisiete ocupa su primer destino en una escuela parroquial.

## BIOGRAMA Nº 3

### BIOGRAMA DE LA TRAYECTORIA PROFESIONAL DE MARÍA

1952	Nacimiento Escolaridad brillante Maestra significativa en su escolaridad primaria	Cambio radical
1965/68	Estudia Magisterio: Plan 50 Prácticas en Primera Etapa	
1969/71	Primer destino: Segunda etapa en enseñanza privada	
1972	Cambia destino: Primera etapa en enseñanza privada Inicia Licenciatura Filología	
1972	Aprueba oposiciones Destino: Unitaria en cortijada	Cambio radical
1974/77	Cambia destino: Primera Etapa en pueblo pequeño	
1977	Matrimonio con un maestro	
1978/86	Cambia destino: Preescolar en pueblo mayor Nace su primer hijo Cursa especialidad de la etapa en UNED Nace su segundo hijo Nace su tercer hijo Participa en programa PREESCOLAR EN CASA	Cambio revivido
1987	Cambia de destino: Preescolar en Granada	
1988/94	Cambia destino: Centro actual	Cambio acumulativo
1988	Participa elaboración textos Secretaria Nace su cuarto hijo	Cambio revivido
1993/94	Jefa de Estudios	



*"Entonces cerca de Granada tuve mi primera escuela. Fue una experiencia un poco... Porque como ya te he dicho antes yo era muy delgada, muy canijilla, y lo seguía siendo. Entonces, no me sabía imponer yo en la escuela, porque imagínate, una chiquilla con diecisiete años, que iba casi con calcetines, y tenía unos niños... No se, luego me pasaron a un curso, bno se si era quinto... Bueno ¡Que los niños eran casi más grandes que yo! Y la verdad es que lo pasé mal."* (1MARÍA.001, 143-158).

María sufre en ese primer destino un choque con la realidad de la enseñanza agudizado, sin duda, por su juventud, que se refleja sobre todo en los problemas para mantener la disciplina, que supera con la ayuda del Director del Centro y el resto de profesores que ejercen una función protectora con ella.

*"Pero los maestros me ayudaron mucho. El Director era una excelente persona. Me ayudó mucho él y su mujer. Porque me veían como a su hija y me ayudaron. Lo pasé bastante mal en esa escuela. Porque vi que en realidad lo que yo había aprendido en la Normal... y eso que era una niña muy estudiosa, niña con buenas notas, pero cuando llegué a la escuela vi que no podía utilizar nada de lo que había aprendido. Entonces te encuentras con muchos niños, que tienes tú que tenerlos en continuo movimiento de aprendizaje, que no sabes, se te va la clase. Lo pasé muy mal entonces".* (1MARÍA.001, 163-182)

Su primer destino, tras aprobar las oposiciones, es una escuela unitaria en una cortijada muy alejada de Granada. De su casa. Esta experiencia de María coincide en bastantes aspectos con la vivida por Ángela. Incertidumbre, soledad, aislamiento, descubrimiento de otra cultura... son elementos que están presentes en las dos historias y que marcan el proceso de psocialización profesional de ambas maestras.

Diez años como maestra de educación infantil en otro pueblo de la provincia, entre los veintiseis y treinta y seis años, constituyen el período de aprendizaje profesional más fecundo para María. En ese período participa activamente en el desarrollo de la etapa mediante diversos programas de experimentación e innovación. Se trata de un proceso muy similar al de Diana en este aspecto.



#### 9.2.4. La trayectoria profesional de Pilar

Pilar es de las maestras más antiguas del TORRE DE LA VELA. Lleva once años en el Centro, casi tanto tiempo como Ángela. En estos once años ha ocupado diversos cargos directivos. Ha sido directora del Centro en el período anterior a Ángela. Ahora no ocupa ningún cargo directivo. Tiene cuarenta y cuatro años de edad. Está casada con un maestro y es madre de dos hijos.

Pilar reconoce no haber tenido una inclinación relevante para dedicarse a la enseñanza. Las circunstancias, su fracaso en la reválida del bachillerato, y la influencia de su hermana, maestra, la llevan a matricularse como alumna libre en la Escuela Normal. Recién terminada y ante la imposibilidad de hacer oposiciones -que estuvieron unos años retenidas- decide pedir una interinidad en Cataluña, donde más demanda de interinos haya principio de los setenta. Así su primer destino es en un pueblo de Tarragona donde su principal problema fue el desconocimiento del idioma Catalán, el que usaban los alumnos.

*"Los problemas que tuve fueron los del lenguaje, prácticamente. Entonces allí pues nos las arreglamos como pudimos. Los niños aprendieron de mí lo que pudieron y yo aprendí de ellos pues bastantes cosas.../... Y a la fuerza nos teníamos que entender.../... Yo creo que estábamos alucinados unos y otros. Entre que ellos no me entendían, intentando entenderme y yo intentando entenderlos a ellos." (1PILAR.001, 392-452)*

Pilar es la única profesora de nuestro estudio de caso que ha trabajado en la enseñanza privada. Después de hacer varias interinidades, decidió asegurar su situación profesional y comenzó a enseñar en un Centro Religioso de Reus. El paso por este Centro supone un cambio importante en su trayectoria y lo recuerda como una experiencia interesante.

## BIOGRAMA Nº 4

<b>BIOGRAMA DE LA TRAYECTORIA PROFESIONAL DE PILAR</b>	
1950	<b>Nacimiento Maestra significativa en escolaridad primaria Hermana maestra</b>
1967/70	<b>Estudia magisterio (libre): Plan 67 Practicas en Primera Etapa</b>
1971	<b>Primer destino: Interinidad en pueblo cercano a Tarragona</b>
1972	<b>Cambia destino: Primera Etapa enseñanza privada en pueblo cercano a Tarragona</b> <span style="float: right;"><b>Cambio revivido</b></span>
1977	<b>Aprueba oposiciones</b>
1977/82	<b>Destino: Preescolar en suburbio cercano a Tarragona Cursa especialidad de la etapa en UNED Cursa Licenciatura Psicología Coordinadora ciclo</b> <span style="float: right;"><b>Cambio radical</b>  <b>Cambio accidental</b></span>
1982	<b>Matrimonio con un maestro</b>
1983/94	<b>Cambia destino: Centro actual Contacta con colega significativa Nace su primer hijo Secretaria Nace su segundo hijo Jefa de Estudios Directora</b> <span style="float: right;"><b>Cambio accidental</b></span>
1994	<b>No ocupa cargo directivo</b>

*"No ha habido problemas ni con las monjas, eh, nada. Y de las monjas guardo muy buen recuerdo. No me han gustado las tonterías esas que han tenido de que cuando estaba en lo más bonito, venía el cura a confesar y todas esas cosas. Eso no, nunca. Pero sabía que yo mientras estuviera en esa institución eso lo tenía que respetar." (1PILAR.001, 616-626)*

Decide presentarse a las oposiciones en 1977. Las aprueba y es destinada a un suburbio de la misma población. Junto al cambio en el tipo de alumnado, se da un cambio en el nivel de la enseñanza: es su primera experiencia con la etapa de educación infantil.

*"Claro pero ya pasé del colegio este elitista al suburbio.../... Preescolar, cuatro años, y ya vuélvete loca. Porque aquí si me volví loca, eh, una locura ¿no?, aquí pensé que me había equivocado al hacer las oposiciones."* (1PILAR.001. 750-766)

Hitos importantes en el resto de su trayectoria son: sus estudios de psicología, su matrimonio con un maestro y su decisión de volver a Andalucía cuando se acrecienta el problema del lingüístico en Cataluña.

*"Y entonces aquellas se tomaron la cosa tan arrajatabla que nosotros nunca hemos sido partidarias de meter, vaya no nosotras, el grupo, te estoy hablando yo ya metida en el grupo ese ¿no? de tener como objetivo primordial en preescolar la lectura y la escritura. jamás en la vida hemos tenido esa idea. Pero estas llegaron con la fobia del catalanismo y entonces tenían que enseñar el catalán antes de darles el biberón. Y ahí se rompió. Porque ellas sí que daban lectura y escritura en catalán"* (1PILAR, 001. 1062-1080)

Los diez años de Pilar en el TORRE DE LA VELA marcan un período de crecimiento profesional en torno al desarrollo de proyectos y el ejercicio de cargos directivos y de estructuración de su familia pues aquí nacen sus dos hijos. No es muy fuerte el cambio que sufre Pilar al llegar al Centro y en seguida se adapta a la dinámica de trabajo que no es muy diferente de la que ella ha aprendido en sus destinos anteriores.

*"Yo descubrí que aquí también trabajaba la gente en equipo, bueno se intentaba, o sea, que esas eran las pautas. El ambiente era muy variopinto. Me acuerdo que la directora me decía que si yo venía de Cataluña, que ésto y lo otro. Pero yo tampoco le encontraba tanta diferencia."* (1PILAR.001 1277-1294)

### 9.2.5. la trayectoria profesional de Teresa

Teresa es la secretaria del Centro. Cuenta con una experiencia de catorce años de dedicación a la etapa, lleva diez años en el TORRE DE LA VELA y es la primera vez que ocupa un cargo directivo. Tiene 47 años de edad, es la mayor de las cinco. Está casada pero no con un maestro. No tiene hijos.

Procede de una familia de maestros. Padres maestros, tíos maestros, hermanas maestras. Nació en un pueblo de La Alpujarra y estudió el bachillerato interna en un colegio de Granada. No pudo continuar en el internado para hacer Magisterio y lo hizo libre desde su pueblo.

Su trayectoria se compone de un número interminable de destinos como interina y de sustituciones en las escuelas de sus tías. En 1971 decide aceptar un destino en una escuela hogar, lo que supone un hito importante en su carrera en la medida en que le ofrece la oportunidad de ver la educación desde otra perspectiva

*"Había tres casas de maestras. Teníamos niños de cortijos, solamente niños, porque las niñas dormían en el colegio. Entonces teníamos tres casas y en cada una había una maestra que se hacía cargo de esos niños a la hora de dormir. Luego a la hora de comer nos íbamos para el colegio. Los niños daban las clases en el mismo colegio nacional. Desde la tarde era un apoyo. Como una madre para ellos, a la hora de ducharse, si se ponían malos, todo."*  
(1TERESA.001, 306-326)

Tras de hacer el curso de especialización en CC. Sociales, hace un curso de especialización en Preescolar. Pues aunque aún no ejerce en clases de párvulos, el interés por dedicarse a la etapa siempre ha sido una constante en ella que justifica/confunde (como de alguna manera les ocurre también al resto de las compañeras) con su instinto maternal.

## BIOGRAMA Nº 5

### BIOGRAMA DE LA TRAYECTORIA PROFESIONAL DE TERESA

1947	<b>Nacimiento</b> <b>Familia de maestros</b>	
1963-67	<b>Estudia Magisterio: Plan 50</b> <b>Prácticas en la escuela de un familiar</b>	
1968	<b>Primer destino:</b> <b>Interina Primera Etapa en pueblo cercano a su familia</b>	
1968/70	<b>Diversas interinidades por la misma zona geográfica</b>	
1971	<b>Cambia de destino:</b> <b>Escuela Hogar</b> <b>Muerte de familiar próximo</b>	<b>Cambio radical</b>
1971	<b>Aprueba oposiciones</b> <b>Destino:</b> <b>Primera Etapa en pueblo cercano a Granada</b>	
1973	<b>Cambia destino:</b> <b>Primera Etapa en pueblo cercano a Granada</b>	
1974	<b>Cambia destino:</b> <b>Primera Etapa, definitiva, pueblo cercano a su familia</b> <b>Cursa especialidad de Sociales en UNED</b> <b>Cursa especialidad de la etapa en UNED</b>	<b>Cambio acumulativo</b>
1980	<b>Cambia destino:</b> <b>Preescolar en pueblo cercano a Granada</b>	
1983/94	<b>Cambia destino:</b> <b>Centro actual</b> <b>Contacta con colega significativa en su carrera</b> <b>Matrimonio con alguien no relacionado con la enseñanza</b>	<b>Cambio accidental</b>
1988	<b>Participa elaboración textos</b>	<b>Cambio revivido</b>
1993/94	<b>Secretaria del Centro</b>	

*"Yo estoy casada, llevo ya trece años, y no tengo niños. Y esa parte afectiva me la han cubierto los sobrinos y los alumnos. Entonces yo me he volcado, cuanto más pequeñajos... ese instinto maternal que*

---

*solemos llevar las mujeres, lo he cubierto, en parte, con los niños."*  
(1PILAR.001, 502-511)

A partir de 1983, su trayectoria en el TORRE DE LA VELA está marcada por dos eventos de trascendencia para Teresa. Su contacto con la directora del Centro, una persona excepcional que influye en su visión de la enseñanza (extremo al que también hace referencia Ángela),

*"Para todas ha sido... nos hemos mirado en ella. hemos aprendido muchísimo, como compañera, como profesional. La que ha llevado el alma del colegio... nos ha impulsado, nos ha llevado."*  
(1TERESA.001, 706-712)

y su participación en un programa de elaboración de libros de texto que surge entre compañeras del propio Centro como vía de sistematización de un trabajo que ya se venía realizando con los alumnos.

*"Pues el caso es que era de las mimas fichas, un trabajo que llevábamos ya con los niños, o sea, que lo hacíamos nosotras dedicándole muchas horas de trabajo.../... Además que ya se había practicado.../... Me animaron y ya está, me metí, y bueno si sale algo positivo bien y si no pues una experiencia."* (1TERESA.001, 1026-1058)

### 9.2.6. Aspectos comunes de las trayectorias analizadas

El análisis realizado de las cinco trayectorias expuestas nos ha llevado a identificar singularidades y coincidencias en el curso de la vida profesional de Ángela, Diana, María, Pilar y Teresa. Las singularidades nos muestran la parte más individual de la trayectoria donde afloran circunstancias específicas e identidad personal de cada una de las maestras. Las coincidencias obedecen a las circunstancias sociales comunes que les han afectado, a la presión de la estructura administrativa del Ministerio de Educación que ha marcado sus itinerarios profesionales, al propio transcurrir de la edad como causa de la evolución de intereses y

preocupaciones profesionales y al hecho de su confluencia, desde hace algunos años, en un mismo Centro.

Pretendemos, en este epígrafe, señalar las coincidencias en sus trayectorias y proponer un modelo explicativo de evolución de la carrera o desarrollo profesional que comprenda a las cinco maestras.

Para ello, comenzamos contrastando cada evolución particular, en un biograma múltiple de las cinco vidas profesionales, donde hemos marcado, además, los eventos político-administrativos más importantes ocurridos durante sus vidas.

BIOGRAMA Nº 6

<b>BIOGRAMA MÚLTIPLE DE LAS TRAYECTORIAS PROFESIONALES DE</b>					
<b>ÁNGELA, DIANA, MARÍA, PILAR y TERESA</b>					
	ANGELA	DIANA	MARIA	PILAR	TERESA
1947					Nacimiento
1950				Nacimiento	
1951		Nacimiento			
1952	Nacimiento		Nacimiento		
1963					Formación inicial
1964					
1965			Formación inicial		
1966					
1967 Cambia el Plan de Estudios de Magisterio		Formación inicial		Formación inicial	
1968	Formación inicial				
1969					

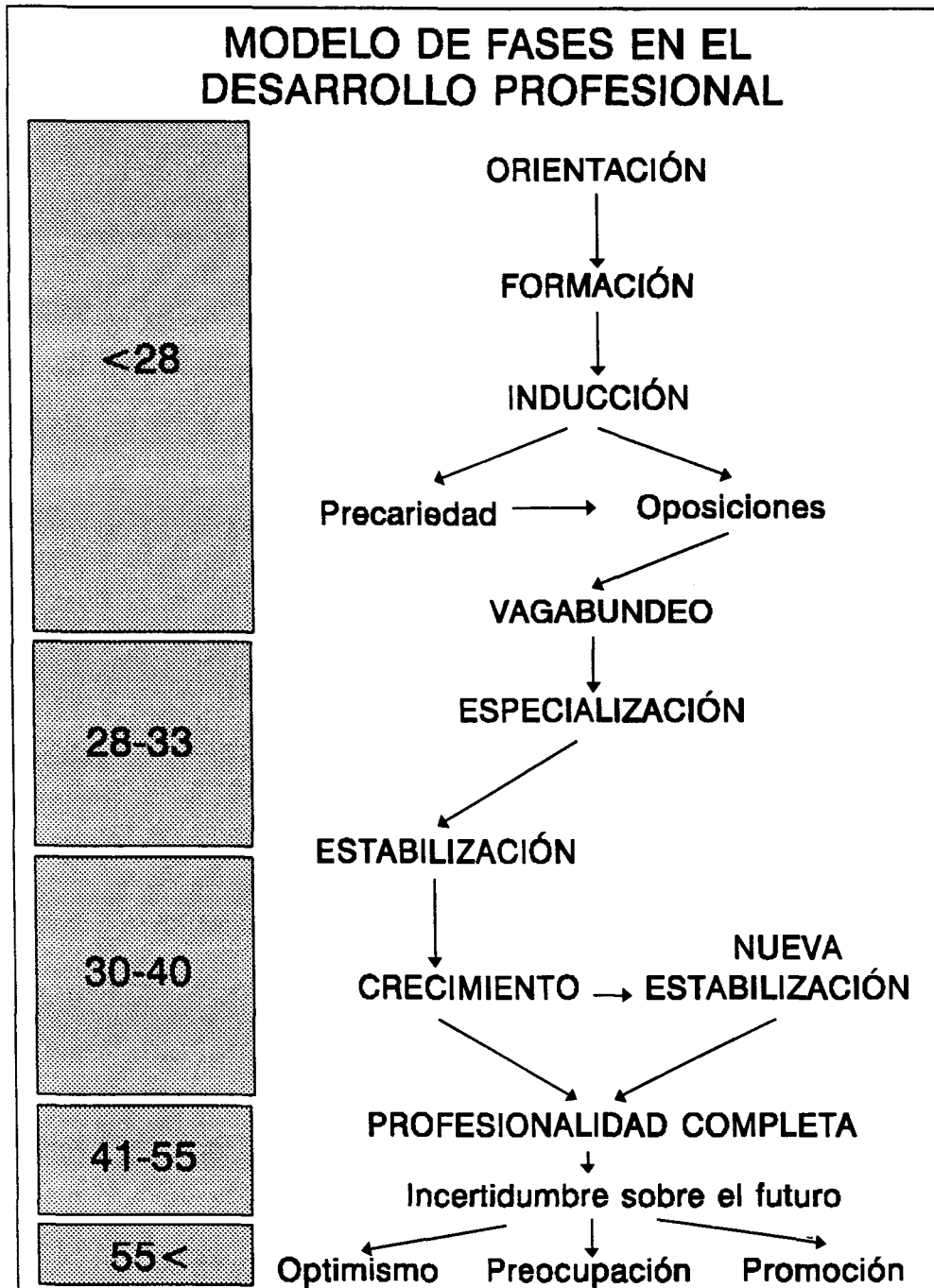


	ANGELA	DIANA	MARIA	PILAR	TERESA
1970 Aproba- ción L.G.E.					
1971			Primer destino 17 años	Primer destino 21 años	Oposicio- nes
1972			Oposicio- nes		
1973	Oposicio- nes				
1974	Primer destino 22 años	Primer destino 23 años			
1976	Primer destino en la etapa 24 años				
1977 Referén- dum Constitu- ción				Oposicio- nes  Primer destino en la etapa 27 años	
1978	Especiali- dad Preescolar		Especiali- dad Preescolar  Primer destino en la etapa 26 años	Especiali- dad Preescolar	
1979		Oposicio- nes  Primer destino en la etapa 28 años			Especiali- dad Preescolar

	ANGELA	DIANA	MARIA	PILAR	TERESA
1980		Especialidad Preescolar			Primer destino en la etapa 33 años
1982	Destino actual 30 años				
1983				Destino actual 33 años	Destino actual 36 años
1988			Destino actual 38 años		
1990 Aprobación LOGSE					
1991		Destino actual 40 años			
1994	Directora		Jefa de estudios		Secretaria

En el biograma pueden observarse la práctica simultaneidad cronológica de los eventos más significativos de su carrera. La formación inicial de las cinco transcurre entre 1963 y 1970, en un período marcado por el cambio en los planes de estudio de Magisterio (del Plan del 50 al Plan del 67) y su finalización coincide con la aprobación de la Ley general de Educación, primera Ley Orgánica que reestructura el sistema educativo tras la Ley moyano de 1857. Empiezan a ejercer como maestras pues, en un sistema que está inmerso en un proceso de cambio y modernización profunda. Su acceso a la función pública transcurre durante la década de los setenta, en un momento marcado políticamente en España por el cambio de régimen y la aprobación de la constitución. Alrededor de los treinta años optan las cinco maestras por especializarse y dedicarse a la etapa de educación infantil (entonces preescolar). Entre 1982 y 1991 se incorporan a su destino actual, el centro TORRE DE LA VELA, donde les ha llegado una nueva época de cambio profundo en la enseñanza: la Reforma Educativa de 1990.

GRÁFICO Nº 9.1



En el gráfico nº 9.1 insertamos nuestra propuesta de modelo de fases de desarrollo profesional que explica la trayectoria múltiple de las cinco maestras de educación infantil estudiadas. El modelo se estructura en ocho fases: orientación, formación, inducción, vagabundeo, especialización, estabilización, crecimiento y profesionalidad completa.

## Orientación

La fase de *ORIENTACIÓN* es aquella durante la cuál las maestras han tomado la decisión de dedicarse a la enseñanza. Esta decisión ha estado motivada en cada caso por cuatro factores esenciales de los que todas ellas reconocen su importancia:

- i. *Antecedentes familiares*
- ii. *Historia escolar*
- iii. *Personas con influencia*
- iv. *Vocación*

Las maestras han confesado de manera expresa en dos casos (Ángela y Teresa) cómo el pertenecer a una familia de maestros ha orientado su elección profesional desde muy jóvenes.

*"Las tías por parte de mi madre, por parte de mi padre también. Todos mis tíos, hermanos suyos. Entre monjas, curas y maestros estaba la cosa repartida" (1ÁNGELA.001, 54-58)*

Su historia escolar también ha sido un factor desencadenante de la orientación hacia la enseñanza (Ángela, Diana y María), sobre todo cuando ha estado unido a la experiencia del contacto con una maestra de fuerte influencia en sus biografías (sobre todo María).

*"Era de las que te animaban, de las que contiuamente estban encima de tí, diciéndote lo bueno que tienes. Y eso te hace valorarte a tí mas. Entonces a mi madre le dijo que yo tenía que estudiar."*

*Que yo debería estudiar. Y entonces, pues con mucho sacrificio me pusieron a estudiar." (1MARÍA.001, 41-51)*

La existencia de vocación es un hecho que va íntimamente ligado a los factores anteriores. Resulta difícil distinguir en sus trayectorias lo que sería una decisión puramente vocacional, de las circunstancias familiares y contextuales que las llevan a la Escuela Normal.

*"Pues que tenía o el año entero con la reválida de sexto o aprovechar. Bueno, de ante mano, en quinto, yo hice el ingreso en Magisterio, porque ya acababa el Plan, de cuarto y reválida ya acababa. Ya era de sexto. Entonces yo pensé que podía aprovechar y tener otra puerta abierta. Y entonces me examiné de quinto en Junio, aprobé quinto y me fui a la Normal en Septiembre a examinarme de Magisterio. Pues mira, mi hermana mayor tenía Magisterio". (1PILAR.001, 159-179)*

## Formación

La etapa de *FORMACIÓN INICIAL*, que tiene en común el grado académico alcanzado -Maestra de Educación Primaria- en todos los casos, alberga bastantes diferencias en la trayectoria seguida por cada una. Desde el Plan de estudios cursado (Ángela, María y Teresa, Plan 50; Diana y Pilar, Plan 67), hasta la modalidad de escolaridad seguida (Ángela y María, oficiales; Diana, Pilar y Teresa, libres), o el tipo de prácticas realizado que ha sido diferente en cada una.

En cualquier caso es común a cuatro de ellas (no es el caso de Diana) el haber simultaneado la formación teórica con algún tipo de prácticas en Centros, aunque la orientación de estas prácticas no haya sido la más adecuada.

*"Estuve el primer trimestre con Segunda Etapa y después me fui al Ciclo Medio. Pero la profesora del Ciclo Medio era la encargada del comedor y prácticamente la mujer no estaba mucho en la clase." (1ÁNGELA.001, 140-147).*

## Inducción

En la etapa de *INDUCCIÓN* podemos distinguir dos tipos de itinerario seguidos por las maestras. Para Ángela, la inducción se realiza vía oposiciones. Su primer destino lo ocupa tras aprobar las oposiciones. Las otras maestras (Diana, María, Pilar y Teresa), han pasado por un período de precariedad laboral durante los primeros destinos, que ha tenido menos duración en algún caso (María sólo un año) y ha sido más extenso en otros (Pilar siete años).

*"Los dos años que hubo sin oposiciones yo ya empecé a trabajar como maestra interina. El primer destino fue en La Alpujarra.../.... Estuve seis meses.../.... Después estuve dos meses sustituyendo a mi tía allí en mi pueblo.../.... Después estuve en un cortijo a 12 km. de mi pueblo durante seis meses.../.... Después fui a Órgiva. Estuve sólo tres meses..." (1TERESA.001, 120-251)*

El período de precariedad laboral (durante el que se realiza, en la mayoría de los casos el proceso de socialización profesional), está caracterizado por la realización de sustituciones e interinidades, por el ejercicio de la docencia en la enseñanza privada (María y Pilar), o por el ejercicio de otras tareas educativas como la educación en una Escuela Hogar (Teresa).

La etapa ha finalizado en los cinco casos con la opción por la enseñanza pública y la realización de oposiciones.

## Vagabundeo

La aprobación de las oposiciones se sigue de una fase de ocupación de múltiples destinos en situación siempre de provisionalidad. El *VAGANBUDEO* puede suponer la mejora progresiva del destino en términos de tamaño de la población, cercanía a la residencia habitual y, en definitiva, calidad de vida de la maestra.

El vagabundeo implica el entrenamiento en el desarrollo de funciones distintas dentro de la escuela. Pasar por escuelas unitarias, cambiar cada año de nivel, ocupar la secretaría por ser la más joven del Centro... son algunas de las circunstancias a que se han visto sometidas las cinco maestras en su etapa de vagabundeo.

*"Entonces tenía yo... me había metido los niños, por quedar bien, del alcalde, del conductor del autocar, de yo no se qué, desde los dos años y medio, que eso no estaba reconocido, hasta los que tenían dificultades de primero, desde dos años y medio hasta niños de siete años tenía yo metidos en un aula."* (1ÁNGELA.001, 628-638).

## Especialización

La fase anterior termina cuando se dan dos hechos en la trayectoria profesional que nos han llevado a establecer una nueva etapa: el dedicarse a la educación infantil y el especializarse en la etapa. Son dos procesos que para todas las maestras se han dado de manera casi simultánea. Así la opción por la educación infantil supone una nueva orientación de la carrera que marca una nueva fase de preocupaciones en la enseñanza, de necesidades formativas, de relaciones con los demás, es decir, de socialización profesional desde la nueva función que se ejerce. Etapa que denominamos *ESPECIALIZACIÓN*. La especialización se ha iniciado en las cinco maestras en torno a los treinta años.

*"Lo que puse, lo que argumenté en las observaciones, era que estaba destinada en una unidad de preescolar y que desconocía mucho el nivel, vamos que no tenía ni idea, que si me lo concedían pues que me venía muy bien para ponerme un poco al día. Y me lo concedieron."* (1ÁNGELA.001, 698-710).

## Estabilización

De manera simultánea o inmediatamente posterior al proceso de

socialización ocurre también un proceso de estabilización que viene marcado por la ocupación de un destino que se va a mantener como definitivo durante bastantes años. La ocupación de este destino definitivo, que conlleva la socialización en la cultura organizativa de ese Centro y la organización de la vida familiar en torno a ese destino, es a lo que nosotros hemos llamado *ESTABILIZACIÓN*.

*"Como había solicitado consorte pues a los cuatro días me llaman de la Delegación y me dicen que me dan Quijadas, lo más cercano. Y no me incorporé porque permuté con un chico que iba y venía de mi pueblo a Quijadas. Entonces me quedé en mi pueblo."*  
(1DIANA.001, 1324-1342).

La estabilización ha llegado para Ángela, Diana, María, Pilar y Teresa, sobre los treinta años. La estabilización profesional ha permitido también una estabilización familiar (es la época en que las maestras han sido madres), y ha dado paso a una nueva fase del desarrollo.

Para Ángela, Pilar y Teresa, la estabilización ha tenido lugar en el centro TORRE DE LA VELA, es decir, su actual destino. Diana y María se han estabilizado en otros destinos.

## Crecimiento

Se trata de una fase de *CRECIMIENTO* profesional acelerado que ha ocurrido para las cinco maestras a partir de unas premisas básicas: su especialización en educación infantil y su estabilización definitiva en un destino.

El crecimiento ha estado marcado por un enorme despliegue de energía en la propia formación y en el desarrollo de proyectos de experimentación, innovación y mejora en los respectivos Centros. Se trata de una etapa de fuerte productividad que se ha prolongado durante al menos diez años en todos los casos. Entre los treinta y cuarenta años de edad aproximadamente.



*"Si, si. Porque nosotras de hace muchísimos años llevamos nuestros talleres, hemos hecho cursos, proyectos de innovación pedagógica, seminarios con otros Centros. O sea, que nosotras antse hemos trabajado muchísimo." (21TERESA.002, 2145-2153)*

Tras el período de crecimiento, en dos casos, se ha dado una nueva fase de estabilización. Lo que hemos denominado *nueva estabilización*. Se trata de Diana y María, maestras que se habían estabilizado en poblaciones de la provincia y que han decidido (motivadas por las necesidades de estudios universitarios de sus hijos) trasladar su residencia a Granada. Por ello han tenido que sufrir un nuevo proceso de adaptación (estabilización), ahora si, en el actual destino.

*"Tuve el gran apoyo de mis compañeras. Porque a mí este colegio me encanta ¿no? y me apoyaron un montón. Al principio yo no demostraba que estaba tan feliz, me sentía un poco extraña. Y bueno, llegué aquí. Pues una experiencia muy buena. Todas las compañeras se volcaron conmigo y tal, yo se lo decía, mirad yo vengo de eso... claro, me sentía un poquillo extraña ¿no? Echaba de menos aquello. Como yo había tenido esa relación tan bonita con las compañeras y bueno, es eso, es que son tus raíces. Entonces rompí." (1DIANA.001, 1779-1817)*

## Profesionalidad completa

La fase de *PROFESIONALIDAD COMPLETA* es la que están viviendo ahora las maestras. Al menos así se perciben ellas: en el momento más óptimo de su carrera. El despliegue poderoso de energía que han desarrollado en los diez años anteriores las ha dejado en una situación de relativa tranquilidad y de dominio de su situación actual, que les permite volcarse a los demás (a los alumnos, a los padres de alumnos, a los compañeros) como una de las características esenciales de esta nueva fase.

*"Yo creo que me ven como una profesional bastante responsable, creo yo" (22MARÍA.002, 1756-1758)*

---

A la caracterización de esta fase es a lo que vamos a dedicar el resto del capítulo, al estudio en profundidad de su ciclo vital. A cómo han llegado a este momento de plenitud en su desarrollo profesional y cuáles son las incertidumbres que albergan sobre su propio futuro.

*"Me preocupa eso de que no pueda yo estar en el mismo tipo, en el mismo nivel de actividad que estoy ahora..." (22MARÍA.002, 1607-1611)*



### 9.3. EL CENTRO EDUCATIVO COMO MARCO ORGANIZATIVO DONDE SE DESARROLLAN LAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

#### 9.3.1. Contexto ecológico del Centro

El Centro de Educación Infantil TORRE DE LA VELA se caracteriza por ser un colegio de barrio, exclusivo de la etapa, con un alto grado de valoración en su entorno, y por ser un destino altamente apetecido por los maestros de la provincia de Granada.

Se enclava en un barrio popular de la ciudad por lo que el nivel sociocultural de su alumnado es en principio bajo, aunque existen cada vez más excepciones a este hecho. Esto es, familias con recursos, que no viven precisamente cerca del colegio, sino en zonas residenciales algo más retiradas pero que optan por enviar a sus hijos al Centro por la calidad y la fama que posee. Esto hace, que la configuración cultural del colegio tienda a ser sensible con aspectos que les preocupan especialmente a las clases medias urbanas que actúan como vanguardistas en la defensa de unos valores y contagian al resto de la comunidad que compone el colegio.

*"Sí, sobre todo el tema del medio ambiente, la paz, la gente es muy competente pienso yo, le reprochamos mucho, comparten mucho, es que el nivel socio-económico del barrio va en la línea de una clase baja-media, un poco baja, pero la gente muy concienciada de los problemas." (31ÁNGELA.003)*

El Centro reconoce entre sus objetivos la necesidad de establecer un ambiente y un marco de relaciones interpersonales que posibiliten y potencien el crecimiento sano y feliz de los niños menores de seis años, cooperando con padres y comunidad en general, en la promoción del desarrollo armónico del niño en sus distintas dimensiones: cognitivas, física, afectiva y social.

Lo que a nuestro juicio identifica al Centro, son las características

siguientes:

- (a) Alto nivel de participación de los padres de alumnos en la vida del Centro.
- (b) Relativa juventud de su profesorado.
- (c) Actitud general de apertura de los miembros del Centro.
- (d) Visión de la educación infantil desde una perspectiva innovadora muy en la línea de lo defendido en la Reforma.
- (e) Calidad de en los espacios y los materiales. Calidad en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. calidad de enseñanza.

### 9.3.2. El edificio

El colegio fue construido en 1980 aproximadamente y presenta una estructura muy simple pero bien distribuida. La zona de juego, está pensada sobre todo para favorecer el desarrollo psicomotriz del niño: toboganes, paralelas., para afianzar su coordinación corporal y equilibrio.

En este patio existen diferentes alturas: bordillos, muros., así como un recinto, que le llaman piscina, lleno de ruedas que los niños utilizan de forma muy variada, despertando así imaginación y favoreciendo el juego simbólico. Este patio, por sus variados elementos y amplias dimensiones, permite la libertad de movimientos de esos niños activos, dadas sus edades (4-5 años).

La estructura del edificio está bien delimitada y clasificada. La primera y segunda planta tienen idéntica estructuración: en todas existen ocho aulas, cuatro en la primera planta y otras cuatro en la segunda, especializadas durante las horas de taller en música, juego simbólico,

plástica y experiencias. Además, de las ocho aulas, existe un despacho, una sala de profesores y cuartos de baño para los profesores y otro para los alumnos. El aula engloba sus materiales por áreas de aprendizaje.

El centro consta de planta baja, donde se encuentra un despacho para la asociación de padres (APA). Un servicio y otras habitaciones para guardar cosas. La planta primera, con cuatro clases, el despacho (dirección), dos servicios y una sala de psicomotricidad, un gran vestíbulo. La planta segunda, consta de cuatro clases, sala de profesores, sala de vídeo, dos servicios y un vestíbulo. Además el centro cuenta con un patio muy grande con muchos árboles y columpios; dos entradas, ambas con una puerta de hierro, por una entran las profesoras y la otra es para que los niños entren.

### 9.3.3. Los alumnos

Los alumnos de este centro son sometidos en principio a una clasificación por edades, ya que se considera que los niños del mismo trimestre presentan una maduración (cognitiva, física, afectiva...) similar. De lo anterior surgen ocho grupos: cuatro grupos de cuatro años y cuatro grupos de cinco años.

Los grupos de cuatro años están formados por 30 niños cada grupo y los grupos de cinco años tienen 25 niños. Por tanto, en estos momentos el colegio cuenta con 220 alumnos.

CUADRO Nº 9.1

DISTRIBUCIÓN POR EDAD Y SEXO DEL ALUMNADO DEL CENTRO TORRE DE LA VELA			
	Nivel 4 años	Nivel 5 años	TOTAL
Alumnas	48	45	93
Alumnos	72	55	127
TOTAL	120	100	220

Cuadro nº 9.1. Distribución del alumnado

### 9.3.4. Los padres de los alumnos

Los padres está integrados en la vida del centro a partir, fundamentalmente, de las reuniones de información que convocan las maestra a lo largo del curso. Se llevan a cabo tres reuniones de aula (una por trimestre), cada tutor con los padres de los alumnos a su cargo. En la primera reunión se expone el método de trabajo. La segunda es más bien un intercambio de opiniones sobre el proceso madurativo observado en los niños. Y en la última reunión se realiza la entrega de los informes pedagógicos y el comentario de actitudes, actividades a seguir en el período de las vacaciones. Semanalmente (Martes, de 17 h. a 18 h.), se ha fijado una hora de tutoría para atender las consultas de los padres.

En la primera reunión del curso ese estructura la participación de los padres en las siguientes comisiones mixtas (padres-maestras):

- (a) Comisión de Convivencia. Sus funciones son: conocer las relaciones del Centro con su entorno, promover la ornamentación y decoración de los espacios del Centro, velar por el cumplimiento del horario, informar a la comunidad educativa de las propuestas, el traslado de las fiestas, horario, etc. Entre sus actividades entra: avisar de los cambios de horario, avisos relacionados con excursiones programadas.
- (b) Comisión Cultural. Sus funciones son: elaborar la programación y establecer criterios de participación en actividades culturales, establecer relaciones culturales. Entre sus actividades entra: Castañada, Fiesta de Navidad, Juegos tradicionales (Enero), Semana de la paz , Fiesta de Carnaval, Día de Andalucía, Fiesta de la Flor, Día del Medio Ambiente, Fiesta Final de Curso.
- (c) Comisión Sanitaria. Sus funciones son: controlar el estado del botiquín, elaborar las circulares informativas con respecto a los

temas de aseo y desparasitación si hiciese falta.

- (d) Comisión de Relaciones Externas. Sus funciones son : elaborar circulares sobre matriculación y actividades del Centro, reforzar el trabajo de las demás Comisiones
- (e) Comisión Económica. Sus funciones son: elaborar el Proyecto de Presupuestos del Centro, establecer prioridades en las necesidades del Centro una vez consultado el Claustro, gestionar con los órganos competentes los gastos extra que puedan surgir.

A través de los alumnos procuran hacer partícipes a sus familias, como al resto de la comunidad, sobre todo de los problemas ambientales (recogida de pilas, papel para reciclar, celebración del día del Medio Ambiente...)

A sí como también se pide la colaboración a especialistas en temas de salud y consumo, para la organización de charlas dirigidas a los padres; por último, el Centro participa en los concursos infantiles convocados por la Asociación de Vecinos del barrio.

### 9.3.5. Las maestras

El Centro cuenta con ocho maestras y un maestro. Seis maestras son propietarias definitivas, dos maestras y el maestro están en comisión de servisión, por distintos asuntos, en el Centro. Cuatro maestras tutorizan cada uno de los grupos de alumnos de cuatro años de edad y cinco maestras, entre las que se encuentran las tres que ocupan cargos directivos, tutorizan se dedican a los cuatro grupos de alumnos de cinco años de edad.





## 9.4. RESULTADOS DE LA CATEGORIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS BIOGRÁFICAS

En este epígrafe vamos a presentar los resultados relativos a la caracterización del ciclo vital estudiado en función de la categorización que hemos hecho de las entrevistas biográficas de Ángela, Diana, María, Pilar y Teresa. La matriz de frecuencias de aparición de cada código va ser el eje de la presentación de estos resultados.

En primer lugar vamos a presentar los resultados relativos a la identidad profesional de las maestras que incluye la matriz de frecuencias nº 1. A continuación vamos a presentar los resultados relativos al conocimiento profesional que poseen las maestras de educación infantil en esta fase de la mitad de su vida profesional, en torno a la matriz de frecuencias nº 2. En tercer lugar insertamos la matriz de frecuencias nº 3 para presentar los resultados relativos al tipo de interacción que mantienen entre sí y con el resto de la organización educativa estas maestras y que caracterizan su forma de encarnar la cultura organizativa del Centro TORRE DE LA VELA.

### 9.4.1. Resultados de la categorización de las entrevistas biográficas: identidad

A continuación presentamos la matriz de resultados nº 1 en la que se recogen las frecuencias de aparición de los códigos categorizados dentro del ámbito de *identidad profesional* en las entrevistas biográficas de Ángela, Diana, María, Pilar y Teresa.

## MATRIZ DE RESULTADOS Nº 1

<b>IDENTIDAD PROFESIONAL</b>		
<b>AUTOIMAGEN</b>		
HVD	8	Crecimiento profesional ante la adversidad
HNN	20	Alto grado de profesionalidad
HTS	1	Lucha por enseñar valores: transformar la sociedad
HMD	13	Sentirse como una madre para los alumnos
HBC	2	La maestra se percibe como una buena compañera
HSC	5	Sentirse parte del Centro
TOL	7	Actitud tolerante de la maestra
HIJ	3	Identificación con la forma de ser y de pensar de los jóvenes
HEX	2	Exigencia consigo misma
RIN	2	Actitud de apertura hacia la Reforma
RID	1	Preocupación por no rendir lo suficiente
<b>AUTOESTIMA</b>		
MIN	2	Poca valoración de la docencia en la etapa
MAG	5	Valoración global de la profesión
IPC	1	Valoración positiva de su trabajo que hace el director
RPR	1	Comparación con las compañeras para valorar la propia profesionalidad
<b>AUTOPERCEPCIÓN EN LAS TAREAS: CONFLICTIVIDAD</b>		
ORD	13	Conflictividad originada por conductas inadecuadas de los alumnos
FME	8	Falta de apoyo a la enseñanza

MON	3	Monotonía/rutinización y aislamiento en el ejercicio de la enseñanza
FPR	1	Falta de preparación
BCO	3	Baja consideración social de la profesión
EST	29	Estres
FRU	1	Logro de objetivos
<b>AUTOPERCEPCIÓN EN LAS TAREAS: SATISFACCIÓN</b>		
ENS	10	Tareas propias de la enseñanza en la etapa que producen satisfacción a la maestra
COL	1	Relaciones profesionales satisfactorias con colegas de otros centros
GES	3	Satisfacción en las tareas de gestión del Centro
HCO	1	Compensada por el trato de agradecimiento que en general recibe de los padres de alumnos
HDE	15	Satisfecha de dedicarse a la enseñanza
SFR	2	Satisfacción por la actividad de formación permanente desplegada a lo largo de la trayectoria profesional
REC	1	Reconocimiento por los demás de la capacidad de trabajo de la maestra
<b>AUTOPERCEPCIÓN EN LAS TAREAS: PREOCUPACIONES</b>		
PRE	4	Preocupación por la formación permanente
EXT	1	Implicación en actividades extraescolares
MED	1	Preocupación de la maestra por la selección y uso de materiales curriculares
REF	1	Implantación de la reforma educativa
DCO	1	Necesidad de extender la cultura propia de la educación infantil a otras etapas del Sistema Educativo

DEC	1	Necesidad de descubrir las demandas educativas encubiertas/no declaradas que presentan los padres de alumnos
TRA	1	Dificultad de trabajar delante de las madres de los alumnos
<b>PERCEPCIÓN DE LA EVOLUCIÓN DE LA PROFESIÓN</b>		
XAE	8	Evolución profesional atribuída a la edad
XAL	5	Evolución percibida en las sucesivas cohortes de alumnos con el paso de los años
XAX	8	Evolución profesional atribuída a la experiencia
XEC	17	Evolución de la orientación de las demandas que la sociedad hace a la escuela
XPD	4	Evolución de la profesión docente
XTV	11	Influencia de la TV en los alumnos
XBP	1	Recordar sólo los momentos buenos de la enseñanza
XPR	1	Evolución de las preocupaciones profesionales
XZP	1	Evolución hacia una mayor participación de los padres en la vida del Centro
<b>PREOCUPACIONES ACERCA DEL FUTURO PROFESIONAL</b>		
XFF	4	Preocupación por el futuro profesional
XGE	2	Promoción plana de la carrera
XIF	1	Necesidad de implicarse en proyectos ajenos a la enseñanza
<b>NECESIDADES FORMATIVAS</b>		
ACD	1	Actualización de conocimientos
CFP	4	Estrategias eficaces para la formación permanente de las maestras

Matriz de resultados nº 1. Frecuencia de aparición de códigos relativos a identidad profesional

Hemos distinguido, dentro del ámbito común de identidad profesional, los aspectos de: autoimagen, autoestima, autopercepción en las tareas (satisfacción y preocupaciones profesionales), percepción de la evolución de la profesión, preocupaciones acerca del futuro profesional y necesidades formativas de las maestras.

## Autoimagen

Respecto a la imagen que tienen de sí mismas las maestras de este ciclo vital, destaca por su alta frecuencia de aparición en las entrevistas, es decir, por la cantidad de ocasiones en que las maestras se han referido a ello, sobre todos los demás aspectos, el *alto grado de profesionalidad* (HNN, N=20). Esto es, las maestras de esta edad se perciben a sí mismas como profesoras que están viviendo el momento más álgido de su carrera. Ángela lo describe muy gráficamente. Para ella el desarrollo de la carrera es un proceso paralelo al desarrollo de la persona humana, se inicia con una excesiva carga de preocupaciones sobre sí mismo o egocentrismo que va disminuyendo de manera paulatina a medida que se madura, hasta el momento en que se inicia un nuevo repliegue sobre sí mismo con la llegada de la vejez. Ese momento de máxima apertura, coincidiría con el momento de mayor profesionalidad concebida como menor preocupación por sí mismo y mayor implicación en otros aspectos de la enseñanza o dedicación a los demás.

*"Además pienso que lo mismo que notamos que el niño de dos o tres años es egocéntrico y se va abriendo más, la persona con la edad es cada vez menos egocéntrica. Después te vas haciendo... centras menos la atención en tí, será también por tu trabajo, por tu vida como madre o padre o lo que sea, y luego ya sabes tú que en la vejez vuelves otra vez a ser mucho más egocéntrico. Entonces yo pienso que tiene mucho que ver, en esta época, el que tú te vuelques más." (22ÁNGELA.002, 967-985)*

Pero el alto grado de profesionalidad se manifiesta en bastantes más cosas que en la capacidad de entrega a los demás o generatividad. Las

maestras han hablado de actitud de apertura a la innovación, de capacidad de adaptación a diferentes modelos de enseñanza, a diferentes destinos, de coherencia en el modelo de enseñanza y en los principios educativos que se mantienen, de capacidad de aprendizaje a partir de la experiencia y de sentir la responsabilidad de encarnar un modelo de enseñanza.

María nos brinda un ejemplo de lo que ella entiende por profesionalidad, en este caso, capacidad de adaptación e un nuevo Centro que responde al mismo modelo de enseñanza en que ella ya ha trabajado.

*"Se extrañaron de que me integrara muy bien y muy pronto porque era el mismo sistema. Es decir, para no supuso un cambio porque yo viniera haciendo otro método distinto, sino que era el mismo método pero con el enriquecimiento de ocho personas que lo llevaban." (21MARÍA.002, 51-61)*

Pero el ejemplo más claro de lo que entienden por alto grado de profesionalidad está en la apertura al cambio, a la novedad, a la innovación, a la experimentación.

*"Me gusta investigar. Decir voy a probar ésto este año a ver que tal me va" (21PILAR.002, 1375-1377)*

Actitud de apertura que se justifica por el miedo a caer en la rutina, al estancamiento en la enseñanza. Aunque la rutina parece que es un proceso que afecta a muchos profesores y que va en contra de la profesionalidad, tal y como la estamos conceptualizando, como afirma Pilar:

*"Debemos intentar que no ocurra, porque si temetes en la rutina con veintitantos otreintaytantos años que tre quedan por delante y vives, pues sería fatal. Yo creo que dentro de lo que puedas, cada años, bueno, cada año, cada equis tiempo... tienes que renovar. No darle la vuelta entera a las cosas todos los años para y limpieza general, pero algo nuevo sí." (21PILAR.002, 1713-1728)*

Un segundo aspecto de la autoimagen de las maestras que expresan en forma de metáfora, es el de *sentirse como unas madres para los alumnos*

(HMD, N=13). Sobre todo sienten que los alumnos las ven a ellas como unas segundas madres.

*"Creo que me ven como su mamá. Eres una mamá. Yo creo que como su mamá y su seño revueltos ¿sabes?, es que a esta edad te quieren como a una madre, porque cualquier cosilla, vienen aquí, es decir, aunque haya otras seños te buscan a ti ellos, eres su, como los que se pueden guiar, como su mamá." (22MARÍA.002, 1671-1682)*

Pero este sentimiento se manifiesta en más aspectos: la relación que mantienen con los alumnos, que la definen como de tipo maternal, la valoración que hacen de la paciencia de tipo maternal como una cualidad indispensable en la maestra de educación infantil, la sensibilidad que mantienen hacia las expresiones de cariño de sus alumnos, e incluso la valoración que hacen del instinto maternal como una fuerte importante de orientación para la enseñanza en la etapa.

*"Hombre, yo te digo una cosa, yo me siento ahora más sensible con los niños, yo no se si es que despues de ser madre...o lo que sea. Yo comparto más y comprendo más ahora a los niños que antes." (22 ÁNGELA.002, 801-807)*

Otro elemento que define la autoimagen de las maestras es la percepción que mantienen de *crecimiento ante la adversidad* (HVD, N=8). Crecimiento que demuestran en el esfuerzo que han desplegado para desarrollar la etapa, para construir sus materiales (incluso sus textos) aún en los momentos en que mayores dificultades familiares tenían.

*"Pero no teníamos nada de material en absoluto. Tuvimos que fabricárnoslo todo nosotras. Es decir, nada. Incluso en la casa, yo llegaba a mi cas y hacía puzzles. Todo fabricado por nosotras." (1DIANA.001, 1446-1455)*

El siguiente elemento de su autoimagen al que vamos a referirnos es al de poseer un talante *tolerante* (TOL, N=7) en el ejercicio de la docencia. Tolerancia con el desorden, tolerancia con el ruido, tolerancia con los



comportamientos inadecuados, tolerancia con los estados de ánimo difíciles de los alumnos, tolerancia incluso con la postura de no participación en las actividades que en ocasiones mantienen los alumnos. Pilar lo expresa de esta manera:

*"No suelo ser muy metódica, sabes, ordenada me gusta ser, pero no... ordenada dentro de un desorden." (1PILAR.001, 1463-1465)*

Por su parte, Ángela describe la actitud tolerante necesaria para ejercer en la etapa en los siguientes términos:

*"Me gusta que no estén las cosas... ver las cosas en el suelo tiradas y eso no, pero yo comprendo que encima de la mesa tiene que haber varias cosas. Si estás trabajando con diferentes materiales, con el que cada niño está haciendo un trabajo diferente y está recurriendo a un procedimiento diferente o a una técnica diferente tiene que tener los materiales." (22ÁNGELA.002, 1323-1335)*

Un elemento que expresa la imagen que tienen de sí mismas ya no sólo como maestras individuales, sino como grupo, es el de *sentirse parte del Centro* (HSC, N=5) que implica el rechazo a la promoción si ello significa salir del centro, las ansias de mejora del Centro e incluso la identificación del éxito profesional con el propio éxito del Centro la satisfacción y el orgullo de sentirse miembro del Centro.

*"Bueno, luego oyes comentarios de que el colegio funciona y eso también satisface ¿no? Ves el fruto." (1TERESA.001, 832-835)*

La autoimagen de las maestras también incluye el *identificarse con la forma de ser y de pensar de los jóvenes* (HIJ, N=3), la *exigencia consigo misma* (HEX, N=2), el *sentirse aceptada por las demás como una buena compañera* (HBC, N=2), la *actitud de aceptación de la Reforma Educativa* (RIN, N=2), el *sentimiento de ser agentes de transformación social* por lo que priorizan en la etapa la enseñanza de los valores frente a otros contenidos educativos (HTS, N=1), y la llegada en un caso (Teresa) de la *preocupación por iniciar una etapa de declive profesional en la que no se pueda rendir lo suficiente* (RID, N=1).

## Autoestima

Incluimos en autoestima aquellos aspectos referidos a la percepción valorativa que las maestras hacen de su tarea profesional. El primer aspecto que vamos a presentar, dentro de la autoestima, es la *valoración global* que las maestras hacen de la profesión docente (MAG, N=5). Una forma de valorar su trabajo empleada por las maestras de educación infantil es la de distanciarse de la imagen de guardería como algo negativo o poco profesional que no tiene nada que ver con su trabajo.

*"Les hemos dicho a los padres que esto no es ya una guardería, que los niños no están ya en un parvulario sino en un colegio."*  
(31ÁNGELA.003, 429-433)

María expresa su orgullo de sentirse *maestra* en el sentido más noble de la palabra

*"Siempre he sido Maestra. Nunca me he considerado Profesora de Educación General Básica. Desde que empecé me he considerado Maestra."* (1MARIA.001, 135-137)

Otro de los aspectos valorativos que integran su identidad profesional son: la *minusvaloración que sienten como maestras de Educación Infantil*, por parte del resto de maestros de Educación Primaria con los que constituyen un sólo cuerpo docente (MIN, N=2), la *valoración positiva de su trabajo que hacen las maestras que ocupan cargos directivos* (IPC, N=1) y la estrategia de *compararse con otras compañeras menos capaces*, para resaltar la propia capacidad profesional (RPR, N=1).

## Autopercepción en las tareas: conflictividad

La manifestación más importante que las maestras poseen de la conflictividad que entraña el ejercicio de la docencia en la etapa, es la situación de "estres" (EST, N=29) por la que atraviesan en muchos momentos. Evidentemente unas (Diana, María y Teresa) más que otras (Ángela y Pilar) todas han confesado en sus entrevistas vivir momentos estresantes en el ejercicio de su profesión. En general las maestras hacen una valoración del estrés asociada a las características de la etapa, frente a otros niveles de la docencia, como, por ejemplo, pone de manifiesto María en el siguiente fragmento de entrevista.

*"P.- El estrés continuo, porque tengo que... que no te puedes estar un ratito sentada, que tienes que estar continuamente con las actividades, el ruido.*

*E.- El controlar la conducta continuamente de los niños.*

*P.- Continuosamente, controlarla porque no... bueno sí, las peleas, las cosas...*

*E.- La lucha continua.*

*P.- La lucha continua porque no es lo mismo cuando entras tú en una clase, que yo también he estado en 4º que están todos sentaditos, con un mínimo de silencio, trabajando, que aquí es todo dando voces, todo el día moviéndose, todo el día cambiándose de sitio, y como yo por otro lado no sé mantener una disciplina rígida, voy a terminar..." (22MARÍA.002, 1643-1668)*

No sólo la relación con los alumnos, también la relación con los padres de los alumnos (más fuerte en esta etapa que en las demás), se convierte en una fuente añadida de estrés para algunas maestras.

*"Fíjate ahora tengo una reunión el martes, el día 10 por la tarde tengo una reunión con los padres, pues te estresa un poco, claro, porque yo eso de hablar en público, me pone muy nerviosa, las palabras se me atrancan, imagínate cuando le hablas a tanta gente ¿no?, pues entonces sí te estresa un poquitín y de hecho lo pienso." (22DIANA.002, 1706-1716)*



El estrés puede convertirse en una situación personal que genera más agresividad o conflicto en las relaciones con los alumnos, a manera de un proceso cíclico: conflictividad en el aula genera estrés, estrés genera más conflictividad en el aula.

*"Eso es lo que yo pienso, digo, es que a lo mejor nosotros mismos ¿no?, e incluso el mismo estrés te lleva a estar como más agresivo, como más a la defensiva." (21DIANA.002, 552-557)*

Está claro que las conductas inadecuadas, la lucha por *mantener el orden* y la disciplina (ORD, N=13) es la principal fuente de conflictividad para estas maestras.

*"Sí, sí, tengo unos cuantos niños que es que son muy traviosos y no concretamente, que los padres son primores y el niño es precioso pero yo que sé que es muy nervioso y continuamente está con los punzones o rallando, molestando y claro quieras que no eso crispa un poco." (21TERESA.002, 260-269)*

La *falta de apoyo a la enseñanza* (FME, N=8) por parte de la administración que se concreta en falta de tiempos no lectivos, falta de materiales adecuados, falta de sensibilidad para escuchar la voz de los profesores, es otra fuente importante de conflictividad para las maestras.

*"Este año que tenemos que elegir directora.../... bueno, entonces a ver quién sale, así voluntariamente nadie queríamos ser, no porque tuviéramos problemas, sino porque estamos un poco quemadas y tú sabes que cuando ya se lleva mucho tiempo en la enseñanza pues una se da algo de espaldas con la Administración." (31MARÍA.003, 297-315)*

Otros aspectos que señalan las maestras como fuente de conflictividad en la enseñanza son: la *monotonía, rutinización y aislamiento* en que a veces se convierte el ejercicio de la docencia (MON, N=3), la *baja consideración social* que hoy tiene la profesión (BCO, N=3) y la *falta de preparación* o puesta al día en nuevos conocimientos que en ocasiones perciben (FPR, N=1).

## Autopercepción en las tareas: satisfacción

Las maestras han reconocido en todos sus relatos que están muy *satisfechas de dedicarse a la enseñanza* (HDE, N=15). Independientemente de las razones que las llevaron a estudiar Magisterio, hoy, ninguna cambiaría su profesión por otra.

*"E.- Casi hiciste Magisterio por casualidad ¿no?.*

*P.- Sí, sí, fue de casualidad.*

*E.- Pero te alegras de haberlo hecho.*

*P.- Pero no me, no me cambiaría jamás. Mira que muchas veces que si, que sale lo de la Inspección, que sale lo de lo otro, lo de los EPOE, lo de lo otro, lo otro, no me llama la atención absolutamente nada. Me siento tan satisfecha en mi trabajo que no quiero probar otra cosa." (1PILAR.001, 1817-1831)*

Es más, a pesar de reconocer el cansancio o el estrés que genera la profesión, o la conflictividad inherente a su ejercicio, ellas continúan sintiéndose satisfechas de ser maestras.

*"Sí estoy satisfecha. Algunas veces salgo muy cansada y digo... pero sigo estando satisfecha. A mí es que los niños me encantan, son tan graciosos y tan...siempre lo he dicho, eso lo diré toda la vida... y que me han gustado mucho y yo salía de la clase y me iba a mi casa con cuatro niños pequeños y me ponía a cantar y a jugar con ellos en el suelo y a hacer de todo. Si es que me han gustado un montón." (12DIANA.001, 2139-2152)*

Se sienten satisfechas por dedicarse a la *etapa de educación infantil* (ENS, N=10) precisamente. Se sienten a gusto como maestras de educación infantil.

*"Yo no cambio preescolar para nada. Comprendo que son cansados*

*que cada vez nosotras tenemos menos energías y ellos van teniendo las mismas o más, o sea es cansado, pero es muy gratificante el trabajo del preescolar y, y yo que se, y tienes como un espíritu siempre joven ¿no? pues si tienes que estar haciendo tonterías todo el día, y me gusta, me siento satisfecha de mi trabajo."*  
(1PILAR.001, 1832-1845)

También han expresado las maestras (no sólo las que ocupan cargos directivos) su *satisfacción por implicarse en las tareas de gestión del Centro* (GES, N=3), la *satisfacción por las actividades de formación permanente* que han realizado a lo largo de su trayectoria (SFR, N=2), la *satisfacción que puede provocarles la relación con otros colegas de la etapa* (COL, N=1) en las actividades formativas conjuntas que realizan, su *satisfacción por las muestras de agradecimiento que reciben de los padres de sus alumnos* (HCO, N=1) y la *satisfacción por el trabajo realizado y el reconocimiento de su labor que perciben en los demás* (REC, N=1).

## **Autopercepción en las tareas: preocupaciones profesionales**

Las cuestiones que las maestras señalan que les preocupan acerca de la enseñanza constituyen un elemento importante que ayuda a formar la percepción que tienen de sí mismas como profesoras. La preocupación por el perfeccionamiento, por el aprendizaje de nuevos métodos, en definitiva por la *formación permanente* (PRE, N=4), ha sido una de las cuestiones señaladas en este sentido. Con una anécdota nos relata Diana su preocupación por el perfeccionamiento y la renovación profesional:

*"Pues, tengo una compañera en particular que somos muy amigas y me decía: pues mira, yo porque vengan ahora cuatro jóvenes diciéndome lo que tengo que hacer no voy a cambiar. Sin embargo yo le decía a ella y siempre le planteaba, pues bueno, mira, hay que renovarse. Ella llegó a comprenderlo después pero al principio como que sus esquemas no quería ella romperlos. Como el refrán de que cada maestrillo tiene su librillo, como que se resistía un poquillo a... y ahora ya, después hemos hablado muchas veces y dice: hay que ver, el hecho de las reuniones con los compañeros y todo, cómo te*

*aportan ideas nuevas y, positivamente, te surgen más ideas."*  
(12DIANA.001, 2023-2044)

Otras preocupaciones expresadas por las maestras han sido: el *miedo a implicarse en actividades extraescolares* (EXT, N=1), la *dificultad de la selección de textos y el uso de nuevos materiales curriculares* (MED, N=1), la *incertidumbre que genera la implantación de la Reforma Educativa* (REF, N=1), la *necesidad de extender determinadas características didácticas de la etapa de Educación Infantil al resto de etapas del Sistema Educativo* (DCO, N=1), la *necesidad de descubrir las verdaderas demandas que los padres de alumnos hacen hoy a la escuela* (DEC, N=1) y que se presentan encubiertas incluso para los mismos padres y la *dificultad de trabajar con la presencia de los padres de alumnos en la clase en determinadas ocasiones* (TRA, N=1)

## Percepción de la evolución de la profesión

La evolución de la profesión de la que han hablado las maestras se origina, entre otras cosas, por un espectacular cambio sufrido por la sociedad española y, por tanto, por los padres de alumnos, que ellas han vivido desde que se iniciaron en la enseñanza (primeros años setenta) a hoy.

*"Bueno, es que los padres también van cambiando ¿no?, los padres también van evolucionando en el sentido de que, pues van siendo gente más joven, más comprensiva, les vas hablando, les vas explicando y a lo largo de los años va cambiando todo ¿no?, la sociedad va cambiando también ¿no?, el aspecto cultural de las personas cambia ¿no?, de hecho, allí en el pueblo, después se han hecho cantidad de actividades en el mismo colegio y se siguen haciendo, que antes cuando yo estaba pues no se hacían, de participar los padres en algunas cosas, claro también eso lo hemos ido haciendo en los pueblos, es decir, yo cuando he venido aquí, aunque haya visto diferencia, tampoco hay tanta ¿no?, porque ya había cosas que nosotros también las hacíamos allí."*  
(22DIANA.002, 997-1018)

Es decir han percibido una fuerte evolución en la *percepción de las demandas que la sociedad, los padres de alumnos, hacen a la escuela* (XEC, N=17).

*"Sí, sí ha cambiado, el tipo de padre sí ha cambiado. Parece que ya están más mentalizados, ya no es tanto ir a la escuela y a .... Muy razonables en el sentido de que piden que sus hijos aprendan a convivir y aprendan a sentirse personas, más que el estar .., siempre te salen los de leer, escribir, leer escribir y que "dele usted un guantazo, y dele un porrazo que le tenga que dar: usted me lo manda pegado que yo no le tenga que dar, usted me lo manda caliente, yo ya aquí ya lo tengo... por eso le da usted todo lo que le tenga que dar", pero que son los menos. Sí han variado, sí han variado."* (22PILAR.002, 1559.1581)

Uno de los aspectos de este cambio social al que más se han referido las maestras es el de la *influencia de los medios audiovisuales en general y de la televisión* (XTV, N=11) en particular en los hábitos, conducta y estilo de vida de todos, pero especialmente, de los más pequeños, de los alumnos de educación infantil.

*"Pues yo les pregunto a muchos niños y algunos me dicen que vio la película tal, la película cual, no porque sea a hora de mayores o de menores, eso yo ya no entro en ese tema, aunque claro cuando hablo con los padres entro ¿no?, es verdad, cuando tenemos reuniones y demás entro en esa cosas ¿no?, pero bueno, eso es un tema aparte, es que me cuentan a lo mejor que se han acostado a las diez o las once y no es hora para un niño de cuatro años ¿no?"* (21DIANA.002, 670-684)

Pero el ejercicio de la profesión no sólo evoluciona por cuestiones externas a las maestras, sino también por la propia *evolución de ellas debida a la edad* (XAE, N=8)

*"Ahora voy notando más agresividad en los alumnos, no sé si porque soy yo más vieja."* (21TERESA.002, 270-273)

o *debida a la experiencia* (XAX, N=8)



*"Me imagino también que sí, siempre la experiencia te da como más madurez y además, como más capacidad de hablar sin vergüenza delante de los padres, que antes, pues te daba más vergüenza y más corte hablar con ellos. Entonces, todo eso, necesariamente evoluciona." (22MARÍA.002, 1351-1361)*

La evolución también se hace patente en los *cambios generacionales que se observan en los alumnos años tras año (XAL, N=5)*, que modifican el planteamiento de la enseñanza en la etapa.

*"Sí; es que además, el niño es cada vez más maduro; tú fíjate, con lo que saben, cómo se expresan y lo "collejísimos" que son. Pues para su desenvolvimiento en la vida, cada vez es menos maduro." (22ÁNGELA.002, 1908-1914)*

Todo ese conjunto de cosas ha determinado una *evolución profunda en la percepción social que se tiene de la profesión docente (XPD, N=4)*, observan las maestras.

*"No es como ahora, vas por la calle y los niños enseguida: Señó, señó y te... cómo que te llaman. Entonces no, entonces la veías como una cosa con mucho respeto y a lo mejor el hecho de acercarte a decir: Buenos días, a mí, a mí en particular me costaba bastante ¿no? la veía como un mundo aparte, dentro de que la quería y ella veía yo que me quería a mí pero que, ya ha cambiado eso, en ese sentido ha cambiado." (11DIANA.001, 101-114)*

Además, las maestras se han referido a la *evolución en ellas mismas de sus preocupaciones profesionales (XPR, N=1)*, a la *evolución en las escuelas hacia una mayor participación de los padres en la vida del Centro (XZP, N=1)*, y al *hecho de recordar tan sólo los momentos buenos de la enseñanza como síntoma de la propia evolución (SBR, N=1)*.

## Preocupaciones acerca del futuro profesional

El futuro en la enseñanza es algo que ya ha empezado a preocupar a las maestras entrevistadas. Son conscientes de que ya han cubierto la mitad de su vida profesional y les preocupa cuál será su evolución en la mitad que ahora comienzan. Se dan cuenta, año tras años, que los padres de los alumnos les parecen cada vez más jóvenes y que ellas empiezan a estar escasas de la energía que han desplegado en los años anteriores. ¿Qué les depara el futuro como maestras? (XFF, N=4).

*"Yo pienso que puedo seguir aquí, a mi me gusta mucho estar aquí. Entonces ¿el futuro?, lo que si algunas veces pienso, ¿no daré yo más de sí al tener más años? pienso. Luego me demuestra la experiencia que puede que no, porque yo he tenido algunas compañeras en el curso pasado que eran ya mayores, Encarnita y Paqui. Y bueno Encarnita pues poco, porque que si estaba enferma, menos ¿no?, los niños la querían un montón y sabía muy bien tratarlos y tal, entonces yo digo, bueno eso como que te vale mucho para ver que no, que ese miedo si lo he tenido yo, sobre acerca del futuro, digo yo, estaré más cansada." (22DIANA.002, 1605-1625)*

Les preocupa, también, la *ausencia de cauces de promoción* en la profesión por donde podrían orientar su futuro (XGE, N=2). La única promoción posible es el movimiento geográfico hacia un destino mejor, y el suyo les parece inmejorable. Por otra parte, sienten la necesidad, cada vez más urgente de *implicarse en proyectos ajenos al mundo de la enseñanza* (XIF, N=1).

## Necesidades formativas

Las maestras completa el relato de su propia identidad profesional con referencias a sus necesidades formativas (*actualización de conocimientos*; ACD, N=1) y a las *estrategias eficaces para llevar a cabo su perfeccionamiento* (CFP, N=4), ahora, en este momento de su carrera. Critican la formación excesivamente teórica y reivindican una formación basada en la práctica y basada en el contacto con otras colegas experimentadas con las que puedan

intercambiar experiencias.

*"Por relación con otra gente, o algún tipo de curso que te aportara, del tipo de las jornadas, de aquellas que hicimos nosotros de preescolar que hicimos dos jornadas, ¿no? En Manuel de Falla. De participar y convertirte tú en niño, y entonces luego lo pones en práctica, no tanto teoría, teoría, yo que sé otras cosas, eso., gente de fuera. Pero gente de fuera de aquí del centro, venía de Maracena. Es que hemos tenido aquí mucha gente., sí, ahora es cuando estamos más tranquilos." (22PILAR.002, 1733-1761)*

#### 9.4.2. Resultados de la categorización de las entrevistas biográficas: conocimiento

A continuación presentamos la matriz de resultados nº 2 en la que se recogen las frecuencias de aparición de los códigos categorizados dentro del ámbito de *conocimiento profesional* en las entrevistas biográficas de las maestras del ciclo vital analizado.

MATRIZ DE RESULTADOS Nº 2

CONOCIMIENTO PROFESIONAL		
CONTENIDOS		
MLD	23	Contenidos
MLE	22	Lectoescritura
ESTRATEGIAS		
MAS	27	Asamblea

MOY	26	Incorporar las necesidades fisiológicas del alumno como actividad propia de la clase en etapa
QDT	27	No directividad en la tarea de los alumnos
MDU	8	Globalización de la enseñanza
VET	3	Motivación
MFI	6	Organización de los alumnos en las tareas no formales del Centro
MMN	3	La profesora no utiliza normalmente su mesa, deambula por la clase
MCA	3	Cambio frecuente de actividad en la clase
MPA	6	Adaptación de los alumnos a la escuela
NHI	8	Individualización de la enseñanza
DQU	4	Estrategias de planificación
<b>MATERIALES CURRICULARES</b>		
MTX	20	Empleo de textos
MXC	1	Protesta de los padres por la cantidad excesiva de material escolar que han de comprar a los alumnos de educación infantil
DPX	4	Material curricular elaborado por las maestras
<b>DISCIPLINA</b>		
MCF	11	Disciplina
MGN	1	Diferencias en la conducta de distintos grupos de alumnos
DRP	1	La interacción entre los alumnos se convierte en conductas inadecuadas a ojos de la maestra
<b>EVALUACIÓN</b>		
MVO	9	Estrategias de evaluación
MVA	5	Priorización de contenidos actitudinales

MIV	8	Informes de evaluación de los alumnos
LDP	1	Diferentes percepciones de la evolución del alumno entre maestras y padres
LCC	1	Compartir con las compañeras el juicio sobre los alumnos
<b>APRENDIZAJE DEL MODELO DE ENSEÑANZA</b>		
FAS	3	Pedir consejo profesional
FOC	28	Aprender de las las compañeras
FED	11	Experiencia cotidiana como fuente de aprendizaje
MMC	3	Aprender el modelo de enseñanza
JCJ	9	Ejercicio de mentora: enseñanza del modelo a las compañeras jóvenes

Matriz de resultados nº 2. Frecuencia de aparición de códigos relativos a conocimiento profesional

En el ámbito de conocimiento queremos presentar los resultados relativos a qué principios y qué modelo de enseñanza es el que mantienen Ángela, Diana, María, Pilar y Teresa, y qué vías han utilizado para construir ese conocimiento. Por tanto nos vamos a detener en los siguientes aspectos: los contenidos de la educación infantil, estrategias válidas para la etapa, uso de materiales curriculares, la disciplina en el aula, modelo de evaluación y construcción del modelo de enseñanza.

## Los contenidos de la Educación Infantil

Las maestras nos han descrito minuciosamente cuáles son los *contenidos educativos que trabajan con los alumnos* (MLD, N=23). Estos contenidos no se corresponden con ninguna organización formal de áreas curriculares sino que están más ligados al uso concreto de materiales (libros de texto) y a la organización práctica de la jornada escolar. Es cierto (no podía ser de otra manera) que la mayor parte del día gira en torno al lenguaje como contenido esencial de las actividades de aprendizaje.

Expresión y comprensión oral, desarrollo del vocabulario, grafomotricidad e inicio en la lectoescritura ocupan la mayor parte de la jornada escolar.

Junto a estos contenidos figuran otros -conocimiento del medio, manualidades, psicomotricidad, lógica-matemática- que se suelen trabajar de manera globalizada. Pero de todos los contenidos hay dos cuya importancia se refleja en la cantidad de comentarios que han generado por parte de las profesoras en la medida en que, como ellas mismas argumentan, definen el modelo de enseñanza en la etapa: los contenidos actitudinales y la lectoescritura.

Respecto al primero, el trabajo con los contenidos actitudinales, marca el tipo de escuela en el que creen las maestras. En una sociedad cada vez más tecnificada e informada, en la que el acceso a los contenidos de tipo conceptual es usual dentro de la propia casa, y con un tipo de familia donde cada vez es más escasa (al menos en tiempo) la relación entre los padres y los hijos, la escuela ha de volcarse en el desarrollo de contenidos actitudinales -normas, valores, reglas, hábitos- que los alumnos no podrían desarrollar de otro modo. Es más, las maestras piensan que la escuela debe ser motor (y ya lo discutiremos con más detenimiento al hablar de los valores compartidos por las maestras) que obligue a la familia al desarrollo de hábitos en los alumnos de puntualidad, de orden, de respeto, no consumismo, etc.

*"Que tengan que venir a su hora, de esto mismo, porque a lo mejor hay niños que por alguna razón no han terminado el trabajo y a lo mejor a las 1:00h o les digo yo que en el recreo se queden en la clase, que no lo tomen ellos como castigo, porque a veces... o sino, como que tienen que terminar su trabajo. Entonces, el hábito de convivencia con los niños, que respeten el trabajo, los trabajos de los demás y el material que todo está en común. Aquí, cada niño trae su material al principio de curso, individual, pero una vez que ya está en la clase, pierde toda identidad personal y es común a todos, entonces, el hábito ese, o la convivencia con los demás. También hacemos de lo del consumo, tenemos mucho la... la campaña de los bollicaos y de las cosas para que en el desayuno traigan frutas y traigan, es decir, el consumismo por la estampita o el consumismo por la televisión o el consumismo por otra cosa, porque en este nivel los niños son muy consumistas."*  
(22MARÍA.002, 1288-1325)

La enseñanza de la *lectoescritura* (MLE, N=22) como contenido de la etapa, por su parte, también marca el tipo de escuela en el que creen y desarrollan las maestras. Ángela, Diana, María, Pilar y Teresa, las cinco, relatan cómo han evolucionado desde un modelo típico de "preescolar" en el que la *lectoescritura* era el elemento básico de la enseñanza, hacia un modelo más "innovador/progresista" en el que la *lectoescritura* deja de desempeñar ese papel predominante. Además confiesan que la transformación hacia este segundo modelo ha sido una transformación costosa, difícil, de defensa continua frente a la presión de los padres y de búsqueda de estrategias que liberaran al alumno del martirio de "la o con un canuto" y lo prepararan para un aprendizaje de la lectura comprensivo, global, motivador e interesante.

*"P.- Es que yo creo que si no tienen una buena base que está en muchas otras cosas, porque el estar sentado al lado de un compañero y el estar un rato relajado y tranquilos, pues le puede infundir a ellos una serie de cosas que si no ... con un lápiz no van a ser capaces de hacer.*

*E.- Pero cuando estabas en Tarragona pasaba igual.*

*P.- No es que allí, es otra cosa, yo pensaban que aprendían, aprendían a no estropear, que aprendían porque... y ya te digo que allí aprendían letra por letra y ¿quien le decía a los chiquillos la `a' y la `e' y la `i'?. Que no. Que yo me encontré mejor con el método global porque claro una palabra le dice algo a los chiquillos mientras que una letra es raro que no le diga nada."*  
(22PILAR.002, 1233-1250)

Aunque ellas tengan muy claro, hoy, cual es el papel de la etapa respecto a la *lectoescritura*, aún reciben la presión de los padres en sentido contrario y es un trabajo de cada curso convencer a los padres de cuáles son los contenidos importantes del trabajo con los alumnos de Educación Infantil.

*"En parte, a veces decepcionante, y te voy a decir lo que me pasó en el pueblo e incluso aquí te pasa que, les explicas la forma que el niño tiene de... que antes de saber leer tienen que saber utilizar su mano, su mente, para que cuando su mente diga una orden, su mano sepa obedecer. Todas esas cosas se las explicas, más o menos, como puedes, para que lo entiendan todos ¿no?. Y entonces que, no se puede empezar el trabajo por el tejado, que hay que empezar*

desde abajo, y entonces, lo entienden. La gente se mete y como ve que el niño evoluciona, es decir, que el niño no se queda estancado, sino que el niño va evolucionando porque les gusta mucho que les vayas diciendo adivinanzas, diciéndoles cuentos, diciéndoles poesías, y entonces, ven que el niño que hablaba con un lenguaje muy infantil, va diciendo bien las frases e incluso tú les hablas, es decir, cada tema del día o... ocasionales, les hablas a sus niños, pues si les tienes que hablar de Cervantes o les tienes que hablar... a los párvulos se les habla lo mismo que a los mayores y a los padres les hace mucha gracia luego, que sus niños les digan cosas que ellos se extrañan. Entonces, todo eso lo van valorando los padres, y van viendo que de verdad tienen que aprender otras cosas antes que a leer." (22MARÍA.002, 1140-1187)

## Estrategias válidas para la etapa

Entre todas las estrategias de enseñanza que utilizan las cinco maestras, destaca tanto por su reiteración en las narraciones como por el ardor con el que la describen, la *asamblea como estrategia fundamental de la etapa* (MAS, N=27). Para ellas la asamblea es actividad de conversación en grupo, fuente de conceptos a trabajar, contexto de aprendizaje de hábitos de comportamiento, reguladora de las relaciones sociales en el grupo-clase y de la participación de los alumnos en la gestión de la clase, estrategia esencial para el desarrollo del área afectivo-social, estrategia de incorporación de los intereses de los alumnos al trabajo de la clase, estrategia que articula la observación que la maestra hace de los alumnos cara a la evaluación y actividad introductoria y motivadora para la Unidad Didáctica que corresponde desarrollar.

*"Es una toma de contacto con los niños que es importantísima para enterarnos de los intereses que traen cada día y estar metida en.../... Ya una vez que trabajas en la asamblea no comprendes que se pueda trabajar de otra manera, o sea,... Porque ni puedes tener constancia de que a un niño se le quede un trabajo o un concepto que estés trabajando, le pueda llegar con la misma claridad que en una asamblea; ni puede estar..., vamos, yo pienso que es la manera de hacer, incluso la evaluación se puede hacer en la asamblea. Para mí es la manera más idónea de trabajar..../... Mira, allí está la*



*conversación de que a mí me cuentan, ya te digo, todo lo que les ha estado pasando por la cabeza el día anterior, la noche y la mañana antes de venir; eso para mí es esencial." (21ÁNGELA.002, 496-558)*

Un principio compartido por las cinco maestras es la necesidad de emplear estrategias *no directivas para la realización de las tareas* (QDT, N=27), en la medida en que ello favorece el desarrollo de la autonomía de los alumnos. No directividad que ocasiona un cierto caos controlado -o desorden dentro de un orden, como antes le hemos llamado- pero que es la única manera de progresar en el dominio de tareas por parte del propio alumno, objetivo esencial de la etapa.

*"Más que nada es la autonomía que han alcanzado ellos, porque la autonomía... es decir, cómo saben ellos ir a buscar lo que necesitan. Que ya en cuatro años saben pero que saben cosas. Pero un niño de cinco años ya te dice 'seño es que quiero escribir', yo que sé, la palabra que sea, 'bueno pues vete tu a los cuentos, tu puedes encontrar en los cuentos, en algún sitio puede encontrar esa palabra, vete a buscarla, o busca en tu libro, o investiga'. Es decir que ellos acaban investigando, y si yo me encuentro con esto, y si yo cojo el pincel y después corto y después pego y después... que resuelven sus problemas." (22PILAR.002, 1315-1338)*

La incorporación de las educación referida a las necesidades fisiológicas del alumno (MOY, N=26) en las actividad formal de clase, es otro de los aspectos que define el modelo de enseñanza que desarrollan Ángela, Diana, maría, Pilar y Teresa. La necesidad de descanso, la relajación, la educación en el control de esfínteres y la regulación de hábitos respecto al aseo personal, e incluso, la alimentación de media mañana, llega a ser responsabilidad de las maestras, convencidas, como están, que la familia está perdiendo parte de la función educativa que en estos aspectos ha jugado tradicionalmente.

*"P.- Pues la asamblea la hacemos a las once, a las once menos cuarto dejan el trabajo y toman el desayuno.*

*E.- ¿Lo toman en la clase?*

*P.- Si, por que la experiencia que tenemos es que antes lo hacían en el patio y los niños traían bollicaos por los cromos, los tiraban, no*

*desayunaban, las madres confiaban... Entonces este año lo hemos hecho así, que es una lata para nosotros, por que cuando no derraman el batido, tal... Pero bueno así los niños están controlados. ¿Que no se toman el desayuno? Lo llevan a casa y lo ven los padres. Además así las madres se mentalizan, por que ya les hemos dicho en las charlas que no queremos comida basura..."*  
(1TERESA.001, 947-968)

Una estrategia fundamental del modelo de enseñanza es la *globalización de los contenidos* (MDU, N=8). Actividades como la asamblea, el trabajo por rincones, o el desarrollo de actividades de aprendizaje a través del juego, se utilizan para presentar los conceptos de manera global a los alumnos. El desarrollo de la enseñanza mediante Unidades Didácticas (modelo de la reforma) favorece la estrategia de globalización. Aunque es cierto que esta globalización se hace preferentemente en torno a contenidos del área de conocimiento del medio, también otras actividades no formales contribuyen al desarrollo de la estrategia. En el siguiente párrafo recogemos un relato de Pilar sobre el empleo del juego libre como una estrategia más de aprendizaje:

*"Jugando, bueno juegan mucho y me sirve el juego de, o sea que no es decir jugar y yo descanso, para mí, me gusta mucho investigar en el juego, ¿cómo se relacionan?, ¿qué hablan?, ¿qué dicen?, no encima de ellos sino... y aprovechar, pues mira si tienes que intervenir las conductas estas anómalas, conceptos que surgen y en fin me gusta observarlos jugando." (1PILAR.001, 1534-1549)*

Otros pilares del modelo son el empleo de estrategias de *individualización de la enseñanza* (NHI, N=8), la *participación de los alumnos en actividades de todo el centro* (MFI, N=6), la *organización de un período de adaptación de los alumnos de nueva escolarización al sistema del centro* (MPA, N=6), el desarrollo de estrategias de *motivación* (VET, N=3), el *deambular continuo por la clase como forma de estar la profesora en el aula* (MMN, N=3), el *cambio frecuente de actividad para evitar el cansancio de los alumnos* (MCA, N=3), y el empleo de *modelos de planificación a partir de unidades didácticas* (DQU, N=4).

## Uso de materiales curriculares

En la etapa de Educación Infantil el empleo de textos y otros materiales define el modelo de enseñanza que se desarrolla. El empleo de textos de lectoescritura en la etapa ha sido coherente con el modelo de enseñanza que priorizaba el aprendizaje de ese contenido como eje fundamental de la actividad de clase. Quizás por marcar la diferencia con ese modelo tradicional de enseñar en Educación Infantil, las propuestas innovadoras han pretendido arramblar con todo lo que significara uso de textos del alumno en la etapa. Como contrapeso al uso abusivo que durante bastante tiempo se ha hecho de ellos.

En el caso de Ángela, Diana, María, Pilar y Teresa, el *empleo de textos* (MTX, N=20) es algo cotidiano. Es más, la enseñanza de alguna manera está organizada, secuenciada, por el propio libro de texto del alumno. Aún así nos resistimos a hacer la lectura fácil que sería calificar de "tradicional" su modelo de enseñanza, y esto por dos razones. En primer lugar porque los textos que manejan los alumnos los han *elaborado ellas* (DPX, N=4). Un proyecto muy importante en el Centro ha sido la elaboración de textos de la etapa para una famosa editorial. De esta manera el texto se adapta perfectamente a sus necesidades docentes. En segundo lugar porque constatamos a través de sus narraciones que el empleo que las maestras realizan de los textos es lo suficientemente flexible para considerarlo un apoyo a la enseñanza.

*"Pues yo que se, ya también seguimos, nosotras también tenemos el texto de chispa -sí- hombre va sincronizado con los conceptos que estás trabajando esa quincena, con los ejercicios que lleva cada, el trabajo previo de cada cosa, mucho meneo ¿no? mucho movimiento, mucho lenguaje, mucho manipular y muy poco lápiz. Yo tengo el lápiz y la ficha como el final del trayecto, y ya está y hay días que ni lo tocan. Sí me gusta que hagan siempre el dibujo representativo de la tarea que han hecho antes.../... No, no, no, a mí el texto no me angustia para nada, llego hasta donde puedo llegar y termino hasta donde termino - pero- lo que se queda sin hacer se queda sin hacer." (1PILAR.001, 1511-1617)*

Aún así las maestras confiesas que los padres se *quejan del excesivo gasto en material escolar* que tienen que hacer cada curso para sus hijos (MXC,

N=1).

### La disciplina en el aula

En relación a la *disciplina* (MCF, N=11) las maestras reconocen como han evolucionado desde el empleo simple y puro de las voces para controlar el orden en el aula

*"Voces, a veces voces, hasta que me operaron de nódulos en las cuerdas vocales, y lo nódulos me los hice yo el primer año de preescolar. Bueno ya hace catorce años que me operaron a mí."*  
(21PILAR.002, 593-597)

hasta estrategias más acordes con el modelo de condicionamiento operante en el aula.

*"A no ser que uno no haga nunca nada de lo que está estipulado, que rompa siempre las reglas del juego, entonces a ese normalmente lo que hago es que lo traigo a mi mesa conmigo o le digo 'mira oye hay en esta mesa no te puedes sentar'. Entonces yo lo único que hago es que lo separo del grupo, el que no cumpla las normas lo separo de su grupo, durante cinco o diez minutos, o lo que haga falta y ya está."* (21PILAR.002, 500-513)

El control de la disciplina consume bastante energía de las maestras que se ven obligadas a emplear multitud de estrategias. Además del tiempo fuera, los cambios bruscos de actividad o la búsqueda de efectos para llamar la atención.

*"Es decir, una voz en un momento sí, porque no se lo esperan el bocinazo, no se lo esperan, pero las voces como norma, al revés si es la cosa generalizada yo me callo y me siento en la silla que me vean ellos muy bien, pero ellos se dicen: "mira que la seño se ha sentando", en fin, como no me siento nunca, es rarísimo, cojo una silla y me siento en el centro de la clase, o si estamos trabajando y*

---

*veo que se pone revuelto cojo y apago la luz, suelo llamar la atención, o algo, o doy un golpetazo en la mesa, algo que en ese momento le pueda llamar la atención cuando es generalizado."* (21PILAR.002, 617-627)

Las maestras hablan de las diferencias que encuentran entre determinados grupos de alumnos a la hora de su comportamiento en clase (MGN, N=1) y de la necesidad de adaptarse, en cualquier caso, a una dinámica de ruido, movimiento e *interacción entre los alumnos* (DRP, N=1), propia de la enseñanza en la etapa y que no debe catalogarse como conjunto de conductas inadecuadas.

## Modelo de evaluación

La *estrategia fundamental de evaluación* (MVO, N=9) que emplean las cinco maestras es la supervisión continua de los trabajos a la que se habitúan los alumnos y que les supone una ayuda para continuar su tarea.

*"Normalmente 'seño ya, seño ya' y yo voy."* (21PILAR.002, 547-548)

Pero determinados aprendizajes necesitan un tipo de observación más detenida, más sistemática, para que pueda hacerse una valoración correcta de su evolución. Y esto puede conseguirse mediante un análisis de los materiales producidos por el alumno.

*"Claro. Porque por ejemplo en el tema del esquema corporal, que lo ves a lo largo de todo el curso, tú vas viendo si ha evolucionado o no el niño con sus dibujos. Entonces conforme a lo que vas viendo en los trabajillos del niño, le vas diciendo al padre..."* (22DIANA.002, 675-681)

Otro problema es el de la *información a los padres de la valoración* que han hecho las maestras (MIV, N=8). Durante el curso 1993/1994, mediante

un decreto de desarrollo de la LOGSE en Andalucía, se ha impuesto a la etapa de Educación Infantil la elaboración de un informe escrito de evaluación periódico para los padres de los alumnos. Ángela, Diana, María, Pilar y Teresa, ya venía haciéndolo en su centro desde siempre.

*"Nosotras todos los años hemos hecho un informe del niño, reflejando lo que hemos creído más oportuno de... lenguaje, matemáticas, hábitos... y hemos procurado reflejarlo lo mejor posible. .../... nos lleva un montón de tiempo, porque es un montón de colores, formas de comportamiento social con los niños, a parte en la sala de psicomotricidad observamos... no sólo que jueguen libremente, sino que sean felices, que usen todos los aparatos, que se disfracen,... o sea que hay también normas que decimos al principio... para que la respeten." (1TERESA.001, 1052-1064)*

Lo que está muy claro para las maestras es que en sus valoraciones globales sobre el alumno *priorizan los aspectos actitudinales* (MVA, N=5) sobre el resto de aprendizajes que se hayan logrado. Y esta valoración global es la que guía la información que se ofrece a los padres en la hora de tutoría, sobre los avances de sus hijos.

*"Yo les explico con relación a lo que yo esperaba y lo que yo considero lo que debería de llevar, la marcha que llevaba y en que situación se encuentra esa criatura. Si ha venido siendo una arisca sin querer compartir, sin querer dejar nada a los demás sin decir ni buenos días, y esa criatura luego a la hora de exponer las fichas hace una marronería a mí me importa tres cominos las fichas, a mí lo que me importa es que esa niña comparta, que esa niña se adapte a las normas generales de la clase, y eso se lo digo a los padres, cómo va a empezar la niña ha hacer el numero uno perfecto si no sabe hablar, si no sabe comportarse en la clase, si nunca se ha separado de sus padres. O sea que me voy más a la cuestión de los hábitos y de la parte afectiva con respecto a la clase." (22PILAR.002, 929-962)*

Respecto al resto de asuntos referidos a la evaluación hay que hacer cosntar la *diferencia que frecuentemente encuentran las maestras entre las valoraciones que ellas hacen de la evolución de los alumnos y la que hacen los padres de los alumnos* (LDP, N=1) y cómo el hacer actividades conjuntas en

---

el Centro ayuda a *compartir con las compañeras* (LCC, N=1) -que así conocen a todos los niños- el juicio que se hace sobre sus avances y dificultades.

## Construcción del modelo de enseñanza

Ángela, Diana, Marí, Pilar y Teresa reconocen en sus narraciones biográficas que la fuente fundamental de aprendizaje de la profesión que les ha permitido construir el conocimiento que hoy tienen sobre la enseñanza en general y sobre la etapa de Educación Infantil en concreto, ha sido el *contacto con otras compañeras* (FOC, N=28).

*"Poco a poco vas aprendiendo ¿no?, es que yo estuve cuatro años con preescolar antes de hacer el cursillo, y claro todo era a base de leer y de intercambiar cosas con las compañeras."* (22DIANA.002, 988-993)

*"Pero yo he aprendido de los compañeros. Yo no he aprendido en los libros, ni he aprendido en cursillos, ni he aprendido en congresos que he ido; he aprendido mucho tiquitiquiti, mucha teoría y yo la práctica la he aprendido de los compañeros, de la gente que he tenido al lado."* (1PILAR.001, 684-693)

Como la propia Pilar señala no sólo se aprende de las compañeras del centro sino también se aprende en los contactos profesionales que se mantienen con compañeros de otros Centros.

*"Sí, aquí es que hemos tenido un clima muy bueno de relación con compañeros de otros pueblos y de otros sitios, porque aquí hemos hecho seminarios y ha venido gente de los pueblos. Aquí hemos trabajado nosotros, antes de estar los libros y las cosas estas, hemos hecho nosotros las fichas junto con los de otro Centro. Ellos hacían las matemáticas, nosotros hacíamos la lengua, programábamos nosotros una cosa, ellos otra, venían un día y nos juntábamos, ¿qué vamos a hacer?'. Aquí en este Centro ha habido mucho*

*movimiento. Y de eso yo he aprendido mucho, sin duda."*  
(22PILAR.002, 1407-1430)

La siguiente fuente de aprendizaje a que se refieren las maestras es a la *propia experiencia* (FED, N=11), al ensayo-error como estrategia de aprendizaje para la *construcción de un modelo propio de enseñanza* (MMC, N=3).

*"Ni que decir tiene de que como hago las cosas ahora a como yo la hacía al principio, eso es abismal. Muchas veces me pongo a pensar la cantidad de niños, ajusto la cuenta, a ver lo que han pasado por mis manos y me pregunto pobrecillos algunos que no lo he podido comprender o ahora, si tuviera que cogerlos ahora no lo haría con ellos lo que he hecho. O sea para los de ciegos miles por mucho que estén en contacto con otras compañeras no sabes, nunca acabas de saber entonces, hago cosas que he hecho otras veces pero eso ha sido a fuerza de ir diciendo esto no me va bien y así de esta manera no podemos entrar directamente, es llevar a los chiquillos a las mesas y sentarse y echarle allí un discurso, porque eso es que no tienen motivación ninguna ya que es no decir de lo que yo hago ahora no tiene nada que ver con lo que he hecho en otros, ni siquiera con los que estuve el año pasado."* (21PILAR.002, 45-70)

Ahora que son maestras experimentadas ayudan a las maestras jóvenes en su aprendizaje de la enseñanza en la etapa ejerciendo, en ocasiones, la *función de mentoras* (JCJ, N=9).

*"Ellas decían que aprendían mucho de mí porque llegaban a mi clase y venían ¡Oh! ésto, ¡Oh! aquello, explícanos esto otro..."*  
(1DIANA.001, 1715-1722)

Otra fuente de aprendizaje a las que se han referido las maestras ha sido el *pedir consejos profesionales* (FAS, N=3) a directores, inspectores o asesores.



### 9.4.3. Resultados de la categorización de las entrevistas biográficas: cultura

A continuación presentamos la matriz de resultados nº 3 en la que se recogen las frecuencias de aparición de los códigos categorizados dentro del ámbito de *cultura organizativa* en las entrevistas biográficas de las cinco maestras de nuestro estudio de caso.

MATRIZ DE RESULTADOS Nº 3

CULTURA ORGANIZATIVA		
VALORES COMPARTIDOS		
ZPP	6	Abundancia e importancia del intercambio de información sobre el alumno entre maestra y padres como característica diferenciadora de la etapa
CUX	1	Orientación del curriculum de la etapa
KXN	19	La escuela infantil como espacio de reflexión para el niño
KZA	2	Etapa abierta a la colaboración de los padres de alumnos
BAF	3	Clima de relación con los alumnos
GESTIÓN DEL CENTRO		
MGP	16	Gestión participativa
LFG	2	Liderazgo fuerte que facilita la gestión
LIA	4	Tarea específica de la directora del Centro
ESTRUCTURA ORGANIZATIVA		

BCE	6	Estructura organizativa formal de colaboración de maestras y padres de alumnos en la gestión del Centro
APA	11	Los de padres de alumnos se organizan para participar en el Centro
BTP	2	Estructura organizativa informal de participación de los padres de alumnos en la vida del Centro
BCL	5	Reunión del equipo de maestras
<b>COLABORACIÓN EN LA ENSEÑANZA</b>		
SCA	44	Compartir el modelo de enseñanza
GDE	1	"Balcanización" del equipo docente
TPU	3	Trabajar con la puerta abierta como símbolo de compartir un modelo de enseñanza
<b>CARACTERÍSTICAS DEL EQUIPO DE MAESTRAS</b>		
ACN	34	Actitud de apertura a las compañeras
GEN	3	Feminización del equipo docente
DDN	2	Desdén por el ejercicio del poder en el Centro
JER	1	Lenguaje específico que comparten las maestras del Centro
RFU	6	Organización del equipo de maestras
TEN	3	Tensión entre las maestras del Centro
<b>PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES DE ALUMNOS EN LA VIDA DEL CENTRO</b>		
FAP	8	Los padres de alumnos facilitan el desarrollo de su trabajo a la maestra
ZLI	16	Interacción diaria con los padres de los alumnos
ZOJ	24	Explicar a los padres los objetivos del curso
ZDI	21	Conflictos entre maestras y padres de alumnos
ZMR	1	Mantener el contacto con las familias una vez que los niños han salido del Centro

ZPD	1	Comprender las preocupaciones de los padres
ZNP	1	No le preocupa a la maestra la valoración que hagan los padres de los alumnos de su trabajo profesional
ZDS	3	Los padres de alumnos son muy conservadores con sus hijos
ZOC	3	Problema con los padres de los alumnos a causa de su colaboración en el Centro
VER	3	Comportamiento de los padres fuera del Centro
PVC	22	Los padres participan en la vida del Centro
<b>RELACIONES CON EL ENTORNO</b>		
UPR	1	Preocupación por las relaciones con el entorno social del Centro
PES	13	Las maestras constituyen un grupo profesional estimado en el entorno social del Centro

Matriz de resultados nº 3. Frecuencia de aparición de códigos relativos a cultura organizativa

Dentro del ámbito de la cultura organizativa vamos a presentar los resultados referidos a la manera en que Ángela, Diana, María, Pilar y Teresa encarnan la cultura organizativa del Centro y expresan la identidad colectiva que mantienen en lo que es la cultura profesional genuina de este grupo de maestras. Vamos a detenernos en los siguientes aspectos analizados: valores compartidos, gestión del centro, estructura organizativa, colaboración en la enseñanza, características del equipo docente, participación de los padres en la vida del Centro y relaciones con el entorno.

### Valores compartidos

Dentro de los valores que las maestras comparten sobre lo que debe ser, el papel que juega hoy la etapa de Educación Infantil, destaca la función del *Centro de Educación Infantil como espacio de reflexión para el niño* (KXN,

N=19). Las maestras son conscientes del tipo de vida a que están sometidos los niños de superabundancia de estímulos visuales y auditivos, de inifinidad de artilugios que reclaman su atención y de saturación informativa que les rodea. De lo que los niños andan escasos hoy es de espacios de reflexión donde puedan digerir toda la estimulación a que están sometidos y convertirla en elementos para su formación. Ese debe ser hoy, a juicio de las maestras, el espacio que briden los Centros de Educación Infantil a los niños menores de seis años de edad.

*"En la escuela, ¿sabes tú lo que tienen en la escuela? Que es el único lugar donde pueden reflexionar un poco, si es que puede reflexionar al niño, lo que hace el niño, y de centrarse en cosas que normalmente no se las tiene en cuenta la sociedad..../... Sí, la gente llamaría ahora a esto una educación más ñoña, más centrada en lo anterior, ¿no? Yo creo que es fundamental, lo que no puede ser es, de verdad, a los padres deberíamos de ponerles más..., nosotros tenemos una reunión, el día diez tenemos una reunión con ellos y vamos a hablar muy a fondo de los valores y esto es una ventaja que tienen la televisión al respecto, que a lo mejor es lo correcto para el futuro, para lo que les espera a los niños. Tiene que ser un ordenador y tiene que ser esto." (22ÁNGELA.002, 1714-1754)*

Otro aspecto que caracteriza a la etapa y que comparten las maestras es la abundancia, importancia y frecuencia de los contactos que deben mantener con los padres de los alumnos (ZPP, N=6) y que se facilitan con el acceso, por ejemplo, de los padres a las aulas en las entradas y salidas diarias.

*"Los padres de párvulos tienen continuamente mucho contacto con los maestros, incluso: Mira, que mi niño esta noche ha pasado muy mala noche, que viene con la barriguilla mala, si tiene algún problema me llamas, o mira que le duelen los oídos, o mira que gracia tiene: me contó y me dijo lo que hizo ayer en clase y que le contaron esta poesía, o las adivinanzas que se saben, y todos los días te cuentan o por la mañana o por la tarde te cuentan algo referente al niño en la casa, referente a lo que ha hecho el niño en la escuela y muchas veces les tengo que decir: mira perdona que han subido los niños, que me tengo que subir con los niños ¿sabes?, o sea, tienen un contacto muy directo con los parvulillos. Yo eso lo veo más que en la EGB, cuando he estado en la EGB los padres no..., o bien porque no los llevan a clase, o bien porque los*

*recogen ya fuera del recinto escolar, pero aquí como entran y te los suben y todo pues eso conlleva, aunque sea corto, a un pequeño diálogo con el maestro." (31MARÍA.003, 640-698)*

También comparten las maestras de la etapa la *necesidad de mantener un clima afectivo de relación con los alumnos* que no raye en la superprotección (BAF, N=3), la *conveniencia de mantener un alto grado de apertura a la colaboración de los padres en la vida del Centro* (KZA, N=2) y la *orientación que debe tener el curriculum de la etapa que la llene de contenido como una etapa en sí misma y no una preparación para la Educación Primaria* (CUX, N=1).

## Gestión del centro

La *gestión participativa del centro* (MGP, N=16) es la base para una organización sin conflictos en opinión de las maestras entrevistadas. Gestión participativa que en definitiva supone una fuerza moral para quienes desempeñan los cargos directivos.

*"E.- De alguna forma ¿os da fuerza el equipo directivo el compartir las decisiones con los demás?*

*P.- Yo creo que es la fuerza, porque cuando nosotros hablamos ya sabemos que no hablamos por nosotros, sino por todos." (31MARÍA.003, 951-960)*

Gestión participativa que tiene que sustentarse en un *liderazgo aceptado por todo el Centro* (LFG, N=2), lo que facilita la gestión y un respeto de todo el equipo docente a lo que son *tareas específicas de la Directora del Centro* (LIA, N=4), como es la representación ante la administración o ante los padres de alumnos.

El hecho de que no existan luchas por desempeñar cargos directivos -por ostentar el poder-, ni tampoco rechazo a ejercerlos cuando el resto de las compañeras así lo piden, es un síntoma importante del estilo de gestión participativa que se vive en el Centro.

"A la hora del equipo directivo, nada, lo hacemos nosotras. Y entonces, pues... en fin, como lo llevamos todas pues... muchas veces decimos: oye, ¿quién quiere ser el jefe de estudios, o quién quiere ser el secretario? ¡como aquí nos llevamos bien...!. Algunas no quieren ser y entonces el resto dicen: oye, ¿por qué no eres tú? Y puede decir: oye, pues yo soy porque no tengo ningún inconveniente y en fin, porque te llevas bien con la persona y entonces..." (31MARÍA.003, 339-355)

"Si quiere relevarse desde mi punto de vista lo mejor es que el relevo sea entrando una persona nueva al equipo directivo, o sea, la que ahora es la jefa de estudios pasa a directora, la secretaria a jefa de estudios y la persona nueva pasa a ser secretaria. Sale uno y entra un director nuevo y un secretario nuevo. Compartir las tareas, ese es mi punto de vista. Eso no quiere decir que en los demás Centros lo vayan hacer, pero yo opino que en un colegio pequeño es posible." (32PILAR.003, 1674-1685)

## Estructura organizativa

Se han referido fundamentalmente las maestras en las entrevistas biográficas al órgano formal de participación de los padres en la tarea educativa, a los procesos informales, que también existen, de colaboración de los padres de alumnos, y a los espacios de participación y encuentro del propio equipo docente del Centro, como los nudos que constituyen la estructura organizativa de la escuela.

Las maestras consideran que la Asociación de Padres de Alumnos (APA) es el elemento organizativo desde el que se debe *estructurar la participación formal de los padres de alumnos en la vida del Centro* (APA, N=11). Se reconoce que frecuentemente se mantienen percepciones diversas de los asuntos de la escuela, pero aún así, las maestras canalizan sus demandas a los padres de alumnos de colaboración puntual en determinadas actividades, a través de la asociación.

"Si participan y colaboran mucho. No tenemos... salvo los golpes esos malos de malos entendidos porque se tiene una visión distinta

*de una misma cosa, pero vamos, la experiencia mía tanto personal como cuando me ha tocado la dirección, es que nunca he tenido problema. Han colaborado y a cualquier demanda que hacías han puesto empeño." (31PILAR.003, 792-806)*

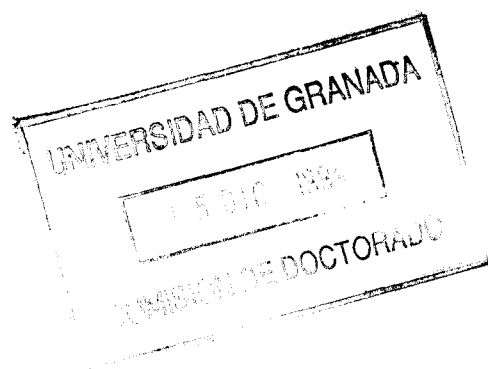
Las maestras afirman haber llegado a una situación de equilibrio/estabilidad en la permanente tensión entre necesidad de colaboración de los padres -que se justifica, y ellas defienden, por la naturaleza específica de la etapa- y el celo con el que defienden su propio espacio de actuación profesional que no quieren ver invadido por los padres de los alumnos. La historia del propio Centro ha sido la de una dinámica de colaboración zigzagueante en la que ha habido momentos de un alto nivel de participación de los padres en la vida del Centro, incluso en tareas instructivas que han terminado en momentos de ruptura entre padres y maestros.

Junto a la actividad formal de la APA se reconoce la existencia de otra *estructura de colaboración paralela* (BTP, N=2) a -fuera de - la APA que también cumple su cometido en la estructura organizativa escolar.

*"Parece ser que despues de funcionar la entrada de los padres en el aula, no por mi, porque conmigo no hubo problemas sino con algun compañero y te estoy hablando de unas conclusiones que a lo mejor he sacado yo... que me quiero acordar que habia compañeros que se negaban porque habia padres que querian interoenir demasiado." (31ÁNGELA.003, 31-53)*

Para Diana, como para el resto de su compañeras, el eje fundamental de la organización del Centro recae sobre las reuniones continuas que mantiene el equipo docente, que no se ajustan a la estructura formal de Claustro o reuniones de ciclo, en las que se habla de programaciones, de cordinación de actividades, de gestión del Centro, de las cosas que preocupan a las maestras y hasta de cocina, si se presenta.

*"Y bueno, muchas reuniones al margen, para ver la programación, pero más que claustro, ya no Claustro, ya reuniones fuera de Claustro.../... Bueno reuniones se puede decir pues para coordinar los trabajos y todo eso, las programaciones que tenemos que... algunas veces nos salimos del tema, hablamos de cocina..."*



(32DIANA.003, 1259-1275)

El haber llegado a configurar con el paso del tiempo, una estructura organizativa de esta naturaleza, en la que se comparte información, preocupaciones, y responsabilidades, es uno de los logros de los que más satisfechas se encuentran -como vamos a tener ocasión de presentar más adelante- las cinco maestras.

## Colaboración en la enseñanza

Ángela, Diana, María, Pilar y Teresa *colaboran en el desarrollo de su enseñanza* (SCA, N=44). Procuran coordinar su trabajo dentro del aula -el método de lectoescritura, el desarrollo de unidades didácticas, los hábitos a desarrollar en los alumnos...- así como las actividades de grandes grupos y grupos mezclados -fiestas, salidas, talleres...- que ocupan buena parte de la actividad de los alumnos.

*"Pero en realidad yo creo que estamos bastante unidas en el aspecto pedagógico a nivel general, luego claro tenemos nuestros matices, pero a nivel general yo creo que lo entendemos el preescolar más o menos igual."* (31MARÍA.003, 577-584)

El clima de colaboración está tan asumido por las maestras que cuando en alguna ocasión alguna se encuentra remisa a colaborar con el resto se pueden generar conflictos. Esto se muestra en el siguiente comentario de Diana:

*"Pero un día, no sé, me fui, porque vamos, una compañera que dice: -pues yo voy a hacer esto, y le dije: -bueno, ya te vas a salir.... Luego me arrepentí, le pedí perdón.../.... Y me dijo: - yo he expuesto mi punto de vista, que las demás no lo aceptáis, pues bueno a lo mejor yo ahora lo pienso y me adapto a vosotras, o lo hacéis vosotras al contrario, pero claro yo comprendo que si todas lo vais a hacer de esa manera y yo soy la única que..."* (32DIANA.003, 1068-1099)



---

Un símbolo del clima de colaboración al que han llegado estas profesionales es el de rechazar de plano la posible "balkanización" o ruptura en pequeños grupos de equipo docente (GDE, N=1), o la costumbre de trabajar con la puerta de la clase de par en par (TPU, N=3), sin ocultar nada a las compañeras.

"P.- ¿Te has dado cuenta? Yo siempre la tengo abierta.

E.- Eso es un símbolo...

P.- Parece que tengo claustrofobia." (32MARÍA.003, 1201-1205)

### Características del equipo de maestras

La característica esencial del equipo docente que forman Ángela, Diana, María Pilar y Teresa es su *actitud de apertura* (ACN, N=34). Una actitud personal de apertura que demuestran cuando optan por un modelo organizativo de colaboración y una actitud de apertura del propio equipo cuando aceptan sin ninguna dificultad a las compañeras que están provisionales en el Centro (haciendo sustituciones o inexistencias), a las propias profesoras en prácticas de la Facultad de CC. de la Educación, o se involucran en proyectos formativos con compañeras de otros Centros, o en proyectos de investigación como éste. Lo más importante para ellas, es que no hay grupos entre las maestras

"No, no hay grupos o sea hay un grupo que este año con la gente nueva este grupo se ha hecho mas grande como si hubieran estado con Miguel y Marisa como si hubieran estado toda la vida han conectado no ha sido el caso." (32PILAR.003, 1341-1348)

Una actitud de apertura que, entre otras cosas, significa no tener miedo a que puedan llegar al centro personas que tengan otras formas de pensar y de enfocar la enseñanza. La seguridad que encuentran en el grupo, la fortaleza del propio grupo, les permite ser abiertas y no temer la llegada de otras personas que puedan perturbar su manera de trabajar.

*"También nos tenemos que acostumbrar nosotros a respetar personas que vengan de fuera, nosotros no vamos a ser el zumo del zumo. Nosotros tenemos nuestra organización, y creo que ahora somos cinco o seis, y mientras estemos aquí será muy difícil que nos cambien a nosotros nuestra manera de trabajar. Siempre colaboraremos esos cinco o esos seis, otra cosa es que los que vengan o los que vengan tenga otra manera de trabajar y quieran seguir y nosotros no lo vamos a impedir." (32PILAR.003, 1581-1600)*

El grupo de maestras ha ido generando con el paso del tiempo un *estilo propio de conducirse, un estilo de relaciones, de costumbres, de hábitos que las caracterizan* (RFU, N=6). Son las reglas por las que se asignan los cursos, se distribuyen el material, se reparten las responsabilidades, se turnan en los recreos, o se organizan el uso de los espacios específicos del centro.

*"Mira, pues eso lo tenemos muy delimitado y muy en común, como ves esta sala tiene su horario, es decir, los espacios comunes tienen su horario, pero que eso no es cerrado sino que si algún día te viene bien, utilizas la sala, se lo dices a la que le toca ese día: mira, te importa que me vaya yo hoy a la sala de video que me han traído, o te importa que me vaya a la sala de cerámica, es decir, que son delimitados los espacios pero que son muy flexibles y los podemos utilizar." (32MARÍA.003, 1270-1287)*

La aceptación de reglas de funcionamiento de este tipo, facilita la convivencia en el centro.

Otros aspectos que caracterizan al equipo su la composición *exclusiva por mujeres* (GEN, N=3) lo que -ellas así lo admiten- le da una singularidad especial. La existencia de mecanismo generados en el propio equipo para rebajar los *momentos de tensión y solucionar los conflictos* que se presentan (TEN, N=3), el *desdén o falta de interés que manifiestan todas las maestras por el ejercicio de cualquier forma de poder* en el grupo (DDN, N=2), y el uso de determinadas expresiones que van conformando un *vocabulario específico comprensible sólo dentro del grupo de maestras en que se utiliza* (JER, N=1).

## Participación de los padres de alumnos en la vida del Centro

La mayor relación de los padres con el Centro se produce a través de la acción de tutorial de las maestras y de las reuniones que convoca cada maestra una vez al trimestre para explicarles a los padres de los alumnos la marcha general del grupo de alumnos, las finalidades que se pretenden, la manera de trabajar que se va a seguir o las actividades especiales que se tienen programadas.

Para Ángela, Diana, María, Pilar y Teresa lo más importante para encauzar de una manera correcta las relaciones con los padres de sus alumnos y que estos participen en la vida del Centro, es que alcancen a comprender cuál es el sentido de la etapa de educación infantil y qué *objetivos se pretenden* con la escolarización temprana de sus hijo (ZOJ, N=24). A esta idea dedican las maestras bastante de su energía a lo largo del curso. Ellas explican que es difícil que los padres lleguen a conectar con los objetivos de la educación infantil y, a partir de ahí, establecer unas relaciones correctas con las maestras y el Centro, más allá de lo que puede ser una preocupación exclusiva por los aprendizajes académicos - esencialmente la lectoescritura- y de inmiscuirse en los conflictos que los alumnos tienen entre ellos -peleas en el patio, pérdida de juguetes y similares-. Aunque las maestras reconocen que ahora es bastante más fácil que cuando ellas empezaron a ejercer, comunicar a los padres, y que ellos comprendan, los objetivos esenciales de la etapa.

*"Yo que sé, cómo te diría yo eso. Hombre es muy difícil que todos compartan nuestras ideas, pero yo creo que, como te he dicho, tenemos mucho contacto con los padres y les hablamos claro desde el principio, y como ellos ya nos conocen... Y si no las comparten en su totalidad sí en buena parte, y entonces una cosa con la otra pues compensa." (31MARÍA.003)*

Esta visión compartida va a facilitar la participación de los padres en la vida del Centro (PCV, N=22), que es una demanda social cada vez más sentida, y a la que las maestras se sienten obligadas a ser sensibles. Si hay

algún símbolo del nivel de participación de los padres que se ha dado en el Centro es que éstos tengan la llave del edificio.

*"Entonces ellos se reunían todas las tardes porque esto estaba abierto, las llaves las tenían ellos..." (31ÁNGELA.003, 83-86)*

Para describir el grado de equilibrio exacto de participación de los padres en el que ellas se sienten cómodas, las maestras nos han descrito cómo en el Centro se ha pasado de una situación de participación total que llegaba a ser amenazante para su propio status como maestras desde el momento en que perdían parte del control de lo que sucedía en la clase, a la situación actual en que la participación de los padres está más limitada y enfocada a actividades extraescolares u organización de fiestas y eventos especiales. Sin llegar a participar en tareas puramente instructivas. Ángela describe en el siguiente párrafo cómo ha sido este proceso:

*"Estaban muy contentos, prácticamente el Centro era su centro de reunión, donde ellos contaban todas sus cosas, bueno no se, era desde un punto de vista más informal y si te paras a pensar sigue así, pero antes había como más participación de padres, masculino, ahora veo yo más madres que padres e incluso lo de los columpios lo pusieron, lo promovieron ellos, supieron apoyarnos en la colaboración de materiales y todo esto y luego esta reparación de materiales que no tenía límites, lo mismo te podían preparar para una actividad de matemáticas o de lenguaje, con telones, y luego se fue debilitando un poco con el tiempo y se quedó más reducida cosas ya muy puntuales, como fiestas, una gran dramatización para el carnaval, para el regalo de navidad, cosas así, y así ha seguido hasta ahora." (31ÁNGELA.003, 120-148)*

Este nivel de participación que a veces las maestras han calificado como grado de inmiscusión en las tareas docentes no ha dejado de ser una fuente de conflictos para ellas (ZDI, N=21), aunque las maestras reconozcan que en cierto sentido *no les preocupa la valoración que los padres puedan hacer de su tarea* (ZNP, N=1). La mayoría de ellos se producen cuando los padres, las madres, se inmiscuyen en la manera que las maestras tienen de gestionar las actividades, lo poco que cuidan a sus hijos, la poca atención que prestan en los recreos, la poca protección que les brindan.

*"Pues que se ponen siempre con la misma tarea, la entrada de los niños, que a lo mejor a ellos les gustaría hacerlo de una manera y nosotras lo hacemos de otra, los recreos que por ellos estarías con los niños con el andador y tendrías los veinticinco o veintisiete andadores alrededor y no lo soltarías."* (31ÁNGELA.003)

Más allá de la participación organizada en torno a comisiones conjuntas, talleres de padres o incluso escuela de padres que también ha funcionado durante algún tiempo en el Centro, para las maestras, el eje fundamental de la participación de los padres en la vida de la escuela se produce a través de la *interacción diaria con maestras y alumnos* (ZLI, N=16) en los momentos de entradas y salidas, dónde se produce un volumen de intercambio de información sobre la escuela y los alumnos muy importante. Las maestras reconocen, por otra parte, la necesidad de contar con la colaboración de los padres, bien organizada, en determinadas tareas, como las actividades extraescolares dónde *facilitan el desarrollo de las actividades* (FAP, N=8).

Por lo demás, casi todas las maestras han narrado algún *problema concreto con algún padre de alumno* que fuerza su situación de recelo hacia los padres (ZOC, N=3), el conflicto que se genera con la actitud mayoritariamente conservadora y superproteccionista de los padres hacia sus hijos (ZDS, N=3) y la denuncia de que los padres mantienen en ocasiones una *actitud distinta en presencia de las maestras, que fuera del Centro* (VER, N=3). También se han referido las maestras a cómo su propia evolución (marcada por la experiencia de ser madres) ha generado una actitud cada vez más *comprensiva con las preocupaciones de los padres* (ZPD, N=1) y lo gratificante de *mantener el contacto con los padres de los alumnos una vez que el alumno ha salido del centro*, como prueba de reconocimiento a su tarea docente (ZMR, N=1).

## Relaciones con el entorno

A las maestras les *preocupan las relaciones con el barrio* y se norgullecen de mantener buenas relaciones (UPR, N=1). Para ellas, su propio éxito profesional como docentes está vinculado al éxito que pueda alcanzar el Centro. Y hasta ahora, su percepción es que el Centro, y ellas, *está muy bien valorado en el barrio en el que se ubica* (PES, N=13). La demanda de plazas, los

comentarios que les llegan a las maestras, se dirigen en ese sentido.

*"También, quizás sabes, lo que veo, quizás el colegio tenga cierta fama y tú sabes que la fama se crea y se mantiene. Entonces, en este barrio, este colegio del entorno que tenemos muy buen patio, normalmente, los profesorado hemos sido jóvenes, yo me considero joven todavía ¿no?, dentro de Granada entonces, tiene buena fama el colegio, entonces, viene la gente porque su hijo, saben que va a estar a gusto." (32MARÍA.002, 1511-1527)*

El modelo educativo, la madurez académica con que terminan los alumnos la etapa como ventaja para iniciar la Educación Primaria, la ausencia de conflictos, el grado de participación de los padres en la vida del Centro e incluso la juventud relativa del profesorado, son los indicadores que, a juicio de Ángela, Diana, María Pilar y Teresa, determinan que la valoración positiva del Centro, sea ampliamente compartida. Cuestión de la que ellas están justificadamente orgullosas.



## 9.5. CONTRASTE DE HIPÓTESIS SOBRE EL PERFIL PROFESIONAL DE LAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

El componente hipótesis del programa de ordenador AQAD3.0 empleado para el análisis cualitativo nos ofrece la posibilidad de encontrar vínculos/relaciones entre los códigos además de comprobar la validez de afirmaciones hipotéticas formuladas por el investigador. Del abanico de hipótesis fijas que contiene el programa nosotros nos hemos centrado en la hipótesis tipo 9 entendiendo que era la que mejor se ajustaba a nuestros objetivos de investigación.

Mediante la verificación de todas las combinaciones posibles de codificación de nuestras entrevistas biográficas, con la hipótesis tipo 9 hemos obtenido una estructura de todas las interpretaciones estrechamente relacionadas con cada código seleccionado, tanto antecedentes como siguientes o superpuestas, es decir próximas. Esta estructura supone una visión completa sobre todas las relaciones potencialmente relevantes de cada unidad de significado. Es decir, para cada código que se le ha pedido, el ordenador nos ha señalado cuál o cuáles otros códigos mantienen una relación de *vecindad* en una distancia -medida en líneas de texto- determinada y en qué casos -textos o archivos de las entrevistas- concretos.

Sólo a partir de nuestra propia interpretación de esas relaciones de *vecindad* aceptaremos como significativa la relación o la descartaremos.

Para llevar a cabo el proceso, el primer paso ha sido seleccionar qué códigos (no todos los códigos) podían ser susceptibles de este tipo de análisis. Elegimos naturalmente aquellos códigos a partir de los cuales la búsqueda de relaciones de *vecindad* con los demás fuera significativa para nuestros objetivos de investigación. Es decir, se trata de una selección racional, en función de los objetivos de investigación. Además, optamos por hacer una secuencia de códigos seleccionados que se correspondiera con el ciclo de entrevista realizada. Es decir, nosotros hemos seleccionado códigos referidos a la trayectoria profesional de las maestras (primera sesión de la entrevista), el conocimiento profesional (segunda sesión) y la cultura organizativa (tercera sesión). Con los resultados de la hipótesis no sólo verificaremos las posibles relaciones entre ellos (lo que alberga la dificultad



de que los códigos aparecerán preferentemente en distintos archivos y por lo tanto no serán normalmente *vecinos*), sino que encontraremos las relaciones entre los códigos seleccionados y aquellos correspondientes a la identidad profesional de las maestras que al ser un aspecto abordado en las tres sesiones de entrevista, deben estar repartidos entre todos los archivos y, por tanto, van a ofrecernos relaciones de *vecindad* con los aspectos seleccionados.

### 9.5.1. Relación de hipótesis exploratorias declaradas

En total hemos declarado 19 hipótesis exploratorias -tipo 9- relacionadas con la trayectoria profesional, el conocimiento y la interacción con la cultura organizativa de Ángela, Diana, María, Pilar y Teresa. Estas hipótesis aparecen en el siguiente cuadro nº 9.X.

CUADRO Nº 9.2

DECLARACIÓN DE HIPÓTESIS EXPLORATORIAS	CÓDIGO SELECCIONADO
Existen unidades de significado sobre la trayectoria, la identidad, el conocimiento y la cultura de las maestras que están relacionadas con ...	
(i) ... sus experiencias personales previas	VIT
(ii) ... la valoración positiva de un destino	TBU
(iii) ... la valoración negativa de un destino	TMA
(iv) ... los eventos críticos de la vida privada	EVV
(v) ... los eventos críticos de la vida profesional	EVR
(vi) ... los contenidos de la enseñanza	MLD
(vii) ... la enseñanza de la lectoescritura	MLE
(viii) ... el uso de la asamblea como actividad principal de aprendizaje	MAS

DECLARACIÓN DE HIPÓTESIS EXPLORATORIAS	CÓDIGO SELECCIONADO
(ix) ... incorporación a la clase de las necesidades fisiológicas del alumno	NHI
(x) ... la individualización de la enseñanza	MTX
(xi) ... el empleo de textos del alumno en la etapa	MCF
(xii) ... el empleo de estrategias de disciplina, orden y control en el aula	MVA
(xiii) ... la priorización de los contenidos actitudinales... el organización de la enseñanza en Unidades Didácticas	FOC
(xiv) ... el aprendizaje profesional en la relación con las compañeras	ZPP
(xv) ... la importancia del intercambio de información con los padres de los alumnos	KXN
(xvi) ... la escuela infantil como espacio de reflexión para el niño	MGP
(xvii) ...la gestión participativa	SCA
(xviii) ... la colaboración en el modelo de enseñanza	ACN
(xix) ... la actitud de apertura a las compañeras	

Cuadro nº 9.2. Relación de hipótesis exploratorias declaradas

### 9.5.2. Resultados de la comprobación de hipótesis

Sometidas las anteriores hipótesis exploratorias declaradas al contraste de ordenador mediante el componente hipótesis del programa AQAD3.0 con la opción *hipótesis tipo 9* y una distancia máxima establecida por nosotros de *15 líneas de texto*, el resultado ha sido el que a continuación se presenta. Hemos de advertir que hemos considerado significativas aquellas relaciones de proximidad que se presentaban como mínimo en *4 ocasiones* en el total de entrevistas sometidas a análisis.

CUADRO Nº 9.3

PARÁMETROS USADOS EN EL COMPONENTE HIPÓTESIS DE AQAD3.0	
Tipo de hipótesis	9
Proximidad	Menos de 15 líneas de texto
Significatividad	Más de 4 proximidades

Cuadro nº 9.3. Parámetros usados con el componente hipótesis de AQAD3.0

- (i) Existen unidades de significado sobre la trayectoria, la identidad, el conocimiento y la cultura de las maestras que están relacionadas con sus experiencias personales previas (VIT)

CÓDIGO	N
IMA	10
EVC	8
TIN	8
SCA	8
AES	7
TBU	6
TPF	6
PFM	5
EVR	5
VEX	4
EVV	4

El código que más contingencia (en términos de número de veces que están próximos) tiene con el código VIT, es el código IMA (N=10) referido al proceso de socialización profesional. Esto es, existen en la trayectoria de las maestras experiencias importantes para su vida (contactos con personas que influyen en su carrera, acontecimientos relevantes que han dejado huella) que han ocurrido durante el proceso de iniciación de la carrera. También están ligadas estas experiencias importantes a los motivos que han llevado a las maestras a optar por la docencia (EVC, N=8). En igual medida las experiencias vitales están ligadas a los primeros destinos ocupados como maestras interinas (TIN, N=8); a experiencias de colaboración en la enseñanza (SCA, N=8); al período de especialización en la etapa (AES, N=7); a los destinos ocupados que han sido valorados como buenos (TBU, N=6); a la estabilización conseguida al llegar a ser propietarias definitivas (TPF, N=6); al haberse casado con un compañero de la profesión (PFM, N=5); a acontecimientos críticos de la vida profesional (EVR, N=5); y, en menor medida, al período de formación inicial (VEX, N=4).

- (ii) Existen unidades de significado sobre la trayectoria, la identidad, el conocimiento y la cultura de las maestras que están relacionadas con la valoración positiva de un destino (TBU)

CÓDIGO	N
TIN	23
IMA	16
TEX	7
TPF	6
ACN	5
EVV	4
TEM	4

La mayor contingencia del código TBU se da con el código TIN (N=23), de donde inferimos que la mayoría de los destinos considerados

buenos por las maestras han sido los ocupados en la etapa de educación infantil. También se valoran de forma positiva los primeros destinos ocupados (IMA, N=16); los destinos en Centros exclusivos de la etapa de infantil (TEX, N=7); los destinos alcanzados como propietaria definitiva (TPF, N=6); los destinos en que las maestras han encontrado una actitud de apertura en las compañeras (ACN, N=5); donde han vivido acontecimientos relevantes para su vida privada (EVV, N=4). Igualmente aparece una contingencia significativa entre las motivaciones para elegir un destino (TEM, N=4) y su valoración como un destino positivo (TBU).

- (iii) Existen unidades de significado sobre la trayectoria, la identidad, el conocimiento y la cultura de las maestras que están relacionadas con la valoración negativa de un destino (TMA)

CÓDIGOS	N
ORD	8
IMA	7
TIN	4
VIT	4

Existen proximidades relevantes entre los destinos valorados como malos por las docentes (TMA) y aquellas situaciones relacionadas con problemas disciplinarios con los alumnos (ORD, N=8); algunos de los destinos ocupados como maestras interinas (IMA, N=7) -de manera bastante inferior a los valorados como positivos cuya frecuencia era 16-; algunos destinos en la etapa (TIN, N=4) -con frecuencia bastante inferior a los valorados de manera positiva con una frecuencia de 23-; y aquellos ligados ha determinadas experiencias previas (VIT, N=4) que han podido influir en las maestras de manera negativa.

- (iv) Existen unidades de significado sobre la trayectoria, la identidad, el conocimiento y la cultura de las maestras que están relacionadas con los eventos críticos de la vida privada (EVR)

CÓDIGOS	N
TIN	8
IMA	8
EVR	7
ORD	6
IPO	5
AES	4
TCT	4
PFM	4
TEM	4

Los eventos importantes para la vida privada de las maestras (EVR) se han relacionado con la ocupación de destinos en la etapa (TIN, N=8); los primeros destinos ocupados (IMA, N=8); acontecimientos relevantes de la vida profesional (EVR, N=7); problemas disciplinarios que han causado cobflictos a las maestras (ORD, N=6); el aprobar las oposiciones a Magisterio (IPO, N=5); cursar la especialidad de la etapa (N=4); el haberse casado con un maestro (PFM, N=4); y, en general, algunos cambios de destino (TCT, N=4). También aparecen los eventos personales relevantes ligados a las causas para optar por un destino (TEM, N=4).

- (v) Existen unidades de significado sobre la trayectoria, la identidad, el conocimiento y la cultura de las maestras que están relacionadas con los eventos críticos de la vida profesional (EVR)

CÓDIGOS	N
VIT	6
EVV	5
SCA	4

Los acontecimientos relevantes de la vida profesional de las maestras (EVR) están ligados a experiencias personales previas importantes (VIT, N=6); a acontecimientos relevantes también para la vida privada (EVV, N=5); y a la vivencia de experiencias de colaboración en la enseñanza (SCA, N=4). Es decir, de todos los posibles códigos relacionados con el ejercicio de la enseñanza, tan sólo el referido a la colaboración (SCA) es el que viene ligado a la consideración de experiencia profesional relevante para las maestras.

- (vi) Existen unidades de significado sobre la trayectoria, la identidad, el conocimiento y la cultura de las maestras que están relacionadas con los contenidos de la enseñanza (MLD)

CÓDIGOS	N
MOY	15
MAS	13
MLE	9
QDT	6
SCA	5
ZOJ	5

CÓDIGOS	N
XAX	4
XEC	4

La determinación de los contenidos educativos que configuran el currículum de la etapa (MLD) presenta contingencias con los códigos relacionados con la incorporación de las necesidades fisiológicas de los alumnos al desarrollo de la enseñanza (MOY, N=15), en primer lugar; el desarrollo de la asamblea (MAS, N=13) como actividad de donde emergen los conceptos a trabajar con los alumnos y los intereses a incorporar a las demás actividades; la lectoescritura (MLE, N=9) que sigue ocupando un papel predominante entre los contenidos; y la opción por una enseñanza no directiva que favorezca el desarrollo de la autonomía en los alumnos (QDT, N=6). Por otra parte los contenidos aparecen ligados a la experiencia de colaboración en la enseñanza (SCA, N=5); y a la necesidad de intercambiar información abundante con los padres de los alumnos sobre los objetivos de la etapa (ZOJ, N=5).

Resaltamos el interés de la contingencia con el código XAX (N=4) referida a la evolución que las maestras sufren con la experiencia, que aquí puede interpretarse como cambio con el tiempo en la selección de los contenidos que se trabajan las docentes y con el código (XEC, N=4) referido a la evolución de la orientación de las demandas que la sociedad hace a la escuela, que produce también una transformación en el perso que alcanzan los distintos contenidos en la etapa, además de la incorporación de contenidos nuevos.

- (vii) Existen unidades de significado sobre la trayectoria, la identidad, el conocimiento y la cultura de las maestras que están relacionadas con la enseñanza de la lectoescritura (MLE)

CÓDIGOS	N
ZOJ	9
QDT	8



CÓDIGOS	N
FED	8
MOY	7
HNN	7
XEC	6
XAX	4

La enseñanza de la lectoescritura (MLE) es uno de los aspectos que requieren mayor intercambio de información con los padres de los alumnos para que comprendan los objetivos que en realidad pretenden las maestras en este área de aprendizaje (ZOJ, N=9); además, la enseñanza de la lectoescritura se relaciona con la preocupación de las maestras por desarrollar una enseñanza que no sea directiva (QDT, N=8); a la experiencia cotidiana como fuente de aprendizaje del modelo de enseñanza que se desarrolla (FED, N=8); a la incorporación de las necesidades fisiológicas de los alumnos al proceso de enseñanza-aprendizaje (MOY, N=7); a la autopercepción de las docentes con un alto grado de profesionalidad (HNN, N=7); a la evolución en las demandas sociales (XEC, N=6); y a la evolución personal debida a la experiencia acumulada (XAX, N=4).

- (viii) Existen unidades de significado sobre la trayectoria, la identidad, el conocimiento y la cultura de las maestras que están relacionadas con el uso de la asamblea como actividad principal de aprendizaje (MAS)

CÓDIGOS	N
SCA	19
MLD	13
MPA	12
QDT	8

---

CÓDIGOS	N
MOY	7
VIT	6
EVR	6
HNN	6
MLE	6

El desarrollo de la asamblea (MAS) como eje principal de las actividades de los alumnos presenta relaciones de proximidad, sobre todo, con la colaboración del equipo docente (SCA, N=19). Es decir, las profesoras han reconocido en todas sus entrevistas que la asamblea es una característica esencial del modelo de enseñanza que desarrollan y que las caracteriza como equipo de profesionales. También aparecen relaciones de proximidad con los contenidos de la enseñanza (MLD, N=13); con el período de adaptación de los alumnos nuevos a la escuela (MPA, N=12) en el que la asamblea juega un papel fundamental; en el desarrollo de una enseñanza no directiva (QDT, N=8); en la incorporación de las necesidades fisiológicas de los alumnos a la clase (MOY, N=7); y en la enseñanza de la lectoescritura que también se sustentan en el trabajo en asamblea (MLE, N=6).

Por otra parte, también han aparecido contingencias con experiencias personales previas de relevancia para las maestras (VIT, N=6); acontecimientos de importancia para sus vidas profesionales (EVR, N=6); y su autopercepción como maestras con un alto grado de profesionalidad (HNN, N=6).

- (ix) Existen unidades de significado sobre la trayectoria, la identidad, el conocimiento y la cultura de las maestras que están relacionadas con la incorporación a la clase de las necesidades fisiológicas del alumno (MOY)

CÓDIGOS	N
MTX	16
MAS	11
MLD	10
QDT	9
SCA	5
MLE	4
FED	4

La incorporación de las necesidades fisiológicas de los alumnos (descanso, sueño, alimentación, desarrollo de hábitos de autonomía, aseo...) como contenidos de la enseñanza de la etapa (MOY) aparece relacionada con el empleo de libros de texto (MTX, N=16). Recordemos que los textos que se emplean en el Centro han sido elaborados en el propio Centros por las profesoras que estamos analizando y que ellas defienden que en esa elaboración tuvieron en cuenta la incorporación de esa clase de contenidos. También aparece relacionada la actividad de la asamblea (MAS, N=11); evidentemente los contenidos de la enseñanza (MLD, N=10); el desarrollo de una enseñanza no directiva (QDT, N=9); la colaboración en la enseñanza (SCA, N=5); la enseñanza de la lectoescritura (MLE, N=4); y el aprendizaje del modelo de enseñanza a partir de la experiencia (FED, N=4).

- (x) Existen unidades de significado sobre la trayectoria, la identidad, el conocimiento y la cultura de las maestras que están relacionadas con la individualización de la enseñanza (NHI)

CÓDIGOS	N
TEM	5
IMA	4

La individualización de la enseñanza (NHI) se relaciona con las causas para optar por un destino concreto (TEM, N=5) y el período de socialización profesional (IMA).

- (xi) Existen unidades de significado sobre la trayectoria, la identidad, el conocimiento y la cultura de las maestras que están relacionadas con el empleo de textos del alumno en la etapa (MTX)

CÓDIGOS	N
MOY	16
QDT	9
MLD	5
SCA	5
MAS	4

El uso de libro de texto (MTX) aparece relacionado con la incorporación de las necesidades fisiológicas de los alumnos al proceso de enseñanza-aprendizaje (MOY, N=16); a la necesidad de desarrollar una enseñanza no directiva (QDT, N=9); a los contenidos de la etapa (MLD,

N=5); a la colaboración en la enseñanza (SCA, N=5); y a la asamblea como actividad esencial del modelo de enseñanza desarrollado (MAS, N=4).

- (xii) Existen unidades de significado sobre la trayectoria, la identidad, el conocimiento y la cultura de las maestras que están relacionadas con el empleo de estrategias de disciplina, orden y control en el aula (MCF)

CÓDIGOS	N
QDT	11
XAX	5
NHI	5
EDP	4

- (xiii) Existen unidades de significado sobre la trayectoria, la identidad, el conocimiento y la cultura de las maestras que están relacionadas con la priorización de los contenidos actitudinales (MVA)

CÓDIGOS	N
MOY	8
MTX	6
SCA	6
MCF	6
MAS	5
MLE	5

CÓDIGOS	N
MLD	4

La priorización de los contenidos actitudinales (MVA) es un código que mantiene relaciones significativas de proximidad con la incorporación de las necesidades fisiológicas del alumnos al proceso de enseñanza-aprendizaje (MOY, N=8); al empleo de libros de texto (MTX, N=6); a la colaboración en la enseñanza (SCA, N=6); al desarrollo de estrategias de mantenimiento del orden en clase (MCF, N=6); a la realización de la asamblea (MAS, N=5); al desarrollo de actividades de lectoescritura (MLE, N=5); y a los contenidos de la enseñanza (MLD, N=4).

- (xiv) Existen unidades de significado sobre la trayectoria, la identidad, el conocimiento y la cultura de las maestras que están relacionadas con el aprendizaje profesional en la relación con las compañeras (FOC)

CÓDIGOS	N
ACC	7
HNN	5
FME	4
HVD	4
PRE	4
TPF	4
TBU	4
MLE	4

El aprendizaje de un modelo de enseñanza a partir de la relación con otras compañeras (FOC) presenta relaciones de proximidad con los

codigos referidos a la actitud de apretura del equipo de maestras (ACC, N=7); la autopercepción con un alto grado de profesionalidad (HNN, N=5); la falta de apoyo (o abandono en que se deja a la maestra por parte de la administración) a la enseñanza (FME, N=4); la necesidad de desarrollar un crecimiento personal ante las situaciones de enseñanza difíciles (HVD, N=4); la preocupación de las maestras por su perfeccionamiento constante (PRE, N=4); el ocupar un destino como propietaria definitiva (TPF, N=4); el ocupar un destino valorado como bueno (TBU, N=4); y la enseñanza de la lectoescritura (MLE, N=4).

- (xv) Existen unidades de significado sobre la trayectoria, la identidad, el conocimiento y la cultura de las maestras que están relacionadas con la importancia del intercambio de información con los padres de los alumnos (ZPP)

CÓDIGOS	N
ZLI	4

La importancia del intercambio de información con los padres de los alumnos en la etapa de educación infantil (ZPP) presenta una sólo relación significativa de proximidad, la que establece con el código ZLI (interacción diaria con los padres de los alumnos, N=4).

- (xvi) Existen unidades de significado sobre la trayectoria, la identidad, el conocimiento y la cultura de las maestras que están relacionadas con la escuela infantil como espacio de reflexión para el niño (KXN)

CÓDIGOS	N
ZOJ	10
XTV	9

CÓDIGOS	N
MTX	5
XEC	4

El considerar la escuela infantil como un espacio de reflexión para los alumnos (KXN) se encuentra relacionado con la transmisión a los padres de cuál es el auténtico sentido que tiene la etapa (ZOJ, N=10); la sobreestimulación e influencia a la que se ven sometidos los alumnos por los medios de comunicación social (XTV, N=9); el empleo de libros de texto (MTX, N=5); y la evolución en las demandas que la sociedad hace a la escuela, en general, y a la etapa en particular (XEC, N=4).

- (xvii) Existen unidades de significado sobre la trayectoria, la identidad, el conocimiento y la cultura de las maestras que están relacionadas con la gestión participativa del Centro (MGP)

CÓDIGOS	N
BCL	5
SCA	4

La dos únicas proximidades significativas que presenta el código MGP (gestión participativa del Centro), aparecen con el código BCL (N=5) referido al mantenimiento permanente de una reunión de todas las maestras del centro donde se comparte información y responsabilidades y se toman decisiones aceptadas por todas, y con el código SCA (N=4) referido a la colaboración en la enseñanza del equipo de maestras, como aspectos que deben darse undiso.



- (xviii) Existen unidades de significado sobre la trayectoria, la identidad, el conocimiento y la cultura de las maestras que están relacionadas con la colaboración en el modelo de enseñanza (SCA)

CÓDIGOS	N
ACN	13
VIT	11
EVR	9
MLD	8
MAS	6
DIR	6
HNN	5
CDD	5
MGP	4
MOY	4
MDU	4

La colaboración en la enseñanza (SCA) es un código que mantiene relaciones significativas de proximidad con la actitud de apertura del equipo de maestras (ACN, N=13); las experiencias previas que han influido en las maestras (VIT, N=11); los acontecimientos relevantes de la vida profesional (EVR, N=9); los contenidos de la enseñanza (MLD, N=8); la asamblea (MAS, N=6); el sentido que debe adoptar el desarrollo de la función directiva (DIR, N=6); la autopercepción con un alto grado de profesionalidad (HNN, N=5); el ejercicio de cargos directivos (CDD, N=5); la gestión participativa del Centro (MGP, N=4); la incorporación al proceso de enseñanza de las necesidades fisiológicas de los alumnos (MOY, N=4); y la globalización de la enseñanza (MDU, N=4).

- (xix) Existen unidades de significado sobre la trayectoria, la identidad, el conocimiento y la cultura de las maestras que están relacionadas con la actitud de apertura a las compañeras (ACN)

CÓDIGOS	N
MGP	6
TPF	4
TBU	4

La actitud de apertura del equipo de maestras (ACN) se encuentra relacionada con la gestión participativa del Centro (MGP, N=6); la estabilización en la enseñanza al alcanzar las maestras la situación administrativa de propietarias definitivas (TPF, N=4); y la consideración de un destino ocupado de manera positiva (TBU, N=4).



## 9.6 MINIMALIZACIÓN DE LAS EVIDENCIAS CUALITATIVAS EMPÍRICAS: IMPLICANTES ESENCIALES DEL CICLO VITAL ANALIZADO

Con la intención de presentar un perfil profesional común de Ángela, Diana, María, Pilar y Teresa, que caracterize el ciclo vital de la mitad de su vida profesional que están viviendo en las dimensiones de identidad, conocimiento e interacción con la cultura organizativa del Centro en el que trabajan, hemos procedido a aplicar a las entrevistas biográficas, el proceso de minimalización que nos ofrece el programa de ordenador AQAD3.0.

Para conseguir el perfil profesional común es necesario reducir o *minimalizar* las evidencias empíricas acumuladas a través de las entrevistas biográficas. Este proceso de minimalización se fundamenta en la aplicación a los datos de una configuración condicional del tipo de lógica binaria, es decir, el hecho de que *se presente* o *no se presente* un código en los textos de cada una de las maestras va a ir determinando un perfil específico para cada una de las maestras. El perfil de cada maestra está compuesto por una secuencia de presencias o ausencias de códigos relevantes para la investigación. La extracción de los segmentos de secuencia comunes al menos a tres de las maestras analizadas, nos ha permitido generar una nueva cadena de segmentos comunes a la mayoría de las maestras que proponemos como perfil característico común de las cinco docentes.

El proceso se ha desarrollado en las siguientes fases:

- (i) Determinación de códigos relevantes para marcar el perfil profesional de las maestras en forma de metacódigos.
- (ii) Elaboración de una tabla de frecuencias de la presencia de cada metacódigo en los textos de cada una de las maestras.
- (iii) Minimalización de la tabla de frecuencias mediante cálculo con las reglas del álgebra Booleana, a una nueva tabla reduce a un sistema binario (en función de la frecuencia relativa de la presencia de cada

metacódigo en el conjunto de las cinco maestras) de la tabla de frecuencias: se da o no se da el metacódigo.

- (iv) Extracción, a partir de la tabla de minimalización, del perfil profesional que caracteriza a cada una de las cinco maestras en forma de secuencia de metacódigos.
- (v) Reducción de los cinco perfiles extraídos a un sólo perfil caracterizador del conjunto de maestras, extrayendo de cada cadena de perfiles los segmentos de secuencia de metacódigos que se dan al menos en tres de las cinco maestras.
- (vi) Determinación de los implicantes esenciales de cada uno de los metacódigos en la secuencia característica del equipo de maestras. Esto es, la búsqueda de qué secuencia del resto de metacódigos presenta una relación causal con cada uno de los metacódigos de la cadena común.

### 9.6.1. Determinación de metacódigos

Hemos considerado pertinente establecer los metacódigos (o agrupación de códigos) que aparecen en el siguiente cuadro y que identificamos con una letra mayúscula. Estos metacódigos establecidos son los que nos van a ofrecer el perfil de cada maestra y del conjunto de maestras analizadas.

METACÓDIGO	DEFINICIÓN	CÓDIGOS QUE LO COMPONENTEN
A	Madurez	HNN
		HVD
		HEX
		TOL

METACÓDIGO	DEFINICIÓN	CÓDIGOS QUE LO COMPONEN
B	Conflictividad	HMD
		HIJ
		HTS
		MAG
		RPR
		PRE
		ORD
		FME
		MON
		FPR
		BCO
		EST
		CAN
		FRU
EXT		
C	Satisfacción	MED
		REF
		HDE
		HBC
		HSC
		ENS
		COL
		GES
		HCO
SFR		
D	Perspectivas	REC
		XAE

METACÓDIGO	DEFINICIÓN	CÓDIGOS QUE LO COMPONEN
		XAX
		XEC
		XPB
		XTV
E	Globalización	DQU
		MDU
		MAS
		MOY
F	Control/Autonomía	QDT
		MPA
		MCA
		MCF
		MMN
G	Evaluación	MVO
		MVA
		MIV
		LDP
		LCC
H	Formación	FAS
		FOC
		FED
		MMC
		JCJ
I	Valores compartidos	KXN
		KZA
		CUX
		ZPP

METACÓDIGO	DEFINICIÓN	CÓDIGOS QUE LO COMPONEN
		JER
		BAF
		RIN
J	Gestión participativa	MGP
		LFG
		LIA
		CPO
K	Colaboración	SCA
		TPU
		RFU
		DPX
L	Apertura	ACN
		GEN
		DDN
		PVC
		ZLI
		ZOJ
		ZDI
		ZMR
ZPD		

En el cuadro anterior vemos como la madurez, conflictividad, perspectivas sobre el futuro, globalización de la enseñanza, control versus autonomía de los alumnos en el desarrollo de la enseñanza, satisfacción, evaluación, formación permanente, valores compartidos, gestión participativa, colaboración en la enseñanza y apertura, van a ser los metacódigos relevantes seleccionados para desarrollar nuestro proceso de minimalización de los datos cualitativos.



### 9.6.2. Frecuencias de los metacódigos

En el siguiente cuadro insertamos las frecuencias de aparición de cada código y, sumándolos, de cada metacódigo, en cada una de las maestras del estudio.

		Ang	Mar	Dia	Pil	Ter	N	
A	MADUREZ	HNN	7	3	5	3	2	20
		HVD	0	3	2	2	2	9
		HEX	0	2	0	0	0	2
		TOL	1	1	1	2	2	7
		HMD	4	3	4	1	1	14
		HIJ	2	0	1	0	0	3
		HTS	2	0	0	0	0	3
		MAG	1	0	3	1	0	5
		RPR	0	0	0	0	1	1
B	CONFLICTIVIDAD	PRE	0	4	0	0	0	4
		ORD	0	4	6	1	2	13
		FME	0	4	2	1	1	8
		MON	0	1	1	1	0	3
		FPR	0	0	0	0	1	1
		BCO	1	2	0	0	0	3
		EST	5	8	1	5	8	27
		CAN	0	3	2	2	3	10
		FRU	0	0	1	0	0	1
		EXT	0	0	0	0	1	1
		MED	0	0	1	0	0	1
		REF	1	0	0	0	0	1
C	SATISFACCIÓN	HDE	0	4	1	8	2	15

		HBC	0	1	0	1	0	2
		HSC	2	0	0	0	3	5
		ENS	1	5	4	1	1	12
		COL	1	0	0	0	0	1
		GES	0	0	1	0	2	3
		HCO	0	0	0	1	0	1
		SFR	0	0	1	0	1	2
		REC	1	0	0	0	0	1
D	PERSPECTIVAS	XAE	4	2	0	0	2	8
		XAX	0	4	1	3	0	8
		XEC	8	7	1	1	0	17
		XPD	0	3	0	1	0	4
		XTV	3	3	0	2	3	11
E	GLOBALIZACIÓN	DQU	0	0	1	1	3	5
		MDU	1	2	0	2	3	8
		MAS	6	1	2	13	5	27
		MOY	2	3	4	11	6	26
F	EVALUACIÓN	MVO	1	2	1	2	3	9
		MVA	1	0	1	3	0	5
		MIV	1	2	2	1	2	8
		LDP	0	1	0	0	0	1
		LCC	0	0	1	0	0	1
G	CONTROL/AUTONOMÍA	QDT	4	3	9	9	2	27
		MPA	0	0	0	6	0	6
		MCA	0	3	0	0	0	3
		MCF	0	1	3	6	1	11
		MMN	1	1	0	1	0	3
H	FORMACIÓN	FAS	0	3	0	0	0	3
		FOC	0	12	0	14	2	28
		FED	0	5	4	2	0	11
		MMC	0	3	0	0	0	3

I	VALORES COMPARTIDOS	JCJ	3	1	3	1	1	9
		KXN	9	0	4	1	5	19
		KZA	1	1	0	0	0	2
		CUX	0	0	0	0	1	1
		ZPP	0	2	1	3	0	6
		JER	0	0	0	0	1	1
		BAF	0	0	0	2	1	3
RIN	0	0	0	1	1	2		
J	GESTIÓN PARTICIPATIVA	MGP	3	3	2	5	3	16
		LFG	1	0	0	0	1	2
		LIA	0	1	1	2	0	4
K	COLABORACIÓN	SCA	24	5	9	3	3	44
		RFU	0	0	1	2	3	6
		TPU	0	0	3	0	0	3
		DPX	1	0	1	0	1	3
L	APERTURA	ACN	6	7	5	11	5	34
		GEN	1	1	0	0	1	3
		DDN	0	0	0	2	0	2
		PVC	13	5	1	2	1	22
		ZLI	1	4	2	3	6	16
		ZOJ	1	5	8	5	5	24
		ZDI	5	2	0	8	6	21
		ZMR	1	0	0	0	0	1
ZPD	1	0	0	0	0	1		

La tabla de frecuencias también puede presentarse del siguiente modo en el se resaltan las frecuencias específicas de cada metacódigo en cada una de las maestras.

FRECUENCIAS DE METACÓDIGOS													
condición	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	
ÁNGELA	16	07	05	15	09	03	05	03	10	04	25	29	
DIANA	12	26	10	19	06	05	08	24	03	04	05	24	
MARÍA	16	14	07	02	07	05	12	07	05	03	14	16	
PILAR	09	10	11	07	27	06	22	17	07	07	05	31	
TERESA	08	16	09	05	17	05	03	03	09	04	07	24	

### 9.6.3. Minimalización de la tabla de frecuencias

Presentamos a continuación la minimalización o reducción mediante la aplicación de un cálculo Bolleano de la tabla de frecuencias que aparece en el epígrafe anterior. Se trata de reducir las frecuencias de cada metacódigo en cada maestra al sistema binario de dos posibilidades (está o no está presente el metacódigo) calculadas en función de su presencia relativa en el conjunto de maestras.

La letra mayúscula indican la presencia del metacódigo en las entrevistas de la maestra. La letra minúscula indica la ausencia de ese metacódigo. La lectura en horizontal de los metacódigos de cada maestra nos ofrece una visión de su perfil profesional.

Cant. de condiciones: 12	
C. d. combinaciones : 5	
Cantidad de dígitos : 1	
-----	
ÁNGELA	A b c D e f g h I J K L
DIANA	A B C D e F G H i j k L
MARÍA	A B c d e F G h i j K I
PILAR	a b C D E F G H I j k L
TERESA	a B C d E F g h I j k L

#### 9.6.4. Implicantes esenciales de cada metacódigo a partir de los perfiles profesionales de las maestras

En el siguiente cuadro presentamos las relaciones de causalidad que pueden establecerse para cada metacódigo a partir del análisis de los perfiles individuales de Ángela, Diana, María, Pilar y Teresa. Los implicantes esenciales se presentan en forma de cadena de condiciones que deben darse para que la presencia de un metacódigo sea posible. La configuración de la cadena de implicantes puede adoptar formas distintas. Es decir, para que cada metacódigo sea verdad (está presente) pueden darse varias posibilidades de combinaciones del resto de metacódigos.

TABLA DE RESULTADOS DE IMPLICANTES ESENCIALES DE CADA METACÓDIGO	
CONDI- CIÓN	IMPLICANTES
A	Z= BCDeFGHiJkL+bcDefghIJKL+bcd eFGhijKL
B	Z= aCDEFGHIJkL+ACDeFGHijKL



C	Z= aBDEFGHIJkL+ABDeFGHijKL+abdEFghIJkL
D	Z= aBCEFGHIJkL+ABCeFGHijKL+AbcefgHijKL
E	Z= aBCDFGHIJkL+abCdFghIJkL
F	Z= aBCDFGHIJkL+ABCDeGHijKL+abCdEghIJkL+AbcdeGhijKL
G	Z= aBCDEFHIJkL+ABCDeFHijKL+AbcdeFhijKL
H	Z= aBCDEFGIJKL+ABCDeFGijKL
I	Z= aBCDEFGHIJkL+abCdEFghjKL+AbcDefghjKL
J	Z= aBCDEFGHIkL+ABCDeFGHikL+abCdEFghIkL+AbcDefghIKL
K	Z= AbcDefghIJL+AbcdeFGhijL
L	Z= aBCDEFGHIJk+ABCDeFGHijK+abCdEFghIJK+AbcDefghIJK

### 9.6.5. Implicantes esenciales del perfil profesional característico de las maestras analizadas a la mitad de su vida profesional

Presentamos a continuación los implicantes esenciales de cada metacódigo desde la consideración de segmentos de implicantes individuales de cada maestra que sean comunes como mínimo para tres de ellas (que recogemos en la columna de perfil). Esto nos ha llevado a establecer que la presencia o verdad de un metacódigo para este grupo de maestras, va a estar causado, para la mayoría de ellas por la secuencia de presencias de los demás metacódigos que en la tabla presentamos.

METACÓDIGO	PERFIL	IMPLICANTES COMUNES
MADUREZ	A C D F G H J K L	/
CONFLICTIVIDAD	B C D F G H J L	C D F G H J L
SATISFACCIÓN	C B D E F G H I J L	F J L
PERSPECTIVAS	D A B C G H I J L	A B C G H I J L

GLOBALIZACIÓN	E	CFIJL	CFIJL
CONTROL/ AUTONOMÍA	F	CGJL	/
EVALUACIÓN	G	ABCDHFJL	F
FORMACIÓN	H	BCDFGJL	BCDFGJL
VALORES COMPARTIDOS	I	CDEFJL	JL
GESTIÓN PARTICIPATIVA	J	CDFIL	L
COLABORACIÓN	K	A	A
APERTURA	L	CDFIJ	J

Así encontramos que la *madurez* es un atributo profesional que no está *causado* por la presencia de ninguno de los demás metacódigos.

La *conflictividad* a su vez, presenta como implicantes esenciales la secuencia formada por SATISFACCIÓN - PERSPECTIVAS - CONTROL / AUTONOMÍA - EVALUACIÓN - FORMACIÓN - GESTIÓN PARTICIPATIVA - APERTURA.

El atributo satisfacción, por su parte, se corresponde con una secuencia de implicantes en los siguientes términos: CONTROL / AUTONOMÍA - GESTIÓN PARTICIPATIVA - APERTURA.

Las preocupaciones sobre las *perspectivas* del futuro profesional se encuentran, por su parte, implicadas por la secuencia MADUREZ - CONFLICTIVIDAD - SATISFACCIÓN - EVALUACIÓN - FORMACIÓN - VALORES COMPARTIDOS - GESTIÓN PARTICIPATIVA - APERTURA.

La *globalización* es una opción para la enseñanza en la etapa relacionada con la secuencia SATISFACCIÓN - CONTROL / AUTONOMÍA - VALORES COMPARTIDOS - GESTIÓN PARTICIPATIVA - APERTURA.

La opción por una enseñanza no directiva que se debate entre los polos *control/autonomía* está causada por la cadena de implicantes SATISFACCIÓN - EVALUACIÓN - GESTIÓN PARTICIPATIVA - APERTURA.

---

El estilo de *evaluación* adoptado por las maestras se relaciona con MADUREZ - CONFLICTIVIDAD - SATISFACCIÓN - PERSPECTIVAS - CONTROL / AUTONOMÍA - FORMACIÓN - GESTIÓN PARTICIPATIVA - APERTURA. la formación permanente se relaciona con CONFLICTIVIDAD - SATISFACCIÓN - PERSPECTIVAS - CONTROL / AUTONOMÍA - EVALUACIÓN - GESTIÓN PARTICIPATIVA - APERTURA.

La existencia de *valores compartidos* es una característica de este grupo de maestras relacionada con SATISFACCIÓN - PERSPECTIVAS - CONTROL / AUTONOMÍA - GESTIÓN PARTICIPATIVA - APERTURA.

La *gestión participativa*, a su vez, se relaciona con SATISFACCIÓN - PERSPECTIVAS - CONTROL / AUTONOMÍA - APERTURA.

La *colaboración* sólo está causada por un implicante esencial MADUREZ. Por último, la *apertura*, es una característica del equipo de maestras relacionado con SATISFACCIÓN - PERSPECTIVAS - CONTROL / AUTONOMÍA - VALORES COMPARTIDOS - APERTURA.





## Capítulo X CONCLUSIONES

10.1. CONCLUSIONES RELATIVAS AL  
ESTUDIO CUANTITATIVO

10.2. CONCLUSIONES RELATIVAS AL  
ESTUDIO CUALITATIVO



*"Todo lo que realmente necesito saber acerca de cómo vivir, qué hacer y cómo ser lo aprendí en la escuela infantil. La sabiduría no estaba en la cima de la graduación superior, pero sí en el montón de arena del patio de la escuela."*

*Fulghum, 1988*



## **Capítulo X**

### **CONCLUSIONES**

#### **10.1. CONCLUSIONES RELATIVAS AL ESTUDIO CUANTITATIVO**

De los resultados obtenidos mediante el análisis del cuestionario sobre las fases de desarrollo profesional de los docentes de educación infantil de la provincia de Granada, obtenemos las siguientes conclusiones:

- 1.- La conflictividad en el ejercicio de la profesión se origina fundamentalmente para los maestros de educación infantil en la falta de apoyo de la administración educativa al desarrollo de su labor, la falta de medios y equipamientos adecuados para la etapa y la poca comprensión social de las dificultades que entraña la docencia en la etapa.
- 2.- El nivel general de estrés que manifiestan sufrir los maestros de educación infantil en el ejercicio de su profesión es considerado por ellos mismos como normal.
- 3.- Este nivel de estrés se incrementa con el paso de los años de manera que los profesores de más edad son los que reconocen sufrir mayor estrés y los profesores más jóvenes se sienten más relajados en el desarrollo de la enseñanza.
- 4.- La satisfacción que encuentran los maestros de educación infantil en el ejercicio de la docencia proviene principalmente de las demostraciones de afecto de sus alumnos, de la relación con niños menores de seis años de edad y de la posibilidad de desarrollar su imaginación y capacidad creativa en la relación con los alumnos

pequeños.

5.- Los maestros de educación infantil no encuentran ninguna satisfacción en la posibilidad de implicarse en la gestión del Centro ocupando una responsabilidad fuera de la docencia en el aula.

6.- La satisfacción en el ejercicio de la docencia es una variable que se manifiesta en su más alto grado entre los profesores más jóvenes y los profesores de mayor edad. Son los profesores de mediana edad, los que se encuentran hacia la mitad de su vida profesional, los que confiesas sentirse menos ssatisfechos con su la enseñanza.

7.- Los maestros de educación infantil encuentran menos problemático en el ejercicio de su profesión, su preparación para enseñar conocimientos actualizados y adecuados a la etapa, la metodología que siguen y su capacidad para motivar a los alumnos e implicarlos en las actividades de clase y facilitarles los aprendizajes.

8.- Son los profesores de mayor edad los que manifiestan una autopercepción más positiva en el desarrollo de la enseñanza. Los profesores más jóvenes, los que muestran una autopercepción menos positiva.

9.- Los maestros de educación infantil mantienen un clima más favorable de relaciones con los alumnos, en segundo lugar con los compañeros, en tercer lugar con el equipo directivo de su Centro y en último lugar con los padres de los alumnos.

10.- Los maestros de educación infantil afirman que sus mayores necesidades formativa reside en el ámbito de la orientación y la tutoría, la atención a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos y la actualización en áreas o materias curriculares concretas.

11.- Manifiestan igualmente que laa estrategias formativas más válidas para ellos son: los grupos de trabajo, la formación en Centros

y los seminarios permanentes.

12.- Los aspectos personales y del desarrollo profesional de los maestros de educación infantil que correlacionan significativamente con su edad -establecida en términos de pertenencia a un ciclo vital (Sikes, 1985)-, son: el sexo, el tipo de currículum que imparte (preescolar o educación infantil), la ocupación de cargos directivos, las discontinuidades en su carrera, su experiencia docente, su situación administrativa, su estado civil, su antigüedad en el Centro, su antigüedad en la dedicación a la etapa, el tipo de Centro en que trabaja (público o privado), la ubicación del Centro, la falta de tiempo para desarrollar adecuadamente sus tareas, la conflictividad derivada de la problemática social del entorno del Centro, la falta de preparación, la satisfacción en la relación con niños menores de seis años, las demostraciones de afecto de los alumnos, la integración socio-profesional con el colectivo de compañeros de la etapa, la atención a la diversidad de las necesidades educativas de los alumnos, la facilitación de sus tareas que encuentran en sus compañeros, y las relaciones con el queipo directivo de sus Centros respectivos.

13.- Los aspectos de la enseñanza de los maestros de educación infantil que constituyen bloques homogéneos de preocupación, opiniones y actitudes profesionales son: las relaciones con los compañeros y el equipo directivo, las estrategias de formación permanente, la conflictividad en la enseñanza, la autopercepción en la implantación de la Reforma, la autopercepción en el desarrollo de la enseñanza, la satisfacción por la dedicación a la enseñanza en la etapa, la falta derecursos y apoyo a la enseñanza y el desajuste con el entorno social del centro, las necesidades formativas y las relaciones con los padres de los alumnos y la consideración social de la profesión.

14.- El ciclo vital se ha revelado como una estructura explicativa del desarrollo profesional de los maestros de educación infantil, capaz de mostrar la evolución en las ptreocupaciones, opiniones y actitudes de los maestros de la etapa en torno a cada uno de los ámbitos expresados más arriba.





---

## 10.2 CONCLUSIONES RELATIVAS AL ESTUDIO CUALITATIVO

Del estudio cualitativo en profundidad de las vidas profesionales de Ángela, Diana, María, Pilar y Teresa, extraemos las siguientes conclusiones:

1.- Las trayectorias profesionales de estas maestras están marcadas por los siguientes momentos críticos: formación inicial, socialización profesional, especialización en Educación Infantil y llegada al centro actual.

2.- Así hemos establecido un modelo de fases en el desarrollo compatible con el modelo de ciclos vitales de Sikes (1985) marcado por las siguientes fases:

- i. Orientación
- ii. Formación
- iii. Inducción
- iv. Vagabundeo
- v. Especialización
- vi. Estabilización
- vii. Crecimiento
- viii. Profesionalidad completa

3.- La autoimagen de las profesoras está identificada por el alto grado de profesionalidad que manifiestan poseer.

4.- Su autoestima está condicionada por la valoración global negativa que la sociedad hace de la profesión.

5.- La conflictividad en el ejercicio de la profesión les genera una situación bastante alta de estrés.

- 6.- Se sienten muy satisfechas por dedicarse a la enseñanza en general y a la Educación Infantil en concreto.
- 7.- Sus preocupaciones profesionales giran en torno a su formación permanente.
- 8.- La percepción que mantienen de la evolución de la profesión está determinada por la evolución en las demandas que la sociedad actual formula a la escuela.
- 9.- Sienten incertidumbre hacia su propio futuro profesional que pasa desde un optimismo moderado a una preocupación manifiesta o a la demanda de promoción profesional.
- 10.- La estrategia más eficaz que reconocen para su formación permanente no es otra que el aprendizaje de las compañeras y la acumulación de experiencia.
- 11.- Entre los contenidos de la enseñanza en la etapa se ocupan fundamentalmente de la preparación para la lectoescritura.
- 12.- La asamblea como eje alrededor del que gira el resto de la actividad de clase caracteriza su modelo de enseñanza.
- 13.- Desarrollan la enseñanza en torno al empleo de textos del alumno que han elaborado ellas mismas.
- 14.- Poseen un amplio abanico de estrategias para matener el orden en la clase, además de aceptar que la situación normal de clase debe ser algo desordenada "desorden dentro de un orden", para lo que han generado actitudes de tolerancia hacia los ruidos y el movimiento de los alumnos en clase.

---

15.- Poseen igualmente una amplio espector de estrategias de evaluación para el desarrollo de su enseñanza.

16.- Reconocen haver aprendido su modelo de enseñanza de las compañeras con las que han trabajado.

17.- El principal valor que comparten estas maestras es el de la orientación de la escuela infantil como un espacio de reflexión para el niño.

18.- Su trabajo se sustenta en una gestión participativa del centro.

19.- Estructuran la participación de los padres de los alumnos en la gestión del centro a partir de la propia Asociación de Padres de Alumnos.

20.- Comparten el modelo de enseñanza. Colaboran en le desarrollo de la enseñanza.

21.- Mantienen una actitud de apertura como equipo docente que caracteriza el Centro en el que trabajan.

22.- Consideran esencial para su trabajo explicar a los padres de los alumnos los objetivos de aprendizaje que se pretenden con los alumnos a lo largo del curso.

23.- Se perciben como un grupo de profesionales estimado en su entorno social.

24.- Existen unidades de significado sobre la trayectoria, la identidad, el conocimiento y la cultura de las maestras que están relacionadas con ...

i. ... sus experiencias personales previas.

- 
- ii. ... la valoración positiva de un destino.
  - iii. ... la valoración negativa de un destino.
  - iv. ... los eventos críticos de la vida privada.
  - v. ... los eventos críticos de la vida profesional.
  - vi. ... los contenidos de la enseñanza.
  - vii. ... la enseñanza de la lectoescritura.
  - viii. ... el uso de la asamblea como actividad principal de aprendizaje.
  - ix. ... incorporación a la clase de las necesidades fisiológicas del alumno.
  - x. ... la individualización de la enseñanza.
  - xi. ... el empleo de textos del alumno en la etapa.
  - xii. ... el empleo de estrategias de disciplina, orden y control en el aula.
  - xiii. ... la priorización de los contenidos actitudinales... el organización de la enseñanza en Unidades Didácticas.
  - xiv. ... el aprendizaje profesional en la relación con las compañeras.
  - xv. ... la importancia del intercambio de información con los padres de los alumnos.
  - xvi. ... la escuela infantil como espacio de reflexión para el niño.
  - xvii. ...la gestión participativa.
  - xviii. ... la colaboración en el modelo de enseñanza.
  - xix. ... la actitud de apertura a las compañeras.

20.- Existen doce aspectos de la identidad, el conocimiento y la interacción con la cultura organizativa de las maestras estudiadas que definen su perfil profesional: madurez, conflictividad, satisfacción, perspectivas, globalización, contro/autonomía, evaluación, formación, valores compartidos, gestión participativa, colaboración y apertura.

22.- La presencia de algunos de los doce aspectos implica la presencia de otros en el perfil profesional de las maestras. La madurez es el único que no posee ningún implicante previo. La colaboración está implicada tan sólo por la madurez profesional.

**BIBLIOGRAFÍA**

## BIBLIOGRAFÍA

Abbott, R. D., Wulff, D. H., y Szego, C. k. (1989). Review of research on TA training. En Nyquist, J. D., Abbot, R. D. y Wulff, D. H. (Eds.): Teaching assistant training in the 1990s. New directions for teaching and learning, no. 39. San Francisco: Jossey-Bass, 111-125.

Acker, S. (1992). Gender, Collegiality, and Teachers' Workplace Culture in Britain: In Search of the Women's Culture. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Ackley, B. y Gall, M. D. (1992). Skills, Strategies, and Outcomes of Successful Mentor Teachers. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Achilles, C. M. (1989). Some weaknesses in education administration and some plans for improvement: a point of view. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Boston.

Adler, S. (1991). The Reflective Practitioner and the Curriculum of Teacher Education. En Journal of Education for Teaching, 17 (2), 139-150.

Admiral, W. et al. (1989). Describing the process of reflection as a part of the professionalization of teachers. Paper presented at ATEE Conference.

Aguirre, B. (1988). The Collective behavior of fads: The characteristics, effects, and career of streaking. En American Sociological Review, 53 (4), 569-584.

Albritton, T. y Whitehurs, J. (1988). Teacher intervention, student prior knowlwdge, and successful small-group work in English class. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

Alfieri, F. (1990). Nuevos programas y disposiciones para la enseñanza elemental en Italia: Un Plan Quinquenal de Formación de Maestros. Jornadas sobre "Modelos y Estrategias en la Formación Permanente del Profesorado en los Países de la CEE", Universidad de Barcelona.

Alkin, C. M. y Coyle, K. (1988). Thoughts on valuation misutilization. Paper presentend at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

Alvarez, N. Q. y Zabalza, B. M. (1989). La comunicación en las instituciones

escolares. En Martín-Moreno: Organizaciones educativas. Madrid: UNED.

Alvarez Castillo, J. L. (1992). Sagacidad perceptiva y teorías implícitas de personalidad de los profesores. Salamanca, Universidad Pontificia.

Alvine, L. B. (1990). An interactive, collaborative model of inservice in clinical supervision: Cooperating teachers become teacher educators. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Boston.

Allaire, Y. y Firsirotu, M. E. (1989). Theories of organizational culture. En Organization studies, 5 (3), 193-226.

Allender, J. (1991). The Differential Effects of Four World Views on Imagery Research. Temple University.

Allender, J. (1991). An Introspective Look at Imagery and Learning. Temple University.

Allison, S. T. y Messick, D. M. (1988). The Feature-Positive Effect, Attitude Strength, and Degree of Perceived Consensus. En Personality and Social Psychology, 14 (2), 231-241.

Ammann, B. (1989). Teachers' Professional Biographics and the Influences on Their Professional Ethics. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Anctil, M., Hughes, A. y Trujillo, S. (1992). The Role of Gatekeeping in the Development of the Reflective Practitioner. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

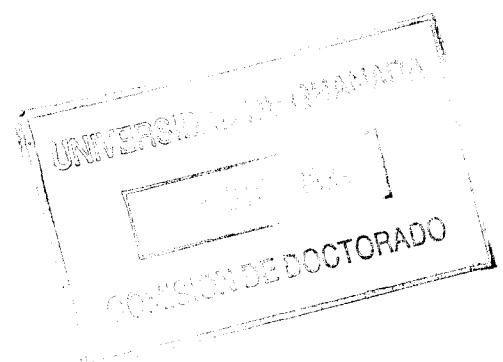
Anderson, G. y Narvaez, L. (1992). Predicting Mentor-Resident Rapport. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Anderson, E. M., Stilwell, J. L. y Trevorrow, L. B. (1992). Educational Reform: Issues and Answers in the Patrick Henry/University of Minnesota Professional Practice School. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Anderson, E. M. y Shannon, A. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. En Journal of Teacher Education, 39 (1), 38-42.

Anderson, D. et al. (1990). Stability of educational goal orientations held by teachers. En Teaching and Teacher Education, 6 (4), 327-336.

Angus, L. B. (1988). School leadership and educational reform. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.





Applegate, J., Shaklee, B., y Hutchinson, L. (1989). Stimulating reflection about learning to teach. Paper presented at annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Applegate, J. H. (1988). How do we identify, recruit and select bright students for teacher preparation?. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

Appleman, D. (1992). Is Idealism Enough? A Case Study Analysis of Teach for America. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Arbreton, B. J. T. M. (1992). Challenging Failure: How Persistence, Reflection, and Circumstances of Placement Affected my Teaching Career. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Area, M. y Yanes, J. (1990). El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial. En Kurriculum, 1, 51-78.

Arends, R. I. (1988). Contextual Features and Enrollment Trends in Teacher Education As Reported on the Institutional Questionnaire. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

Armour-Thomas, E. (1989). The application of teacher cognition in the classroom: A new teaching competency. En Journal of Research and Development in Education, 22 (3), 29-37.

Arnay Puerta, J. (1991). Los lados ocultos del conocimiento escolar. En Curriculum (4), 19-34.

Arnfinn Kleven, T. (1991). Interactive Teacher Decision-making-still a basic skill?. En Scandinavian Journal of Educational Research, 35 (4), 287-294.

Artiles, A. J. (1992). Patterns of Classroom Interaction Associated with Alternative Perspectives on Teacher Planning. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Aschbacher, P. R. (1990). School restructuring: Towards teacher empowerment. The humanitas program. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Boston.

Ashburn, E. A. (1988). Critical Issues About Teachers: A Description Of Oeri-Funded Research From The User's Perspective. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

Ashcroft, K. and Griffiths, M. (1989). Reflective teachers ans reflective tutors: school experience in an initial teacher education course. En Journal of Education for Teaching, 15 (1), 35-52.

- Ashcroft, K. (1992). Working together: developing reflective student teachers. En C. Biott and J. Nias (Eds.): Working and learning together for change. London: Open University, 33-46.
- Asquith, P. y French, L. (1989). Talking while Playing: Fantasy in the Kitchen. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.
- Atkin, J. M., Kennedy, D. y Patrick, C. L. (1989). Inside schools: A collaborative view. New York: The Falmer Press.
- Atkins, E. (1990). A sensible, faculty-designed model for curriculum development. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Atkinson, P. (1988). Ethnomethodology: A critical review. En Annual Review of Sociology, 14, 441-465.
- Attinasi, L. C. (1989). Phenomenological Interviewing in the study of college student outcomes: An Argument and an Illustration. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.
- Avery, P. G. y Walker, C. (1992). Perceptions of Ethnic and Gender Differences en Academic Achievement. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.
- Ayers, W. (1988). Fact or fancy: The knowledge base quest in teacher education. En Journal of Teacher Education, 39 (5), 24-29.
- Ayers, J. B. (1987). Follow up Evaluation In A Longitudinal Study Of A Teacher Preparation program. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington.
- Bader, B. D. (1990). Essay reviews 'change and effectiveness in schools: a cultural perspective'. En (Rossman, Gr., Corbett, H. D. y Firestone, W. A.): Educational Administration Quaterly, 26 (3), 302-312.
- Bailey, E., Bayless, D. L., Coley, D., Martinez, R. H., Massaro, G. A. y McDonald, D. (1992). The Quality Improvement Management Approach As Implemented in a Middle School. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.
- Baillauques, S. (1992). L'enseignant face aux changements. Ponencia presentada al VII Congreso de AIRPE, Salamanca.
- Baird, J. (1992). Collaborative Reflection, Systematic Enquiry, Better Teaching. En T. Russell and H. Munby (Eds.): Teachers and Teaching. London: Falmer Press, 33-48.

Baker, C. (1985). The microcomputer and the curriculum: A critique. En Journal of Curriculum Studies, 17 (4), 449-451.

Balageur, I., Mestres, J. y Penn, H. (1991). Calidad de los servicios para la infancia: Un documento de estudio. Comisión de las Comunidades Europeas.

Baltes, P. y Brim, O. (1984). Life-span developmente and behavior, 6. New York: Academic Press.

Ball, D. L. (1988). Prospective teachers' understandings of mathematics: What do they bring with them to teacher education? Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

Ball, S. J. y Goodson, I. F. (1985). Teachers'lives and careers. London: The Falmer Press.

Ball, D. L. y otros (1988). What do prospective teachers bring with them to teacher education? Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

Ball, S. J. (1990). La perspectiva micropolítica en el análisis de la organización. En Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Barcelona.

Ball, S. J. (1989). La micropolítica de la escuela. Barcelona: Paidós-MEC.

Ball, S. J. (1984). Case study research in education: Some notes and problems. En Hammersley, H. (Ed.): The ethnography of schooling. Driffield: Napperton Books.

Ball, D. L. y Feiman-Nemser, S. (1986). The Use of Curricular Materials what Beginning Elementary Teachers Learn and what they Need to Know. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Ball, D. L. (1987). "Laboratory" and "Apprenticeship": How do they Function as Metaphors for Practical Experience in Teacher Education? Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington.

Ball, D. L. y Feiman-Hemser, S. (1986). The use of curricular materials: What beginning elementary teachers learn and what they need to know. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Ball, D. L. y Mosenthal, J. H. (1990). The construction of new forms of teaching: Subject matter knowledge in inservice teacher education. Research report 90-8. Michigan: The National Center for Research on Teacher Education.

Ball, D. and Brown, M. (1987). What do experienced teachers know? What do we want to know? Uncertainties expressed inuncertain terms. Paper presented as part of a symposium at the Annual Meeting of the A.E.R.A., Washington.

Ball, D. L. (1990): The mathematical understandings that prospective teachers bring to teacher education. En Elementary School Journal, 90 (4), 449-466.

Ball, D. L. y Mcdiarmid, G. W. (1990): The subject matter preparation of teachers. En Houston, W. R. (Ed.): Handbook of research on teacher education. Macmillan: New York, 437-449.

Bamburg, J. D. (1988). A Model For Implementing Self-Study / Accreditation In Schools. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

Bamburg, J. D. (1990). School goals, principals, and achievement. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.

Bamburg, J. D. (1988). Implementing Change In Secondary Schools Using Effective Schools Re-search. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

Barnes, D. (1992). The Significance of Teachers' Frames for Teaching. En T. Russell and H. Munby (Eds.): Teachers and Teaching. London: Falmer Press, 9-32.

Barnes, H. L. (1988). Intentions, problems and dilemmas: assessing teacher knowledge through a case method system. The National Center for Research on Teacher Educational.

Barnett, C. y Sther, S. (1992). Using Case Discussions to Promote Changes in Beliefs Among Mathematics Teachers. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Barnett, C. S. y Cwirko-Godycki, J. (1988). Learning To Teach. Problematic Instructional Material: Cases From "Experienced" And "Novice" Teachers. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

Barquín Ruiz, J. (1991). Estudio del pensamiento pedagógico según la adscripción política de los profesores. En Revista Investigación Educativa, 9 (18), 7-36.

Barron, L., Bassler, O., Goldman, E., Goin, L., Starnes, L., Whitenack, J., Altman, J. y Harwood, J. (1992). A Professional Development School Metaphor for Organizing Integrated Media Activities in Mathematics Education. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Bartell, C. A. (1990). The support component of the california new teacher proyect. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Boston.

Bartlett, A. (1992). Teachers as Leaders of Staff Development. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Bartolomé Pina, M. (1988). Investigación-acción, innovación pedagógica y calidad

de los centros educativos. En Bordón, 40 (2), 277-292.

Bartolomé Pina, M. (1992). La investigación cooperativa: (Praxis). Actas de las II Jornadas de Estudios de la L.O.G.S.E., Granada.

Barton, J. y Collins, A. (1992). Portfolios in Teacher Education. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Barwell, J. (1992). Pedagogical and content Transformation: The Effects of Systems Thinking and Systems Modeling on a Language Arts Teacher. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Bastian, A. (1989). Response to Nathan: Choice Is a Double-Edged Tool. En Educational Leadership, 47 (2), 56-57.

Bates, R. (1988). Evaluating schools: A critical approach. Victoria, Australia: Deakin University Press.

Bates, R. J. (1988). School of education. Paper presented to the Organisational Theory Special Interest Group of the A.E.R.A., New Orleans.

Bates, R. J. (1990). Schooling the future. Paper presented to The NSWTF Conference The Management of Public Education, Sydney.

Bates, R. J. (1987). Corporate culture, schooling, and educational administration. En Educational Administration Quarterly 23 (4), 60-78.

Bates, R. J. (1991). Who owns the curriculum?. Paper presented to the Curriculum Conference New Zealand Post Primary Teachers Association Christchurch, New Zealand.

Bauch, J. P. (1989). The TransParent School Model: New Technology for Parent Involvement. En Educational Leadership, 47 (2), 32-34.

Beal, C. R. (1988). The Development of Text Evaluation and Revision Skills. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

Beal, C. R. y Kappel, K. D. (1989). Preschoolers' Memory Development: From Ineffective to Effective strategies. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Beaty, E., Dall'Alba, G. y Marton, F. (1992). Conceptions of Academic Learning. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Bécue Bertaut, M. (1991). Análisis estadístico de datos de encuestas. Tratamiento conexo de respuestas a preguntas abiertas y cerradas. En Papers: Revista de Sociología (37), 113-134.

- Beck, C. (1990). Better schools: A values perspective. New York: The Falmer Press.
- Bell, L. y Day C. (Ed). (1991). Managing the professional development of teachers. Milton Keynes. Philadelphia: Open University Press.
- Bell, L. y Day, C. (1991). Managing the professional development of teachers. Milton Keynes: Open University Press.
- Bell, L. y Day, C. (1991). Managing the professional development of teachers. Buckingham y Bristol: Editors and Contributors.
- Bell, C. D. (1989). Teaching as storytelling: An alternative approach to teaching and the curriculum. En The Journal of Curriculum Studies, 21 (4), 377-378.
- Benavot, A. (1991). Knowledge for the masses: World models and national curricula, 1920-1986. En American Sociological Review, 56 (1), 85-100.
- Benhabib, S. (1990). Hannah Arendt and the Redemptive Power of Narrative. En Social Research, 52 (1), 167-196.
- Benedito I Antoli, V. (1992). Formación permanente del profesorado universitario: reflexiones y perspectivas. Ponencia presentada a las II Jornadas de Didáctica Universitaria, Las Palmas.
- Ben-Peretz, M. (1988). Problems and issues in relating research on teacher thinking to educational policy. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans
- Ben-Peretz, M. and Kremer-Hayon, L. (1990). The content and context of professional dilemmas encountered by novice and senior teachers. En Educational Review, 42 (1), 31-40.
- Ben-Peretz, M. (1986). Teoría y práctica curriculares en programas de formación del profesorado. En Villar, L. M.: Conocimiento, Creencias y Teorías Implícitas de los Profesores. Alicante: Marfil.
- Ben-Peretz, M.(1990): The teacher-curriculum encounter: freeing teachers from the tyranny of texts. State University of New York Press, Albany.
- Bennett, C. y Spalding, E. (1992). A Study of Career Changers During Their First Three Years of Teaching. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.
- Bennett, C. y Spalding, E. (1992). Seven Teacher Perspectives: A Longitudinal Study of Connections Between Teachers' Thoughts and Actions. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

- Bennett, Ch. (1991). The Teacher As Decision Maker Program: An Alternative for Career-Change Preservice Teachers. En Journal of Teacher Education, 42 (2), 119-130.
- Bennison, E. A. (1989). Reflective choices in curriculum: Speaking from experience. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.
- Benson, J. A. (1989). Monitoring Change Indicators for Strategic Planning. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.
- Bents, M. y Bents, R. (1990). Development of expertise in teaching prototypes: Novice, advanced beginner, expert. Paper Presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Bents, M. y McLeod, J. (1992). Perceptions of Master's Level Pre-Service Teachers about Four Aspects of the Program. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.
- Bents, M. y R. (1990). Perceptions of Godd Teaching Among Nocive, Advanced Beginner and Expert Teachers. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Bereiter, C. and Scardamalia, M. (1986). Educational relevance of the study of expertise. En Interchange, 17 (2), 10-19.
- Berliner, D. C. (1988). Una aportación de la ciencia de laboratorio a los programas de formación de profesorado. En De Vicente y otros: La formación de los profesores. Granada: Servicio de Publicaciones.
- Bernhardt, V. L. (1989). Using Instructional Televisin to Support Begining Teachers in Rural Isolated communities. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.
- Bernstein Colton, A. and Sparks-Langer, G. M. (1993). A Conceptual Framework to Guide the Development of Teacher Reflection and Decision Making. En Journal of Teacher Education, 44 (1), 45-54.
- Beyer, L. E. (1988). Training and educating: A critique of technical-mindedness in teacher preparation. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- Beyer, L. E. (1988). Knowing and Acting: Inquiry, Ideology and Educational Studies. London: The Falmer Press.
- Beyer, L. (1991). Teacher Education, Reflective Inquiry and Moral Action. En R. Tabachnick and K. Zeichner (Eds.): Issues and practices in inquiry-oriented Teacher Education. London: Falmer Press, 113-129.

Beyerbach, B. (1989). Obstacles and Possibilities in Building Interdependence two worlds. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Bhagat, D. (1989). A Study of Shared Self-Interests in a University-School Partnership. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Bifano, S. L. (1988). Elementary principals: Espoused theory and professional practice. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

Birkmire, D. P. (1988). Reader Expectations, Reading Times and Memory for Expository Text. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

Blanco Nieto, L. (1991). Conocimiento y acción en la enseñanza de las matemáticas de profesores de EGB y estudiantes para profesores. Badajoz: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Blanco, L. (1991). Conocimiento y acción en la enseñanza de las matemáticas de profesores de EGB y estudiantes para profesores. Manuales UNEX, No. 11. Badajoz: Universidad.

Blank, D. E. (1988). Factors influencing instructional decision making: Implications for pre-service teacher education. En Journal of Research and Development in Education, 21 (3), 24-28.

Blanton, L. P., Blanton, W. E. y Cross, L. S. (1992). An Exploratory Study of How Regular and Special Education Teachers Think and Make Instructional Decisions About Special Needs Students. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Blase, J. J. (1986). Socialization as Humanization: One Side of Becoming A Teacher. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Blase, J. J. y Pajak, E. F. (1985). A qualitative study of the interaction between teachers' personal and professional lives. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Chicago.

Bliss, J., Monk, M., y Ogborn, J. (1983). Qualitative data analysis for educational research. A guide to uses of systemic networks. London: Croom Helm.

Bobbitt, S. A. y Whitener, S. D. (1992). Classroom Environment and Support of Beginning Teachers: A Test of the "Crucible versus Cradle" Theory of Teacher Induction. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Bobbitt, S. A. y Whitener, S. D. (1992). Why do Teachers Leave Teaching?: Reasons for Teacher Attrition from the Teacher Followup Survey. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.



Bodenhause, J. (1992). Using Cognitive Research to Turn a High School 'Remedial' Mathematics Program Inside-Out: A Teacher's Perspective. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Bolam, R. (1990). Modelos y estrategias de formación continua de profesroes en la Comunidad Europea: Experiencia en Inglaterra y Gales. Conferencia para un Seminario Europeo en la Universidad de Barcelona.

Bolam, R. (1990). The management and development of staff. En Saran, R. and Trafford, V. (Ed.): Research in Education Management and Policy: Retrospect and Prospect.

Bolam, R. (1991). Management and the quality of schooling: Some implications of research and experience in England and Wales. En Glatter, R. et al. (Ed.): Leadership Development for Education. London: Longmans.

Bolívar Botía, A. (1993). Referentes conceptuales e ideológicos del D.C.B.E. "VI Encuentro sobre Desarrollo Curricular Basado en la Escuela, Las Palmas.

Bolívar, A.(1992). Papel del profesor en los procesos de desarrollo curricular. En Revista Española de Pedagogía, 49 (191), 1-21.

Bolívar Botía, A. (1992). Actitudes y valores interculturales.

Bolívar Botía, A. (1992). Cultura escolar y "Curriculum oculto": ¿Una relación funcionalista?. Comunicación presentada al X Congreso Nacional de Pedagogía, Sección IV, Ponencia 3ª, Salamanca.

Bolívar Botía, A. (1992). Recensión del libro de Area Moreira, M.: Los medios, los profesores y el currículo. Barcelona: Sendai, 1991, 221.

Bolívar Botía A. y Fernández Cruz, M. (1992). Temas transversales y proyecto curricular de centro: problemas y propuestas. En III Jornadas sobre la L.O.G.S.E. ("Las materias transversales como criterio de calidad educativa"), Granada.

Bolívar Botía, A. (1991). Análisis de una innovación curricular (El curriculum de ética en EE. MM.). En Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica, (9).

Bolívar Botía, A. (1991). Conocimiento de contenido pedagógico y didáctica específica. Comunicación presentada al Congreso de Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado, Santiago de Compostela.

Bolívar Botía, A. (1991). Objetivos y metodología de la investigación (Col. "Regina Mundi") sobre "desarrollo profesional cooperativo". En Seminario "Innovación Curricular".

Bolívar Botía, A. 'Conocimiento de contenido pedagógico' y formación del

profesorado: el programa de L. Shulman. En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.

Bolman, L. G. y Deal, T. E. (1984). Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations. San Francisco/London: Jossey-Bass Publishers.

Bolster, S. J. (1989). Communicating it to the staff. Annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Bollen, R., y Hopkins, D. (1987). School based review: Towards a praxis. Leuven, Belgium: ACCO

Boostrom, R., Hansen, D. T. y Jackson, P. W. (1992). Coming Together and Staying Apart: How a Group of Teachers and Researchers Sought to Bridge the "Research/Practice Gap". Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Booth, T. y Wilson, M. (1992). Towards the Reflective Beginning Teacher: An Inquiry Based Approach to Initial Teacher Education. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Booth, T., Fox, C. y Tibbs, P. (1992). Enhancing the Professional and Cross-Cultural Knowledge of Beginning Teachers Through an Overseas Practicum. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Borko, H. y Shavelson, R. J. (1978). Teachers' sensitivity to the reliability of information in making causal attributions in an achievement situation. En Journal of Educational Psychology, 70 (3), 271-279.

Borko, H. (1989). Classroom Research Design: Contributions from Cognitive Psychology. Paper presented in a symposium on Conceptual Issues in the Design of Classroom Research: Perspectives from Anthropology, Psychology, and Sociology at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Borrás Catalá, Vicent (1991). Bibliografía sobre análisis multivariant. En Papers: Revista de Sociología (37), 135-139.

Boyd, D. R. (1990). Professionalization and teaching: Unresolved ethical tensions. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Boston.

Boydell, D. (1986). Issues in Teaching Practice Supervision Research: A Review of the Literature. En Teaching and Teacher Education, 2 (2), 115-125.

Bozeman, W. C. y otros (1988). An Investigation of the Pattern Stability of Organizational Climate. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

Brandt, R. (1989). On Parents and Schools: A Conversation with Joyce Epstein. En Educational Leadership, 47 (2), 24-27.

Breiberg, H. J. y otros ( 1988 ). Middle School Interaction Study of Mainstreamed Students. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

Brennam, M. y Noffke, S. E. (1988). Reflection in Student Teaching: The Place of Data in Action Research. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

Brickhouse, N. (1990). Teachers' Beliefs About the Nature of Science and their Relationship to Classroom Practice. En Journal of Teacher Education, 41 (3), 53-62.

Brickhouse, N. W. (1989). Teachers' Content Knowledge about the Nature of Science and its Relationship to Classroom Practice. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Britzman, D. P. (1987). Cultural myths in the making of a teacher: biography and social structure in teacher education. En Okazawa-Rey, Anderson y Traver: Teachers, teaching & teacher education. Cambridge: Harvard educational review, 220-223.

Britzman, D. P. (1986). Cultural Myths in the Making of a Teacher: Biography and Social Structure in Teacher Education. En Harvard Educational Review, 56 (4), 442-472.

Brown, S. y McIntyre, D. (1985). How do teachers talk about their craft?. An evolving research strategy. Paper presented at ISATT, Tilburg.

Brown Clarridge, P. (1987). Classroom involvement and teachers' attributions of student performance. Paper presented at the A.E.R.A., Washington, D. C. April.

Brown, P. (1989). Alternative perspective for analyzing expertise in teaching. Paper presented at A.E.R.A.

Brown, S., McIntyre D. y McAlpine A. (1988). The knowledge which underpins the craft of teaching. Paper presented to the Annual Meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

Bullough, R. (1987). Planning and the First Year of Teaching. En Journal of Education for Teaching, 13 (3), 231-251.

Bullough, R. V. y Baughman, K. (1992). Continuity and Change in Teacher Development: First Year Teacher After Five Years. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Bullough, R. V., Knowles, J. G. y Grow, N. A. (1989). Teacher self-concept and

student culture in the first year of teaching. En Teachers College Record, 91 (2), 209-233.

Bullough, R. and Gitlin, A. (1991). Educative Communities and the Development of the Reflective Practitioner. En R. Tabachnick and K. Zeichner (Eds.). Issues and practices in inquiry-oriented Teacher Education. London: Falmer Press, 35-55.

Burden, P. (1985). Teachers' perceptions of their personal and professional development. En Shulman, L. y Sikes, F. (Ed.): Handbook of teaching and policy. New York: Longman.

Burg, S. (1992). A Multimedia Resource to Promote Effective Inservice Instruction. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Burgess, R. G. (1989). The ethics of educational research. New York: The Falmer Press.

Burke, P. J. (1985). Experienced and inexperienced teachers' attitudes toward supervision and evaluation. A.E.R.A. Chicago, Illinois.

Burley, W. W. (1989). Attributions That Experienced Teachers Hold to Account for Students' Academic Success and Failure and the Relationship to Teaching Level and Teacher Feedback Practices. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Burns, R. B. and Lash, A. A. (1988). Nine seventh-grade teachers' knowledge and planning of problem-solving instruction. En The Elementary School Journal, 88 (4), 369-389.

Burstein, N. D. y Hamann, J. (1992). Responding to the Multicultural Challenge in Teacher Education. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Busching, B. A. y otros (1989). The Influence of Text Characteristics on Elementary Students Use of Criteria to Evaluate Writing. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Butler, E. D. y Smith, D. L. (1989). A Study of Factors Associated with Fifth-Year Teacher Interns' Concerns, Problems, and Stress. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Butler, E. D., James, T. L., y Alberg, M. J. (1990). Teacher transition: An assesment of two models. Paper presented at the annual meting of A.E.R.A., Boston.

Butt, R., Raymond, D. y Yamagishi, LI. (1988). Autobiographic Praxis: Studying The Formation of Teachers' Knowledge (Notes 1,2). Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

Butt, R. L., Townsend, D. y Raymond, D. (1990). Bringing Reform to Life: teachers' stories and professional development. En Cambridge Journal of Education, 20 (3), 255-268.

Butt, R. y otros (1985). Individual and collective interpretations of teacher' s biographies. Leethhbridge, Canada: University of Lethbridge.

Butt, R. L. y Raymond, D. (1989). Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography. En International Journal of Educational Research 13, 403-419.

Butt, R. and Raymond, D. (1989). Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography. Paper presented at A.E.R.A.

Butt, R. y Raymond, D. (1989). Studying the nature and development of teachers'knowledge using collaborative autobiography. En Huberman, M. (Ed.): Research on teachers'professional lives. International Journal of Educational Research, 13, 403-420.

Butt, R. L. (1986). The Nature and Formation of Teachers' Knowledge: How Significant is Teacher Education?. I.S.A.T.T.

Butt, R. (1989). An integrative function for teachers'biographies. En Milburn, G. y otros (Eds.): Reinterpreting curriculum research: images and arguments. London, Ontario: Falmer Press and Althouse Press.

Butt, R. , Raymond, D. and Townsend, D. (1990). Speculations on the nature and facilitation of teacher development as derived from teachers'stories. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.

Butt, R. y Raymond, D. (1986). Biographical and Contextual Influences on an "Ordinary" Teacher's Thoughts and Actions. En Lowyk (Ed.). Teacher Thinking and Professional Action: Proceedings of the 3rd ISSAT Conference. Leuven, University of Leuven, Belgium.

Butt, R. et al. (1992). Collaborative autobiography and the teacher's voice. En I. Goodson (Ed.): Studying teachers' lives. Chicago: Teacher College Press, 51-98.

Butt, R. (1989). An integrative fuction for Teacher's Biographies. En Milbourn, G. and others: Re-Interpreting Curriculum Research. Images and Argument. London: The Falmer Press, 146-159.

Butt, R., Raymond, D. y Yamagishi, L.(1988): "Autobiographic Praxis: Studying the Formation of Teachers' Knowledge". En Journal of Curriculum Theorizing, 7 (4), 87-164.

Calderhead, J. (1988). Learning from introductory school experience. En Journal of Education for Teaching, 14 (1), 75-83

- Calderhead, J. (1987). Exploring teachers' thinking. Great Britain: Cassell.
- Calderhead, J. (1983). Research into teachers' and student teachers' cognitions: exploring the nature of classroom practice. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Montreal.
- Calderhead, J. (Ed.) (1987). Exploring teachers' thinking. London : Cassell.
- Calderhead, J. (1988). The Developing of Knowledge Structures in Learning to Teach. En J. Calderhead (Ed.): Teachers' Professional Learning. London : Falmer Press, 51-64.
- Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En Villar, L. M. (Ed. ): Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado. Alcoy : Marfil.
- Calderhead, J. and Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. En Teaching and Teacher Education, 7 (1), 1-8.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. En Teaching and Teacher Education, 5 (1), 43-51.
- Calderhead, J.(1988): The development of knowledge structures in learning to teach, en Calderhead, J.(Ed.): Teachers' profesional learning. Falmer Press: London, 51-64.
- Cambone, J. (1992). Connecting Teacher Thinking. Curriculum and Pedagogy: Discourse and Action in a Class for Troubled Students. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.
- Camp, W. G. y Heath-Camp, B. (1992). A Comparison of Induction Experiences of Beginning Vocational Teachers with and Without teacher Education Backgrounds. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.
- Cannella, G. S. (1988). Cognitive Growth of Young Children in Social Interaction Dyads: Sex, Ability, and Cultural Composition. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- Canning, C. (1991). What Teachers Say about Reflection. En Educational Leadership, 48 (6), 18-21.
- Carr, W. (1992). La construcción del curriculum en y para una sociedad democrática. Paper presented at a Plenary Session of the Seminario Internacional: Educación y Democracia, Universidad de Murcia.
- Carr, W. (1989). Action research: Ten years on. En Journal of Curriculum Studies.

21 (1), 85-90.

Carrera Gonzalo, M. J. (1993). La institucionalización de la investigación-acción y la mejora de la calidad de los centros educativos. Documento fotocopiado.

Carrera Gonzalo, M. J. (1988). La institucionalización de la investigación-acción y la mejora de la calidad de los centros educativos. En La Calidad de los Centros Educativos. Ponencia 25 del IX Congreso ¿¿¿¿ Sociológico Español???? de Pedagogía, Alicante, 667-704.

Carretero, M. y otros (1989). Pedagogía de la escuela infantil. Madrid: Santillana.

Carroll, D. L., Hall, B. W. y Pearson, L. C. (1992). Moonlighting Professionals: A Study of Full-Time Teachers and Their Part-Time Work. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Carter, E. H. (1988). The Influence of The External Environment on The Assessment Process. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

Carter, K. (1990). Teachers' Knowledge and Learning to Teach. En Houston W. R. (Ed.): Handbook of Research on Teacher Education. New York: Macmillan, 291-310.

Carter, K. (1990). Meaning and metaphor: Case knowledge in teaching. En Theory into Practice, Spring, 109-115.

Carter, K. (1986). Comprehension models of classroom management: implications for teacher education. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Caruso, J. (1990). Supervisory Roles and Responsibilities of Principals to Teacher Leaders and Novice Teachers in four Connecticut Schools: A Close-Up look. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.

Casanova, U. (1988). Classroom Teachers and Original Research:Natural Partners. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

Casanova, U. (1988). Integrating research and practice: An unavoidable challenge. Paper prepared for the Issues' 89 journal of the National Education Association.

Casas, J. I. y Sallé, M. A. (1988). Perspectivas laborales de la mujer en España. En Papers: Revista de Sociología (30), 109-118.

Case, K. (1992). Why do progressive women activists leave teaching? Theory, methodology and politics in life-history research. En Goodson I., (Ed.): Studying teachers' lives. Chicago: Teacher College Press, 187-208.

Casey, K. (1990). Teacher as mother: curriculum theorizing in the life history of

contemporary women teachers. En Cambridge Journal of Education, 20 (3) 301-320.

Caspi, A. y Bem, D. J. (1990). Personality continuity and Change Across the Life Course. En Pervin, L. A. (Ed.): Handbook of personality. Teory and research. London: The Guilford Press, 549-575.

Castillejo, J. L. y otros (1989). El curriculum en la escuela infantil. Diseño, realización y control. Madrid: Santillana.

Castle, J. , and Giblin, A. (1992). Reflection-for-Action: A Collaborative Venture in Preservice Education. En Teaching Education, 4 (2), 21-34.

Castori, P., Douglas, L., Hahn, J., Potter, W., Prior, K., Roche, J. y Samuels, D. (1992). Constructivist Instruction Group: A Collaborative Exploration of the Effects of Summer Institutes on Teaching Approaches Across the Disciplines. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Cebrián de la Sema, M. y otros (1990). Formar a profesores reflexivos: Análisis teórico y propuesta práctica. En G.I.E.: Cambio educativo y desarrollo profesional. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 86-96.

Cerezo Arriaza, M. y Díaz Castillo, M. (1992). Transversalidad e interdisciplinariedad: A propósito de los discursos sobre el consumo. Ponencia presentada a las III Jornadas sobre la L.O.G.S.E., Granada.

Civil, M. (1992). Prospective Elementary Teachers' Thinking About Teaching Mathematics. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Claeson, M. A. and Brice, R. A. (1989). Teacher/Mothers: Effects of a Dual Role. En American Educational Research Journal, 26 (1), 1-23.

Clandinin, D. J. y Connelly, M. (1986). Rhythms in Teaching: The Narrative Study of Teachers' Personal Practical Knowledge of Classrooms. En Teaching and Teacher Education, 2 (4), 377-387.

Clandinin, J. (1990). Narrative and Story in Teacher Education. Social Sciences and Humanities Research Council of Canada.

Clandinin, J. (1986). Classroom Practice. Teacher Images in Action. London: Falmer Press.

Clandinin, J. y Connelly, F. M. (1988). Narrative, experience and the study of curriculum. Paper presented at the Annual Meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1988). Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. En Villar Angulo, L. M. (Ed.): Conocimiento.



creencias y teorías de los profesores. Alicante: Marfil, 39-62.

Clandinin, D. J. y Michael, C. F. (1985). The reflective practitioner and practitioners' narrative unities. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Indiana.

Clandinin, J. (1992). Narrative and Story in Teacher Education. En Russell T. and Munby H. (Eds.): Teachers and Teaching. London: Falmer Press, 124-137.

Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1985). Studying teachers' knowledge of classroom: collaborative research, ethics, and the negotiation of narrative. Paper presented at the Meadow Brook Symposium on Collaborative Action Research in Education, Michigan.

Clandinin, D. J. (1985). Personal Practical Knowledge: A Study of Teachers' Classroom Images. En Curriculum Inquiry, 15 (4), 361-385.

Clandinin, D. J. (1989). Developing rhythm in teaching: The narrative study on beginning teacher's personal practical knowledge of classrooms. En Curriculum Inquiry, 19 (2), 121-142.

Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1984). Teachers' personal practical knowledge. En Halkes & Olson (Eds.). Chapter prepared for: Teacher Thinking: a new perspective on persistent problems in education. Holland: Swets publishing servic.

Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1985). Teachers' personal practical knowledge: calendars, cycles, habits and rhythms and the aesthetic of the classroom. University of Calgary and Ontario, Institute for Studies in Education and the University of Toronto.

Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1985). Teachers' personal practical knowledge: image and narrative unity. The University of Calgary and The Ontario Institute for Studies in Education and the University of Toronto.

Clandinin, J. y Connelly, M. (1990). Narrative, experience and the study of curriculum. En Cambridge Journal of Education, 20 (3) 241-253.

Clark, C. M. (1990). Real lessons from imaginary teachers. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Boston.

Clark, C. M. (1988). What Veteran Teacher Learn From Beginners. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1986). Teachers' Thought Process. En Wittrock, C. (Ed.): Handbook of Research on Teaching. New York: McMillan.

Clark, C., Zielke, E. R. (1992). Preservice Teachers' Changing Perceptions. Paper

presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Clark, C. y Peterson, P. (1989). Procesos de pensamiento de los profesores. En Wittrock, M. (Ed.): La investigación en la enseñanza, III. Madrid: Paidós/MEC, 445-543.

Clark, C. M. (1988). Asking the Right Questions About Teacher Preparation: Contributions of Research on Teacher Thinking. En Educational Researcher, 5-12.

Clarridge, P. B. (1989). Alternative Perspectives for Analyzing Expertise in Teaching. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Clemson, R. L. y otros. (1989). Teachers as researchers and researchers as teachers: Lessons learned from three post bac calaureate teacher certification programs. Paper presented at the Annual Meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Clemson, R., Crovo, M. y Miyares, J. (1988). Developing an adaptive approach to teacher supply and demand: a model for "import" states. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (1990). Research on Teaching and Teacher Research: The Issues that Divide. En Educational Researcher, 19 (2), 2-11.

Cochran-Smith, M. y Paris, C. L. (1992). Mentor and Mentoring: Did Homer Have it Right?. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (1992). Interrogating Cultural Diversity: Inquiry and Action. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Cole, A. L. y Knowles, J. G. (1992). Extending Boundaries: Narratives on Exchange. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Cole, A. L. (1989). Making explicit implicit theories of teaching: starting points in preservice programs. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Cole, A. L. (1989). Teachers' Experienced Knowledge: Development in the Formative Years. Paper presented at the annual conference of the Canadian Society for the Study of Education, Quebec City.

Cole, A. L. (1988). Personal knowing in spontaneous teaching practice. A.E.R.A.

Cole, M. (1992). Social change and stress in teachers. Seventh Conference of the International Association for Research on the Personality of the Teacher, Salamanca.

Coleman, Elaine B. (1992). Reflection through explanation. Paper presented at

A.E.R.A.

Colnerud, G. (1992). Ethical Conflicts in Teachers' Work As Seen by Novice and Expert Teachers. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Conley, S. (1991). Review of Research on Teacher Participation in School Decision Making. En Review of Research in Education, (17), 225-266.

Connelly, F. M. y Ben-Peretz, M. (1980). Teachers' Role in the Using and Doing of Research and Curriculum Development. En Journal of Curriculum Studies, 12 (2), 95-107.

Connelly, F. M. ; Clandinin, D. J. y Vallance, E. (1989). Teacher's special knowledge- Teachers as curriculum planners: Narratives of experiences. En The Journal of Curriculum Studies, 21 (6), 581.

Connelly, F. and Clandinin, J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. En Educational Researcher, 19 (5), 2-14.

Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1988). Narrative meaning: focus on teacher education. En Elements, XIX (2), Spring, 15-17.

Connelly, F. M. y Clandinin, J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: relevance for teaching and learning. En Eisner, E. (Ed.): Learning the ways of knowing. The 1985 yearbook of the national society for the study of education. Chicago: The University of Chicago Press, 174-198.

Connelly, F. M y Clandinin, D. J. (1986). On narrative method, biography and narrative unities in the study of teaching. The Ontario Institute for Studies in Education and University of Calgary.

Consideraciones aportadas en la V Reunión de Desarrollo Basado en el Centro. (1992), Madrid.

Conway, J. A. (1985). A Perspective on Organizational Cultures and Organizational Belief Structure. En Educational Administration Quarterly, 21 (4), 7-25.

Cook, G. E., y Deluca, N. M. (1986). Managerial Styles of Prospective Instructional Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., Thomasson, R. H., Mosley, J. y Fleege, P. O. (1992). A School System Profile of Kindergarten Teachers' Beliefs and Practices. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Charlesworth, R. y otros (1990). Kindergarten teachers' beliefs and practices. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Boston.

- Dalin, P. y Rust, V. (1983). Can schools learn?. Windsor, Great Britain: NFER-NELSON.
- Dalton, M. y Dodd, J. (1986). Teacher thinking: the development of skill in using two models of teaching and model-relevant thinking. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.
- Day, C. (1993). Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development. En British Educational Research Journal, 19 (1), 82-93.
- Day, C. , Pope, M. and Denicolo, P. (1990). Insight into Teachers' Thinking and Practice. London: Falmer Press.
- D'Hainaut, L. Objetivos didácticos y programación. Documento fotocopiado, 167-207.
- De Vicente Rodríguez, P. S. (1988). The Effectiveness, the cost, and the cost-effectiveness of teaching, with special reference to tutoring. Paper presented of the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- De Vicente Rodríguez, P. S. (1990). Creencias de profesores en ejercicio relacionadas con el curriculum. En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (9), 115-127.
- De Vicente Rodríguez, P. S. (1990). Decision-Making and the Teachers' Experience. Paper presented at the International Symposium on Research on Effective and Responsible Teaching, Fribourg, Switzerland.
- De Vicente Rodríguez, P. S. (1992). Aclaraciones conceptuales en torno a la educación de los estudiantes culturalmente diversos. Papeles del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Granada.
- De Vicente Rodríguez, P. S. y otros. (1992). La adquisición del conocimiento pedagógico del contenido por una profesora principiante. Comunicación presentada al III Congreso sobre pensamiento del profesor y desarrollo profesional, Sevilla.
- De Vicente Rodríguez, P. S. y otros. (1992). La adquisición del conocimiento pedagógico del contenido por una profesora principiante. En Estebaranz A. y Sánchez, M. V. (Eds.): Pensamiento del Profesor y Desarrollo Profesional I. Teorías Implícitas y Conocimiento. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- De Vicente Rodríguez, P. S. y Fernández Cruz, M. (1992). Análisis de la cultura de una escuela que experimenta la reforma. Comunicación presentada al III Congreso sobre Pensamiento del Profesor y Desarrollo Profesional, Sevilla.
- De Vicente Rodríguez, P. S. (1992). El liderazgo en las organizaciones educativas. Documento fotocopiado.

- De Vicente Rodríguez, P. S. (1992). El perfeccionamiento intercultural de los profesores: una aproximación al desarrollo profesional. Ponencia presentada al X Congreso Nacional de Pedagogía: Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida, Salamanca.
- De Vicente Rodríguez, P. S. (1992). El perfeccionamiento intercultural de los profesores: una aproximación al desarrollo profesional. Ponencia presentada al Congreso de la Sociedad Española de Pedagogía, Salamanca.
- De Vicente Rodríguez, P. S. (1993). Componentes del liderazgo escolar. En Villar Angulo, L. M. y De Vicente Rodríguez, P. S.: Los procesos reflexivos de los profesores. Madrid: Cincel.
- De Vicente Rodríguez, P. S. (1993). Estrategias y competencias de enseñanza práctica. En Villar Angulo, L. M. y De Vicente Rodríguez, P. S.: Los procesos reflexivos de los profesores. Madrid: Cincel.
- De Vicente Rodríguez, P. S. (1993). Reflexión sobre la enseñanza que realiza un profesor universitario principiante a través del análisis del ambiente de clase. Comunicación presentada a las Terceras Jornadas de Didáctica Universitaria, Granada.
- De Vicente Rodríguez, P. S. (1993). Reflexión sobre la enseñanza que realiza un profesor universitario principiante a través del análisis del ambiente de clase. Comunicación presentada a las Cuartas Jornadas de Didáctica Universitaria, Granada.
- Deal, T. E. (1985). The symbolism of effective schools. En The Elementary School Journal, 85 (5), 601-620.
- Deal, T. E. (1990). Reframing Reform. En Educational Leadership, 47 (8), 6-12.
- Deal, T. E. (1985). Cultural change: opportunity, silent killer, or metamorphosis. En Kilmann, R. H.: Gaining control of the corporate culture. San Francisco: Jossey-Bass, 292-331.
- Deal, T. E. y Chatman, R. M. (1989). Learning the ropes alone: Socializing new teachers. En Action in Teacher Education, 11 (1), 21-29.
- Deal, T. E. y Peterson, K. D. (1990). The Principal's Role in Shaping School Culture. Washington: Department of Education. Presentación del libro.
- Deal, T. E. (1987). The culture of schools. En Sheive y Schoenheit: Leadership: examining the elusive. :ASCD, 3-15.
- Dean, J. (1991). Professional development in school. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.

Defensa de los Niños - Internacional. (1990). Informe de actividades 1989 de la Secretaría Internacional de DNI. Suiza: DNI.

Defensa de los Niños Internacional. (1992). 3ra. Consulta Regional Latinoamericana. Ginebra, Suiza: DNI.

Defensa de los Niños Internacional. (1992). Activity Report Philippine Section. Philippines: DNI.

Defensa de los Niños Internacional. (1992). Boletín Informativo. Suiza: DNI.

Defensa de los Niños Internacional. (1991). Informe de actividades 1990 de la Secretaría internacional de DNI. Genève: DNI.

Defensa de los Niños-Internacional. (1992). Informe de actividad 1991. Suiza: DNI.

Defensa de los Niños Internacional. (1991). Informe de actividades 1991 DNI-Chile.

Défense des Enfants International-Senegal. (1992). Rapport D'activites (1989 - 1992). Genève: DEI. Documento fotocopiado.

Defensa de los Niños-Internacional, Federación Internacional "Terre des Hommes", Servicio Social Internacional. (1991). Resultados preliminares de una Investigación conjunta sobre Adopciones Internacionales Independientes. Ginebra, Suiza: DNI.

Defensa de los Niños-Internacional, Federación Internacional "Terre des Hommes", Servicio Social Internacional. (1991). Resultados preliminares de una Investigación conjunta sobre el "Intervalo de Espera" en Adopciones Internacionales. Ginebra, Suiza: DNI.

Défense des Enfants-International. (1990). Les enfants en URSS. En Tribune Internationale des droits de l'enfant, 7 (1/2).

Défense des Enfants-International, Fédération Internationale Terre des Hommes, Service Social International. (1991). Conclusions préliminaires d'une enquête conjointe sur Les Adoptions Transnationales Indépendantes. Genève: DEI, FITdH, SSI.

Défense des Enfants- International. (1989). Rapport final. 5<sup>a</sup> Assemblée générale internationale de Défense des Enfants-International. Haikko, Finlande: DEI.

Défense des Enfants-International. (1991). Rapport d'activité 1990 du Secrétariat international de DEI. Suisse: DEI.

Défense des Enfants-International, Service Social International. (1991). Roumanie. L'adoption d'enfants roumains par des étrangers. Genève: DEI, SSI.

Defence for Children International. (1989). Rapport final. 5<sup>a</sup> Assemblée générale internationale de Défense des Enfants-International. Haikko, Finland: DCI.

Defence for Children International. (1989). Final Report. Fifth International General Assembly of Dfence for Children International. Haikko, Finland: DCI.

Defence for Children International. (1991). 1990 Activity Report of the DCI International Secretariat. Genève: DCI.

DeFord, D. E. (1992). Theory Building Through Inquiry and Reflection: Implications for Teacher Education. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Denton, J. (1986). Do early experiences in teacher education provide a meaningful context for acquiring pedagogical knowledge ?. En Teacher Education and Practice. Spring-Summer, 41-46.

Denzin, N. (1989). Interpretive biography. London: Sage.

Department of Publica Instruction. (1986). teacher performance appraisal system. North Carolina Departament of Public Instruction.

Desforges, C. and McNamara, D (1979). Theory and practice: Methodological procedures for the objectification of craft knowledge. En British Journal of teacher education, 4 (2), 145-52.

Devlin-Scherer, W. L., Devlin-Scherer, R. y Benedict, C. (1992). Evaluation of Individual Teacher Change at the State, Region-Within-A-State, and School Level. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Devlin-Scherer, W. L., Devlin-Scherer, R., Wright, W., Meyer, A. y Meyers, R. K. (1992). The Effects of Collaborative Teacher Study Groups and Principals Coaching Teachers on Individual Teacher Change. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Dewalt, M. y Ball, D. W. (1987). Some Effects of Training on the Competence of Beginning Teachers. En The Journal of Educational Research 80 (6), 343-347.

Dewey, J. (1989). Cómo pensamos. Madrid: Paidós/MEC.

Dickson, H., Firestone, W. y Rossman, G. (1987). Resistance to planned change and the sacred in school cultures. En Educational Administration Quartely, 23 (4), 36-59.

Dick, A. (1992). Ethnography of Biography: Student Teachers Reflecting on "Life Stories" of Experienced Teachers. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.

Dickey, B. (1980). Utilization of Evaluations of Small-scale Innovative Educational Projects. En Educational Evaluation and Policy Analysis, 2 (6), 65-78.

Dickson, H., Firestone, W. y Rossman, G. (1987). Resistance to planned change and the sacred in school cultures. En Educational Administration Quarterly, 23 (4), 36-59.

Diseño Curricular de Educación Infantil. (1990). Áreas, ámbitos de conocimiento y experiencia. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia; Junta de Andalucía; (Vol. I y II).

Doerre Ross, D. (1987). First steps in developing a reflective approach. En Journal of Teacher Education, XXXVIII (4).

Eisner, E. (1984). No Easy Answers: Joseph Schwab's Contributions to Curriculum. En Curriculum Inquiry, 14 (2), 201-210.

Eisner, E. W. (1988). The ecology of school improvement. En Educational Leadership, 45 (5), 24-29.

Eisner, E. (Ed.) (1985). Learning and teaching the ways of knowing. Chicago: NSSE.

Elbaz, F. (1981). The Teacher's "Practical Knowledge": Report of a Case Study. En Jhon Wiley & Sons. Inc. (Eds.): (...). Ontario: Institute for Studies in Education

Elbaz, F. (1984). Teacher Thinking: a study of practical knowledge. En Instructional Science, 13 (3), 281-283.

Elbaz, F. (1988). Critical Reflection on Teaching: insights from Freire. En Journal of Education for Teaching, 14 (2), 171-182.

Elbaz, F. (1986). Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. En Villar, L. M.: Conocimiento, creencia y teorías implícitas de los profesores. Alicante: Marfil.

Elbaz, F. (1990). Knowledge and discourse: The evolution of research on Teacher Thinking. En Day, C. et al. (Eds.). Insight into Teacher Thinking and Practice. London: Falmer Press, 15-42.

Elbaz, F. (1983). Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge. London: Croom Helm.

Elbaz, F. (1991). Research on teachers' knowledge: the evolution of a discourse. En Journal of Curriculum Studies, 23 (1), 1-21.

Elbaz, F. (1987). Teacher Knowledge of Teaching: Strategies for reflection. En



Smyth J. (Ed.): Educating teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge. London: Falmer Press, 45-54.

Elbaz, F. (1992). Hope, Attentiveness, and Caring for Difference: The Moral Voice in Teaching. En Teaching and Teacher Education, 8 (5/6), 421-432.

Elbaz, F. (1983): Teacher thinking: a study of practical knowledge. Croom Helm: New York.

Elmore, R. F. (1987). Reform and the culture of authority in schools. En Educational Administration Quarterly, 23 (4), 60-78.

Elmore, R. F. y Ellet, C. D. (1979). Personality characteristics, belief systems, and cognitive performance of existing teachers education students. En Journal of Experimental Education, 48 (2), 104-109.

Erickson, F. (1987). Conceptions of School Culture: An Overview. En Education Administration Quarterly, 23 (4), 11-24.

Erickson, F. (1987). Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. En Anthropology and Education Quarterly, 18 (4), 335-356.

Erickson, G. (1987). Constructivist Epistemology and the Professional Development of Teachers. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington.

Erikson, E. H. (1980). Identity and the life cycle. Nueva York: W. W. Norton.

Erikson, E. H. (1982). The life cycle completed. A review. London: W. W. Norton & Company.

Escudero, J. M. (1990). El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona.

Escudero, J. M. (1990). Desarrollo colaborativo en la escuela. Plan Experimental de Formación de Equipos Psicopedagógicos Comunidad de Madrid. Doc. fotocopiado.

Escudero, J. M. (1991). Formación centrada en la escuela. En López, J. y Bermejo, B. (Ed.): Actas de las jornadas de estudio sobre el centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.

Escudero Muñoz, J. M. (1983). La Teoría Curricular. Hacia una caracterización general del curriculum en nuestros días. Seminario de Didáctica.

Escudero, J. M. (1989). La escuela como organización y el cambio educativo. En Martín-Moreno, Q. (Ed.): Organizaciones educativas. Madrid: UNED.

Escudero, J. M. La escuela como espacio de cambio educativo: estrategias de cambio y de formación basadas en el centro escolar. Documento fotocopiado.

Escudero, J. M. (1992). La escuela como comunidad crítica para el desarrollo de una sociedad democrática. Documento presentado a la IV Reunión sobre formación centrada en la escuela, Sevilla.

Escudero, J. M. La idea de la totalidad. Documento fotocopiado.

Escudero Muñoz, J. M. La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. En Revista de Innovación e Investigación Educativa.

Escudero Muñoz, J. M. and González González, M. (1985). Teachers' thinking and curriculum change: a case from the Spanish Primary School. Paper presented at ISATT Conference, Tilburg.

Escudero Muñoz, J. M. (1986). El pensamiento del profesor y la innovación educativa. En Villar L. M. (coord.). Pensamientos de los profesores y toma de decisiones. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Feiman-Nemser, S. y Buchmann, M. (1986). The First Year of Teacher Preparation: Transition To Pedagogical Thinking?. En Journal Curriculum Studies, 18, 239-256.

Feiman-Nemser, Sh. (1983). Learning To Teach. The Institute for Research on Teaching. Michigan: June.

Feiman-Nemser, Sh. y Floden, R. E. (1986). The cultures of teaching. En Wittrock, M. C. (Ed.): Handbook of research on teaching. Third Edition. New York: Macmillan, 505-526.

Feiman-Nemser, S. y Parker, M. B. (1990): Making subject matter part of the conversation in learning to teach. En Journal of Teacher Education, 41 (3), 32-43.

- Fenstermacher, G. (1988). The place of science and epistemology in Schön's conception of reflective practice?. En Grimmer P. and Erickson G. (Eds.): Reflection in Teacher Education. Chicago: Teacher College Press, 39-46.
- Fernández, A. (1988). Dimensión normativa de la organización escolar: adecuación o innovación. En Bordón, 40 (2), 189-218.
- Fernández Cruz, M. (1991). Construcción colaborativa de la enseñanza en una escuela infantil. Comunicación presentada al Congreso de Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado, Santiago de Compostela.
- Fernández Cruz, M. (1991). Integrar a un parálítico cerebral. En In-fan-cia: educar de 0 a 6 años, (8), 2-3.
- Fernández Cruz, M., López López, M. C. y Rodríguez Higuera, S. L. (1991). Expectativas de profesores de enseñanza privada ante la LOGSE. Comunicación presentada a las I Jornadas sobre la LOGSE.
- Fernández Cruz, M. (1991). Nuevo perfil profesional del educador infantil. Comunicación presentada a las II Jornadas sobre la LOGSE, Granada.
- Fernández Cruz, M. (1992). Documento para orientar la planificación didáctica en la escuela taller Floranes. Parque Natural de la Sierra de Baza.
- Fernández Cruz, M. (1992). Elaboración en colaboración de materiales curriculares como vía de formación del profesor de educación infantil y de transformación de la práctica educativa. Proyecto presentado al Programa de Doctorado: "Investigación sobre Formación del Profesorado".
- Fernández Cruz, M. (1992). Un taller de dramatización. En Escuela. (3.121), II.
- Fernández Cruz, M. (1992). Nuevo perfil profesional del profesor . Implicaciones para la formación del profesorado. Documento fotocopiado.
- Fernández Cruz, M. (1993). La problemática del fracaso escolar desde la perspectiva de los movimientos de renovación pedagógica. Documento fotocopiado.
- Fernández Cruz, M. (1992). Técnicas de estudio y rendimiento académico.
- Fernández Cruz, M. y Bolívar Botía, A. (1992). Actitudes y valores del profesorado en un contexto intercultural. Comunicación presentada al X Congreso Nacional de Pedagogía, Salamanca. Sección V: Ponencia 3ª.
- Fernández Cruz, M. y Bolívar Botía, A. (1992). Formación en actitudes y valores del profesorado para un contexto intercultural. Comunicación presentada al X Congreso Nacional de Pedagogía, Salamanca. Sección V: Ponencia 3ª.

Fernández Cruz, M. y Bolívar Botía, A. (1992). Formación en actitudes y valores del profesorado para un contexto intercultural. Comunicación presentada al X Congreso Nacional de Pedagogía, Salamanca. Sección V: Ponencia 3ª. Lectura de la comunicación.

Fernández Cruz, M. y Molina Ruiz, E. (1992). Indagación biográfica en el estudio de la cultura profesional del docente. Comunicación presentada a la Ponencia 3 de la Mesa 2 del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Sevilla.

Fernández Cruz, M. (1992). La organización de los contenidos en el centro de educación infantil. El problema de los ejes transversales. Comunicación presentada a las III Jornadas sobre la L.O.G.S.E. ("Las materias transversales como criterios de calidad educativa"), Granada.

Fernández Cruz, M. (1992). La organización de los contenidos en el centro de educación infantil. El problema de los ejes transversales. Comunicación presentada a las III Jornadas sobre la L.O.G.S.E. ("Las materias transversales como criterios de calidad educativa"), Granada. Lectura de la comunicación.

Fernández Cruz, M. (1992). Profesionalidad del educador infantil. Comunicación presentada al II Congreso Internacional de Educación Infantil, Granada.

Fernández Santana, O. (1991). El análisis de Cluster: aplicación, interpretación y validación. En Papers: Revista de Sociología, (37), 65-76.

Ferrández Arenaz, A. (1992). Roles y funciones en el desarrollo organizacional. Ponencia presentada al II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Sevilla.

Ferreres, V., González, A. P. y Jiménez, B. Formación permanente del profesorado de secundaria: Historia de una experiencia. Valoración y proyección. Documento fotocopiado.

Ferro, S. C. y Lenz, B. K. (1992). The Pre-Service Teacher Log: A Useful Pedagogical Tool. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Floden, R. E. y Huberman, M. (1989). Teachers' professional lives: the state of the art. En International Journal of Educational Research, 13, 455-466.

Fullan, M. G., Bennett, B. y Rolheiser-Bennett, C. (1990). Linking classroom and school improvement. En Educational Leadership, 47 (8), 13-19.

Fullan, M. G. (1990). Staff development, innovation, and institutional development. En Educational Leadership, 47 (8), 3-25.

- Fullan, M. (1985). "Curriculum Implementation". En Husent, T. y Postlethwaite, T. (Eds.): The International Encyclopedia of Education. Londres: Pergamon Press, 1100-1106.
- Fullan, M. (1983). Evaluating Program Implementation: What Can Be Learned from Follow Through. En Curriculum Inquiry, 13 (2), 215-227.
- Fullan, M. (1989). Curriculum, Cambios en el. En Husen Postlethwaite (Dir.): Enciclopedia Internacional de Educación, II. Barcelona: Vicens-Vives/MEC, 1058-1060.
- Fullan, M. (1986). El desarrollo y la gestión del cambio. Simposium Internacional sobre Modelos Teóricos y Estrategias para la Innovación Educativa, Murcia.
- Fullan, M. (1985). The meaning of educational change. En Journal of Curriculum Studies, 17 (3), 357-365.
- Fuller, F. F. y Manning, B. A. (1973). Self-confrontation reviewed: A conceptualization for video playback in teacher education. En Review of Educational Research, 43 (4), 469-528.
- Gage, N. L. y Needels, M. (1987). Essence and accident in process-product. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A, Washington.
- Gairín Sallán, J. (1988). Curriculum para la formación de directores. En Pascual, R. (Coord.): La gestión educativa ante la innovación y el cambio. Madrid: Narcea, 237-244.
- Gairín Sallán, J. (1992). Las claves culturales de los conflictos en las organizaciones escolares. En II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Sevilla.
- Gairín Sallán, J. (1992). El proyecto de centro como instrumento de planificación. En Aula, (2).
- García-Casarrubios, J. M. y Secadura, T. (1988). La evaluación de un centro docente: El programa sistemático de intervención evaluativa. Congreso Nacional de Pedagogía, Alicante .
- García, E. (1987). Pensamientos de los profesores sobre la evaluación. Una teoría práctica. Universidad de Sevilla : Tesis doctoral inédita.
- Ginsburg, M. B. (1992). Learning to be (A) Political Actors: The Education of Teachers in Mexico. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.
- Ginsburg, M. B. y Clift, R. T. (1989). Seeking the hidden curriculum in teacher

education. Paper prepared for presentation at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Ginsburg, M. (1988). Contradictions in Teacher Education and Society. A critical analysis. London: Falmer Press.

González, M. T. (1986-87). El papel del profesor en los procesos de cambio educativo. En Enseñanza, 4-5, 9-30.

González, M. T. (1987). La escuela como organización: algunas imágenes metafóricas. En Anales de Pedagogía, 6, 27-35.

González, M. T. (1990). Investigación en organización escolar: el análisis en la cultura organizativa. En Anales de Pedagogía, (8) 41-51.

González, M. T. (1989). La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en la organización escolar. En Martín-Moreno, Q. (Ed.): Organizaciones educativas. Madrid: UNED, 313-348.

González, M. T. (1987). La escuela como organización: algunas imágenes metafóricas. En Anales de Pedagogía, (5), 27-44.

González, M. T. (1990). Nuevas perspectivas en el análisis de las Organizaciones Educativas. En Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona.

González, M. T. y Escudero, J. M. (1987). Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo. Barcelona: Humánitas.

González, M. T. (1990). La función del liderazgo instructivo como apoyo al desarrollo de la escuela. En Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo. La Rábida, Huelva.

González González, M. T. (1992). Autoevaluación del centro. En IV Reunión sobre formación centrada en la escuela, Sevilla.

Goodson, I. (1992). Studying teachers' lives: An emergent field of research. En I. Goodson (Ed.). Studying teachers' lives. Chicago: Teacher College Press, 1-17.

Goodson, I and Ball, S. (Eds.). (1991). Teachers' Lives. Routledge, New York.

Goodson, I. (1988). The making of curriculum. London: Falmer Press.

Goodson, I. and Walker, R. (1988). Putting Life Into Educational Research. En R. Sherman and R. Webb: Qualitative Research in Education. London: Falmer Press, 110-122.

- Goodson, I. y Walker, R. (1990). Putting life into educational research. En Sherman, R. y Webb, R. (Eds.). Qualitative research in education: focus and methods. London: Falmer Press.
- Grant, C. A. y Sleeter, Ch. E. (1985). Who determines teacher work: the teacher, the organization, or both?. En Teaching and Teacher Education, 1 (3), 209-220.
- Grant, C. A. and Sleeter, Ch. E. (1987). Who determines teacher work?. The debate continues. En Teaching and Teacher Education, 3 (1), 61-64.
- Grant, G. E. (1990). Constructing classroom meaning: Two stories about knowing and seeing. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A. Boston.
- Grant, C. A. y Sleeter, C. E. (1984). Who determines teacher work: the teacher, the organization, or both?. Annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- Grant, C. A. (1992). Best Practices in Teacher Preparation for Urban Schools. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.
- Grimmet, P. P. y Mackinnon, A. M. (1992): Craft Knowledge and the education of teachers. En Grant, G. (Ed.): Review of Research in Education, 18, 385- 456.
- Grimmett, P. et al. (1990). Reflective practice in teacher education. En Clift R. T. et al. (Eds.): Encouraging reflective practice in education. Chicago: Teacher College Press, 20-38.
- Grossman, L. P. (1988). Does teacher education make a difference?. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- Grossman, P. (1988). Learning to Teach without Teacher Education. Paper to be presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- Grossman, P. L. (1992). In Pursuit of a Dual Agenda: Creating a Middle Level Professional Development School. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.
- Grossman, P. L. and Yerian, S. Y. (1993). Pedagogical Content Knowledge: The Research Agenda. A.E.R.A., San Francisco.
- Grossman, P. L. (1990). The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education. Chicago: Teacher College Press.
- Grossman, P. (1992). Why models matter: An alternative view on professional growth in teaching. En Review of Educational Research, 62 (2), 171-180.
- Grossman, P. L. (1989): A study in contrast: sources of pedagogical content knowledge for secondary english. En Journal of Teacher Education, 40, 24-31.

Grossman, P. L.; Wilson, S. M. y Shulman, L. S.(1989): Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching. En Reynolds, M. C. (Ed.): Knowledge Base for the Beginning Teacher. Oxford: Pergamon Press, 23-36.

Grossman, P. L. y Rickert, A. E.(1988): Unacknowledged knowledge growth: A re-examination of the effects of teacher education. En Teaching and Teacher Education, 4 (1), 53-62.

Gudmundsdottir, S. (1992). The Interview as a Joint Construction of Reality. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Gudmundsdottir, S. (1987). Learning to teach social studies: Case study of Chris and Cathy. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington.

Gudmundsdottir, S. (1991). Story-maker, story-teller: narrative structures in curriculum. En Journal of Curriculum Studies, 23 (3), 207-218.

Gudmundsdottir, S. (1991). Pedagogical models of subject matter. Paper presented at A.E.R.A.

Gudmundsdottir, S. (1991). The narrative nature of pedagogical content knowledge. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.

Gudmundsdottir, S. (1991). Ways of seeing are ways of knowing. The pedagogical content knowledge of an expert English teacher. En Journal of Curriculum Studies, 23 (5), 409-422.

Gudmundsdottir, S.(1991b): Story-maker, story-teller: narrative structures in curriculum, Journal of Curriculum Studies, 23 (3), 207-218.

Gudmundsdottir, S. y Shulman, L. S. (1990): Pedagogical knowledge in social studies. En Lowyck, J. y Clark, C. M. (Eds.): Teacher Thinking and Professional Action. (1986 ISATT Conference). Lewven University Press, 23-34.

Gudmundsdottir, S.(1990a): Curriculum stories: four case studies of social studies teaching. En Day, C., Pope, M. y Denicolo, P. (Eds.): Insights into Teachers' Thinking and Practice. Londo: Falmer Press, 105-118.

Gudmundsdottir, S.(1991): Pedagogical models of subject matter. En Brophy, J. E. (Ed.): Op. cit., 265-304.

Gudmundsdottir, S.(1990): Values in pedagogical content knowledge. En Journal of Teacher Education, 41 (3), 44-52.

Gudmundsdottir, S.(1990): Nancy: pedagogical content knowledge of an expert teacher. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Boston.



Gudmundsdottir, S., Carey, N. y Wilson, S. (1985). Role of prior subject matter knowledge in learning to teach social studies. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Chicago.

Gudmundsdottir, S. (1987). Pedagogical content knowledge: teachers' ways of knowing. En A. Stromnes (Ed.): Teacher Thinking. University of Trondheim, 51-83.

Hameyer, U. (1988). Institutionalizing the process of curriculum renewal: A discipline for long-distance runners?. Paper prepared for the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

Hamilton, R. (1988). Scientific theory as schema: A psychological perspective. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

Hamilton, M. L. (1992). Making Public the Private Voice of a Teacher Educator. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Hamilton, M. L. (1989). Teachers' Folk Theories of Reading. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.

Hammersley, M. (1990). Classroom ethnography. Empirical and methodological essays. Milton Keynes. Philadelphia: Open University Press.

Hargreaves, A. (1982). The challenge for the comprehensive school. London: Routledge.

Hargreaves, A. y Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. En Teaching and Teacher Education, 6 (3), 227-241.

Hargreaves, A. (1982). The rhetoric of school-centred innovation. En Journal of Curriculum Studies, 14 (3), 251-266.

Hargreaves, A. (1985). Two cultures of schooling: The case of middle schools. London: The Falmer Press.

Hargreaves, A., Mcmillan, R. y Wignall, R. (1992). Secondary School Work Culture, Structure, and Change: Background to the Study and Research Design. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Hargreaves, A. y Macmillan, R. (1992). Balkanized Secondary Schools and the Malaise of Modernity. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Hargreaves, D. H. Y Hopkins, D. (1991). The empowered school. London: Cassell.

Hargreaves, A. (1986). Two cultures of schooling: The case of middle schools.

London: The Falmer Press.

Hargreaves, A. (1981). Constructive rethoric and extremist talk : teachers, hegemony and the educationist context. En Barton, L. y Walter, S.: Schools teachers and teaching. Sussex: The Falmer Press, 303-329.

Hargreaves, A. and Tucker, E. (1991). Teaching and guilt: Exploring the feelings of teaching. En Teaching and Teacher Education, 7 (5/6), 491-506.

Holt-Reynolds, D. (1992). Personal History-Based Beliefs as Relevant Prior Knowledge in Course Work. En American Educational Research Journal, 29 (2), 325-349.

Holt-Reynolds, D. (1992). Preservice Teachers and Coursework: When Is Getting It Right Wrong?. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Hollingsworth, S. (1987). Changes in teachers' views of poor readers. Paper prepared for the annual meeting of the A.E.R.A., Washington

Hollingsworth, S. (1989). Prior Beliefs and Cognitive Change in Learning to Teach. En American Educational Research Journal, 26 (2), 160-189.

Hollingsworth, S., Lidstone, M. L. y Teel, K. M. (1992). Goals, Tasks, and Learning to Teach: Lessons from Selected Preparatory Programs in England. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Hollingsworth, S. (1992). Learning to Teach Through Collaborative Conversation: A Feminist Approach. En American Educational Research Journal, 29 (2), 373-404.

Holly, M. L. y McLoughlin, C. S. (1989). Perspectives on teacher professional development. London: The Falmer Press.

Holly, P. (1987). Los próximos diez años de la investigación-acción: ¿daños a terceros, incendio y robo?: hacia una mejor política escolar. En Revista de Innovación e Investigación Educativa, (3), 51-59.

Holly, P. y Southworth (1990). The developing school. London: The Falmer Press.

Holly, P. (1988) Investigación colaborativa y mejora escolar. Documento fotocopiado. Murcia: ICE.

Holly, P. y Southworth, G. (1989). The developing school. London: The Falmer Press.

Holly, M. L. (1990). Teachers' theorizing: Research and professional growth. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Boston.

- Holly, M. L (1989). Reflective Writing and the Spirit of Inquiry. En Cambridge Journal of Education, 19 (1).
- Hopkins, D. (1985). School based review for school improvement. Leuven: ACCO.
- Hopkins, D. (1987). Hacia una mejora de la validez de la "investigación en la acción". En Revista de Innovación e Investigación Educativa (3), 61-84.
- Hopkins, D. (1987). Investigación del profesor: retorno a lo básico. En Revista de Innovación e Investigación Educativa (3), 41-50.
- Hopkins, D. (1990). Integrating staff development and school improvement: a study of teacher personality and school climate. En Educational Leadership, 47 (8), 41-67.
- Hopkins, D. (1988). Doing school based review. ? : Acco Leuven.
- Hopkins, D. (1982). Survey-Feedback as an organization development intervention in educational settings: a review. En Educational Management and Administration, 10, 203-215.
- Hopkins, D. (1984). "What is school improvement?. Staking out the territory". En Hopkins, D. y Wideen, M.: Alternative perspectives in school improvement. London: Falmer Press, 7-20.
- Hopkins, D. (1991). Process indicators for school improvement. Paris: OCDE-CERI, General assembly of the INES project.
- Hopkins, D. (1988). Doing school based review. Instruments and guidelines. Leuven, Belgium: ACCO.
- Hopkins, D. y Wideen, M. (1984). Alternative perspectives on school improvement. London: The Falmer Press.
- Hopkins, D. (1989). Evaluation for school development. Milton Keynes. Philadelphia: Open University Press.
- Houston, R. W. (1981). The status of competency-based education: An American report. En Journal of Education for Teaching, 7 (1), 17-24.
- Houston, W. R. and Clift, R. T. (1990). The potential for research contributions to reflective practice. En Clift R. T. et al. (Eds.): Encouraging reflection in education. Chicago: Teacher College Press, 208-224.
- Huber, L. G. (1986). Ideas y acciones del profesor. Ponencia presentada al II Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado, Granada. .

Huber, G. L. (1988). Pensamiento y acción del profesor : formación continua del profesorado para las situaciones críticas del aula. En Vicente, P. , Sáenz, O. y Lorenzo, M. (Eds.): La formación del profesorado. Granada : S. P. de la Universidad de Granada, 199-217.

Huber, G. L. (1987). Teacher thinking and teacher action : in-service teacher thinking for critical situations in the classroom. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington.

Huber, G. L. y Mandl, H. (1980). Changing teachers' cognitions : a training for critical situations in classrooms. Paper presented for the 88 Annual Convention of the APA, Montreal.

Huber, G. L. (1988). Manual para el análisis de datos cualitativos mediante ordenador con el programa AQUAD / Versión 2.1.

Huber, G. (1989). The paradigm of tacit theories in learning and instruction. Paper presented at the III European Conference on Learning and Instruction, Madrid.

Huberman, M. (1988). Teacher careers and school improvement. En Journal of curriculum studies, 20 (2), 119-132.

Huberman, M. y Schapira, A. (1986). Ciclo de vida y enseñanza. En Abraham, A.: El enseñante también es persona. Barcelona: Gedisa, 41-51.

Huberman, A. M. y Miles, M. B. (1984). Innovation up close. New York: Plenum Press.

Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. En Teachers College Record, 3.

Huberman, M. (1989). La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession. Paris: Delachaux & Niestlé S. A.

Huberman, M. (1990). Un modelo de desarrollo profesional de profesorado. En Revista de Investigación e Innovación Educativa, 5, 43-58.

Huberman, M. (1989). On teachers' careers: once over lightly, with a broad brush. En International Journal of Educational Research 13, 347-361.

Huberman, M. (1990). The social context of instruction in schools. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Boston.

Huberman, M. (1985). What knowledge is of most worth to teachers? A knowledge-use perspective. En Teaching and Teacher Education, 1 (3), 251-262.

Huberman, M. (Ed.) (1989). Research on teachers' professional lives. En International Journal of Educational Research, 13, 341-466.

Huberman, M. (1992). De la recherche à la pratique: comment atteindre des retombées "fortes" ?. En Revue Française de Pédagogie (98), 69-82.

Huberman, M. (1992). The lives of teachers. London: Cassell.

Joice, B. y Showers, B. (1988). Student achievement through staff development. New York: Longman.

Joice, B. y otros (1989). "School renewal as cultural change". En Educational leadership, 47 (3), 11-23.

Jordell, K. (1992). Part-Time Teacher Education as an Alternate Process of Teacher Socialization. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Joyce, B. (1978-79). Research into the teaching mind: A vital direction. En Educational Research Quarterly, 3 (4), 10-15.

Joyce, B. y Clift, R. (1984). The phoenix agenda: Essential reform in teacher education. En Educational Researcher, 13 (4), 5-18.

Joyce, B. R. (1984). Dynamic disequilibrium: The intelligence of growth. En Theory Into Practice, 23 (1), 26-34.

Joyce, B. (1985). Models for teaching thinking. En Educational Leadership, 42 (8), 4-7.

Katz, L. G. y Raths, J. D. (1988). Dilemmas in teacher education. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

Kauchak, D., Peterson, K. y Driscoll, A. (1985). An interview study of teachers' attitudes toward teacher evaluation practices. Journal of Research and Development in Education, 19 (1), 32-37.

Kauchak, D., Peterson, K. y Driscoll, A. (1985). An interview study of teachers' attitudes toward teacher evaluation practices. Journal of research and development in education, 19 (1), 32-37.

Kelchtermans, G. (1991). Teachers and their career story. A biographical perspective on professional development. Paper presented at the Fifth Conference of the International Study Association on Teacher Thinking, Guilford (U.K.).

Kelchtermans, G. & Vandenberghe, R. (1992). The study of teachers' professional biographies: methodological evaluation. En European Conference on Educational Research, 2, June 22-25, 882-884.

Kelchtermans, G. & Vandenberghe, R. (1992). Career story, self and subjective theory: a biographical approach to professional development. En European

Conference on Educational Research, 2, June 22-25, 888-890.

Kelchtermans, G. & Vandenberghe, R. (1993). A Teacher is a Teacher is a . . . Teachers' Professional development from a biographical perspective. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.

Kelchtermans, G. (1991). Teachers and their career story. A biographical perspective on professional development. Paper presented at ISATT Conference.

Knowles, G. J. (1988). The failure of a student teachers: becomig educated about teachers, teaching, and self. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

Knowles, J. G. y Ems, D. (1990). The convergence of teacher educators' and preservice teachers' personal histories: Shaping pedagogy. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Boston.

Knowles, G. J. y Hoefler, V. B. (1989). The student teacher who wouldn't go away: Learning from failure. En The Journal of Experiential Education, Summer, 14-21.

Knowles, J. L. y Scattergood, S. P. (1989). Education for parenting. En Educational Leadership, 47 (2), 67.

Knowles, J. G. y Sudzina, M. R. (1992). Addressing "Failure" in Student Teaching: Some Practical and Ethical Issues. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Knowles, J. G. y Sudzina, M. R. (1992). Personal Characteristics and Contextual Conditions of Student Teachers Who "Fail": Setting a Course for Understanding Failure in Teacher Education. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Knowles, J. G. y Sudzina, M. R. (1992). "Failure" in Student/Practice Teaching: A Skeleton in the Teacher Education Closet. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Knowles, J. G. and Holt-Reynolds, D. (1991). Shaping Pedagogies through Personal Histories in Preservice Teacher Education. En Teachers College Record (1), 87-113.

Knowles, G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies. En Goodson, I. (Ed.): Studying teachers' lives. Chicago: Teacher College Press, 99-152.

Kremer-Hayon, L. (1990). Reflection and Professional Knowledge. En Day, C. et al. (Eds.): Insight into Teacher Thinking and Practice. London: Falmer Press, 57-70.

Kremer-Hayon, L. (1991). The story of expert and novice student teachers'

- supervisors: Perspectives on professional development. En Teaching and Teacher Education, 7 (5/6), 427-438.
- Kremer-Hayon, L. and Fessler, R. (1992). The inner world of school principals: reflections on career life stages. En International Review of Education-Internationale, 38 (1), 35-45.
- Kremer-Hayon, L. y Kurtz, H. (1985). The relation of personal and environment variables to teacher burnout. En Teaching and Teacher Education, 1 (3), 243-249.
- Latiesa, M. (1991). Análisis multivariable de tablas de contingencia: sistemas de ecuaciones y grafos. En Papers: Revista de Sociología (37), 77-96.
- Latiesa, M. (1991). Introducción a los modelos logarítmicos lineales. En Papers: Revista de Sociología (37), 97-112.
- Leithwood, K. (1986). Cambios curriculares planificados como solución de problemas. En Simposio sobre Innovación Educativa, Murcia.
- Leinhardt, G. (1988). Capturing Craft Knowledge. Paper prepared for presentation at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans LA.
- Leinhardt, G. (1990). Capturing craft knowledge in teaching. En Educational Researcher, 19 (2), 18-25.
- Leinhardt, G. (1986). Expertise in mathematics teaching. En Educational Leadership, April, 28-33.
- Leinhardt, G. (1986). Math Lessons: a Contrast of Novice and Expert Competence. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.
- Leinhardt, G. and Fienberg, J. (1989). Integration of lesson structure and teacher's matter knowledge. Center for the Study of Learning, Learning Research and Development Center, University of Pittsburgh: Pennsylvania.
- Leinhardt, G. (1992): What Research on Learning Tells us about Teaching. En Educational Leadership, 49 (7), 20-25.
- Leinhardt, G. y Smith, D. A. (1985): Expertise in mathematics instruction: subject matter knowledge. En Journal of Educational Psychology, 77, 247-271.
- Leithwood, K. A. (1981). The dimensions of curriculum innovation. En Journal of Curriculum Studies, 13 (1), 25-36.
- Leithwood, K. y Steinbach, R. (1989). A comparison of processes used by principals in solving problems individually and in groups. Annual meeting of the Canadian Association for the Study of Educational Administration, Quebec .

Leithwood, K. A. (1987). Using the Principal Profile to Assess Performance. En Educational Leadership, 45 (1), 63-66.

Leithwood, K. A. (1988). The principal's role in teacher development. DRAFT.

Leithwood, K. A. (1986). Cambio curricular planificado como resolución de problemas. En Simposio Internacional sobre Modelos Teóricos y Estrategias de la Innovación Educativa, Murcia.

Leithwood, K. A. y Montgomery, D. J. (1982). The role of the elementary school principal in program improvement. En Review of Educational Research, 52 (3), 309-339.

Leithwood, K. A., y Stager, M. (1987). Differences in problem-solving processes used by moderately and highly effective principals. Canadá: Centre for Principal Development, OISE.

Leithwood, K., Fullan, M. y Heald-Taylor, G. (1987). School level CRDI procedures to guide the school improvement process (SIP). Ministry of Education, Ontario School Improvement Project.

Leithwood, K. A. , y Stager, M. (1989). Expertise in principal's problem solving. En Educational Administration Quarterly, 25 (2), 126-161.

Lieberman, A. y Miller, L. (1984). Teachers, their world and their work: implications for schools improvement. Alexandria, VA:

Lieberman, A. y Roosenhlotz, ?. (1987). The road to school improvement: barriers and bridges. En Goodlad, J. (ed). The ecology of school renewal. Chicago: NSSE. Association for supervision and curriculum.

Lieberman, A. (1986). Rethinking School Improvement. Research, Craft, and Concept. New York: Teachers College Press.

Lieberman, A. (1988). Building a professional culture in schools. New York: Teachers College Press.

Lieberman, A. (1992). Book Reviews - Buchbesprechungen - Analyses Bibliographiques. En International Review of Education, 38 (1), 87-89.

Lightfoot, S. L. (1983). The Lives of Teachers. En Shulman y Sikes: Handbook of teaching and policy. New York: Logman, 241-260.

Lightfoot, S. L. (1983). The good high school. New York: Basic Books.

Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (1989). Action research and reflective teaching in preservice teacher education. Paper presented of the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.



- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (1988). Critical Pedagogy and Teacher Education. Paper presented at the annual meeting the A.E.R.A., New Orleans.
- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (1988). Reflective teacher education and moral deliberation. En Journal of Teacher Education, XXXVIII, 2-8.
- Liston, D. and Zeichner, K. (1990). Reflective teaching and action research in preservice teacher education. En Journal of Education for Teaching, 16 (3), 235-254.
- Liston, D. P. and Zeichner, K. M. (1990). Teacher Education and the Social Context of Schooling: Issues for Curriculum Development. En American Educational Research Journal, 27 (4), 610-636.
- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (1991): Traditions of reform in U.S. teacher education. En Liston, D. P. y Zeichner, K. M.: Teacher education and the social conditions of schooling. Routledge, London/New York, 1-36.
- Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. En American Educational Research Journal, 3 (19), 325-340 .
- Little, J. W. (1992). Aspects of Professional Community in comprehensive High Schools. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.
- Lortie, D. C. (1988). Built-in tendencies toward stabilizing the principal's role. En Journal of Research and Development in Education, 1 (22), 80-92.
- Lozares Colina, C. (1991). El análisis multivariado: definición, criterios y clasificación. En Papers: Revista de Sociología, (37), 9-29.
- Lozares Colina, C. (1991). El análisis de componentes principales: aplicación al análisis de datos secundarios. En Papers: Revista de Sociología. (37), 31-63.
- Lyons, N. (1990). Dilemmas of knowing: ethical and epistemological dimensions of teachers' work and development. Harvard Educational Review, 60 (2), 159-180.
- Lyons, C. A. y Languis, M. L. (1985). Cognitive Science and Teacher Education. En Theory Into Practice, 24 (2), 127-130.
- Llinares, S. y Sánchez, V. (1987). El pensamiento de los profesores y la educación matemática: relación teoría-práctica. Comunicación presentada en la Primera Reunión Nacional de Profesores de Didáctica de las Matemáticas, Valencia.
- Llinares Ciscar, S. y Sánchez García, M. V. (1989). Las creencias epistemológicas sobre la naturaleza de las matemáticas y su enseñanza y el proceso de llegar a ser profesor. En Revista de Educación (290), 389-406.
- Llinares, S. (1992): "Aprender a enseñar matemáticas. Conocimiento de Contenido

Pedagógico y entornos de aprendizaje". Ponencia presentada al Congreso Internacional Las didácticas específicas en la formación del profesorado, Santiago de Compostela, 6-10 julio 1992.

MacLaughlin, H. J. (1992). Seeking Solidarity and Responsibility: The Classroom Contexts of Control and Negotiation. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Marcelo García, C. (1988). Research on Psychosocial Environment Evaluation at University Classrooms: Adaptation of C.U.C.E.I. to the Spanish Educational Context. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

Marcelo García, C. (1987). El pensamiento del profesor. Barcelona: CEAC.

Marcelo García, C. (1987). Pensamientos del Profesor. Barcelona: CEAC.

Marcelo García, C. (1986). Análisis de los procesos de pensamiento y toma de decisiones interactivas de profesores de EGB. En Revista Española de Pedagogía, 173, julio-diciembre, 415-431.

Marcelo García, C. (Ed.). (1988). Avances en el estudio del pensamiento de los profesores. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Marcelo García, C. (1987). Planificación y enseñanza. Un estudio sobre el pensamiento del profesor. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Marcelo García, C. (1987). A study of implicit theories and beliefs about teaching in elementary school teachers. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington.

Marcelo García, C. (1985). Un enfoque cognitivo para la formación del profesorado: pensamientos, juicios y toma de decisiones. En Cuestiones Pedagógicas (2), 99-109.

Marcelo García, C. (1991). Aprender de la experiencia: Formación de profesores para una enseñanza reflexiva. II Jornadas Estrategias Aprendizaje, Barcelona.

Marcelo García, C. (1991). El perfil del profesor universitario y su formación inicial. Ponencia presentada en las III Jornadas de Didáctica Universitaria, Las Palmas.

Marcelo García, C. (1988). Análisis de los procesos de selección de contenido y su enseñanza en profesores de Educación General Básica principiantes y expertos. En Villa A. (Ed.): Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid: Narcea, 90-98.

Marcelo García, C. (1992): "Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre Conocimiento Didáctico del

- Contenido". Ponencia presentada al Congreso Internacional "Las didácticas específicas en la formación del profesorado". Santiago de Compostela, 6-10 julio 1992, Documento policopiado, 34 pp.
- Marsick, V. J. (1990). Action Learning and Reflection in the Workplace. En Mezirow J. et al. (Eds.): Fostering critical reflection in adulthood. San Francisco: Jossey-Bass, 23-46.
- Marsick, V. J. (1989). Learning to be: Life history & Professionalization. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Marsick, V. J. (1991). Aprendizaje en el centro de trabajo: el caso de la reflexividad y de la reflexividad crítica. En Revista de Educación (294), 141-154.
- McDiarmid, G.W. (1989). What do teachers need to know about cultural diversity: restoring subject matter to the picture. National Center for Research on Teacher Education.
- McDiarmid, G. W. y Ball, D. L. (1988). "Many moons": Understanding teacher learning from a teacher education perspective. Issue paper 88-5. Michigan: Center for Research on Teacher Education.
- McDiarmid, G. W., Ball, D. L. y Anderson, C. W. (1989): Why staying one chapter ahead doesn't really work: subject-specific pedagogy. En Reynolds, M. C. (Ed.): Knowledge Base for the Beginning Teacher. Oxford: Pergamon Press, 193-205.
- McDiarmid, G. W. and Wilson, S. M. (1991). An Exploration of the Subject Matter Knowledge of Alternate Route Teachers: Can We Assume They Know Their Subject?. En Journal of Teacher Education, 42 (2), 93-103.
- McLaughlin, M. W. (1989). The rand change agent study ten years later: Macro perspectives and micro realities. CRC No P89-108. Stanford: Center for Research on the Context of Secondary Teaching.
- McLaughlin, M. W., y Marsh, D. D. (1978). Staff development and school change. En Teachers College Record, 80 (1), 69-94.
- McLaughlin, M. W. y Talbert, J. E. (1992). Social Constructions of Students: Challenges to Policy Coherence. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.
- McLaughlin, M. W. y Pfeifer, R. S. (1988). Teacher evaluation, improvement, accountability, and effective learning. New York: Teacher College Press.
- Measor, L. and Sikes, P. (1992). Visiting lives: Ethics and methodology in life history. En Goodson, I. (Ed.): Studying teachers' lives. Chicago: Teacher College Press, 209-233.

Medina Rivilla, A. y Domínguez, C. Constructing Teacher's Knowledge Through Classroom Discourse Analysis (CDA). Madrid: UNED. Documento fotocopiado.

Medina Rivilla, A. y Domínguez, (1989). La formación del profesor: Modelo de integración. En Formación del profesorado en una sociedad tecnológica, 141-205.

Medina Rivilla, A. (1988). Análisis de las experiencias formativas de los profesores. En C. Marcelo (Ed.): Avances en el estudio del pensamiento de los profesores. Sevilla: Universidad, 53-76.

Medina Rivilla, A. (1988). Análisis de las experiencias formativas de los profesores. Ponencia presentada en el II Congreso sobre Pensamiento del Profesor, Sevilla.

Medina Rivilla, A. y Martín Molero, F. (1990). Un ejemplo teórico práctico: diseño curricular en la educación ambiental. En Medina Rivilla, A. y Sevillano: Didáctica I. Madrid: UNED.

Medina Rivilla, A. y Yellow, M. (1993). Evaluación de programas de formación: la reflexión sobre el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional de/en el centro. En V Seminario de Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela, Madrid.

Molina Ruiz, E. y Fernández Cruz, M. (1992). El proceso de desarrollo profesional colaborativo en un centro escolar. Comunicación presentada a la Ponencia 2 de la Mesa 1 del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Sevilla.

Moral Santaella, C. (1990). Análisis de la estructura de conocimiento de los profesores expertos y principiantes en la enseñanza de la lectura. Granada: Facultad de Filosofía y Letras. Tesis Doctoral.

Moral Santaella, Cr. y Fernández Cruz, M. (1993). El proceso de iniciación de un cambio: del contacto inicial al diseño de una investigación colaborativa. En Villar y De Vicente: Los procesos reflexivos de los profesores. Madrid: Cincel.

Munby, H. (1988). Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y práctica profesionales. En Villar: Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Alcoy: Marfil, 63-85.

Munby, H. (1982). The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology. En Instructional Science, 11 (3), 201-225.

Munby, H. (1986). Metaphor in the thinking of teachers: An exploratory study. En Journal of Curriculum Studies, 18 (2), 197-209.

Munby, H. (1989). Metaphor in the study of teachers' professional knowledge. Presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

- Munby, H. and Russell, T. (1990). Metaphor in the study of teachers' professional knowledge. En Theory into Practice, Spring, 116-121.
- Munby, H. (1984). A qualitative approach to the study of a teacher's beliefs. En Journal of Research in Science Teaching, 21 (1), 27-38.
- Munby, H. (1986). Teacher thinking: A new perspective of persisting problems in education. En Journal of Curriculum Studies, 18 (2), 234.
- Munby, H. (1985). Teachers' professional knowledge: a study of metaphor. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Chicago, Illinois. April.
- Munby, H. (1988). Metaphorical expressions of teachers' practical curriculum knowledge. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- Munby, H. (1987). Metaphors, puzzles, and teachers' professional knowledge. Paper presented to the annual meeting of the A.E.R.A., Washington.
- Municio, P. (1988). El centro escolar y el proceso de cambio. En Bordón, 40 (3), 470-492.
- Municio, P. (1985). Administración, educación y empresa. En Studia Paedagogica (15-16), 57-74.
- Municio, P. (1981). La cultura escolar como clave. En Apuntes de educación ?, 2-5.
- Municio, P. (1981). La estructura del centro escolar. En Revista de Educación (266), 95-131.
- Newman, K. (1979). Middle-aged, experienced teachers' perceptions of their career development. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.
- Nias, J. (1985). Reference groups in primary teaching. En Ball y Goodson (Ed.): Teachers' lives and careers, 105-119. Lewes: The Falmer Press.
- Nias, J. (1989). Primary teachers talking. A study of teaching as work. London: Routledge.
- Nias, J. (1989). Refining the 'cultural perspective'. Cambridge Journal of Education, 19 (2), 143-146.
- Nias, J., Southworth, G. y Yeomans, R. (1989). Staff relationships in the primary school: a study of organisational cultures. London: Casell.
- Nias, J. (1989). Subjectively speaking: english primary teachers' careers. En International Journal of Educational Research 13, 391-402.

- Oja, S. y Pine, G. (1983). A two years study of teachers stages of development in relation to collaborative action research. Report final. Durham: New Hampshire.
- Oja, S. N. y Smulyan, L. (1989). Collaborative action research: a developmental approach. London: The Falmer Press.
- Oja, S. y Pine, G. (1983). A two years study of teachers stages of development in relation to collaborative action research. Report final. Durham: New Hampshire.
- Oldroyd, D. y Hall, V. (1991). Managing Staff Development. A Handbook for Secondary Schools. London: Paul Chapman Publishing.
- Oliver Jaume, J. (1990). Estrategias para una cultura evaluativa en centros educativos. En I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar.
- Olson, J. (1988). Making sense of teaching: Cognition vs. culture. En Journal of Curriculum Studies, 20 (2), 167-169.
- Olson, J. (1986). Innovative doctrines and teacher beliefs: problems of cultural relationship. Paper presented at the International Symposium on Theoretical Models and Strategies for Educational Innovation, Universidad de Murcia.
- Olson, R. y otros (1988). Specific deficits in component reading and language skills: Genetic and environmental influences. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- Olson, D. R. (1989). Interpretation and the autonomy of written texts. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.
- Olson, J. K. (1980a). Teacher Constructs And Curriculum change. En Journal of Curriculum Studies, 12 (1), 1-11.
- Olson, P. M. y Carter, K. (1989). The Capabilities of Cooperating Teachers in USA Schools for Communicating Knowledge about Teaching. En Journal of Education for Teaching, 15 (2), 113-131.
- Olson, J. (1981). Teacher influence in the classroom: a context for understanding curriculum translation. En Instructional Science, 10 (3), 259-275.
- Olson, J. (1989). Teoría de la innovación y creencias del profesor. Problemas de relación cultural. En Revista de Innovación e Investigación Educativa (4), 59-65.
- Olson, J. (1986). Innovative doctrines and teacher beliefs : problems of cultural relationship. Comunicación presentada en el Symposium sobre Innovación Educativa, Murcia.

Padak, N. D. (1985). A teacher's verbal patterns and decision-making: the influence of instructional setting. Paper presented at the A.E.R.A., Chicago.

Pajak, E, y Blase, J. J. (1989). The impact of teachers' personal lives on professional role enactment: a qualitative analysis. En American Educational Research Journal, 26 (2), 283-310.

Pinar, W. (1986). Autobiography and the architecture of self. Annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Prick, L. (1986). Career development and satisfaction among secondary school teachers. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.

Prick, L. G. M. (1989). Satisfaction and stress among teachers. International Journal of Educational Research 13, 363-377.

Reynolds, M. (1990). A case study in teacher education. Unpublished paper. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota, Departament of Educational Psychology.

Reynolds, D., Sullivan, M. y Murgatroyd, S. (1987). The comprehensive experiment. A comparison of the selective and non-selective systems of school organization. London: The Falmer Press.

Reynolds, D. (1987). The efectiveness of selective and non selective schools: An experiment of nature. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington.

Reynolds, A. (1992). The Knowledge Base for Beginning Elementary School Teachers: Expectations vs Reality. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Reynolds, W. M. (1979). Development and validation of a scalf to measure learning-related classroom behaviors. Educational and Psychological Measure Ment, 39 (1), 1011-11018.

Reynolds, A. (1990). Getting to the core of the apple: A theoretical view of teacher actions and knowledge. Paper presented at tha annual meeting of the A.E.R.A., Boston.

Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. En Review of Educational Research, 62 (1), 1-36.

Reynolds, A. (1990). Getting to the Core of the Apple: A Theoretical View of the Knowledge Base of Teaching. Associate Research Scientist Educational Testing Service, American Educational Research Association, Boston.

Reynolds, A. (1991). Getting to the Core of the Apple: A Theoretical View of the Knowledge Base of Teaching. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.

Rudduck, J. (1991). Innovation and change. Developing involvement and understanding. Milton Keynes. Philadelphia: Open University Press.

Rudduck, J. (1991). Innovation and change. Developing involvement and understanding. London: The Falmer Press.

Rudduck, J. (1992). Practitioner Research and Programs of Initial Teacher Education. En Russell T. and Munby H.(Eds.): Teachers and Teaching. London: Falmer Press, 156-170.

Schmidt, W. H. y otros (1985). The uses of curriculum integration in language arts instruction: a study of six classroom. En Journal Curriculum Studies, 17 (3), 305-320.

Schmidt, J., Jamieson, H., Johnson, S. y Shultz, J. (1992). Entering Teaching Through the Back Door: Two Alternative Route Teachers Speak. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Schmidt, W. H. y otros. (1987). Four patterns of teacher content decision-making. En Journal of Curriculum Studies, 19 (5), 439-456.

Schmidt, J., Manger, K. y Onstott, M. (1987). The construction of expertise in primary science: beginnings. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.

Schon, D. A. (1991). The reflective turn. New York: Teachers College Press.

Schon, D. A. (1987). Educating the reflective practitioner . Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Schon , D. A. (1983). The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.

Schön, D. (1991). The Reflective Turn. Chicago: Teacher College Press.

Schön, D. (1984). Leadership as reflection-in action. En Sergiovanni, T. y Corbally, J. (Eds.): Leadership and organizational culture. Univ Illinois Press, 36-64.

Schön, D. (1992). Teaching and learning as a reflective conversation. Ponencia presentada al Congreso sobre Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado, Santiago.

Sergiovanni, T. y Corbally, J. (Eds.): Leadership and organizational culture. Univ. Illinois Press



- Showers, B., Joyce, B. y Bennett, B. (1987). Synthesis of Research on Staff Development: A Framework for Future Study and a State-of-the-Art Analysis. En Educational Leadership, 45 (3), 77-87.
- Shulman, L. y Sikes, G. (Ed.), (1985). Handbook of teaching and policy. New York: Longman.
- Shulman, L. S. (19??). Autonomy and obligation. The remote control of teachin. En Teaching and Educational Policy, 484-504. Documento fotocopiado.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching. A contemporary perspective. En Wittrock, M. C. (Ed.): Handbook of research on teaching. 3rd Ed. New York: MacMillan.
- Shulman, L. S. (1978). Relating theory to practice in educational research. Ocasional paper No. 12. Michigan State University: Institute for Research on Teaching.
- Shulman, J. H. (1989). "Now you see them, now you don't". Anonymity versus visibility in case studies of teachers. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understard : knowledge growth in teaching. En Educational Research, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1985). The study of knowledge in teaching. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Chicago.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. En Harvard Educational Review, 57 (1), 1-22.
- Shulman, L. S. (1991). Ways of seeing, ways of knowing: ways of teaching, ways of learning about teaching. En Journal of Curriculum Studies, 23 (5), 393-396.
- Shulman, L. (1992). Renewing the pedagogy of teacher education: The impacto of subject-specific conceptions of teaching. Ponencia presentada al Simposium sobre Didácticas Específicas en la Formación de Profesores.
- Shulman, L. (1988). The Danger of Dichotomous Thinking in Education. En Schön, D. (1988). Coaching Reflective Teaching. En Grimmert and Erickson, G. (Ed.): Reflection in Techer Education. New York: Teacher College Press, 31-38.
- Shulman, S. y Sykes, G. (1986): A national board for teaching? In search of a bold standard. A report for the task force on teaching as a profession. New York: Carnegie Corporation.
- Shulman, L. S. (1989): Teaching alone, learning together: Needed agendas for the

new reform. En Serguivanni, T. J. y Moore, J. H. (Eds.): Schooling for tomorrow. Directing reforms to issues that count. Boston: Allyn and Bacon, 166-187.

Shulman, L. S. (1990): Distinguished contribution to educational research 1989: Recipient's address. Paper presented at the annual meeting of A.E.R.A., Boston.

Shulman, L. S. (1989): An end to substance abuse: Reclaiming the content for teacher education and supervision. Invited address to the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Shulman, L. S. (1992): Renewing the pedagogy of teacher education: the impact of subject-specific conceptions of teaching. Conferencia pronunciada en el Congreso Internacional "Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado", Santiago de Compostela.

Shulman, L. S. (1990): Reconnecting foundations to the substance of teacher education. En Teachers College Record, 91, 300-310.

Shulman, S. (1986). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. (Ed.): La investigación de la enseñanza. I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós/MEC, Barcelona, 1989, 9-91.

Sikes, P. y otros (1985). Teacher careers: crises and continuities. Lewes: The Falmer Press.

Sikes, P. (1985). The life cycle of the teacher. En Ball y Goodson: Teachers' lives and careers. London: The Falmer Press, 67-70.

Sikes, P. and Troyna, B. (1991). True stories: a case study in the use of life history in initial teacher training. En Educational Review, 43 (1), 3-16.

Smircich, L. (1985). Is the concept of culture a paradigm for understanding organizations and ourselves ?. En Frost, P. J. y otros: Organizational culture. Sage Pub. CA, 55-72.

Smith, R. A. (1990). Canadian dental faculty: changes and challenges. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Boston.

Smith, L. M., Prunty, J. P., Dwyer, D. C. y Kleine, P. F. (1987). The fate of an innovative school. The history and present status of the kensington school. New York: The Falmer Press.

Smith, L. M. y Renzulli, J. S. (1984). Learning Style Preferences: A Practical Approach for Classroom Teachers. En Theory Into Practice, 23 (1), 44-50.

Smith, W. F. y Andrews, R. L. (1987). Clinical Supervision for Principals. En

Educational Leadership, 45 (1), 34-37.

Smith, T. (1984). Professional development plan. (Appendix). Unpublished paper. North Caroline: North Caroline Department of Public Instruction.

Smith, M. D. (1982). Parameters of a Micro-Theory of Instruction. En Instructional Science, 11 (3), 249-264.

Smith, S. C. (1987). The Collaborative School Takes Shape. En Educational Leadership, 45 (3), 4-6.

Smith, H. A. (1985). The Marking of Transitions by More and Less Effective Teachers. En Theory Into Practice, 24 (1), 57-62.

Smith, J. L., Wunderlin, M. y Rhodes, J. W. (1992). Uncertainty and Myth: Nine Case Studies of Professional Socialization. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Smith, E. y Confrey, J. (1992). Epistemological Critical Action Research and Incremental Change in Secondary Mathematics Education. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Smith, D. C. y Neale, D. C. (1987). The Construction Of Expertise In Primary Science: Beginnings. Paper presented at the meeting anual of the A.E.R.A., Washington.

Smith, H. A. (1988). Abduction And The Sings Of Expertise. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

Smith, D. and Neale, D. (1989). The construction of subject matter knowledge in primary science teaching. En Teaching and Teacher Education, 5 (1), 1-20.

Smith, D. L. (1984). A study of teacher's curriculum planning and decision making. University of Sydney. Doctoral dissertation.

Smith Koroscik, J. (1990). Novice-Expert Differences in Understanding and Misunderstanding Art and Their Implications for Student Assessment in Art Education. A.E.R.A., Boston.

Smith, D. (1991). Educating the Reflective Practitioner in Curriculum. En Curriculum (2), 115-124.

Smith, R. (1991). What are the prospect for integrating reflective practice into initial teacher education programmes?. Paper presented at the Conference on Conceptualising Reflection in Teacher Development, Bath.

Smith, T. H. (1990). Ethical and moral dimensions of the professionalization of

teachers: Lessons to be learned from Doctors and Lawyers. A.E.R.A.

Smylie, M. A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. En American Educational Research Journal, 25 (1), 1-30.

Smylie, M. A. (1989). Teachers collegial learning: Social and psychological dimensions of helping relationships. Paper Presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Smylie, M. A. y Smart, J. C. (1990). Factors influencing teachers' support for career enhancement initiatives. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Boston.

Smylie, M. A. y Denny, J. W. (1990). Teacher leadership: tensions and ambiguities in organizational perspective. En Educational Administration Quaterly, 26 (3), 235-259.

Smyth, W. J. (1986). Cinderella syndrome: A philosophical view of supervision as a field of study. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Smyth, W. J. (1986). Peer Clinical Supervision As 'Empowerment' Versus 'Delivery Of A Service'. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Smyth, W. J. (1985). Developing a critical practice of clinical supervision. En Journal Curriculum Studies, 17 (1), 1-15.

Smyth, J. (Ed.) (1987). Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge. London: The Falmer Press.

Smyth, J. (1992). Teachers' work and the politics of reflection. En Journal of Teacher Education, 29 (2), 267-300.

Smyth, J. (1990). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. En Journal of Teacher Education, 40 (2), 2-9.

Smyth, J. (1991). Estudios: Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. En Revista de Educación (294), 275-300.

Stallings, J. (1992). Lessons Learned from a Year Case Study of Preparing Teachers for Inner-City Schools. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Stallings, J. (1987). For Whom and How Long is the Hunter-Based Model Appropriate?. Response to Robbins and Wolfe. En Educational Leadership, 44 (5),

62-63.

Stodolsky, S. S. y Grossman P. L. (1992). Subject Matter As Context. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Stodolsky, S. S. (1991). La importancia del contenido en la enseñanza: Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales. Barcelona: Paidós/MEC.

Tabachnick, B. R. y Zeichner, K. M. (1985). Individual and contextual influences on the relationships between teacher beliefs and classroom behaviors : case studies of two beginning teachers in the United States. Paper presented at ISATT, Tilburg. Tabachnick, R. and Zeichner, K. (Eds.) (1991). Issues and Practices in Inquiry Oriented teacher education. London: Falmer Press.

Tabachnick, B. R. y Zeichner, K. M. (1985). The development of teacher perspectives : final report. University of Wisconsin-Madison.

Tesch, R. (1988). The impact of the computer on qualitative data analysis. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

Tesch, R. (1990). Qualitative research: Analysis types and software tools. New York: The Falmer Press.

Tochon, F. V. (1990). Heuristic schemata as tools for epistemic analysis of teachers' thinking. En Teaching and Teacher Education, 6 (2), 183-196.

Tochon, F. V. (1992). A quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants?: Les cadres conceptuels de la recherche sur la connaissance pratique des enseignants. En Revue Française de Pédagogie (99), 89-113.

Tom, A. and Valli, L. (1990). Professional Knowledge for Teachers. En Houston, R. (Ed.): Handbook of Research on Teacher Education. New York: Macmillan.

Townsend, D., Butt, R. y Engels, S. (1990). Collaborative autobiography action research and professional development. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Boston.

Townsend, D. J. (1990). Individual differences in text integration influence the casual learning of words. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Boston.

Valli, L. (1991). Reflective teacher education programs: An analysis of case studies. Paper presented at the Conference for the Conceptualising Reflection in Teacher Development, Bath.

Valli, L. (1990). Moral approaches to reflective practice. En Clift, R. T. et al. (Eds.): Encouraging reflective practice in education. Chicago: Teacher College Press, 39-56.

Van Manen, M. (1987). Linking ways of knowing with ways of being practical. En Curriculum Inquiry, 6 (3), 205-228.

Van Manen, M. (1990). Researching Lived Experience. New York: Suny Press.

Van Manen, M. (1991). Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting. En Journal of Curriculum Studies, 23 (6), 507-536.

Vandenberghe, R. (1986). Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation. En Revue Française de Pédagogie, 17-26.

Vansickle, R. L. (1977). Resource independence and decision-making procedure specificity in simulation games. En Journal of Experimental Education, 40 (1), 47-55.

Varios. (1988). Student teachers' planning and post-lesson reflections: Patterns and implications for teacher preparation. In Calderhead, J.: Teachers' Professional Learning. London: Falmer Press.

Vaughan, E. D., Wang, M. C. y Dutman, J. A. (1987). Implementing an innovative program: staff development and teacher classroom performance. En Journal of Teacher Education, 6 (38), 40-47.

Vaughan, M. y Barnes, S. (1989). Student achievement as an indicator of teacher effectiveness. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Villar Angulo, L. M. y Marcelo, C. (1984). Diagnóstico de la actuación de los profesores. En Alvarez Rojo, V. (Dir.): Diagnóstico pedagógico. Sevilla: Alfar.

Villar Angulo, L. M. y Marcelo, C. (1985). Preservice teacher' decision making in relation to different kinds of information. Paper presented at ISATT, Tilburg.

Villar Angulo, L. M. (Ed.) (1986). Pensamientos de los profesores y toma de decisiones. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Villar Angulo, L. M. (1987). Descripciones de reflexiones en la acción de los profesores como profesionales. En Vicente, P., Sáenz, O. y Lorenzo, M. (Eds.): La formación del profesorado. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 281-309.

Villar Angulo, L. M. (1987). Diagnostic Evaluation of Teachers' Mental Processes. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington.

Villar Angulo, L. M. (1987). Investigaciones actuales sobre la formación preservice. Symposium Nacional sobre Prácticas, Santiago.

Villar Angulo, L. M. y Marcelo, C. (1987). Juicios y toma de decisiones didácticas de alumnos de una Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB. En Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica, 4-5, 93-108.

Villar Angulo, L. M. (Ed.) (1988). Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Alcoy: Marfil.

Villar Angulo, L. M. (Dir.) (1988). Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado. Alcoy: Marfil.

Villar Angulo, L. M. (1988). Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores. En Villar Angulo, L. M.: "An exploration of teachers' mental process". En Teaching & Teacher Education, 4 (3), 231-246.

Villar, L. M. y López, J. (1988). Una experiencia de entrenamiento en toma de decisiones a través de un programa de microordenador. Comunicación presentada en la Reunión Científica sobre Avances en el Estudio del Pensamiento del Profesor, Sevilla.

Villar Angulo, L. M. (1988). La implicación del profesorado en el análisis evaluativo de las instituciones educativas. En IX Congreso Nacional de Pedagogía sobre La Calidad de los Centros Educativos, Alicante.

Villar Angulo, L. M. (1988). Reflexiones en y sobre la acción de profesores de E.G.B. en ejercicio en situaciones interactivas de clase. En Villa A. (Ed.). Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid: Narcea, 149-175.

Villar Angulo, L. M. (1988). Reflexiones en y sobre la acción de profesores de EGB en ejercicio en situaciones interactivas de clase. Ponencia presentada al Congreso de la Sociedad Española de Pedagogía, Alicante.

Villar Angulo, L. M. (1990). El profesor como profesional. Formación y desarrollo profesional. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Villar Angulo, L. M. (1990). Reflection on action by university teacher trainers. Paper presented at the International Symposium Research on Effective and Responsible Teaching, Fribourg.

Villar Angulo, L. M. (1991). Conocimiento profesional e incertidumbres de la práctica: El caso de un formador de maestros. Ponencia presentada al III Congreso sobre el Pensamiento del Profesor y el Desarrollo Profesional, Sevilla.

Villar Angulo, L. M. (1991). El formador de maestros ante la educación multicultural. Ponencia presentada en el "Congreso Internacional de Educación Multicultural", Ceuta.

- Villar Angulo, L. M. (1991). Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario. Ponencia presentada a las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. "Evaluación y Desarrollo Profesional". Las Palmas de Gran Canaria.
- Villar Angulo, L. M. (1991). El profesor como profesional reflexivo. Conferencia presentada en las Jornadas sobre la Reforma del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.), Granada.
- Villar Angulo, L. M. (1992). Evaluación de planes de formación para el cambio. Documento fotocopiado.
- Villar Angulo, L. M. (1992). Formación del profesorado en la perspectiva de la educación intercultural en Europa. Ponencia presentada al Congreso de la Sociedad Española de Pedagogía, Salamanca.
- Villar Angulo, L. M. (1992). El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración. Colegio Regina Mundi. Granada. Memoria de investigación.
- Villar Angulo, L. M. (1992). Reflective Teaching. Documento fotocopiado.
- Villar Angulo, L. M. (1992). La reflexión sobre la enseñanza universitaria a través del análisis de los climagramas de clase. En Villa A. (Ed.): Clima organizativo y de aula. Vitoria, Gobierno Vasco, 333-353.
- Villar Angulo, L. M. (1992). Teorías implícitas de los profesores sobre el cambio educativo. Ponencia presentada al VII Congreso de AIRPE, Salamanca.
- Villar Angulo, L. M. (1993). Estrategia formativa para la promoción de la reflexividad. En Villar y de Vicente: Los procesos reflexivos de los profesores. Madrid: Cincel.
- Walker, D. F. (1988). Implementing computer-based innovations: speculations on a case study. Unpublished paper. Stanford: Stanford University.
- Walker, D. F. (1982). Curriculum Theory Is Many Things to Many People. En Theory Into Practice, 21 (1), 62-65.
- Walker, R. (1983). Three Good Reasons for not Doing Case Studies in Curriculum Research. En Journal of Curriculum Studies, 15 (2), 155-165.
- Winitzky, N. y Drickey, R. (1989). The use of cooperative learning with preservice secondary education students. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.
- Winitzky, N. (1991). Reflection and Schemata: Knowledge growth in Preservice Teachers. A.E.R.A.
- Winitzky, N., Kauchak, D. y Kelly, M. (1992). Measuring Teachers' Structural



Knowledge. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Winitzky, N. (1992). Structure and Process in Thinking About Classroom Management: An Exploratory Study of Prospective Teachers. En Teaching and Teacher Education, 8 (1), 1-14.

Wood, P. and Pollard, A. (1988). Sociology and Teaching. London: Croom Helm.

Woods, P. (1984). Negotiating the demands of school work. En Hammersley, M. y Woods, P. (Eds.): Life in school: the sociology of pupil culture. Milton Keynes, England: Open University Press, 225-237.

Woods, P. (1985). Conversations with teachers : some aspects of life-history method. En British Educational Research Journal, 11 (1), 13-26.

Woods, P. (1985). Sociology, ethnography and teacher practice. En Teaching and Teacher Education, 1 (1), 51-62.

Woods, P. (1987). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Madrid-Barcelona: MEC/Paidós.

Woods, P. (1987). Life histories and teacher knowledge. En Smyth, J. (Ed.): Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge. London: The Falmer Press, 121-135.

Woods, P. (1988). Action Research: A Field Perspective. En Journal of Education for Teaching, 14 (2), 135-150.

Yinger, R. (1979). Routines in Teacher Planning. En Theory into Practice, 18 (3), 163-169.

Yinger, R. J. y Clark, Ch. M. (1983). Self-reports of teacher judgment. East Lansing: Michigan State University, IRT, R. S., (134).

Yinger, R. J. (1986). Examining thought in action : a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Yinger, R. J. (Sin año). Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. En Yinger, R. J.: Investigación sobre la enseñanza como fuente de determinación curricular, 113-137. Documento fotocopiado.

Yinger, R. J. (1986). Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. En Villar, L. M. (Ed.): Pensamientos de los profesores y toma de decisiones. Sevilla: Servicio de

Publicaciones de la Universidad, 113-141.

Yinger, R. J. y Villar, L. M. (1986). Studies of teachers' thought-in-action. Paper presented at ISATT, Lovaina.

Yinger, R. J. (1987). By the seat of your pants : an inquiry into improvisation and teaching. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington.

Yinger, R. J. (1987). Learning the language of practice. En Curriculum Inquiry, 17 (3), 293-318.

Yinger, R. J. y Clark, Ch. M. (1988). El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. En Villar Angulo, L. M. (Ed.): Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Alicante: Marfil, 175-196.

Yinger, R. J. (1990). The conversation of practice. En Clift, R. et al. (Eds.): Encouraging reflective practice in education. Chicago: Teacher College Press, 73-94.

Zabalza Beraza, M. A. (1987). Áreas, medios y evaluación en la educación infantil. Madrid: Narcea.

Zabalza Beraza, M. A. (1987). Didáctica de la educación infantil. Madrid: Narcea.

Zabalza Beraza, M. A. (1987). Pensamiento del profesorado y desarrollo didáctico. En Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica, 4-5, 109-138.

Zabalza Beraza, M. A. (1987). Proyecto docente e investigador de didáctica general.

Zabalza Beraza, M. A. (1988). Condiciones metodológicas en el estudio del pensamiento del profesor. Los autoinformes. En Marcelo, C. (Ed.): Avances en el estudio del pensamiento de los profesores. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Zabalza Beraza, M. A. (Sin año). Currículum escolar: Innovación y reforma educativa, 35-49. Documento fotocopiado.

Zabalza Beraza, M. A. (1991). Prólogo a la cuarta edición currículum y reforma educativa. En Zabalza Beraza, M. A.: Diseño y Desarrollo Curricular. Madrid: Narcea, I-XXIII.

Zabalza Beraza, M. A. (1992). El desarrollo curricular en los Centros según la Logse. En Jornadas Universitarias sobre la LOGSE, Granada.

Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. En Journal of Teacher Education, 34 (3), 3-9.

Zeichner, K. M. (1986). Content and contexts: neglected elements\_in studies of

- student teaching as an occasion for learning to teach. En Journal of Education for Teaching, 12 (1), 5-24.
- Zeichner, K. M. (1986). Individual and institutional influences on the development of teacher perspectives. En Raths, J. y Katz, L. (Eds.): Advances in Teacher Education, 2. Norwood: Ablex, 185-220.
- Zeichner, K. M. (1987). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. En Revista de Educación (282), 161-190.
- Zeichner, K. M. (1988). Understanding the character and quality of the academic and professional components of teacher education. Paper Presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- Zeichner, K. M. (1989). Learning to teach writing in the elementary school. Unpublished paper. Wisconsin: National Center for Research on Teacher Education, Michigan State University and the Wisconsin Center for Education Research.
- Zeichner, K. M. (1991): Reflective Teacher Education From a Critical Perspective. Paper presented at the "III Congreso sobre el Pensamiento del Profesor y el Desarrollo Profesional", Universidad de Sevilla.
- Zeichner, K. M. (1991). Teacher Education for Social Responsibility: The Conception of Teaching Expertise Underlying Elementary Teacher Education at the University of Wisconsin-Madison. A.E.R.A.
- Zeichner, R. M. y Grant, C. A. (1981). Biography and social structure in the socialization of teachers: a re-examination of the pupil control ideologies of student teachers. En Journal of Education for Teaching, 7 (3), 298-314.
- Zeichner, K. M. y Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. En Harvard Educational Review, 57 (1), 23-47.
- Zeichner, K. M. y Tabachnick, B. R. (1982). The beliefs systems of university supervisors in an elementary student-teaching program. En Journal of Education for Teaching, 8 (1), 34-54.
- Zeichner, K. M. y Tabachnick, B. R. (1985). The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. En Journal of Education for Teaching, 11 (1), 1-25.
- Zeichner, K. M. and Tabachnick, B. R. (1991). Reflection on Reflective Teaching. En Tabachnick, R. and Zeichner, K. (Eds.): Issues and Practices in Inquiry-oriented Teacher Education. London: Falmer Press, 1-21.
- Zeichner, K. M. y Teitelbaum, K. (1982). Personalized and inquiry-oriented teacher education: an analysis of two approaches to the development of curriculum for field-

based experiences. En Journal of Education for Teaching, 8 (2), 95-117.

Este trabajo de tesis doctoral terminó de imprimirse  
en Granada el día trece de diciembre  
de mil novecientos  
noventa y  
cuatro

## ANEXOS

## ANEXO 1. Relación de Centros exclusivos de Educación Infantil de la Provincia de Granada

	Nombre del Centro	Dirección/Telf.	Código Centro
1	FRANCISCO LUCILO DE CARVAJAL	Burgos Canal s/n. ALBOLOTE	18009833
2	CALETA DE SALOBREÑA	Barriada Juan Camacho. CALETA-GUARDIA (LA)	18008051
3	C.P. DE PREESCOLAR	Santa Lucía s/n. CHURRIANA DE LA VEGA	18601874
4	ALCAZABA	Carretera de la Zubia. GRANADA	18009808
5	GENERALIFE	Margarita Xirgú s/n. GRANADA	18009547
6	GLORIA FUERTES	Plaza García Royo s/n. MOTRIL	18601424
7	RÍO EBRO	Río Ebro s/n. MOTRIL	18009705
8	GLORIA FUERTES	Juan Gris, 10. PELIGROS	18010094
9	JUAN RAMÓN JIMÉNEZ	Pontanilla s/n. SALOBREÑA	18008129

ANEXO 2. Cuestionario de análisis de las fases de desarrollo profesional del docente de educación infantil

Datos personales

1. SEXO:  Mujer  Varón
2. EDAD:  Menos de 28  
 28 a 33  
 34 a 40  
 40 a 55  
 Mas de 55
3. ESTADO CIVIL:  Soltero/a  Casado/a  Otros
4. TITULACIÓN/ES ACADÉMICA/S:
- Magisterio. Especialidad: \_\_\_\_\_
- Licenciatura en: \_\_\_\_\_
- Otros: \_\_\_\_\_

Datos profesionales

5. AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE:  1 a 3  
 4 a 6  
 7 a 25  
 25 a 35  
 Más de 35
6. FECHA DE INGRESO EN EL CUERPO DE MAGISTERIO  
(si procede): \_\_\_\_\_
7. AÑOS DE ANTIGÜEDAD EN EL CENTRO: \_\_\_\_\_

8. SITUACIÓN ADMINISTRATIVA:

- Contratado
- Interino/a
- Propietario/a provisional
- Propietario/a definitivo/a
- Comisión de Servicio en el Centro
- Otra

9. ¿EJERCE EN LA ACTUALIDAD ALGÚN CARGO DIRECTIVO?

- No
- Si
- Director/a
- Jefe/a de Estudios
- Secretario/a
- Coordinador/a de Ciclo
- Otro

Datos del Centro

10. TIPO DE CENTRO:

- Centro Privado
- Centro Privado Concertado
- Centro Público
- Centro LOGSE

11. ETAPAS QUE CUBRE EL CENTRO:

- Exclusivo del nivel Infantil/Preescolar
- No exclusivo del nivel sino integrado con otras etapas (EGB/Primaria, BUP/FP/Secundaria)

12. TIPO DE CURRÍCULUM QUE IMPARTE EL CENTRO:

- Educación Infantil
- Preescolar



ANEXOS

13. NÚMERO DE UNIDADES DE EDUCACIÓN INFANTIL/PREESCOLAR: \_\_\_\_\_

14. NÚMERO TOTAL DE UNIDADES QUE TIENE EL CENTRO: \_\_\_\_\_

15. EL CENTRO ESTÁ UBICADO EN:

- Granada, ciudad.
- Granada, provincia.

- Localidad de menos de 1.000 habitantes
- Localidad de entre 1.000 y 10.000 habitantes
- Localidad de entre 10.000 y 50.000 habitantes
- Localidad de más de 50.000 habitantes

Historia profesional de los ÚLTIMOS CUATRO cursos

16. NÚMERO DE AÑOS QUE LLEVA ENSEÑANDO EN EL NIVEL INFANTIL/PREESCOLAR: \_\_\_\_\_

17. ¿HA EJERCIDO CARGO DIRECTIVO EN LOS ÚLTIMOS CUATRO CURSOS?

- No
- Si

Número de cursos

- Director/a
- Jefe/a de Estudios
- Secretario/a
- Coordinador/a de Ciclo
- Otro

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

18. ¿HA OCUPADO ALGÚN DESTINO FUERA DE UN CENTRO DURANTE ESTE TIEMPO?

- No
- Si

Número de cursos

- CEP
- Servicio de Orientación, Valoración
  - Apoyo (EPOE, EATAI...)
- Delegación Provincial
- Otros

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

ANEXOS

19. ¿HA TENIDO DISCONTINUIDADES IMPORTANTES EN EL DESARROLLO DE LA PROFESIÓN (ausencias de más de quince días seguidos al trabajo) DURANTE ESTOS CURSOS?

- No  
 Si

Número de ocasiones

- Fin de contrato \_\_\_\_\_
- Licencia estudios \_\_\_\_\_
- Enfermedad/Accidente \_\_\_\_\_
- Embarazo \_\_\_\_\_
- Excedencia \_\_\_\_\_
- Dedicación sindical \_\_\_\_\_
- Otras \_\_\_\_\_

20. ¿HA PARTICIPADO EN ACTIVIDADES FORMATIVAS EN LOS ÚLTIMOS CUATRO CURSOS?

- No

Número de actividades

- Si

- Cursos de formación permanente \_\_\_\_\_
- Proyectos de innovación educativa \_\_\_\_\_
- Seminarios permanentes \_\_\_\_\_
- Grupos de trabajo \_\_\_\_\_
- Formación en Centros \_\_\_\_\_
- Actividades puntuales (conferencias, charlas, jornadas asistencia a congresos...) \_\_\_\_\_

**Fuentes de conflictos en la profesión**

21-36. VALORE EL NIVEL QUE OCUPAN LOS SIGUIENTES ASPECTOS DE LA ENSEÑANZA COMO FUENTE DE CONFLICTOS PARA VD. EN EL EJERCICIO DE SU PROFESIÓN

	Nada	Poco	Nor- mal	Bas- tante	Mu- cho
21. Mantenimiento del orden/disciplina en la clase					
22. Conductas inadecuadas de los alumnos					
23. Falta de medios/equipamiento para la enseñanza					

ANEXOS

24. Falta de tiempo para organizar todo el trabajo complementario a la propia enseñanza (asistencia a reuniones, redacción de documentos, entrevistas con padres de alumnos...)					
25. Excesivas demandas o, por el contrario, desinterés mostrado por los padres de alumnos					
26. Quejas o desaprobación de su trabajo que expresan los padres de alumnos					
27. Problemática del entorno social y cultural del Centro					
28. Falta de apoyo de la Administración educativa					
29. Monotonía del trabajo docente					
30. Aislamiento en el que se ejerce la profesión					
31. Falta de preparación/competencia profesional/puesta al día en nuevas metodologías de enseñanza para la Educación Infantil/Preescolar.					
32. Falta de conocimiento de la Reforma Educativa, en general, y del Diseño Curricular para la Educación Infantil en concreto					
33. Poca comprensión social de las dificultades profesionales específicas del nivel Infantil/Preescolar					
34. Baja consideración social/bajo salario de la profesión					
35. Falta de expectativas de promoción profesional					
36. Otros (especifique):					

37. EL NIVEL GENERAL DE "ESTRES" QUE LE PRODUCE EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA ES:

- Ninguno   
  Poco   
  Normal   
  Bastante   
  Mucho

Satisfacción en el ejercicio de la profesión

## 38-47. VALORE EL NIVEL DE SATISFACCIÓN QUE LE PRODUCE

	Nin- guna	Poca	Nor- mal	Bas- tante	Mu- cha
38. La enseñanza a niños menores de seis años					
39. La posibilidad de desarrollar su imaginación y capacidad creativa en la relación con los alumnos pequeños					
40. La posibilidad de llevar a cabo sus propias iniciativas profesionales en metodología, selección y organización de contenidos, elaboración de materiales u otros aspectos del currículum de Educación Infantil/Preescolar					
41. Las demostraciones de afecto de sus alumnos					
42. La integración socio-profesional con el colectivo de compañeros de su propio Centro					
43. Las relaciones profesionales con colegas de Educación Infantil/Preescolar en otros Centros					
44. La posibilidad de implicarse en la gestión del Centro ocupando una responsabilidad fuera de la docencia en el aula					
45. Las condiciones socio-laborales de su profesión					
46. Las relaciones con el entorno social e institucional del Centro					
47. Otros (especifique):					

48. LA SATISFACCIÓN GENERAL QUE LE PRODUCE LA DEDICACIÓN A LA ENSEÑANZA ES:

ANEXOS

Ninguna     Poca     Normal     Bastante     Mucha

Autopercepción en el ejercicio de la profesión

49-63. IDENTIFIQUE AQUELLOS ASPECTOS DE LA ENSEÑANZA QUE EN SU EJERCICIO PERSONAL DE LA PROFESIÓN CONSIDERE PROBLEMÁTICOS:

	Muy problemático	Bastante	Normal	Poco	Nada problemático
49. Acción tutorial y Orientación a los padres de alumnos sobre el proceso de desarrollo y aprendizaje de sus hijos					
50. Preparación para enseñar conocimientos actualizados y adecuados al nivel Infantil/Preescolar					
51. Conexión de los contenidos con los intereses de los alumnos y las demandas de los padres de alumnos					
52. Diversidad y riqueza de las experiencias de aprendizaje que ofrece a sus alumnos					
53. Metodología de la enseñanza					
54. Individualización de la enseñanza					
55. Atención a la diversidad de las necesidades educativas de sus alumnos y detección temprana de problemas de aprendizaje					
56. Capacidad para motivar a sus alumnos, implicarlos en las actividades de clase y facilitarles los aprendizajes					
57. Desarrollo de actividades extraescolares					
58. Selección/elaboración y uso de medios para la enseñanza y materiales curriculares idóneos para el nivel Infantil/Preescolar					

ANEXOS

59. Puesta al día y adquisición de nuevos conocimientos					
60. Implantación de la Reforma educativa					
61. Elaboración de documentos de diseño y evaluación a nivel de Ciclo y Centro					
62. Implicación en actividades del Centro					
63. Otros (especifique):					

64. EN GENERAL, EL DESARROLLO DE LAS DISTINTAS TAREAS QUE SUPONE LA ENSEÑANZA RESULTA PARA VD.:

Muy problemático   
  Bastante   
  Normal   
  Poco   
  Nada

**Relaciones en el Centro**

65-68. ¿EN QUÉ MEDIDA CONSIDERA QUE LE FACILITAN EL DESARROLLO DE SU TRABAJO?:

	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
65. Los alumnos					
66. Los padres de alumnos					
67. Los compañeros					
68. El equipo directivo					

69-72. SIENTE QUE SU TRABAJO ES VALORADO POR:

	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
69. Los alumnos					
70. Los padres de alumnos					

ANEXOS

71. Los compañeros					
72. El equipo directivo					

73-76. PARA SUPERARSE EN SU TRABAJO ENCUENTRA MOTIVACIÓN EN:

	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
73. Los alumnos					
74. Los padres de alumnos					
75. Los compañeros					
76. El equipo directivo					

77-80. ENCUENTRA SATISFACTORIA SU RELACIÓN PERSONAL CON:

	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
77. Los alumnos					
78. Los padres de alumnos					
79. Los compañeros					
80. El equipo directivo					

Necesidades formativas

81-92. PARA EL EJERCICIO DE SU PROFESIÓN EN LA ACTUALIDAD VALORE LO NECESARIOS QUE SON LOS ASPECTOS FORMATIVOS SIGUIENTES:

	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
--	------	------	--------	----------	-------

ANEXOS

81. Conocimiento de la Reforma Educativa, en general, y del Diseño Curricular para la Educación Infantil en concreto					
82. Actualización/profundización en áreas o materias curriculares concretas (psicomotricidad, música, expresión plástica, lenguaje...)					
83. Orientación y tutoría					
84. Educación compensatoria (preescolar en casa u otros)					
85. Selección/elaboración y uso de medios y recursos educativos para la Educación Infantil/Preescolar					
86. Formación en Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.					
87. Cultura Andaluza					
88. Actualización/profundización en materias transversales del currículum (educación ambiental, para la salud, para la paz...)					
89. Organización y evaluación escolar					
90. Atención a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos					
91. Innovación e investigación educativa					
92. Otros (especifique):					

93-99. VALORE LA EFICACIA QUE PARA SU PROPIA FORMACIÓN PUEDEN



ANEXOS

TENER LAS SIGUIENTES ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN PERMANENTE:

	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
93. Cursos de formación permanente					
94. Proyectos de innovación educativa					
95. Seminarios permanentes					
96. Grupos de trabajo					
97. Formación en Centros					
98. Actividades puntuales (conferencias, charlas, jornadas, asistencia a congresos...)					
99. Otras (especifique):					

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXOS

---

ANEXO 3. Codificación de las variables empleadas en el cuestionario

ACD	Actualización/profundización en áreas o materias curriculares concretas (psicomotricidad, música, expresión plástica, lenguaje...) Como aspecto necesario para su formación
ACE	Implicación en actividades del centro como aspecto problemático en el ejercicio de su profesión
ACT	Participación en actividades formativas en los últimos cuatro cursos
AFE	Las demostraciones de afecto de sus alumnos como fuente de satisfacción
AIN	Número de años que lleva enseñando en el nivel Infantil/Preescolar
AIS	Aislamiento en el que se ejerce la profesión como fuente de conflictos
ANT	Años de antigüedad en el Centro
APU	Actividades puntuales (conferencias, charlas, jornadas, asistencia a congresos...) S como estrategia eficaz para su propia formación
ATE	Atención a la diversidad de las necesidades educativas de sus alumnos y detección temprana de problemas de aprendizaje como aspecto problemático en el ejercicio de su profesión
ATV	Acción tutorial y orientación a los padres de alumnos sobre el proceso de desarrollo y aprendizaje de sus hijos como aspecto problemático en el ejercicio de su profesión
BCO	Baja consideración social/bajo salario de la profesión como fuente de conflictos
CAD	Cultura andaluza como aspecto necesario para su formación
CCO	Conexión de los contenidos con los intereses de los alumnos y las demandas de los padres de alumnos como aspecto problemático en el ejercicio de su profesión
CDI	Ejercicio de cargo directivo en los últimos cuatro cursos
CFP	Cursos de formación permanente como estrategia eficaz para su propia formación
COL	Las relaciones profesionales con colegas de Educación Infantil/Preescolar en otros centros como fuente de satisfacción
CON	Conductas inadecuadas de los alumnos como fuente de conflictos
CRE	Conocimiento de la reforma educativa, en general, y del diseño curricular para la educación infantil en concreto como aspecto necesario para su formación
CSO	Poca comprensión social de las dificultades profesionales específicas del nivel Infantil/Preescolar como fuente de conflictos
CUR	Tipo de curriculum que imparte el centro

ANEXOS

---

DEM	Excesivas demandas o, por el contrario, desinterés mostrado por los padres de alumnos como fuente de conflictos
DES	Ocupacion de algún destino fuera de un centro durante este tiempo
DIR	Ejercicio en la actualidad algún cargo directivo
DIS	Discontinuidades importantes en el desarrollo de la profesión durante los ultimos cuatro cursos
DOC	Elaboración de documentos de diseño y evaluación a nivel de ciclo y Centro como aspecto problemático en el ejercicio de su profesión
ECO	Educación compensatoria (preescolar en casa u otros) como aspecto necesario para su formación
EDA	Edad
ENS	La enseñanza a niños menores de seis años como fuente de satisfaccion
ESO	Las relaciones con el entorno social e institucional del Centro como fuente de satisfacción
EST	Nivel general de "estres" que le produce el ejercicio de la docencia
ETA	Etapas que cubre el Centro
ETC	Estado civil
EXP	Años de experiencia docente
EXT	Desarrollo de actividades extraescolares como aspecto problemático en el ejercicio de su profesión
FAA	Le facilitan el desarrollo de su trabajo los alumnos
FAC	Le facilitan el desarrollo de su trabajo los compañeros
FAD	Le facilitan el desarrollo de su trabajo el equipo directivo
FAM	Falta de apoyo de la administración educativa como fuente de conflictos
FAP	Le facilitan el desarrollo de su trabajo los padres de alumnos
FCE	Formación en centros como estrategia eficaz para su propia formación
FEX	Falta de expectativas de promoción profesional como fuente de conflictos
FME	Falta de medios/equipamiento para la enseñanza como fuente de conflictos
FPR	Falta de preparación/competencia profesional/puesta al día en nuevas metodologías de enseñanza para la Educación Infantil/Preescolar como fuente de conflictos

ANEXOS

---

FRE	Falta de conocimiento de la reforma educativa, en general, y del diseño curricular para la Educación Infantil en concreto como fuente de conflictos
FTI	Falta de tiempo para organizar todo el trabajo complementario a la propia enseñanza (asistencia a reuniones, redacción de documentos, entrevistas con padres de alumnos...) Como fuente de conflictos
GES	La posibilidad de implicarse en la gestión del Centro ocupando una responsabilidad fuera de la docencia en el aula como fuente de satisfacción
GRT	Grupos de trabajo como estrategia eficaz para su propia formación
IMG	La posibilidad de desarrollar su imaginación y capacidad creativa en la relación con los alumnos pequeños como fuente de satisfacción
IND	Individualización de la enseñanza como aspecto problemático en el ejercicio de su profesión
ING	Fecha de ingreso en el Cuerpo de Magisterio
INI	La posibilidad de llevar a cabo sus propias iniciativas profesionales en metodología, selección y organización de contenidos, elaboración de materiales u otros aspectos del currículum de Educación Infantil/Preescolar como fuente de satisfacción
INN	Innovación e investigación educativa como aspecto necesario para su formación
INT	La integración socio-profesional con el colectivo de compañeros de su propio centro como fuente de satisfacción
MED	Selección/elaboración y uso de medios para la enseñanza y materiales curriculares idóneos para el nivel Infantil/Preescolar como aspecto problemático en el ejercicio de su profesión
MET	Metodología de la enseñanza como aspecto problemático en el ejercicio de su profesión
MON	Monotonía del trabajo docente como fuente de conflictos
MOT	Capacidad para motivar a sus alumnos, implicarlos en las actividades de clase y facilitarles los aprendizajes como aspecto problemático en el ejercicio de su profesión
MTC	Actualización/profundización en materias transversales del currículum (educación ambiental, para la salud, para la paz...) como aspecto necesario para su formación
NCO	Puesta al día y adquisición de nuevos conocimientos como aspecto problemático en el ejercicio de su profesión
NED	Atención a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos como aspecto necesario para su formación
NTI	Formación en nuevas tecnologías de la información y la comunicación como aspecto necesario para su formación

ANEXOS

---

ORD	Mantenimiento del orden/disciplina en la clase como fuente de conflictos
ORG	Organización y evaluación escolar como aspecto necesario para su formación
ORT	Orientación y tutoría como aspecto necesario para su formación
OTA	Otras fuentes de conflictos
OTE	Otras fuentes de satisfacción
OTI	Otros aspectos problemáticos en el ejercicio de su profesión
OTO	Otros aspectos necesarios para su formación
OTU	Otras estrategias eficaces para su propia formación
PIE	Proyectos de innovación educativa como estrategia eficaz para su propia formación
PRE	Preparación para enseñar conocimientos actualizados y adecuados al nivel Infantil/Preescolar como aspecto problemático en el ejercicio de su profesión
PRO	Problemática del entorno social y cultural del centro como fuente de conflictos
QUE	Quejas o desaprobación de su trabajo que expresan los padres de alumnos como fuente de conflictos
REF	Implantación de la reforma educativa como aspecto problemático en el ejercicio de su profesión
RIQ	Diversidad y riqueza de las experiencias de aprendizaje que ofrece a sus alumnos como aspecto problemático en el ejercicio de su profesión
SAA	Encuentra satisfactoria su relación personal con los alumnos
SAC	Encuentra satisfactoria su relación personal con los compañeros
SAD	Encuentra satisfactoria su relación personal con el equipo directivo
SAP	Encuentra satisfactoria su relación personal con los padres de alumnos
SAT	Satisfacción general que le produce la dedicación a la enseñanza
SEX	Sexo
SIT	Situación administrativa
SLA	Las condiciones socio-laborales de su profesión como fuente de satisfacción
SPE	Seminarios permanentes como estrategia eficaz para su propia formación
SRE	Selección/elaboración y uso de medios y recursos educativos para la educación infantil/preescolar como aspecto necesario para su formación

ANEXOS

---

SUA	Para superarse en su trabajo encuentra motivacion en los alumnos
SUC	Para superarse en su trabajo encuentra motivacion en los compañeros
SUD	Para superarse en su trabajo encuentra motivacion en el equipo directivo
SUP	Para superarse en su trabajo encuentra motivacion en los padres de alumnos
TAR	Problemática general de las distintas tareas de enseñanza
TIP	Tipo de Centro
TIT	Titulación/es académica/s
UBI	Tamaño de la poblacion donde se ubica el Centro
UNI	Número de unidades de Educación Infantil/Preescolar
UNT	Número total de unidades que tiene el Centro
VAA	Su trabajo es valorado por los alumnos
VAC	Su trabajo es valorado por los compañeros
VAD	Su trabajo es valorado por el equipo directivo
VAP	Su trabajo es valorado por los padres de alumnos

## ANEXOS

### ANEXO 4

EDA	Ciclo vital
ACC	Actividades de formación permanente
ACD	Actualización de conocimientos
ACN	Actitud de apertura a las compañeras
AES	Cursar la especialidad de la etapa
AIN	Años de ejercicio en la etapa
ANT	Años de antigüedad en el Centro
APA	Los de padres de alumnos se organizan para participar en el Centro
ASU	Limitaciones en el promoción por ser la última maestra en llegar al Centro
AVC	Ausencia de vocación
BAF	Clima de relación con los alumnos
BCE	Estructura organizativa formal de colaboración de maestras y padres de alumnos en la gestión del Centro
BCL	Reunión del equipo de maestras
BCO	Baja consideración social de la profesión
BTP	Estructura organizativa informal de participación de los padres de alumnos en la vida del Centro
CFP	Estrategias eficaces para la formación permanente de las maestras
COL	Relaciones profesionales satisfactorias con colegas de otros centros
CUX	Orientación del curriculum de la etapa
DCO	Necesidad de extender la cultura propia de la educación infantil a otras etapas del Sistema Educativo
DDN	Desdén por el ejercicio del poder en el Centro
DEC	Necesidad de descubrir las demandas educativas encubiertas/no declaradas que presentan los padres de alumnos
DIF	Discontinuidad importante en el ejercicio de la profesión
DIR	Opiniones sobre la tarea de dirección del Centro

ANEXOS

---

DPX	material curricular elaborado por las maestras
DQU	Diseño del curriculum
DRP	La interacción entre los alumnos se convierte en conductas inadecuadas a ojos de la maestra
EDP	Enfermedad profesional: trastornos en la voz
ENS	Tareas propias de la enseñanza en la etapa que producen satisfacción a la maestra
ESC	Experiencias escolares previas
EST	Estres
ETC	Estado civil
EVC	Existencia de vocación
EVR	Evento crítico de la vida profesional
EVV	Evento crítico de la vida privada
EXP	Años de experiencia docente
EXT	Implicación en actividades extraescolares
FAP	Los padres de alumnos facilitan el desarrollo de su trabajo a la maestra
FAS	Pedir consejo profesional
FED	Experiencia cotidiana como fuente de aprendizaje
FME	Falta de apoyo a la enseñanza
FOC	Aprender de las las compañeras
FRU	Logro de objetivos
GDE	"Balcanización" del equipo docente
GEN	Feminización del equipo docente
GES	Satisfacción en las tareas de gestión del Centro
HBC	La maestra se percibe como una buena compañera
HCO	Compensada por el trato de agradecimiento que en general recibe de los padres de alumnos
HDE	Satisfecha de dedicarse a la enseñanza
HEX	Exigencia consigo misma



ANEXOS

---

HIJ	Identificación con la forma de ser y de pensar de los jóvenes
HMD	Sentirse como una madre para los alumnos
HNN	Alto grado de profesionalidad
HSC	Sentirse como en su casa en el Centro de trabajo
HTS	Lucha por enseñar valores: transformar la sociedad
HVD	Crecimiento profesional ante la adversidad
IFE	Trabajo fuera de la enseñanza
IMA	Socialización profesional
ING	Fecha de ingreso en el Cuerpo de Magisterio
IPC	Valoración positiva de su trabajo que hace el director
IPO	Oposiciones
JCJ	Ejercicio de mentora: enseñanza del modelo a las compañeras jóvenes
JCJ	Comida conjunta del equipo docente
JER	Lenguaje específico que comparten las maestras del Centro
JFE	Café conjunto de las mañanas
KXN	La escuela infantil como espacio de reflexión para el niño
KZA	Etapa abierta a la colaboración de los padres de alumnos
LCC	Compartir con las compañeras el juicio sobre los alumnos
LDP	Diferentes percepciones de la evolución del alumno entre maestras y padres
LFG	Liderazgo fuerte que facilita la gestión
LGE	Experiencia implantación Reforma del 70
LGO	Experiencia implantación de la actual Reforma
LIA	Tarea específica de la directora del Centro
MAG	Valoración global de la profesión
MCA	Cambio frecuente de actividad en la clase
MCF	Disciplina
MDU	Globalización de la enseñanza

ANEXOS

---

MED	Preocupación de la maestra por la selección y uso de materiales curriculares
MFI	Organización de los alumnos en las tareas no formales del Centro
MGN	Diferencias en la conducta de distintos grupos de alumnos
MGP	Gestión participativa
MIN	Poca valoración de la docencia en la etapa
MIV	Informes de evaluación de los alumnos
MLD	Contenidos educativos
MLE	Lectoescritura
MMC	Aprender el modelo de enseñanza
MMN	La profesora no utiliza normalmente su mesa, deambula por la clase
MON	Monotonía/rutinización y aislamiento en el ejercicio de la enseñanza
FPR	Falta de preparación
MOY	Incorporar las necesidades fisiológicas del alumno como actividad propia de la clase en etapa
MPA	Adaptación de los alumnos a la escuela
MTX	Empleo de textos
MVA	Priorización de contenidos actitudinales
MVO	Estrategias de evaluación
MXC	Protesta de los padres por la cantidad excesiva de material escolar que han de comprar a los alumnos de educación infantil
NHI	Individualización de la enseñanza
ORD	Conflictividad originada por conductas inadecuadas de los alumnos
PES	Las maestras constituyen un grupo profesional estimado en el entorno social del Centro
PFM	Homogamia en la profesión
PRE	Preocupación por la formación permanente
PVA	Prácticas de enseñanza en Centros
PVC	Los padres participan en la vida del Centro
QDT	No directividad en la tarea de los alumnos

## ANEXOS

---

REC	Reconocimiento por los demás de la capacidad de trabajo de la maestra
REF	Implantación de la reforma educativa
RFU	Organización del equipo de maestras
RID	Preocupación por no rendir lo suficiente
RIN	Apertura a la innovación educativa
RPR	Comparación con las compañeras para valorar la propia profesionalidad
SCA	Compartir el modelo de enseñanza
SFR	Satisfacción por la actividad de formación permanente desplegada a lo largo de la trayectoria profesional
TAI	Destino en Preescolar/Infantil: Alumnos de cinco años
TBU	Valoración positiva de un destino
TCT	Cambio de destino
TEM	Causas para la elección de un destino
TEN	Tensión entre las maestras del Centro
TEP	Destino en la enseñanza privada
TEX	Destino en Centro exclusivo de la etapa
TIG	Destino en Centro que integra más etapas
TIN	Destino como interina
TIT	Titulaciones académicas
TMA	Valorado negativa de un destino ocupado
TOL	Actitud tolerante de la maestra
TPF	Destino como propietaria definitiva
TPU	Trabajar con la puerta abierta como símbolo de compartir un modelo de enseñanza
TPV	Destino como propietaria provisional
TRA	Dificultad de trabajar delante de las madres de los alumnos
TRP	Destino conflictivo que supone un reto profesional para la maestra
UPR	Preocupación por las relaciones con el entorno social del Centro

ANEXOS

---

VET	Motivación
VEX	Valoración de la experiencia académica
VIT	Experiencias previas
VRM	Limitaciones en el desarrollo profesional por el hecho de ser mujer
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
XBP	Recordar sólo los momentos buenos de la enseñanza
XEC	Evolución de la orientación de las demandas que la sociedad hace a la escuela
XFF	Preocupación por el futuro profesional
XGE	Promoción plana de la carrera
XIF	Necesidad de implicarse en proyectos ajenos a la enseñanza
XPD	Evolución de la profesión docente
XPR	Evolución de las preocupaciones profesionales
XTV	Influencia de la TV en los alumnos
XZP	Evolución hacia una mayor participación de los padres en la vida del Centro
ZDI	Conflictos entre maestras y padres de alumnos
ZDS	Los padres de alumnos son muy conservadores con sus hijos
ZLI	Interacción diaria con los padres de los alumnos
ZMR	Mantener el contacto con las familias una vez que los niños han salido del Centro
ZNP	No le preocupa a la maestra la valoración que hagan los padres de los alumnos de su trabajo profesional
ZOC	Problema con los padres de los alumnos a causa de su colaboración en el Centro
ZOJ	Explicar a los padres los objetivos del curso
ZPD	Comprender las preocupaciones de los padres
ZPP	Abundancia e importancia del intercambio de información sobre el alumno entre maestra y padres como característica diferenciadora de la etapa