

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

EL CONTENIDO DEL DISCURSO COMO VARIABLE
DE PROCESO EN LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS
DE FORMACIÓN DE PROFESORES (*)

CARLOS MARCELO GARCÍA (**)

PILAR MINGORANCE DÍAZ (**)

CRISTINA MAYOR RUIZ (**)

1. INTRODUCCIÓN

El análisis del discurso en la enseñanza ha venido siendo una preocupación constante de los investigadores didácticos. Medina definía el discurso como «el conjunto de significados que definen el mensaje explícito e implícito que ponen en interacción los agentes del aula» (1990, p. 585). Se han realizado estudios desde la perspectiva del enfoque proceso-producto, así como desde lo que Cazden denomina la «nueva sociología de la educación». Las diferencias entre los análisis que realizan ambos enfoques son ya conocidas y suficientemente comentadas (Zabalza, 1986; Medina Rivilla, 1988; Cazden, 1989, 1991).

La investigación sobre el discurso de los profesores se ha concentrado en el análisis de situaciones interactivas de enseñanza, marcadas por contextos de desigualdad en la comunicación (el profesor tiene mayor poder que los alumnos, como apuntara Tom, 1984). En nuestra investigación hemos pretendido aplicar el análisis del discurso de profesores en contextos muy diferentes a los de la enseñanza interactiva: seminarios de formación y debate, discusión, reflexión y aprendizaje entre iguales. Para analizar estos contextos son útiles algunas recomendaciones de la investigación sobre el discurso del profesor: «Podemos considerar la situación como un sistema de reglas para la interacción que media entre la persona y el sistema sociocultural; como un contexto para la interacción al cual las personas se adaptan... y pese al cual las personas en ocasiones sobrepasan las reglas sociales y situacionales, redefiniendo la situación misma en el proceso de llevarla a cabo» (Erickson, 1975, citado en Cazden, 1989, p. 634).

(*) Investigación financiada por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Han colaborado en esta investigación: Miguel Ángel de Ben Oliver; Beatriz Cebreiro García; Mariví Dormido Carretero; Francisco Machío Aleixandre; Antonio Montero Alcaide; Rocío Muñoz Martín; Paulino Murillo Estepa; Rocío Núñez Galea; Elena Hernández de la Torre; José Manuel Pisonero Pisonero; Víctor Roncel Vega; Marita Sánchez Moreno.

(**) Universidad de Sevilla.

Una segunda diferencia del discurso que pretendemos describir en nuestra investigación consiste en que se desarrolla en un contexto diferente al que habitualmente se desarrolla la actividad docente: fuera del horario escolar, en ambientes «no problemáticos», sin evaluación, con un contenido negociado por los profesores, y con la intención y motivación por el aprendizaje y desarrollo personal. En este contexto, el discurso alcanza unas dimensiones diferentes a las que habitualmente ha indagado la investigación, lo que ha supuesto para el equipo de investigación una exigencia, pero a la vez un reto de cara a analizar una situación novedosa.

Nos ha interesado, por tanto, realizar un análisis de una situación de formación concreta —que pasamos a describir a continuación— pero desde la perspectiva del análisis del discurso en las situaciones de interacción. Ya hemos venido planteando en otros trabajos la necesidad de ahondar en el conocimiento y experiencias de evaluación de la formación de profesores (Villar y Marcelo, 1992; Marcelo, 1994). Se constata la necesidad de ampliar los horizontes y perspectivas, de manera que ofrezcamos más información que el mero nivel de satisfacción medido a través de cuestionarios al finalizar la actividad formativa. En el caso de esta investigación presentamos el proceso que desarrollamos para construir elementos gráficos que permitan sintetizar la información —tan amplia y variada— que supone el discurso de profesores en contextos de formación.

La investigación que hemos realizado se ha llevado a cabo en la forma de un estudio de caso, en el que el caso lo constituye el desarrollo de un programa de formación para profesores principiantes. Este programa se ha aplicado en dos situaciones o grupos de profesores correspondientes a los niveles de Educación Infantil y Secundaria. El caso que describimos, por tanto no es el caso de profesores principiantes tomados como individuos, sino el análisis de las interacciones que se producen en el grupo a lo largo de las sesiones del programa formativo. Como Stake afirma, *«la principal diferencia entre el estudio de caso y otros modelos de investigación consiste en que el énfasis es el caso, no la totalidad de individuos que componen el caso... Lo que se estudia es el caso. El caso es algo que se considera digno de ser estudiado con detenimiento. El caso posee carácter, totalidad, tiene sus fronteras. No es algo que podamos representar a través de una puntuación. Es un sistema complejo y dinámico. Deseamos comprender su complejidad»* (Stake, 1988, p. 256).

2. EL CONTEXTO

La modalidad formativa general que empleamos fue la de Seminario o Grupo de Trabajo (Marcelo, 1994) dirigido a profesores principiantes. Los seminarios y grupos de discusión representan situaciones en las que profesores pueden trabajar junto a otros compañeros, dentro de un ambiente más o menos formal para abordar un problema (Little, 1987). Los seminarios y grupos de trabajo de profesores pueden perseguir tres tipos de objetivos: propiciar el desarrollo profesional de los profesores; incrementar las interacciones entre

compañeros, que ayuden a superar el aislamiento y soledad de la profesión docente, y por último, **ayudar a reducir la fragmentación de un programa**, en los momentos en que introduce un nuevo currículum (Rich, 1992). El énfasis de los grupos de trabajo es en la participación de los profesores asistentes, mediante la cual pueden compartir sus conocimientos y destrezas, e implicarse en determinadas tareas, en resolver problemas, o en planificar nuevas actividades (Gough y James, 1990).

En esta investigación analizamos el contenido del discurso de profesores principiantes de Educación Infantil y Secundaria implicados en un programa de formación que desarrollamos en colaboración con el Centro de Profesores de Alcalá de Guadaíra. Este programa formativo se caracterizaba por:

- Desarrollarse a lo largo del curso escolar.
- Estar compuesto por un número limitado de profesores (no superior a 15), pertenecientes al mismo nivel de enseñanza.
- Ser flexible en su contenido: Un contenido centrado en los problemas de los profesores principiantes, identificados por los propios profesores. Asimismo, contenidos negociados a lo largo del desarrollo del mismo, de forma que pudiera modificarse a requerimiento de los propios profesores.
- Práctico y variado en su metodología, incluyendo una amplia variedad de «oportunidades de aprendizaje» tanto individuales como grupales.
- Incorporar posibilidades de reflexión mediante el análisis de ejemplos de clases, bien grabados en vídeo, bien a través del análisis o redacción de diarios.
- Incorporar tareas a realizar por los profesores principiantes en sus aulas y centros escolares.
- Coordinación del seminario por profesores con amplia experiencia (denominados coordinadores) en el nivel de enseñanza de los profesores principiantes.

3. PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

Para poder analizar el discurso procedimos a realizar grabaciones en audio de algunas de las sesiones mantenidas a lo largo del programa —se grabaron un total de 13 sesiones de una duración aproximada de 2 horas cada una—. En el proceso de análisis de estos datos, se ha puesto de manifiesto la necesidad de contar con un instrumento de análisis amplio y versátil, que se acomodara lo más posible a las diferentes dimensiones y contenidos del discurso de profesores principiantes y coordinadores durante dichas sesiones.

Acordamos desde un principio utilizar un sistema de codificación que incorporara básicamente cuatro tipos de dimensiones. La primera es una dimensión de tipo descriptivo, y se refiere al análisis del *Contenido del Discurso* (de qué se habla durante las sesiones de los seminarios). La segunda dimensión que analizamos es explicativa (denominada *Nivel de Reflexión*, referida a caracterizar el nivel cognitivo del discurso de profesores y coordinadores). Partiendo de estas premisas, el equipo de investigación inició el proceso de elaboración de un primer sistema de categorías. Conforme avanzó el proceso de codificación, se fue haciendo necesario ampliar el ámbito de análisis, en la medida en que constatábamos fenómenos que aparecían en el discurso y que no eran recogidos en las dos dimensiones anteriormente enunciadas.

Una tercera dimensión –descriptiva en este caso– que nos pareció necesaria –y evidente– de incorporar era la del *hablante*. Resultaba necesario diferenciar entre contenido de discurso, y niveles de reflexión emitidos por los profesores, y por los coordinadores. Por ello introdujimos esta diferenciación. Una cuarta y última dimensión, en este caso interpretativa, se refiere a la *función o movimiento del discurso* de los profesores o coordinadores. En este caso la pregunta que formulamos no es quién habla, o sobre qué habla, sino qué intención tiene el hablante al iniciar una interacción verbal. Para analizar la intención del discurso hemos recurrido a un autor ya clásico –Arno Bellack–, quien propone cuatro movimientos: Estructuración, Sollicitación, Reacción y Respuesta (Marcelo, 1995).

Elaboración de un sistema de categorías

Vamos a describir a continuación el proceso que hemos seguido para la creación de un sistema de códigos y de las fases por las que hemos caminado. El proceso de identificación de categorías se entiende como un proceso de descontextualización-recontextualización en el que a partir de los datos brutos se lleva a cabo, en primer lugar la *segmentación* del texto en unidades significativas. En este sentido, señala Tesch que *«los segmentos de texto deben extraerse de su contexto de tal forma que mantengan su significado, incluso cuando se encuentren fuera de su contexto»* (Tesch, 1990, p. 117). El segundo paso consiste en **Desarrollar un sistema de organización** que permita clasificar los segmentos identificados. Por último se procede a **Clasificar los datos** (codificación): asignar un código/s a cada segmento significativo (Marcelo, 1992).

Las fases que hemos enumerado constituyen sólo un primer paso en cuanto a la preparación del análisis de datos. Éste puede llevarse a cabo de diferentes formas, tal como Miles y Huberman (1994) nos ha descrito. Sin embargo, parece que es el análisis de contenido la estrategia más comúnmente utilizada por los investigadores: *«el análisis de contenido consiste en diseñar categorías que sean relevantes con los propósitos de la investigación y clasificar la ocurrencia de palabras relevantes u otras unidades de registro dentro de categorías»* (Tesch, 1990, p. 79).

Sin embargo, y éste es un principio que hemos asumido en esta investigación, creemos que el análisis de datos debe superar la mera recuperación y análisis de palabras y frases. Es preciso analizar conexiones, relaciones, hipótesis que combinen diferentes dimensiones de los datos recopilados. Tesch (1990), en la profusa clasificación de la investigación cualitativa, califica a esta tendencia de investigación como **Realismo trascendental**, en la medida en que *«intenta encontrar algo más que lo que se da; intenta explicar por qué ocurre. Buscar explicaciones es lo mismo que “teorizar”. El procedimiento de análisis que se usa en este conjunto de enfoques de investigación se debe diseñar para facilitar la teorización... Las proposiciones explicativas son declaraciones acerca de relaciones, tales como “X existe porque...; dado X entonces se dará Y; X es necesario pero no suficiente para que Y ocurra; X causa Y. En definitiva, el fin de los primeros análisis de los investigadores consiste en identificar lo que denominarán X o Y»* (Tesch, 1990, p. 85).

Partimos de las transcripciones de las trece sesiones de seminario de formación, comenzando por un proceso de lectura y relectura, y realizando anotaciones (memos) junto a las frases correspondientes de las transcripciones, en las que se esbozaba el contenido del discurso. Una vez leídas en profundidad las transcripciones, se procedió a hacer un listado de los temas aparecidos a lo largo de las sesiones. Dichos temas se agruparon en unidades mayores, denominadas categorías.

Una vez que acordamos la relación de categorías para el análisis del contenido del discurso, se procedió a definir cada una de las 26 categorías iniciales, de forma que los diferentes codificadores tuvieran una explicación compartida del significado de cada una de las categorías, así como un ejemplo extraído de las propias transcripciones. El proceso de definición del contenido de cada categoría fue un proceso negociado en el que se pretendió incluir las diferencias y matices planteadas por cada uno de los investigadores, así como consensuar los significados en caso de discordancia manifiesta.

A lo largo del proceso de codificación fuimos comprobando, a través de reuniones sucesivas, la eficacia de la relación de las categorías seleccionadas para el análisis del contenido del discurso de los profesores, encontrándonos en algunos casos con la necesidad de modificar o ampliar la definición dada al comienzo del proceso de codificación, y en otros, de introducir nuevas categorías. Este fue el caso de las categorías denominadas SIS (Referencias de los profesores o coordinadores al Sistema Educativo en general, a la Administración Educativa, etc.), y CAS (Casos: narraciones más o menos breves de los profesores en las que describen generalmente problemas referidos a los alumnos y que se cuentan como una breve historia).

Las categorías para el análisis del contenido del discurso, que son las que en este artículo comentamos, se agrupan en cinco agrupaciones. El primero de ellos hace referencia al propio seminario, y hemos incluido declaraciones en las que los coordinadores repasan la sesión anterior, analizan los materiales utilizados en el seminario (artículos, libros, grabaciones en vídeo, etc.), gestionan el seminario, resuelven las situaciones de conflicto, o coordinan y desarrollan el análisis de los

diarios de los profesores, así como las grabaciones en vídeo realizadas en las aulas de los profesores participantes.

Un segundo grupo de categorías incluye referencias de los propios profesores en las que muestran sus actitudes, intereses, expectativas, creencias o preocupaciones, así como hacen alusiones a su experiencia como docentes. Un tercer grupo de categorías tiene que ver con aspectos teórico-prácticos, incluyendo tanto el tratamiento de conceptos psicopedagógicos, sus aplicaciones prácticas, así como el asesoramiento didáctico y personal.

El cuarto bloque de categorías es el más amplio, e incluye las referencias de los profesores a aspectos didácticos, como la motivación, evaluación, metodología, tareas académicas, o gestión de clases. El quinto conjunto de categorías se refiere a los alumnos, sus características, aprendizaje, y el contexto socio familiar. Por último, hemos seleccionado dos categorías que tienen que ver con la *organización* y las relaciones entre los profesores, así como con el sistema educativo.

En su conjunto, el Sistema de Codificación Múltiple para el Análisis de Seminarios de Formación, que hemos utilizado es el que aparece en la figura 1.

FIGURA 1

Dimensiones y categorías del Sistema de Codificación Múltiple para el Análisis de Seminarios de Formación

1. HABLANTE:	Evaluación (EVA)
Profesor/a	Materiales de enseñanza (MAT)
Coordinador	Tareas académicas (TEA)
	Metodología (MET)
	Gestión de clase (GEC)
2. FUNCIÓN DEL DISCURSO:	ASPECTOS ORGANIZATIVOS
Estructuración	Organización del centro (ORG)
Solicitud	Sistema educativo (SIS)
Respuesta	SOBRE LOS ALUMNOS
Resolución	Características (CAL)
	Contexto socio-familiar (CTX)
3. CONTENIDO DEL DISCURSO:	Aprendizaje (APR)
SOBRE EL SEMINARIO	4. NIVELES DE REFLEXIÓN EN EL DISCURSO
Repaso de la sesión anterior (REP)	Nivel 1. Descripción.
Materiales del seminario (MAS)	Nivel 2.
Gestión (GES)	Reglas de la práctica
Actividades de diario (ATD)	Fundamentación conceptual
Actividades de vídeo (ATV)	Asesoramiento y cambio
Conflicto (CON)	Justificación de la práctica
Tareas de los profesores (TAS)	Valoración de la práctica
SOBRE LOS PROFESORES	
Personal (PER)	
Experiencia como docente (ECD)	
SOBRE LA TEORÍA-PRÁCTICA	
Conceptos psicopedagógicos (CPP)	
Relación teoría-práctica (RTP)	
Disciplina académica (DAC)	
Asesoramiento didáctico (ASD)	

La unidad de análisis

Un aspecto de gran importancia en la investigación que utiliza datos cualitativos es determinar con claridad cuál es la unidad de análisis utilizada. En nuestro caso, entendimos que una unidad de análisis es *«una frase, o serie de frases que expresan una idea más o menos completa y sirve a una función específica»* (Taba, en Simon y Boyer, 1974, p. 628), y *que reflejan un determinado nivel de reflexión*. La unidad de análisis corresponde siempre a un hablante (profesor/coordinador), por lo que hemos entendido que se producía un cambio de categoría cuando se daba una modificación en el hablante, en la función del discurso, en su contenido, o en el nivel de reflexión. Hay que aclarar que cuando ocurría una intervención de un profesor, posteriormente a la de otro profesor, *no se ha codificado* como unidad de significado diferente, a menos que se produjeran cambios en la función o movimiento del discurso, en su contenido o nivel de reflexión. Debido a las propias características del discurso de los profesores principiantes y coordinadores: intervenciones breves, de iniciativa libre, de intercambio recíproco, etc., la unidad de análisis en esta investigación tuvo que adaptarse a estas características. Así, en aquellos segmentos en los que se producía una interrupción breve del discurso del coordinador o del profesor por otro profesor o por un coordinador (cambio de hablante), hemos considerado todo el segmento como una sola unidad de significado. Por otra parte, y sólo en la dimensión de *contenido del discurso*, se ha procedido a realizar una codificación múltiple cuando un mismo párrafo se refiere a diferentes contenidos.

La búsqueda de la fiabilidad entre los codificadores

Una preocupación necesaria en toda investigación que analiza datos cualitativos es la de asegurar la fiabilidad a lo largo de todo el proceso de reducción, interpretación y análisis de los datos. En esta investigación los codificadores fuimos seis personas. De ellos tres doctores, y tres licenciadas en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección Pedagogía), con experiencia de haber participado en otras investigaciones.

La fiabilidad de las codificaciones es una condición esencial para la credibilidad de los resultados. Goetz y LeCompte utilizan los términos «fiabilidad interna» o «inter observador», definiéndola como *«la medida en que los complejos significativos de varios observadores muestran la congruencia suficiente para que puedan considerarse equivalentes sus inferencias relativas a los fenómenos»* (1988, p. 221). En nuestro caso, la fiabilidad no se contrastó utilizando fórmulas cuantitativas, sino que procedimos a discutir en grupo las codificaciones realizadas por los diferentes miembros del equipo de investigación. Pretendíamos ante todo *«coincidir en la descripción y composición de los acontecimientos y no en la determinación de su frecuencia»* (Goetz y LeCompte, 1988, p. 221).

Se ha pretendido que en todo momento el proceso de identificación de categorías fuera negociado, y que la definición de las mismas fuera lo más consensuada posible, debido a que sólo así aseguraríamos la fiabilidad de las codificaciones. Una vez que nos hubimos dotado de un sistema categorial adecuado,

procedimos a seleccionar dos transcripciones completas de entre el total de sesiones de formación. El grupo de seis codificadores se dividió en dos subgrupos: uno codificaría dos sesiones correspondientes al seminario de Infantil, y el otro al de Secundaria. Estas codificaciones se realizaron de forma independiente por cada codificador. Una vez que se realizaron estas codificaciones, cada uno de los subgrupos mantuvo entre tres y cuatro reuniones en las que se comparaban las codificaciones realizadas por cada uno de los tres codificadores.

En relación a los contenidos del discurso existieron algunas confusiones entre ciertas categorías, como por ejemplo, entre **Conocimientos psicopedagógicos** y **Relación teoría-práctica**, o entre **Tareas académicas** y **Metodología**. Estos problemas se resolvieron llegando a acuerdos en cuanto a qué codificar en cada una de las anteriores categorías. Esos acuerdos suponían en algunos casos modificar la definición que dimos al comienzo respecto a cada categoría.

Una vez que los miembros de cada uno de los dos subgrupos de codificación entendieron que habían llegado a un principio de acuerdo, y que sus codificaciones eran suficientemente homogéneas, procedimos a realizar la codificación del total de transcripciones de las sesiones de ambos seminarios. Cada investigador codificó un total de dos sesiones completas.

Después de codificar el total de trece transcripciones, procedimos a introducir los códigos en los textos numerados, utilizando para ello el programa AQUAD 3.0 (Huber y Marcelo, 1993). Una vez realizado esto, seleccionamos la opción **Recuperar texto codificado**, con lo que extrajimos todos los párrafos que habían sido codificados en cada una de las veintisiete categorías de la dimensión **Contenido del Discurso**. Se distribuyó a cada codificador las unidades de significado correspondientes a varias categorías y se le pidió que las leyera, las compararan entre sí para detectar si existían diferencias de criterio a la hora de codificar entre los diferentes codificadores. Para este proceso no seguimos el criterio de agrupación por tipos de seminario –**Infantil o Secundaria**–, sino que un mismo codificador pudo leer y analizar todas las frases codificadas con una misma categoría en cada uno de los dos seminarios. Pensábamos que ello permitiría un mayor conocimiento para los codificadores de las características y peculiaridades de cada tipo de sesión del seminario. Como consecuencia de realizar esta segunda prueba de fiabilidad, detectamos algunas irregularidades en algunas codificaciones, que fueron analizadas por el grupo de investigación y subsanadas.

4. RESULTADOS

Debido a la amplitud de la investigación, vamos a centrarnos sólo en describir algunos resultados referidos a la dimensión **Contenido del Discurso**. En otros trabajos hemos desarrollado análisis parciales de las demás dimensiones, así como se puede ver la memoria completa de investigación (Marcelo, 1995).

En la presentación de los resultados hemos pretendido ofrecer vías alternativas de representación de la información procedente de métodos cualitativos. Así,

hemos recurrido a un gran número de representaciones gráficas que van a dar mayor riqueza visual y comprensiva al análisis que realizamos. Nos parece que viene siendo una necesidad en investigación cualitativa superar el excesivo uso de «citas textuales» sin mayores elaboraciones. Debido a ello, hemos seleccionado el análisis de cuatro categorías para ejemplificar el estudio realizado. Posteriormente vamos a presentar resultados de las relaciones entre diversas categorías seleccionadas, así como un análisis de la evolución del discurso.

4.1. *Análisis de categorías seleccionadas*

Hemos seleccionado para este artículo cuatro categorías que han tenido una especial importancia en el discurso de los profesores, tanto por la frecuencia con que han aparecido, como por su significación. Estas categorías son: Gestión del seminario, Metodología, Motivación y Gestión de clase.

Gestión del seminario

Esta dimensión hace referencia a intervenciones realizadas principalmente por los coordinadores en las que se plantea, negocia, recuerda el método de trabajo en el seminario, el procedimiento a seguir, los contenidos a tratar, etc. Se incluyen también todas aquellas intervenciones del coordinador en las que se interrumpe una discusión del grupo para encauzar el tema de debate. Por último, también hemos atendido en esta categoría a las discusiones referidas a la distribución temporal del seminario, fechas de realización de sesiones, así como la ubicación donde se llevarían a cabo.

La figura 2 resume los temas que se han identificado dentro de la dimensión Gestión. La Gestión del seminario supone intervenciones del coordinador con diferentes intenciones. Los elementos se refieren a aspectos, bien de procedimiento, o referidos al tiempo de que se dispone, o bien a los materiales a utilizar en el seminario. De otra parte, se producen intervenciones de los coordinadores con el objetivo de clarificación, o de organización de la sesión, o bien para estructurar, reconducir, disuadir o revisar el procedimiento en las sesiones.

Para profundizar un poco más, vamos a ir analizando algunos de los componentes de la anterior figura, incorporando ya algunas frases de los coordinadores y de los profesores que nos pueden permitir conocer mejor el significado que dan los sujetos a sus intervenciones.

Las intervenciones de los coordinadores en lo que hemos denominado **elementos de la gestión** se refieren, como puede comprobarse en la figura 3, por una parte al control del tiempo. Una de las funciones que han desempeñado los coordinadores en estos seminarios ha sido la de asignar tiempos a las tareas, y distribuirlo a lo largo del seminario. Los coordinadores intervenían recordando a los profesores qué otras tareas quedaban pendientes en la sesión, con el objetivo de agilizar el desarrollo de las mismas.

FIGURA 2

Esquema general de la categoría «Gestión del seminario» en el nivel de Infantil

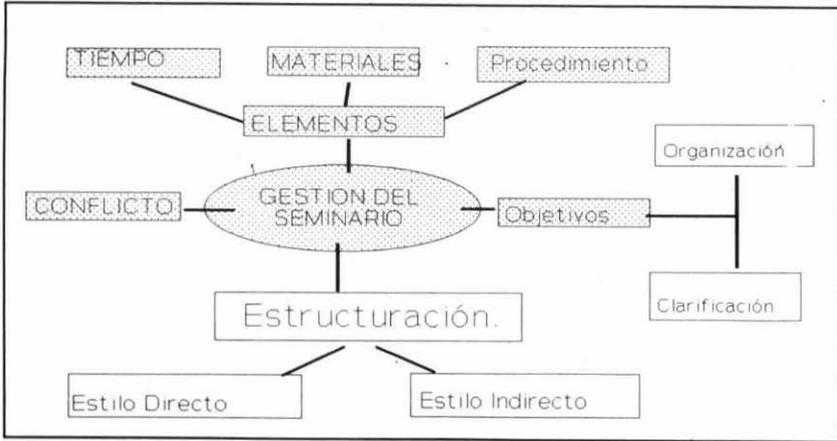
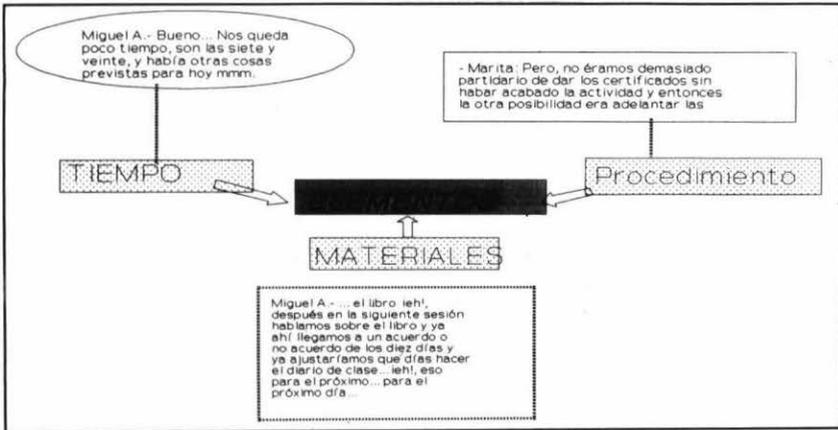


FIGURA 3

Frases ilustrativas referidas al «Tiempo, Procedimiento y Materiales» en el seminario de Infantil

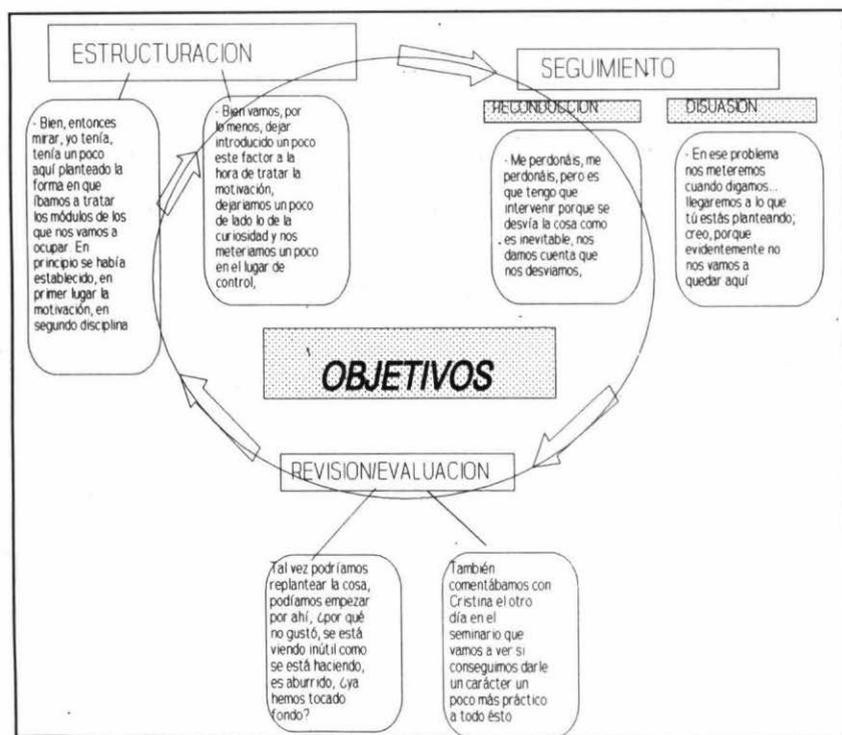


Se hace también referencia a aquellos elementos que tienen que ver con el «manejo» de los materiales entregados a lo largo del seminario. Estos materiales consistían, como hemos explicado, en fotocopias completas de libros breves, o bien de artículos. Los coordinadores tuvieron que introducir y explicar a los profesores las causas por las que se les entregaban dichos materiales, así como negociaban con los profesores las tareas a realizar a partir de las lecturas de los documentos.

Las intervenciones de gestión del coordinador del seminario de Infantil se dirigían, fundamentalmente, bien a organizar la sesión, o bien a introducir alguna clarificación que reorientara el debate en el que se implicaban los profesores. Su estilo generalmente era indirecto, propiciando las intervenciones de los profesores y planteando diferentes posibilidades de acción para que los profesores seleccionaran.

FIGURA 4

Frases ilustrativas referidas a los «Momentos de Gestión» en el seminario de Secundaria



En la figura 4 presentamos los objetivos que han cumplido las intervenciones del coordinador del seminario de Secundaria en relación a la gestión del mismo. Hemos diferenciado tres momentos, y por tanto, tres objetivos. Una primera finalidad que cumplían sus intervenciones tenía que ver con la estructuración del seminario, a nivel general de seminario, o de cada sesión en particular. En este caso, el coordinador interviene para aclarar a los profesores los temas que se abordarán y los que no. Junto a este tipo de intervenciones, encontramos aquellas que se producen durante el desarrollo de las sesiones, normalmente como consecuencia de debates más o menos prolongados entre los profesores que el coordinador corta para reconducir la discusión. Junto a estas intervenciones de reconducción identificamos otras de disuasión, mediante las cuales el coordinador trata de abordar un determinado tema que aparece en la discusión o sobre el que se le formula una pregunta, informando que será un tema que aborde en otro momento.

Metodología de enseñanza

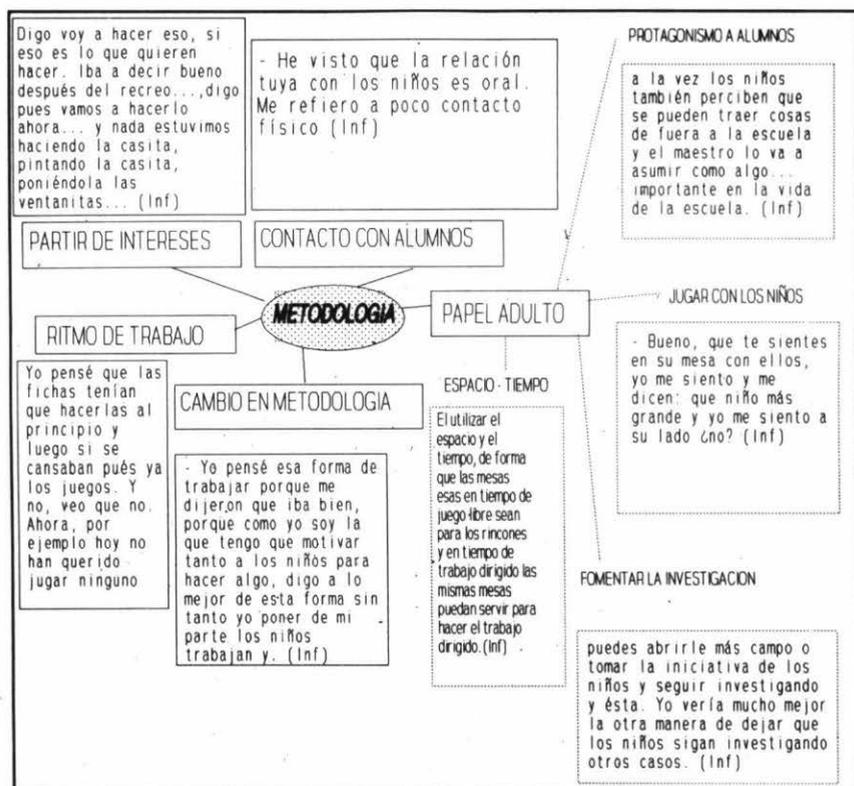
Los comentarios y preocupaciones que reflejan los profesores de Infantil y Secundaria en torno a la metodología que siguen en sus aulas abarcan contenidos diferentes. Existe entre las referencias de los seminarios de Infantil y Secundaria, no obstante, un tema de preocupación común y es el que se refiere al proceso de trabajo basado en la reflexión personal del alumno, el descubrimiento, la indagación, y la investigación de los alumnos. Los profesores entienden en ambos niveles que es preciso potenciar el razonamiento en los alumnos, así como actitudes de búsqueda de información, favorecer la curiosidad y el interés por los aprendizajes más que, simplemente, transmitir los conocimientos o posibilitar el desarrollo de determinadas destrezas o habilidades.

En relación a los profesores de Infantil, y como se puede observar en la figura 5, los comentarios giran en torno a los siguientes aspectos: Hay que partir de los intereses de los alumnos; Cambiar el ritmo de trabajo puede ser positivo; Cambios en la metodología; Tipo de contactos con los alumnos, y el Papel del adulto.

Una de las primeras declaraciones de los profesores y en la que parece estar la mayoría de acuerdo, consiste en afirmar la **flexibilidad** que ha de existir en las aulas de educación Infantil. El profesor de alumnos de estas edades debe considerar cada día las posibles variaciones, incidentes, acontecimientos, preocupaciones de los niños y en función de ello iniciar y proponer la tarea. Esto no implica que no exista una programación previa, un hilo conductor de la clase; lo que quiere decir es que el profesor ha de estar abierto a las múltiples sugerencias y motivaciones de los niños y adaptarlas a la clase con el fin de extraer el máximo rendimiento de todas las situaciones.

FIGURA 5

*Frases ilustrativas referidas a la «Metodología de Enseñanza»
en el seminario de Infantil*



En este sentido, los profesores piensan también que alterar el orden de las actividades puede ser positivo para la formación de los alumnos. Reconocen que la teoría reinante entre el profesorado de este nivel de Infantil es considerar que durante las primeras horas los alumnos trabajan con mayor capacidad y realizan mejor el trabajo de «fichas». Por tanto, los cambios en el ritmo de trabajo de los niños, en vez de perjudicar el aprendizaje lo favorece.

Los profesores hablan de esta conclusión a la que han llegado como consecuencia de su experimentación realizada a raíz de su asistencia al seminario. Igualmente, los profesores establecieron cambios en su metodología de trabajo como resultado de las conversaciones de las sesiones del seminario en las que algunos profesores –dos– pusieron en conocimiento de todos distintas formas de llevar la clase, distintas estrategias de actuación que estimularon a los compañeros del grupo a introducir cambios en su manera de trabajar, ya que encontraban deficiencias y lagunas y en definitiva no se encontraban a gusto con lo que hacían. Los profesores introdujeron cambios de organización espacial y temporal

de la clase, cambios en el ritmo de realización de actividades, otorgando más protagonismo a los alumnos y favoreciendo sus intereses y preocupaciones.

Un conjunto importante de observaciones de los profesores asistentes al seminario se refiere al importante **papel que ejerce el adulto** que trabaja con niños de estas edades. Estos profesionales de la enseñanza entienden que los profesores de educación Infantil tienen que procurar ofrecer el mayor protagonismo a los alumnos, aunque a veces requiera más esfuerzo y trabajo por parte de los profesores.

Finalmente, se observa en la figura 5 que los profesores entienden como parte de las estrategias de actuación en una clase de Infantil, el **tipo de contacto** que los profesores mantienen con sus alumnos. En este sentido, hablan de un contacto verbal frente a un contacto físico y gestual. La comunicación con niños de edades infantiles tiene mucho sentido que se manifieste mediante contactos físicos personales. La gesticulación de los profesores, las expresiones de cariño (mano sobre el hombro, beso...) establece una relación que ayuda al desarrollo integral de los alumnos.

Los comentarios de los profesores de Secundaria codificados como **Metodología**, aluden esencialmente a dos estrategias de trabajo que utilizan unos y otros profesores: Lección magistral y Trabajo en grupo. Las declaraciones de los profesores se centran en analizar las ventajas e inconvenientes de cada una de estas metodologías, en describir cómo las ponen en práctica en sus aulas y en exponer las variantes que cada uno introduce según sus necesidades.

Los profesores, como se refleja en la figura 6, comentan que utilizar la lección magistral es más cómodo, se avanza con rapidez en los programas, les proporciona seguridad como profesores puesto que son ellos los que controlan la situación y finalmente entienden que se hace necesario como base para realizar tareas posteriores. Sin embargo, como contrapartida piensan que para los alumnos son monótonas y poco atractivas las clases de esa manera —dada además, la falta de motivación que la mayor parte de los alumnos tiene—.

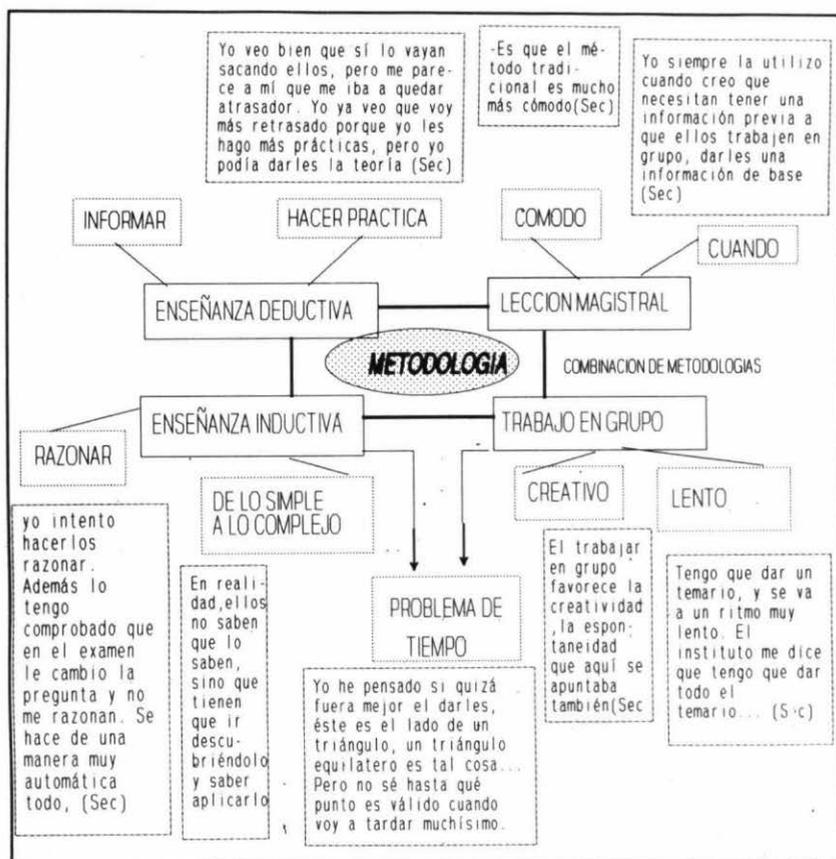
Por otra parte, los profesores que abogan por los trabajos de grupo piensan que éstos favorecen la creatividad y espontaneidad de los alumnos a la vez que les obliga a distribuir tareas y responsabilidades y a implicarse en un trabajo práctico en común. En definitiva potencia el proceso de socialización de los adolescentes. Sin embargo, parece que a pesar de las aparentes ventajas de los trabajos en grupo, los profesores preocupados por los contenidos académicos y los diseños curriculares, matizan que el trabajar en grupo es lento y dificulta alcanzar los objetivos del programa.

Como resultado de sus experiencias los profesores concluyen reconociendo que lo más idóneo es combinar y alternar metodologías de trabajo, en función del contenido de la materia, del tiempo disponible de trabajo, así como de la hora en la que se localice la tarea a desarrollar, puesto que una misma estrate-

gia, con alumnos similares, y contextos idénticos, ofrece distintos resultados dependiendo de la hora de la jornada lectiva en la que se lleve a cabo dicha tarea.

FIGURA 6

Frases ilustrativas referidas a «Metodología de Enseñanza» en el seminario de Secundaria (I)



Bajo estas estrategias subyacen las consideraciones de entender que la enseñanza debe ser un proceso de informar, explicar y proponer ejercicios, una enseñanza deductiva frente a la concepción de una enseñanza inductiva, cuyo papel preponderante lo ejerce el alumno en base a descubrimientos y experimentación. Aquellos profesores que consideran la enseñanza como un proceso de búsqueda guiado, estarán más a favor de potenciar los trabajos de grupo,

de las deducciones de los alumnos, de un trabajo más personal y de indagación. Puede que la inseguridad de los profesores principiantes, su angustia ante el cumplimiento de programas y la herencia de la educación recibida sean la causa de las preferencias de otros profesores que se inclinan hacia metodologías de trabajo más tradicionales enfocadas a la transmisión y repetición de conocimientos.

Motivación

La motivación es uno de los principales problemas que mencionan los profesores principiantes, apareciendo principalmente en el seminario de Secundaria. Cuando los profesores se refieren al término motivación están abordando no sólo cuestiones actitudinales, personales, del alumno, sino igualmente comportamentales, en las que se implica además a la familia, al contexto o entorno del alumno, a sus propios amigos. En esta categoría incluimos también referencias de los profesores sobre las estrategias que ellos utilizan para propiciar en sus alumnos cierto interés por aprender lo que se les enseña:

«Yo sé que a veces tenemos la tendencia de quedarnos en la pizarra y no movernos de ahí, y evidentemente, desde mi punto de vista es una clase pasiva, ahí no hay ningún tipo de reforzamiento de la conducta del estudiante. Claro que esa clase es la ideal para hacer eso, pero yo lo hago con 40 alumnos en la clase, el alumno se da cuenta de que te preocupas de lo que hace cuando estás allí mirando. Entonces, está en el material que estamos trabajando, es un reforzamiento de la conducta del alumno para el aprendizaje, entonces, es una forma de motivar, el estar encima del alumno mirando cómo lo está haciendo» (Sec).

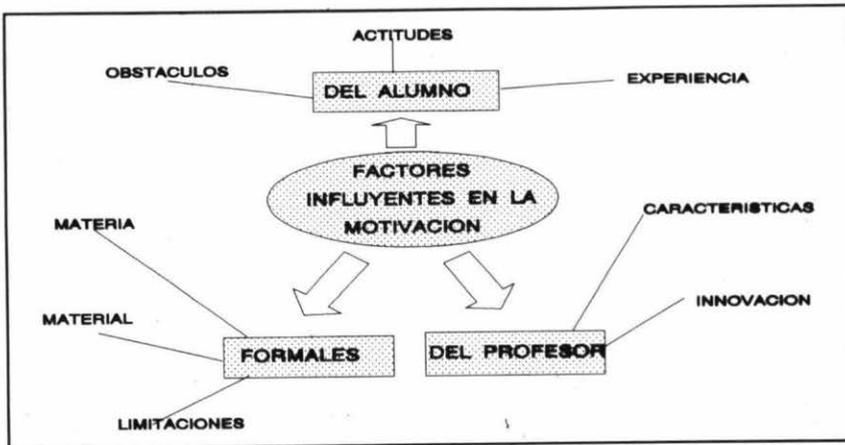
No obstante, los profesores señalan también otros factores que inciden en la motivación de sus alumnos; nos estamos refiriendo, por un lado, a la propia personalidad o características del profesor, la actitud con la que enfrenta su profesión día a día; y por otro lado a aquellos elementos formales (distribución de horarios, disposición del aula, ratio...) o materiales (características del contenido, presentación del material...).

En líneas generales cuando los profesores hablan de motivación se están refiriendo a la predisposición del alumno por aprender, por adquirir conocimientos y por adquirir determinadas destrezas de aprendizaje. Para abordar la motivación de los alumnos, los profesores aluden a estrategias para combatir el problema, no obstante, también el uso rutinario de las mismas hace que pierdan su efecto e incluso que actúen de forma inversa. Seguidamente pasamos a analizar esta categoría en la que detallaremos los factores influyentes en la motivación/desmotivación de los alumnos y las estrategias que actúan favorable/desfavorablemente en la motivación de los alumnos.

Los factores que influyen en la motivación se pueden dividir en tres grupos, como se observa en la figura 7:

FIGURA 7

Esquema general de los temas abordados en relación a los «Factores que influyen en la Motivación»



1) *Factores del alumno:* En este punto debemos destacar algunos elementos personales del alumno que determinan la existencia o no de motivación:

- La *actitud* que los estudiantes demuestren en el aula, el interés que muestren y la atención que manifiesten por las actividades que se realicen condiciona notablemente el ambiente de trabajo en la clase.
- El *nivel de conocimientos* que posean de la materia. En este sentido es importante hablar de aprendizaje significativo, ya que tan peligroso es para desmotivar al alumno el que el nivel de contenido sea muy elevado, en lo cual el alumno al no entender se aísla y abandona, pierde la atención y el interés por aprender, como que sea un aprendizaje tan básico que aburra al alumno, ya que no le proporciona nada nuevo.
- *Experiencia anterior con relación a una asignatura* en concreto, o a determinadas situaciones de aprendizaje.

2) *Factores del profesor:* En este punto debemos destacar principalmente dos elementos que condicionan la motivación de los alumnos y que dependen del profesor:

- Las *características personales del profesor*, según los profesores principiantes participantes en el Seminario, condicionan e intervienen notablemente en la motivación de los alumnos.

- Por otro lado, no sólo intervienen las actitudes personales del profesor, sino igualmente sus *actitudes profesionales*, aunque éstas no sean independientes. La capacidad de los profesores para indagar sobre su práctica, reflexionar sobre ella, investigar actuaciones nuevas e incluso experimentar con estrategias novedosas, condiciona y predispone la atención del alumno. Este tipo de innovaciones puede concentrarse en actuaciones metodológicas o estratégicas del profesor, en las relaciones que mantiene con los alumnos o bien en comportamientos esporádicos del docente.

3) *Factores formales o materiales*: En la motivación intervienen factores no sólo personales, sino igualmente ajenos a las actuaciones o características de los agentes implicados en la educación (padres, alumnos, profesores...). En este punto vamos a destacar tres elementos que intervienen en la motivación de los alumnos en clase.

- Las *características de la materia* que se enseña son importantes, ya que predispone al alumno a una actitud determinada.
- Muy relacionado con el elemento anterior es el *material* que determinadas asignaturas o materias necesitan para ser aprendidas, ya que unas son más adecuadas para usar material didáctico variado que por sí mismo motiva al alumno.
- Otro de los elementos que debemos tratar es la *organización* que existe de las materias, el horario, distribución de alumnos en el aula, la ratio, etcétera. Cada uno de estos elementos indirectamente propicia un clima y un ambiente de trabajo que lógicamente condiciona la motivación del alumno.

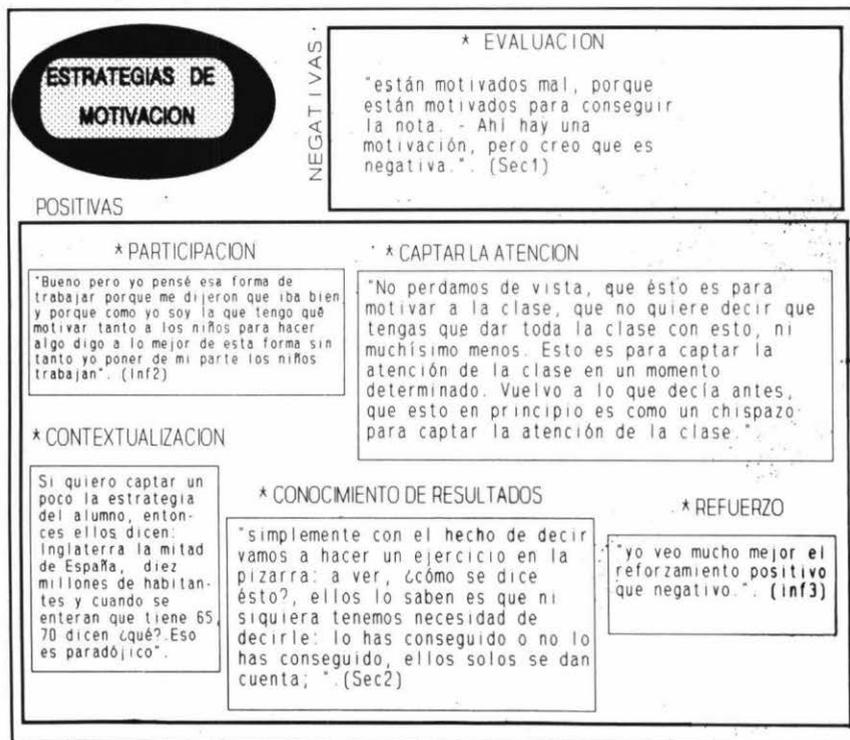
Otro de los temas importantes al abordar la motivación se refiere a las *estrategias* para motivar. Como aparece en la figura 8, éstas se pueden dividir en aquellas que influyen positivamente y en las que entorpecen o desmotivan al alumno.

1) *Estrategias positivas*: Para el profesor principiante las estrategias que inciden en la motivación de una forma positiva son:

- *La participación*: el ofrecimiento a la participación por parte del profesor a los alumnos supone en muchas ocasiones una estrategia motivadora. Cuando la clase se convierte en participativa, existe la comunicación entre los miembros del grupo y se intercambian opiniones y puntos de vista, el alumno se siente más cómodo y más interesado en el aprendizaje. La aplicación de este tipo de estrategias debe ser cuidadosa, controlando el momento y la materia con la que se utilice.

FIGURA 8

Frases ilustrativas referidas a las «Estrategias de Motivación de los Alumnos»



- **Refuerzo de conductas:** Para el profesor principiante es importante atender al alumno en sus comportamientos y conductas, para lo cual es necesario tener en cuenta las relaciones profesor-alumno. Los profesores consideran que es necesario el seguimiento del alumno, y es por ello que la evaluación está presente tanto como estrategia positiva como negativa.
- **Autoestima:** Muy relacionado con el esfuerzo de conductas está el problema de la autoestima del alumno; el estudiante que no se siente capacitado, se cierra en sí, no participa y no se siente motivado por la asignatura; muchas veces el papel del profesor está en hacerle recuperar la confianza en sí mismo con lo que también contribuye a la motivación.
- Ya hemos comentado anteriormente que la *actitud innovadora* del profesor, tanto de Infantil como de Secundaria, en su enseñanza, era importante para la motivación del alumno, siendo además considerada como una estrategia positiva.
- **Contextualizar la asignatura:** Para muchos profesores, la desconexión tan importante que existe entre el alumno y la materia que se enseña hace que se sientan obligados a introducir al estudiante e implicarlo de algu-

na manera en la asignatura. Los profesores piensan que el alumno no se siente motivado porque los contenidos que se enseñan no conectan con la realidad que vive el alumno, es decir, no son aprendizajes significativos.

2) *Estrategias negativas*: Los profesores consideran que existen estrategias que inciden negativamente en la motivación de los alumnos.

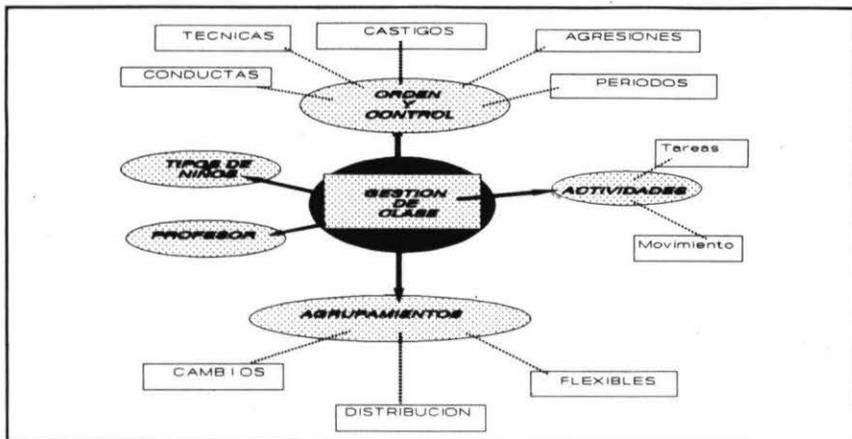
- *La evaluación*: Hemos visto anteriormente que este factor del proceso enseñanza-aprendizaje puede actuar tanto positiva como negativamente.
- *Rutinas*: Por último, una de las estrategias que más negativamente incide en la motivación de los alumnos es la rutina, ya que sinónimos de ella son la apatía y la des gana. Este factor está en contraposición a la innovación y, por tanto, produce los efectos inversos.

Gestión de clase

A lo largo de las sesiones del seminario, tanto en el grupo de Infantil como en el de Secundaria, han aparecido comentarios, bien del coordinador, o de los profesores, en los que se hacía referencia a aspectos relacionados con el control y mantenimiento de la disciplina, organización de la clase, agrupamiento de los alumnos, movimientos por el aula, distribución del tiempo y del espacio, así como de rutinas y normas instruccionales.

FIGURA 9

Esquema general de los temas abordados en la categoría «Gestión de Clase» en el seminario de Infantil



Los temas que aparecen en el seminario de Infantil en relación a la Gestión de Clase, representados en la figura 9, fundamentalmente se refieren al Orden y Control de la clase, al desarrollo de Actividades en clase, y al Agrupamiento de los alumnos. Los profesores de Educación Infantil están más preocupados por el orden en clase. El ruido, el movimiento de los alumnos, el «desorden» les afecta

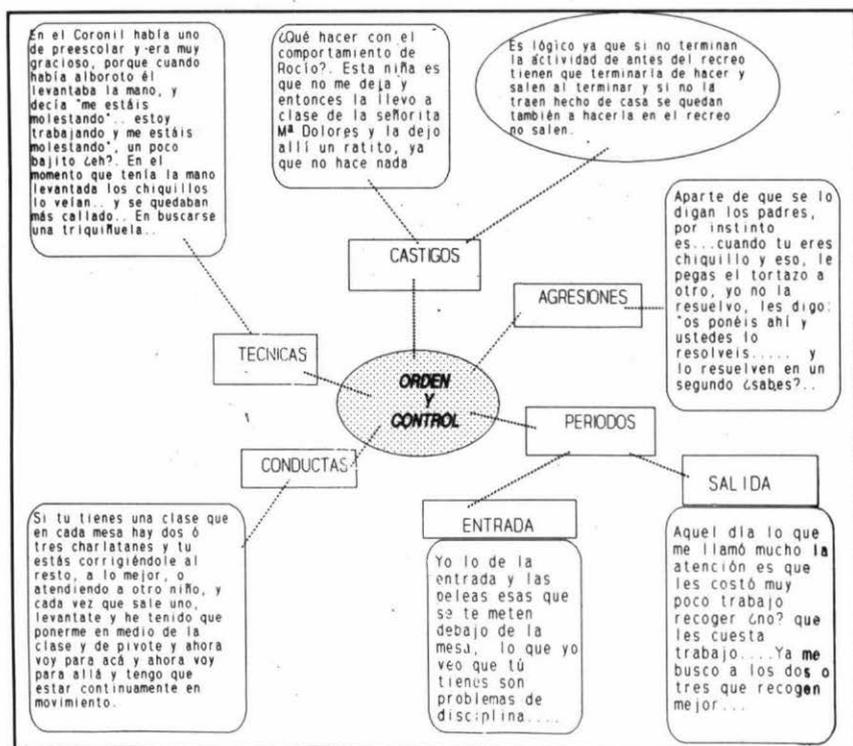
en el desarrollo de la clase, aclarando que existen diferentes momentos en los cuales este desorden es especialmente grave. Puede apreciarse en la figura 10 que aparece también en este nivel las referencias a castigos (no físicos), así como las agresiones y los problemas de conducta entre alumnos.

La gestión de clase se ve influida por el tipo de agrupamiento de los alumnos. Los profesores del seminario de Infantil informan de cambios introducidos en el agrupamiento de los alumnos, así como de las consecuencias que se producen. Por otra parte, parece que predomina la idea de agrupamientos flexibles en función de los objetivos del profesor. Por último, cabe destacar que se producen en esta categoría algunas verbalizaciones de profesores que muestran sus teorías implícitas acerca de la gestión de clase.

El orden en clase, en el seminario de Infantil (figura 10) se ve afectado, principalmente en dos momentos: la entrada y la salida. Ambos son momentos de ruidos, y posibles agresiones entre los niños, y que el profesor no controla en la

FIGURA 10

*Frases ilustrativas referidas al «Orden y Control»
en el seminario de Infantil*



medida en que los alumnos tienen mayor libertad de movimientos. Las salidas son especialmente problemáticas porque tienen que coordinarse con la conclusión de las tareas y la recogida de materiales, tal como aparece en el segmento de transcripción que hemos seleccionado.

Relacionado con el tema anterior, aparece en el nivel de Infantil las referencias a los castigos por parte de los profesores. Los castigos generalmente se producen por problemas de conducta o por no concluir la tarea en el tiempo asignado. Así, puede ser frecuente el llevar al alumno/a a la clase de otra profesora, o bien —en el caso de que las tareas no se hayan concluido— que los niños permanezcan durante el recreo en la clase hasta que las concluyan. Este último castigo a veces se elude si los profesores no pueden tener control visual de los alumnos que están en la clase cuando él o ella está en el recreo con los demás niños. Hay que decir también que los profesores no se refieren a castigos físicos, y cuando lo hacen es en estos términos: *«Si, pero eso tienes tú que estar de acuerdo con el padre de que si le pego una torta en el culo no vaya la madre con las manos en jarras, miña»* (Inf.).

Por otra parte, los profesores han aprendido técnicas para mantener el orden y llamar la atención de los alumnos. Esas técnicas son aprendidas por la experiencia o bien por el conocimiento de otros profesores. En la figura 10 mostramos un ejemplo de la referencia a un caso de otro profesor aplicando técnicas de motivación.

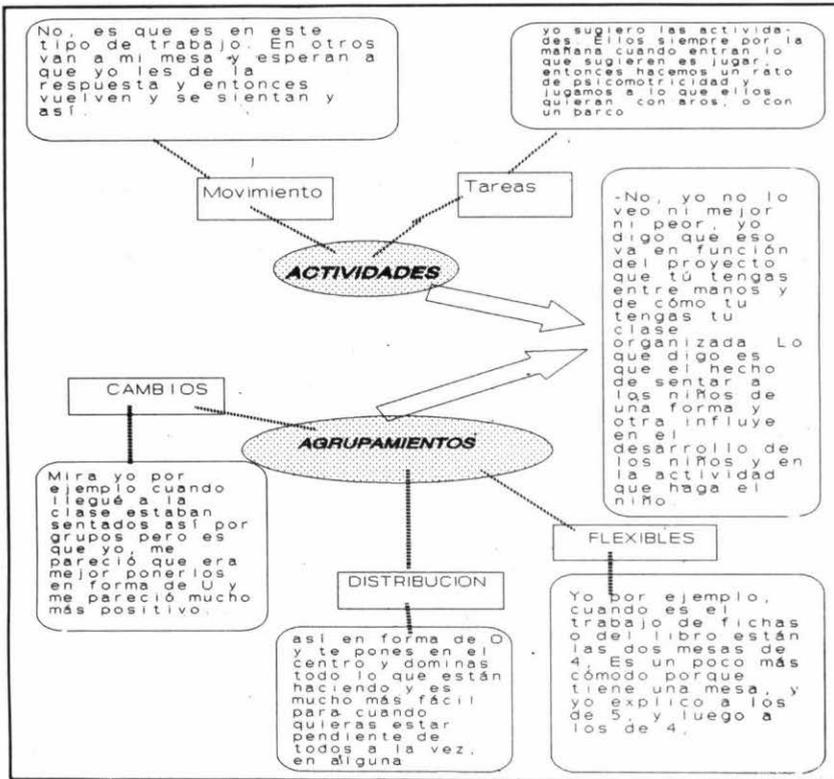
Junto a las referencias a los alumnos, aparecen algunas afirmaciones de los profesores respecto a su propia forma de enfrentarse a los problemas de disciplina: *«Porque yo soy muy dura y yo, la pongo allí en un rincón entre la pared y el mueble y en cuanto la veo salir voy para allá y la empujo, y no la dejo y ya de allí no se mueve. Me fastidia muchos el hecho de que se vaya»*.

Un segundo tema que aparece en la categoría Gestión se refiere a las **Actividades y Agrupamiento** de los alumnos. En el seminario de Infantil, como aparece en la figura 11, los profesores se refieren a las **Actividades** de dos sentidos. En primer lugar las actividades de los alumnos, principalmente las que se llevan a cabo de forma individual, se desarrollan con una secuencia que supone que la profesora está en la mesa y los alumnos se van aproximando a ella conforme van terminando sus tareas para que la profesora les corrija los trabajos. El tipo de tareas académicas lo establecen los profesores, como se reconoce en la afirmación que hemos recogido, aun cuando se es flexible para cambiar de actividad si los niños lo demandan. También aparece con gran frecuencia, asociado a la Gestión de Clase, el **Agrupamiento** de los alumnos. En el seminario de Infantil se planteó este tema, en la medida en que existían diferentes prácticas entre el grupo de profesores, y en algunos casos, se daba insatisfacciones de los profesores con la forma como tenían agrupados a los alumnos. Algunos informaban de cambios introducidos en la distribución de los alumnos: pasar de estar sentados en grupo a estar sentados en «U». Esta distribución se justifica por parte de los profesores porque permite mayor control y dominio de toda la clase. Asimismo, se da la situación de cambio de distribución en función del tipo de tarea a realizar por los alumnos.

Por último, hemos incluido en la figura 11 una frase del coordinador de Infantil que representa un nivel de reflexión destacable en la medida en que muestra el estilo de este coordinador en una discusión respecto a qué tipo de agrupamiento era mejor. Destaca la opinión del coordinador al recordar a los profesores que lo importante no es cómo se sienten los alumnos, sino los objetivos que el profesor pretenda conseguir a través de ese agrupamiento.

FIGURA 11

Frases ilustrativas referidas a las «Actividades y Agrupamientos» en el seminario de Infantil



4.2. Análisis de relaciones entre categorías seleccionadas

Titulábamos un artículo que publicamos hace cinco años: «Algo más que contar frecuencias y recuperar palabras» (Huber y Marcelo, 1991). En dicho artículo planteábamos la necesidad de ampliar el análisis de datos cualitativos que en demasiadas ocasiones finaliza con la descripción del significado de las

palabras utilizadas por los profesores, ateniéndose únicamente a la frecuencia de ocurrencia de categorías aisladas.

En esta investigación pretendemos establecer diferentes tipos de relaciones, conexiones o *hipótesis* entre diferentes categorías del Sistema de Codificación que hemos utilizado. Un primer nivel de análisis de relaciones lo vamos a plantear describiendo algunas relaciones entre determinadas categorías de contenido.

Para establecer relaciones entre categorías, y una vez concluido el proceso de codificación y análisis específico de cada uno de los códigos de contenido que hemos realizado anteriormente, el equipo de investigación reflexionó en torno a las posibles –y más significativas– relaciones entre categorías. A lo largo del proceso de codificación y del posterior análisis del significado de cada categoría, hemos podido ir conociendo en profundidad las características del contenido del discurso de los profesores. Por ello, decidimos analizar las relaciones que aparecen a continuación:

1. DISCIPLINA ACADÉMICA (DAD) y METODOLOGÍA (MET)
2. CONOCIMIENTOS PSICOPEDAGÓGICOS (CPP) y RELACIÓN TEORÍA PRÁCTICA (RTP)
3. RELACIÓN TEORÍA PRÁCTICA (RTP) y CARACTERÍSTICAS DE ALUMNOS (CAL)

Para verificar la significación de las relaciones planteadas recurrimos de nuevo al programa AQUAD 3.0 con las siguientes instrucciones:

1. Localización de todos los segmentos de texto que cumplieran la primera condición (el primer código), seleccionado para la hipótesis.
2. Localización de todos los segmentos de texto codificados con el segundo código seleccionado, que aparecieran con posterioridad al primero identificado, y con una distancia no superior a dos líneas.

Vamos a analizar a continuación las relaciones que hemos identificado.

Relaciones entre la Asignatura impartida y la Metodología utilizada

Relación 1: La asignatura impartida influye en la metodología que los profesores principiantes emplean en su enseñanza.

Las relaciones entre estos códigos se refieren a las influencias o implicaciones que las diferentes asignaturas tienen respecto a la metodología específica de enseñanza. El código Disciplina Académica (DAC) únicamente se ha presentado en las sesiones de Secundaria, dado el carácter especializado que implica este ni-

vel del Sistema Educativo. Es por ello, que nos vamos a referir específicamente a asignaturas propias de este nivel. Además, la hipótesis que hemos formulado se ha confirmado en siete ocasiones, mientras que en otras veinte no se ha confirmado (ha aparecido el código DAC, pero no ha estado seguido por el código MET en un número inferior a dos líneas).

Vamos a presentar y describir algunos fragmentos de texto en los que se confirma la hipótesis planteada. Por ejemplo, en Inglés la metodología se caracteriza por ser activa, flexible y diversa en sus formas, algo que provoca, sin duda, la motivación de los alumnos.

CÓDIGO DAC (Disciplina Académica)

«En mi asignatura no, mi asignatura es Inglés y yo creo que hay muy pocos profesores de Inglés que estén dando la típica clase magistral, vamos que no es muy difícil hacer eso, y yo en mi asignatura, si acaso el problema que encuentro en Inglés es que por ejemplo hacer un juego fantástico para motivarlos y entonces alucinan, vamos que le encanta» (Sec).

Con estos planteamientos, muy diferentes a la enseñanza tradicional, se plantean también algunas dificultades, sobre todo, relacionadas con la adaptación al nivel de conocimientos de los estudiantes. El profesor continúa afirmando que:

CÓDIGO MET (Metodología)

«El problema que veo es con los que saben menos, intentan los pobres, el otro día empecé a hacer un juego y querían hacer preguntas y no saben cómo, entonces es horrible porque empiezan a decirlas en español y no tienen, y llega un momento que cuando ven que no saben ya se callan y ya se cortan, es imposible, los que saben mucho, genial, pero los que saben poco...» (Sec).

Otra asignatura que también está muy determinada en la metodología es Ética, asignatura optativa que contiene unos prejuicios y condicionantes que la hacen concebir como una asignatura «María», de segundo orden, a la que no es necesario dedicarle mucha atención.

CÓDIGO DAC

«El carácter de la Ética, pues por lo visto, no sé si interpretan de una determinada manera, cosa con lo cual yo no me he encontrado con ningún problema; porque yo creo que la Ética no se debe interpretar como ellos la interpretan, como una hora en la que hay que estar allí de relax, hay que ver películas y hay que... Bueno no quiere decir que esa hora se tenga que estar de relax, se tiene que estar hablando de otras realidades, pero hablando, reflexionándola y llegando a unas conclusiones que por lo menos, les ayuden a orientarse en la actividad, en la existencia y en el mundo» (Sec).

Esta concepción hace que los profesores se planteen su organización de una forma diferente al resto de las asignaturas del currículum y se piense en ella de una forma más lúdica, más dinámica, con utilización de otros medios y recursos didácticos, donde a los alumnos se les invita a participar y a trabajar como forma natural en grupos, etc. No obstante, este planteamiento no debe de ocultar los objetivos educativos de tal asignatura que, juegan un gran papel en la formación integral de los alumnos a estas edades adolescentes. Por ello el profesor continúa afirmando:

CÓDIGO MET

«Entonces eso yo lo veo fundamental y yo intento que mis clases de Ética no se conviertan en no hacer nada, de no llegar a ver nada, un especie de constatación, de descripción de los problemas que existen en el mundo, pero no un análisis de dónde se origina el problema. Yo lo que intento es que ellos por sí mismos descubran de dónde viene el problema. Yo veo que eso a mí me ha servido porque la primera evaluación dejé que ellos hicieran una especie de metodología propia, hicieron un sistema de trabajo donde iban a exponer; ellos mismos se han dado cuenta al analizarlo que ha resultado un fracaso y ellos lo han reconocido. Yo dije que iba a plantear otra fórmula, otra metodología y ellos me iban a dar otra oportunidad a mí. Ahora he planteado los temas de distinta forma, empezando por analizar el concepto de dignidad y de valor, planteando muy clarito los objetivos que yo quiero conseguir con esos conceptos y relacionándolos mucho con la experiencia cotidiana. Parece ser que ha despertado bastante la motivación en ellos, cosa que con los trabajos y la exposición de ellos mismos coordinada por mí, pues era un desastre total, porque allí no atendía nadie, no escuchaba nadie, nadie se enteraba de nada, tú preguntabas incluso a los expositores y te decían que no. “Bueno, señorita, pero usted, ¿qué tipo de trabajos ha preparado, usted qué es lo que ha hecho, leer lo que ha copiado? Bueno, pero es que yo no sé lo que me está preguntando”. Ellos se han dado cuenta de que eso no ha funcionado, se han limitado a copiar» (Sec).

Existen otras asignaturas (como es Dibujo) cuyos planteamientos son también diferentes a la enseñanza expositiva, ya que permiten cierta movilidad a los estudiantes (no sólo cambio físico a aulas que reúnen condiciones específicas –mesas inclinadas y más amplias, aulas más luminosas, retroproyector y proyector de diapositivas permanentes, etc.–, sino incluso dentro de ésta está permitido la charla entre alumnos, la música ambiental, el continuo ir y venir de los estudiantes, las continuas interrogaciones al profesor que deambula por la clase...), suponen, en definitiva, una organización activa del aula y una atención casi individualizada del alumno. Complementariamente a estas condiciones, estas asignaturas a las que hacemos referencia implican, además, la utilización por parte del alumno, de materiales específicos y de unos requisitos motivadores *per se* que se han de tener en cuenta. Por otra parte, asignaturas como Matemáticas o Latín suponen planteamientos metodológicos más tradicionales, con una estructura de explicación predefinida y en cierta medida rígida e inflexible:

CODIGO DAC

«-Yo también he visto varias veces aquí que todo el mundo está de acuerdo en que la clase de Dibujo es algo aparte, es muy especial.

-Pero es que hay que distinguir también entre el Dibujo técnico y el Dibujo artístico.

-Bien, es Dibujo técnico lo que estabais haciendo en ese caso, ¿no? Se dice normalmente que es muy especial la clase de Dibujo. Yo es que quiero polemizar un poco, en el sentido estricto de una clase en sí en la que se intenta transmitir unos contenidos, para mí el planteamiento no deja de ser muy distinto de cualquier otra clase.» (Sec).

CÓDIGO MET

«-Es que yo sí que veo la clase de dibujo especial, porque, la verdad, hasta que llegas, te colocas, sacas el material, te ambientas, pues efectivamente no es como una clase de Filosofía, ni de Física, ni de Latín. Es distinto, hasta que tú te sítuas y te pones cómoda, porque yo por lo menos me tengo que encontrar cómoda, que no me incordie el del lado, porque cualquier cosa te sale mal. ¿Tú no lo ves así?

-No, para hacer bien cualquier cosa tienes que...

-No cabe duda que esa clase tiene unas características especiales, en la cual se pretende transmitir unos conocimientos y después ponerlos en la práctica, ya sea dibujo técnico, cálculo numérico, ya sea lo que quiera. La estructura en sí de la clase, más o menos puede que sea...» (Sec).

No obstante, aparecen iniciativas que intentan modificar estos planteamientos de forma que atraigan más la atención del alumno y motivarlos hacia los idiomas, apoyándose en unos supuestos constructivistas, en una metodología deductiva, por descubrimiento.

Como conclusión podemos decir que en las sesiones de Secundaria se relaciona continuamente el tipo de asignatura con la metodología que en ellas se practica, aun cuando aparecen opiniones aisladas de profesores principiantes que difieren en las concepciones típicas de algunas asignaturas. Es decir, éstos se inclinan por señalar que no debemos considerar las asignaturas como elementos estancos que únicamente permiten un planteamiento metodológico, sino que existen diversas formas de enfrentarse a una asignatura.

Relaciones entre Conceptos Psicopedagógicos y su Aplicación a la Práctica

Relación 2: El discurso conceptual (psicopedagógico) de los profesores o coordinadores se ve seguido por referencias acerca de una aplicación a la realidad práctica de los profesores.

El código denominado CPP (Conceptos Psicopedagógicos) hacía referencia a la explicación y/o teorización que se hacía en los seminarios sobre determinados conceptos que se trabajaban en él. Por su parte, el código RTP (Relación Teo-

ria-Práctica) se refería a los ejemplos o extrapolaciones a la realidad del aula que se hacían posteriormente a esas definiciones teóricas.

Ya que uno de los objetivos del programa de formación era que los profesores principiantes analizaran su trabajo docente y conocieran las bases teóricas sobre las que éste se sustenta, hemos considerado importante destacar las relaciones que se producen entre estas dos categorías. Así, el programa de formación se estructuró de forma que, apoyados por diferentes materiales didácticos como libros, artículos, grabaciones de vídeo, etc., el coordinador teorizaba, explicaba o aclaraba determinados temas o conceptos didácticos, para posteriormente, entrar a analizarlos y debatirlos y, a partir de ahí, conectarlos con la práctica cotidiana de los profesores.

La búsqueda que hemos solicitado al programa AQUAD 3.0 nos ha proporcionado la información necesaria para identificar aquellos párrafos en que se cumple la hipótesis, y aquellos otros en que no se cumple, es decir, aquellas frases en las que se habla de Conocimientos Psicopedagógicos (CPP), pero a continuación (dos líneas como máximo) no aparece el código RTP (Relación Teoría-Práctica).

Analizando la relación entre estas dos categorías hemos encontrado que:

1) Los conceptos o temas son, casi siempre, explicados por los coordinadores y que, en algunos casos, son acompañados por pequeños ejemplos que él mismo expone para ilustrar su discurso.

CÓDIGO CPP (Conocimientos Psicodidácticos)

—*Coordinador*: Sin embargo, en nuestra práctica diaria con los niños en clase, es decir, utilizamos este tipo de modelo de enseñar o si, tener siempre presente que esto es un modelo, como modelo es una cosa que es teórica, es una abstracción de-la realidad, es decir, una cosa es la teoría y otra es la práctica ¿no? Nunca son iguales, nunca son coincidentes, pues si no dejarían de tener sentido que se diferencien una cosa de la otra. Si un modelo es una abstracción, es una idea, como tal idea, es decir, no hay nadie que lo lleve a la práctica exactamente igual como está ese modelo, sino que es una abstracción de un conjunto de prácticas ¿no? Pero sí podemos vernos reflejados de alguna manera en nuestra práctica o una parte de nuestra práctica, que pueda corresponder más a un modelo o más a otro modelo. Entonces el objetivo de plantear esto así es para intentar, viendo los modelos que es abstracción, que es una extrapolación de la realidad, pues intentar que nos haga pensar sobre éste nuestra práctica ¿no?, y si al menos convence y nuestra práctica va con el modelo pues mira que bien ¿no?, pero si el modelo no nos convence porque descubrimos que, bueno que, que tenía unos presupuestos que no nos parecen convenientes y sin embargo vemos que nuestra práctica va sobre ese modelo es lo que no haría preguntarnos cómo cambiar su práctica ¿no? no sé (Inf.).

CÓDIGO RTP (Relación Teoría Práctica)

—*Profesora*: Lo que pasa, que también en preescolar yo creo que este punto no se da porque tú a lo mejor dices, no te puedes quedar en que éste es el color rojo, por ejemplo, ¿no?, en las cosas de cualquier forma, sino que antes de que acabe de decirlo ya hay tres o cuatro pues yo tengo el rojo no que, porque yo tengo el rojo no sé cuanto, y es una manera de seguir investigando y en preescolar desde luego, vamos, me parece a mí, que es muy raro que esta forma tradicional se da (Inf.).

2) La mayoría de los ejemplos son descritos espontáneamente por los profesores participantes, tras la explicación de los conceptos, como forma de corroborar o disentir con la teorización realizada sobre la base de su propia práctica. Siendo éste un punto importante, ya que proporciona e incita al debate en las sesiones, puesto que cada uno de los profesores tiene unas determinadas experiencias.

CÓDIGO CPP (Conocimientos Psicopedagógicos)

—*Coordinador*: Si como que le centras ¿no?, es centrarle de todo (proceso de dominio) en un momento determinado un interés hacia, hacia un tema que se supone que corresponde a la, las necesidades elementales, necesidades humanas esenciales van a ser también las necesidades del niño, o sea que también, eso también es discutible ¿eh?

CÓDIGO RTP (Relación Teoría Práctica)

—*Profesora*: Por ejemplo el otoño, a mí por ejemplo me pasa el otoño, no, no lo cogen, sí muy bien, pero bien, y estamos dando ahora el invierno, ¿cómo no se ve el invierno?

—¿? No hay nieve (Inf.).

3) En otras ocasiones, las menos, el coordinador pide, expresamente, que los profesores extrapolen a su realidad la teoría vista anteriormente.

CÓDIGO CPP

—*Coordinador*: ¿Qué veis... de esta forma de enseñanza? ¿En qué estamos de acuerdo, en qué no estamos de acuerdo? Por ejemplo hay aquí una afirmación que dice, presupone por ejemplo que el conocimiento científico es un conocimiento acabado establecido, absoluto y verdadero. ¿Estamos de acuerdo con esta afirmación? O creemos que no, o creemos que sí (Pasan 19 segundos).

CÓDIGO RTP

—*Profesora*: Hombre, yo con respecto a este punto de acuerdo no estoy porque lo que sí, es más fácil de hacer, es lo más cómodo que tú le das, haces la

lección, le explicas al niño la pregunta que sea, la que te toque en el libro y ya está, no le des posibilidad a que siga investigando ni nada, sino que lo único que haces es transmitir lo que hay en el libro, que el niño intente () los tres o cuatro casos que hay y ya está ¿no? Entonces los limitas bastante, cuando de la otra manera, no sé, puedes abrirle más campo o tomar la iniciativa de los niños y seguir investigando y ésta. Desde luego yo, vamos, de acuerdo con esto yo vería mucho mejor la otra manera de dejar abierto a que los niños sigan investigando otros casos (Inf.).

4) También, a veces, son los propios profesores los que explican un concepto ante las dudas o la petición de aclaración que otro profesor realiza. Siendo esta explicación expuesta y/o acompañada por ejemplos prácticos.

CÓDIGO CPP

—*Profesor*: ¿O sea que lo que tú estás diciendo está aquí, esto de cristalizando su curiosidad con el fin de poder llevar a cabo toda clase de experiencia?

—*Coordinador*: ¿Dónde está eso? Perdona.

—*Profesor*: En el primer párrafo al final, antes de lo ? comillas... Es que pone en estos con... estos centros de interés propuestos por el adulto y determinados por él a su conveniencia tenían como objetivos el agrupar en torno a un tema todas las actividades de los niños cristalizando su curiosidad con el fin de poder llevar a cabo toda clase de experiencias: ¿a qué se refiere eso de cristalizar la curiosidad? Yo es que no entiendo eso a qué viene ahí. (Pausa)... A lo mejor es lo que tú dices que como las cosas partía de, del maestro que no tenía... es que no lo entiendo vamos.

CÓDIGO RTP

—*Profesora*: No, que como se trata de centros que van... aunque los escoja el adulto son temas de interés para el niño, entonces ahí va... ahí se va cristalizando su curiosidad. Por ejemplo el invierno, ¿no?... entonces es un centro de interés que lo ha puesto el adulto pero el niño también hace que, que sienta curiosidad por eso que a lo mejor no lo ha oído nunca ¿no? Y tú vas haciendo todas las actividades a partir de ese... (Inf.).

Como podemos comprobar, los temas sobre los que se explica y se ponen ejemplos giran en torno a métodos y modelos de enseñanza-aprendizaje. Son dos categorías que están estrechamente vinculadas y que, dada las características del seminario, casi siempre van acompañadas la una de la otra. Si se habla de metodología expositiva frente a metodología de cooperación, los profesores ponen ejemplos de cómo realizan actividades basadas en ellas en clase; igualmente, si se explican los conceptos de Globalización o Centros de Interés, los profesores describen cómo realizan actividades en la que los alumnos pueden relacionar los contenidos con la realidad que les rodea y así poder captar su curiosidad y atención, al mismo tiempo que explican cuál es el rol o papel del profesor en clase.

Relaciones entre la Aplicación de Conceptos Psicopedagógicos y las referencias de los profesores a las Características de los Alumnos

Relación 3: La aplicación práctica de principios psicopedagógicos está determinada por las características de los alumnos.

Dos categorías que parecen guardar cierta relación entre las utilizadas para el análisis de las sesiones de los seminarios son las denominadas RTP (Relación Teoría-Práctica) y CAL (Características de los alumnos). Los alumnos juegan un papel muy importante en el discurso de los profesores como hemos comentado anteriormente. La búsqueda que hemos realizado con el programa AQUAD 3.0 nos ha permitido identificar 11 casos en los que sí se cumple la hipótesis formulada, mientras que en 34 ocasiones no se cumple.

Recordemos que codificamos como **RTP (Relación Teoría Práctica)** aquellas declaraciones que hacían los profesores después de que el coordinador del grupo definiera un concepto teórico y el grupo de profesores participaba con un ejemplo o lo trasladaba a la realidad cotidiana de su aula.

Cuando codificamos declaraciones de los profesores bajo la categoría **CAL (Características de los Alumnos)** recogemos las referencias que los profesores realizan en torno a los estudiantes, tales como motivación, intereses, actitudes y características personales.

En las sesiones de Infantil observamos que los códigos RTP y CAL aparecen dos veces relacionados. En el primero de los casos una profesora comenta que el profesor propone para realizar las actividades que le parecen más interesantes en función del tema que se esté trabajando. Sin embargo, en muchas ocasiones los alumnos mediante preguntas y sugerencias desvían el centro de interés y parece aconsejable cambiar el rumbo de la clase en aras de conseguir una mayor implicación por parte de los alumnos y de dar respuesta a las necesidades que ellos plantean. Pero esto no siempre resulta fácil. Primero, porque a veces improvisar ante ciertas preguntas resulta complicado y segundo, porque muchos docentes se sienten agobiados al estar continuamente alterando el ritmo preparado y previsto para el desarrollo de las sesiones de clase.

Por tanto, como vemos en los fragmentos que a continuación presentamos, los profesores comentan sobre las actividades de clase que ponen en relación con los intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos si bien se cuestionan cómo resolver o enlazar la actividad diaria de clase con las preguntas y sugerencias de los alumnos en determinadas ocasiones.

CÓDIGO RTP (Relación Teoría Práctica)

-Profesora: Hacer alguna actividad pero sobre el tema que te interesa de ese día ¿no? sobre lo que yo quiera ese día que, como en un día que estaba yo en clase y dice una niña, señorita: ¿Quién ha echado el agua del mar? ¿Cómo ha llegado el agua al mar? A eso que te pregunta... a los cinco años, que quedas

aburrido de que una niña haga una pregunta de este tipo, para que te salgas de que estamos haciendo, casi siempre es de lo que estamos hablando.

–*Profesora:* Yo lo que quería decir que aquí en preescolar es, yo creo que no usamos tanto este modelo porque el alumno () sector de conocimiento, como indica este modelo. Aquí, vamos yo siempre he entendido eso, el emisor que es el profesor, el mensaje... (Inf.).

CÓDIGO CAL (Características de los alumnos)

–*Profesora:* y el receptor que es el alumno. Aquí en preescolar el alumno participa, y después también lo que les interesa, sus necesidades, sus motivaciones. Muchas veces se entretienen más tiempo incluso con una misma actividad y () la clase: Yo creo que las propias necesidades... Simplemente lo que les interesa es el programa, dado y ya está y a lo mejor incluso... y, sin embargo, no tenerlo en cuenta. (Inf.).

La segunda relación entre los códigos RTP/CAL que aparece en las sesiones de Infantil se establece entre la conexión teórico-práctica de la enseñanza de la lectoescritura y el nivel madurativo de los alumnos. La profesora que plantea este tema reconoce que resulta difícil conseguir que los niños de estas edades aprendan a leer y escribir sin contar con todas las variables que intervienen en el proceso. No es suficiente con que el maestro ponga todo su interés, esfuerzo y énfasis en la enseñanza de la lectura y la escritura, se precisa, además, unas cualidades, aptitudes y nivel de maduración adecuado para que los niños se sientan motivados y adquieran dichos aprendizajes.

CÓDIGO RTP

–*Profesora:* Porque a mí, me pasa todo lo contrario ahora, por ejemplo, yo estoy enseñando lectoescritura y yo es que me negaré, este curso porque me he metido ahí y voy a seguir, pero jamás volveré yo a hacer esto porque veo que los niños que no, que no, que a la fuerza, todo el día darle machaco a lo mismo. Entonces, yo soy la equivocada porque una clase entera no se va a equivocar, la equivocada soy yo. Totalmente vamos, ya es que estoy metida ahí y no puedo salirme de donde estoy, tengo que seguir.

CÓDIGO CAL

–*Profesora:* Algunos niños están maduros por ir...

–*Profesora:* Algunos, en mi clase hay uno, uno que me sigue.

–*Profesora:* Y ellos mismos te lo van pidiendo ¿no?...

–*Profesora:* Si me sigue uno yo no me tenía que haber metido ahí.

–*Profesora:* Además no les gusta, yo creí que les iba a gustar y no les gusta. (Inf.).

En definitiva, la profesora, como consecuencia de la puesta en práctica de la enseñanza de estos aprendizajes, dispone de una información y experiencia nueva y que le va a servir a lo largo de su vida profesional como profesora de niños de educación Infantil: sólo puede iniciar el aprendizaje de la lectura y escritura con aquellos alumnos que presenten un nivel de maduración adecuado.

En las sesiones de Secundaria, los profesores dialogan sobre qué tipo de actividades proponer a los alumnos que despierten su curiosidad e interés. La tónica del comportamiento de los alumnos adolescentes consiste, según los profesores, en una apatía generalizada, una falta de motivación por los contenidos y aprendizajes y un rechazo por todo lo académico. En este contexto, los profesores entienden que quizá proponer actividades que puedan parecer que quedan lejos de los programas oficiales, potencien otro tipo de actitudes y dispongan a los alumnos a ser más receptivos y a implicarse más en los procesos de enseñanza más formales u oficiales.

CÓDIGO RTP

—Claro, es que tú tienes un programa, objetivos, tienen que saberse un montón de cosas y eso no está precisamente ahí, pero tú lo haces, ves que les gusta y que no van a aprender cosas que no son de la materia, sino otras cosas como reflexionar, relacionar. (Sec).

Este comentario mantiene una estrecha relación con fragmentos codificados como CAL en los que se reconoce que los intereses y curiosidades de los alumnos se encuentran al margen de los programas oficiales. Podría parecer una novedad —puesto que de hecho la mayoría de los alumnos no tienen conocimiento de ello hasta que no se aborda en las aulas— investigar, estudiar y conocer todo lo referente a la Edad Media, como aparece en el siguiente texto. Sin embargo, no entra dentro de las motivaciones e intereses de los alumnos. De nuevo los profesores manifiestan su preocupación ante cómo motivar y hacer llegar los contenidos que les vienen dados en los programas oficiales a alumnos que no se sienten interesados en los mismos y a los que no preocupa casi nada:

«—A mí me resulta muy interesante lo que tú dices porque aquello por lo que los alumnos se interesen no está en los temarios oficiales, que no sólo, como dice aquí, reacciona con curiosidad a la novedad, pero para mis alumnos en concreto, evidentemente algo nuevo es la Edad Media, ni idea de cómo pensaba la gente, nada. Pero, sin embargo, no sienten curiosidad por saber cómo era aquello. Ellos tendrán sus temas, que les inquietan, que les hace sentir curiosidad, pero a mí me da la impresión de que no está en los temarios oficiales. En gran parte se escapa.» (Sec).

4.3. *Análisis semántico sobre la evolución del discurso*

Junto al análisis de las categorías, hemos llevado a cabo un análisis semántico del discurso a lo largo del seminario. Intentamos estudiar la organización del lenguaje como un conjunto de estructuras conceptuales que dan sentido al con-

junto de significados, y que van evolucionando dinámicamente a través de la sucesión de fases de un discurso colectivo.

Para ello hay que considerar el lenguaje, según Titone (1986), como un sistema social compartido; lo que nos va a conducir a centrarnos en la evolución del significado del discurso de profesores principiantes y coordinadores. Y por esta razón, tomamos como unidad de discurso el tema, que emerge como una unidad de sentido a través de las informaciones que van apareciendo siguiendo la secuencia de intervención de los sujetos, y la modificación significativa que se va produciendo.

Nos hemos ceñido, para realizar este análisis, al seminario de Infantil. A través de él hemos intentado descubrir algún tema que apareciera y se desarrollara a lo largo de las diferentes sesiones. Para descubrir este tema, hemos ido rastreando el discurso de los profesores principiantes y del coordinador, y nos hemos ido encontrando con un planteamiento evolutivo de las ideas sobre el **cambio y la mejora profesional**. Esta generación de significados sigue una lógica significativa, a la que podemos llegar profundizando en el discurso desde los aspectos superficiales e inconexos que se presentan a primera vista. Las personas, al hablar, no emplean expresiones nítidas que puedan ser citadas directamente como frases significativas (Krueger, 1988). Utilizan frases incompletas, divagan. Por ello, en el análisis, hay que seguir todo el discurso y sus alteraciones para ir captando las interacciones comunicativas que se van produciendo.

Hemos analizado las transformaciones discursivas que se producen a lo largo de las diferentes sesiones del seminario, identificando los rasgos que van definiendo el mensaje (Lozano y otros, 1989). Por mensaje entendemos la totalidad de los contenidos que se transmiten en una comunicación concreta (Gutiérrez, 1989).

En la figura 12, hemos representado las cuatro etapas que ha ido siguiendo la evolución del discurso, señalando los instrumentos que se ha utilizado para provocar el pensamiento y la construcción de ideas en el proceso comunicativo (los documentos teóricos aportados por el coordinador, el análisis de los diarios y de videos).

Presentamos dos líneas de significación, la del coordinador y la de los profesores que participan en el seminario, que se van integrando generativamente para compartir significados, siguiendo la idea de la metáfora generativa de Schön (1979). A partir de la figura anterior, vamos a detenernos más en detalle en cada una de las anteriores fases, incluyendo frases representativas del discurso de los profesores.

FIGURA 12

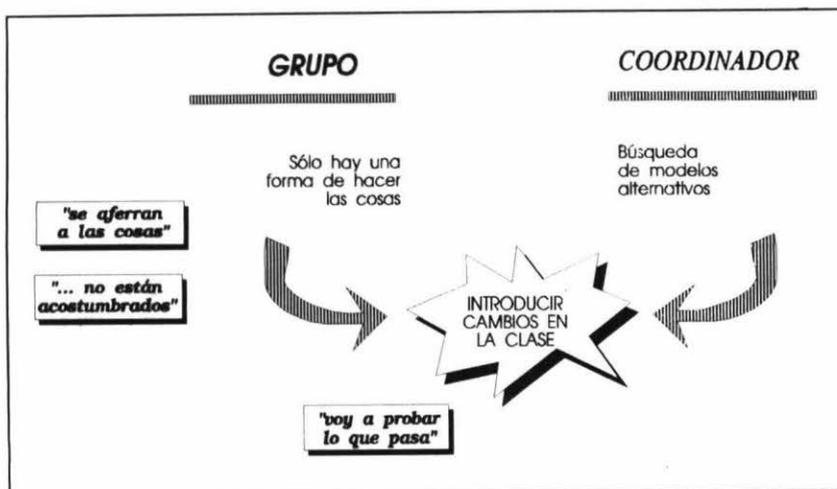
Resumen de la evolución del discurso sobre la introducción del «cambio» en el seminario de Infantil

GRUPO	COORDINADOR	ETAPAS	INSTRUMENTOS
Sólo hay una forma de hacer las cosas	Búsqueda de modelos alternativos	1ª E T A P A	Análisis de Documento Teórico
INTRODUCIR CAMBIOS EN LA CLASE			
El profesor es un mero aplicador	Hay que abrir camino	2ª E T A P A	Análisis de Documento Teórico
DESCUBRIMIENTO DEL CAMBIO			
El diario es inútil	Describir y analizar las situaciones significativas de la clase	3ª E T A P A	Análisis del Diario
Es difícil anotar lo que ha pasado en clase	Información: formas de hacer un diario		
No hay nada interesante que reflejar	Cuanto más lo haces más fáciles		
SER A IDEAL TENER UN VIDEO		4ª E T A P A	Análisis del Vídeo
Refleja situaciones diferentes	Analizar puntos para iniciar el cambio		
TUS COMPANEROS TE DESNUDAN ANTE LA VISION DEL VIDEO			

En la primera etapa, los mensajes del coordinador pretenden presentar alternativas para el cambio (véase figura 13). Su estrategia se canaliza a través de un documento teórico que estudian los profesores y les da la oportunidad de discutir ideas sobre las alternativas de acción disponibles. Estas nuevas formas de práctica van chocando con diversos comentarios significativos de los profesores que expresan la idea de que su forma de actuar es la única posible, y que es difícil llevar a la práctica esas posibilidades que se van ofreciendo. La razón más poderosa de la resistencia al cambio son los niños; no se puede cambiar porque los niños no están acostumbrados.

FIGURA 13

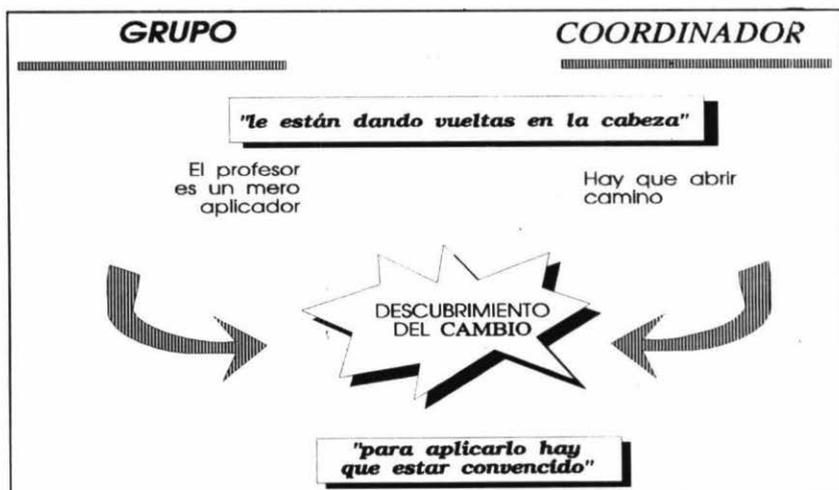
*Primera etapa en la introducción de «cambios»
en el seminario de Infantil*



Al finalizar esta primera fase comunicativa en la dialéctica significativa que se va desarrollando, los profesores llegan a un acuerdo con el coordinador para intentar introducir un cambio, que se expresa a través de la metáfora «voy a probar para ver qué pasa». Algunos profesores intentan introducir en sus clases algún cambio que responda a las sugerencias del coordinador del seminario. Así, estos cambios suelen ser, como hemos visto anteriormente, referidos a la distribución del tiempo en clase, a las actividades de los alumnos, el agrupamiento en clase, etc.

FIGURA 14

*Segunda etapa en la introducción de «cambios»
en el seminario de Infantil*

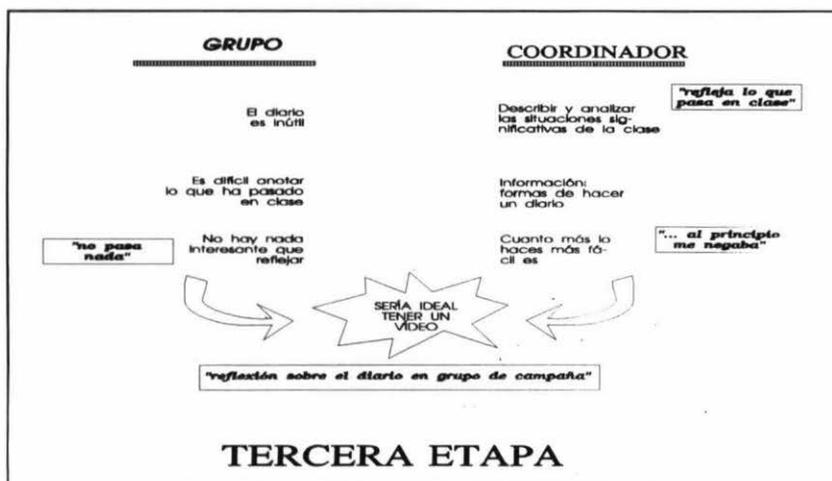


Durante la segunda etapa, como representamos en la figura 14, los profesores «están dando vueltas en la cabeza» a las ideas presentadas en la fase anterior y a los posibles cambios iniciados en la práctica, y continúa la discusión sobre la alternativa, pero los profesores ya están más abiertos al cambio. El coordinador insiste en que es preciso «abrir camino al cambio», y los profesores se sienten, de alguna manera, como simples aplicadores de lo que se les presenta: diversos modelos de acción que han ido comentando. De una manera progresiva, lentamente, se van dando cuenta de que «las cosas se pueden hacer de otra manera», y llegan a la conclusión de que para cambiar no basta con poner en práctica diversas «recetas», sino que es preciso estar convencidos para poder aplicar cualquier innovación.

A partir de esta convicción, surge la necesidad de redactar un diario sobre lo que van haciendo (tercera etapa) para poder reflexionar sobre ello. Y vuelven a aparecer, como se muestra en el figura 15, dos líneas de discurso inicial. El coordinador presenta un documento sobre el diario para que los profesores puedan entender las dos finalidades del mismo: ser un instrumento en el que se refleje la actividad de la clase, y a la vez ofrece datos para el comentario del grupo. Los profesores discuten sobre el sentido del diario, e incluso analizan alguno, pero llegan a la conclusión de que el diario verdaderamente es más eficaz para quien lo hace, no para los demás; aunque también consideran útil la discusión que realizan «en grupo de campaña».

FIGURA 15

*Tercera etapa en la introducción de «cambios»
en el seminario de Infantil*



A partir de este momento, emerge la necesidad de ver directamente lo que ocurre en el aula, y a partir de ahí deciden grabar algunos vídeos (cuarta etapa) (figura 16). Pero cuando se dispone de clases grabadas surge la discusión sobre cómo hacer los comentarios. El coordinador presenta esquemas posibles para realizar el comentario, pero los profesores piensan que los vídeos reflejan situaciones diferentes. Al analizar varios vídeos descubren las posibilidades de la observación de compañeros: es como «desnudarse profesionalmente ante los compañeros», y reconocen que es un medio eficaz para mejorar la historia profesional de cada uno.

La última etapa que presentamos en la figura 17, se refiere a la propia visión del seminario, que en forma de estrella representa la valoración que hacen los profesores del trabajo realizado. Corresponde esta figura a la última sesión del seminario de Infantil, en la que se llevó a cabo una valoración general de todo el proceso seguido. En la representación gráfica se ponen de manifiesto las dos conclusiones que sintetizan las dos líneas de significado que hemos venido siguiendo. El coordinador concluye con la necesidad de «enganchar con lo que saben y con lo que hacen» los profesores para poder mejorar significativamente; y los profesores llegan al convencimiento de que el seminario ha sido útil, y les ha aportado sugerencias y apoyo para la solución de sus problemas.

FIGURA 16

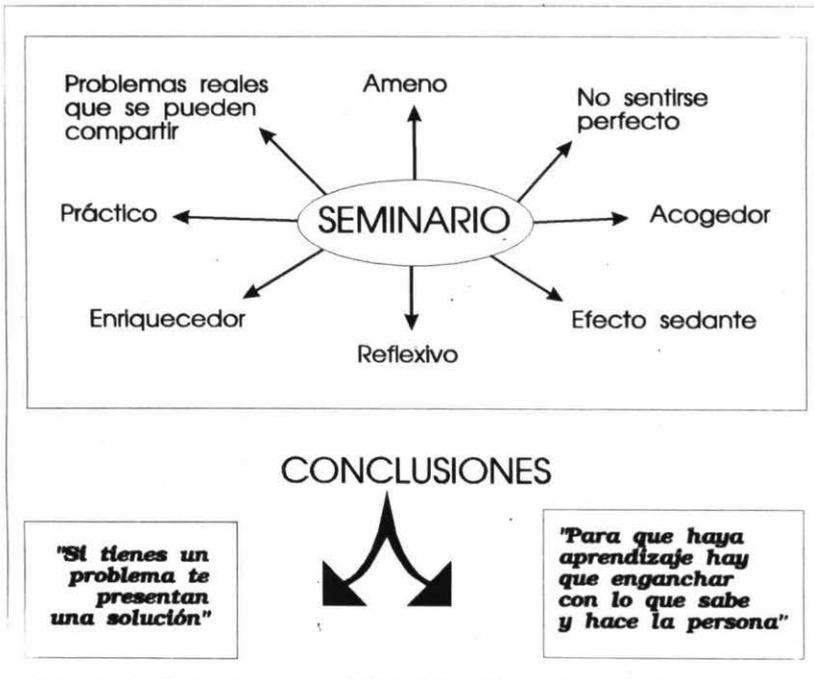
*Cuarta etapa en la introducción de «cambios»
en el seminario de Infantil*



CUARTA ETAPA

FIGURA 17

Valoración global del seminario de Infantil



5. CONCLUSIONES

Resulta complejo intentar sintetizar el contenido del discurso analizado previamente que a lo largo de 130 páginas hemos realizado en la investigación de la que extraemos este artículo (Marcelo, 1995). Lo es en la medida que se trata de un discurso descriptivo, que hemos agrupado para facilitar su análisis en categorías, pero que resulta sumamente fluido, versátil, ramificado, sujeto a múltiples interferencias, y sobre todo construido grupalmente, aunque nuestro análisis haya incluido asimismo las aportaciones individuales.

Hay que destacar que el proceso de elaboración del sistema de categorías que se ha empleado para el análisis del contenido del discurso ha sido eminentemente inductivo. Se han incluido dimensiones y categorías que han aparecido a lo largo del discurso de los profesores. Por ello, el propio sistema de categorías ya representa por sí mismo una información suficiente para tener un primer conocimiento acerca de los temas sobre de los cuáles se ha hablado en los seminarios de formación.

Un primer grupo de contenidos abordados ha girado en torno a aspectos referidos a la organización y desarrollo del propio seminario. Así, los profesores se han referido a los materiales entregados a lo largo del seminario. Por otra parte, ha correspondido a los coordinadores la tarea de gestión del seminario, controlando el tiempo, ordenando el procedimiento, ayudando a resolver conflictos, clarificando los objetivos, reconduciendo las discusiones, así como revisando y evaluando el desarrollo de las sesiones del programa de formación. Hemos constatado, además, la presencia de estilos de gestión del seminario, que hemos denominado directo e indirecto.

El grupo de temas que más veces ha aparecido es el que hemos denominado como contenidos didácticos. En este grupo hemos incluido todas aquellas declaraciones que se refieren a la enseñanza interactiva: metodología, evaluación, gestión de clase, motivación, tareas, así como al tratamiento de conceptos psicopedagógicos.

De los temas anteriormente enunciados, es la metodología de enseñanza el que aparece con mayor frecuencia en el discurso de los profesores. Los profesores analizan a lo largo de las sesiones diferentes métodos de enseñanza, describiendo cuáles son los que predominan en sus aulas. Los profesores, de Secundaria prefieren utilizar la enseñanza expositiva, la lección magistral porque es más cómodo, se avanza con rapidez en los programas, les proporciona seguridad como profesores puesto que son ellos los que controlan la situación, y finalmente entienden que se hace necesario como base para realizar tareas posteriores. Sin embargo, como contrapartida piensan que para los alumnos son monótonas y poco atractivas las clases de esa manera —dada además, la falta de motivación que la mayor parte de los alumnos tiene—.

En el seminario de Infantil, los profesores han analizado los diferentes métodos de enseñanza, desde una perspectiva más flexible, abiertos a aplicar a sus au-

los pequeños cambios, en la organización y distribución de los alumnos en clase, el tipo de tareas, el tiempo, etc. Desde el coordinador de Infantil se animó a los profesores a introducir cambios en sus clases, algunos de los cuales hemos ya analizado. Los profesores de este nivel piensan, también, que alterar el orden de las actividades puede ser positivo para la formación de los alumnos. Reconocen que la teoría reinante entre el profesorado de este nivel de Infantil es considerar que durante las primeras horas los alumnos trabajan con mayor capacidad y realizan mejor el trabajo de «fichas».

La motivación ha sido un tópico de especial importancia, sobre todo en el seminario de Secundaria. En este seminario se ha abordado la motivación desde una perspectiva teórica y aplicada, en la medida en que se han centrado en el análisis de los factores que influyen en la motivación, los tipos de motivación (extrínseca o intrínseca), así como las estrategias para motivar.

Junto a la motivación, un tema de especial interés en los seminarios de Infantil y Secundaria ha sido la **gestión de clase**. La gestión de clase se ha abordado básicamente en dos temas; orden y control de los alumnos, y agrupamiento. En relación al orden y control, ha sido una preocupación frecuente en los profesores de Infantil referirse a los problemas de conducta de los alumnos, agresiones, así como a los castigos a los que tenían que recurrir. En Secundaria, se hace más referencia a la actitud de ciertos alumnos, que pueden ser líderes, y que influyen negativamente en el comportamiento de sus compañeros. En relación al **agrupamiento** de los alumnos, aparecen en el discurso de los profesores referencias a la composición de los grupos, y la organización del trabajo de los alumnos.

Un tercer grupo de temas que se ha abordado a lo largo del programa de formación tiene que ver con lo que denominamos **asesoramiento didáctico**, y **apoyo personal**. Son éstos unos temas que aparecen menos de lo que cabría esperar, y principalmente en el seminario de Infantil. Los profesores solicitan asesoramiento didáctico en relación a los materiales de enseñanza que utilizan, o con respecto a las relaciones con los alumnos, mientras que el apoyo personal se proporciona por el coordinador para animar a un profesor que ha informado tener algún problema en clase.

El cuarto tema de importancia que aparece en el discurso de los profesores son los **alumnos**. Ya hemos planteado que los alumnos representan un componente principal de las concepciones de los profesores. Los profesores se refieren a los alumnos cuando hablan de motivación, evaluación, metodología o gestión de clase. Pero, además de estas referencias, creímos necesario incorporar una categoría que recogiera específicamente las referencias de los profesores en relación con los estudiantes. También se establecen diferencias entre el tipo de referencias que hacen los profesores en función del nivel (Infantil/Secundaria). Así, los profesores de Infantil hacen más referencias a la dimensión afectiva de sus relaciones con los alumnos. Se hace referencia al autoconcepto de los alum-

nos, a sus conductas, atención, sus características psicológicas, así como a las condiciones familiares.

Por otra parte, los profesores de Secundaria también hacen referencia constantemente a las características de sus alumnos, sus actitudes, intereses, conducta, y expectativas. En este caso, una parte del discurso de los profesores en relación a los alumnos se ha centrado en analizar las diferencias que se producen entre los alumnos en función de los cursos, así como de los turnos (diurno/nocturno), caracterizando con claridad a los alumnos en función de su pertenencia a uno de estos grupos.

Junto al análisis del discurso de profesores en relación a temas concretos, hemos llevado a cabo, a través del programa AQUAD 3.0, la contrastación de ciertas hipótesis que pretendían establecer relaciones de contenido entre pares de categorías de las anteriormente analizadas. Así, hemos encontrado que en algunas ocasiones —en este caso evidentemente no podemos hablar de significación estadística—, y específicamente en el seminario de Secundaria se ha establecido relaciones de significado entre las referencias de los profesores a asignaturas concretas, y el efecto que ello tenía en la metodología a utilizar. En concreto: para los profesores principiantes, el tipo de asignatura influye y determina el método de enseñanza a seguir. Así, en asignaturas como Ética o Inglés, se puede fomentar el trabajo de los alumnos en grupo, mientras que en asignaturas como Matemáticas o Física, es la explicación el método de enseñanza más adecuado.

Otra relación que hemos contrastado es la que se establece entre las intervenciones conceptuales —normalmente del coordinador— en las que se definen y desarrollan conceptos psicopedagógicos (motivación, disciplina, evaluación, etc.), y la aplicación inmediata al análisis de problemas reales, concretos y prácticos. Esta relación se produce en algunas ocasiones a requerimiento del coordinador a través de preguntas directas, o bien por iniciativa de los propios profesores principiantes. Significa, y esto lo veremos más adelante, que los profesores tienden a eludir un discurso conceptual, un conocimiento proposicional en palabras de Shulman (1986), y parecen preferir un discurso más procedimental.

Los temas que hemos presentado anteriormente, corresponden a aquello de lo que se ha hablado a lo largo de los seminarios de formación. En la medida en que han aparecido como temas de interés de los profesores hemos creído necesario incorporarlos en nuestro análisis. Anteriormente ya se ha comentado la importancia relativa de estos temas, así como el tipo de discurso empleado por los profesores en su desarrollo.

Sin embargo, nos parece necesario también, analizar de qué no se ha hablado en los seminarios. Qué temas o aspectos han quedado difuminados, o simplemente no han aparecido. Para ello, creemos de interés tener en cuenta el modelo elaborado por Jordell (1987) en relación a las dimensiones que influyen en el proceso de socialización de profesores principiantes. Recordemos que estas dimensiones eran cuatro: personal, didáctica o de aula, organizativa o de cen-

tro, e institucional. Pues bien, después de analizar el contenido del discurso de los profesores y coordinadores, hemos de concluir que éste, fundamentalmente se ha centrado en el nivel de aula o didáctico. Los profesores principiantes han hablado, y en escasa medida reflexionado, principalmente sobre lo que les preocupa como profesores: sobrevivir a la exigente tarea diaria de la enseñanza, al contacto con los alumnos. Ello viene confirmado por la gran cantidad de categorías de corte didáctico que hemos incluido en nuestro sistema de análisis. No queremos decir que los profesores no deban hablar y reflexionar sobre estos temas, sino que llama la atención que otros temas no aparezcan.

Por ejemplo, y ya nos hemos referido a ello, no se ha abordado la repercusión personal que tenía en los profesores algunos de los problemas que percibían: problemas de angustia, inquietud, agresividad con los alumnos, inseguridades, o simplemente insatisfacciones y desencantos con la enseñanza. Las referencias de los profesores a este tipo de problemas ha sido mínima: sólo en el seminario de Infantil y en cuatro ocasiones. Podría argumentarse que los profesores no han desarrollado la suficiente confianza en el grupo como para que este tipo de problemas afloren. También, que los profesores no iban buscando este tipo de encuentros, sino que sus metas iban más dirigidas a resolver ciertos problemas prácticos, y buscaban un conocimiento más procedimental. Sin embargo, por una u otra razón —u otras que se nos ocurran— resulta de interés destacar este aspecto: la dificultad de los profesores principiantes para abordar en grupo el debate sobre repercusiones personales de la actividad docente.

Junto a la no presencia de referencias personales, destaca el escaso tratamiento dado a los aspectos organizativos e institucionales. Ello justifica que en nuestro sistema de análisis hayamos incluido sólo dos categorías para incluir, por una parte las referencias de los profesores principiantes a sus relaciones con los compañeros, y por otra las referencias al sistema educativo. Parece, de nuevo, que para los profesores principiantes resulta más acuciante responder a las demandas del aula que tratar aspectos más organizativos, como pudiera ser la coordinación entre profesores (del mismo Ciclo/Departamento), la elaboración del proyecto curricular de centro, la posibilidad de asesoramiento (mentorazgo) por algún profesor de su centro, las relaciones del centro educativo con el contexto (fundamentalmente padres), etc.

BIBLIOGRAFÍA

- CAZDEN, C. (1989): «El discurso del aula», en M. Wittrock (ed.) *La investigación en la enseñanza, III*. Madrid, Paidós/MEC, pp. 627-710.
- (1991): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid, Paidós/MEC.
- GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.

- GOUGH, B. y JAMES, D. (1990): *Planning professional training days*. Milton Keynes, Open University Press.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1989): *Introducción a la semántica funcional*. Madrid, Síntesis.
- HUBER, G. Y MARCELO GARCÍA, C. (1991): «Computer Assistance for testing hypotheses about qualitative data: the software package AQUAD 3.0», *Qualitative Sociology*, vol. 14, n.º 4, pp. 325-347.
- (1993): «Voices of Beginning Teachers: Computer-assisted Listening to Their Common Experiences», en M. Schratz (ed.), *Qualitative voices in educational research*. London, Falmer Press, pp. 139-156.
- JORDELL, KARL (1987): «Structural and Personal Influences in the Socialization of Beginning Teachers», *Teaching and Teacher Education*, vol. 3, n.º 3, pp. 165-177.
- LITTLE, J. W. (1987): «Teachers as colleagues», en V. Koehler (ed.), *Educator's Handbook: A research perspective*. New York, Longman, pp. 491-518.
- (1990): «The Mentor Phenomenon and the Social Organization of Teaching», en C. Cazden (ed.), *Review of Research in Education*, 16. Washington, AERA, pp. 297-352.
- LOZANO, V. y OTROS (1989): *Análisis del discurso*. Madrid, Cátedra.
- KRUEGER, R. A. (1988): *El grupo de discusión*. Madrid, Pirámide.
- MARCELO GARCÍA, C. (1988): «Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica profesional», *Enseñanza*, n.º 6, pp. 61-80.
- (1991): *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid, CIDE.
- (1992) (Coord.): *Investigación en Formación del Profesorado*. Madrid, Cincel.
- (1994): *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona, PPU.
- (1995): *Desarrollo Profesional e Iniciación a la Enseñanza*. Barcelona, PPU.
- MEDINA RIVILLA, A. (1988): *Didáctica en Interacción en el Aula*. Madrid, Cincel-Kapelusz.
- (1990): «La interacción didáctica», en A. Medina y M. L. Sevillano (coords.), *Didáctica. Adaptación*. Madrid, UNED, pp. 570-618.
- MILES, M. y HUBERMAN, A. (1994): *Qualitative data analysis*. London, Sage Pub.
- RICH, S. (1992): «Teacher Support Groups: Providing a Forum for Professional Development», *Journal of Staff Development*, vol. 13, n.º 3, pp. 32-35.
- SCHÖN, D. A. (1979): «Generative metaphor: A perspective on problem-setting in social policy», en A. Ortony (ed.), *Metaphors and thought*. Cambridge University Press, pp. 255-283.

- SHULMAN, L. S. (1986): «Those who understand: knowledge growth in teaching», *Educational Research*, february, 4-14.
- SIMON, A. y BOYER, E. (1974): *Mirrors for Behavior III. An Anthology of Observation Instrument*. Wynconte, Communication Materials Center.
- STAKE, R. (1988): *Case Study Methods in Educational Research*. Seeking Sweet.
- TESCH, RENATA (1990): *Qualitative Research. Analysis types & Software tools*. London, Falmer Press.
- TITONE, R. (1986): *El lenguaje en la interacción didáctica. Teorías y modelos de análisis*. Madrid, Narcea, S. A.
- TOM, A. (1984): *Teaching as a moral craft*. New York, Longman.
- VILLAR, L. M. y MARCELO, C. (1992): «Evaluación de planes de formación para el cambio», en Escudero, J. M. y López, J. (coords.), *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla, Arquetipo Ediciones, pp. 419-461.