

# CREENCIAS SOBRE CLIMA SOCIAL DE AULA Y ROL DEL ALUMNO EN DOCENTES DE PREESCOLAR

EDUARDO JOSE FUENTES ABELEDO

## RESUMEN

Presentamos un estudio sobre las creencias de docentes de Preescolar utilizando entrevistas y una metodología cualitativa para analizar la información. Un estudio comparativo muestra que los profesores que conciben un alumno protagonista para organizar sus tareas, defienden la autonomía, la colaboración y la igualdad en las relaciones que facilitan la convivencia y la libre expresión de los sentimientos. Los profesores que conciben una actividad del alumno dependiente de las órdenes del profesor subrayan la importancia de un clima ordenado y laborioso más controlado y menos abierto a la libre expresión.

## ABSTRACT

We present a study of the pre-school teachers' beliefs making use of interviews and a qualitative methodology to analyse the information. A comparative study shows that those teachers who consider the pupil as a protagonist in the organization of his own tasks are in favour of autonomy, collaboration and equality in the relations which make the life together and the free expression easy. Those teachers who consider the pupil's task as dependent on the teacher's commands underline the importance of a tidy, laborious, more controlled climate, less opened to the free expression.

## PALABRAS CLAVE

Creencias Profesores de Preescolar, Clima Social Aula, Rol Alumno, Metodología Cualitativa, Desarrollo Profesional.

## KEYWORDS

Pre-School Teachers' Beliefs, Classroom Social Climate, Pupil's Role, Qualitative Methodology, Teacher Development.

## MARCO Y NECESIDAD DE INVESTIGACION SOBRE CREENCIAS DEL PROFESOR

Las creencias y teorías de los profesores empezaron a recibir especial atención en investigaciones recientes. En 1983, Angel Pérez, en alusión a trabajos de Festenmacher (1978) y Hunt (1980), señalaba la necesidad de identificar las creencias y teorías implícitas de los docentes que condicionan soterradamente la adopción de decisiones y el desarrollo de estrategias docentes. Las creencias influyen en las decisiones y en las acciones de los docentes, de forma que estructuran y organizan su mundo profesional. Clark y Peterson (1984), definen las teorías y conocimientos de los profesores como "un rico almacén de conocimientos que tienen los docentes y que afecta su planificación y su pensamiento y

decisiones interactivas". (p. 11). La necesidad de conocer ese bagaje para incidir sobre la formación inicial y permanente impulsan la nueva línea de investigación

## METODOLOGIA DE INVESTIGACION

El presente trabajo se encuentra inmerso en una investigación más amplia que realizamos en torno al pensamiento didáctico del profesor de Preescolar. Acorde con el marco anteriormente descrito, optamos por un enfoque metodológico cualitativo, tanto en lo referido a la recogida de información, como en el análisis de los datos, con el objetivo puesto en la aproximación a las creencias y teorías implícitas de los docentes de Preescolar que participaron en el estudio, sin desdeñar la intención de despertar en los mismos, un autoconocimiento, que propiciara la reflexión, la autocrítica y la mejora profesional.

La técnica de recogida de datos utilizada fue la entrevista. De los tipos de entrevistas especificados por Patton (1980): conversacional informal, guía de entrevista y estandarizada abierta, optamos por el segundo, puesto que en la guía se especifican los temas a explorar, pero las cuestiones no aparecen redactadas de forma definitiva, y el orden es variable para conseguir una adecuada adaptación al desarrollo de la interacción con el entrevistado. De esta forma se logra recoger información que surge libremente y en el momento en que se considera oportuno. El entrevistador, puede indagar aspectos que perciba interesantes a lo largo de la entrevista redactando preguntas espontáneamente y estableciendo un estilo de conversación particular, pero con el centro de interés en un determinado tópico. El marco de referencia para la elaboración de la guía, se derivó de aquellos aspectos considerados como relevantes en la Educación Preescolar a la luz de la extensa bibliografía revisada, de la lectura y análisis detenido del currículum vigente del Ministerio de Educación y de la Comunidad Autónoma Gallega, y de la propia experiencia como docentes en este nivel. Los grandes temas que articularon la guía de entrevista fueron:

1. Los Programas Autonómicos para la Educación Preescolar.
2. Familia y medio social.
2. Alumnos.
4. Planificación.
5. Desarrollo de la enseñanza.
6. El profesor.

La forma de plantearse las preguntas (abiertas, singulares, claras y neutrales), el tipo de cuestiones y su secuenciación, fueron aspectos cuidados con la máxima atención, al igual que el marco relacional, temporal y físico y la dinámica relacional. Tres entrevistas piloto, y el seguimiento de las recomendaciones de especialistas -fundamentalmente Guba y Lincoln (1982) y Patton (1980), permitieron realizar las adaptaciones oportunas y perfilar la guía de entrevista.

### Selección y características de los sujetos

La selección de los sujetos, se hizo atendiendo a las características académico-profesionales y de contexto de trabajo que recogiesen un abanico significativo de situaciones (especialista/no especialista en Preescolar, régimen de enseñanza, área sociogeográfica, edad de los alumnos...) tal y como se refleja en la figura 1, y siguiendo lo que algunos autores denominan "muestreo teórico" (Glasser y Strauss, 1967, en Parlett y Hamilton, 1983), que consiste en buscar sujetos con una percepción especial y cuyas posiciones hacen que sus puntos de vista sean interesantes. Las informaciones que poseíamos derivadas de conversaciones informales con profesores de Educación Preescolar y supervisores de sus tareas nos sirvieron de guía.

Fueron seleccionados seis sujetos, que denominamos con las letras A, B, C, D, E y F, para salvaguardar su anonimato. La experiencia docente en el nivel de Preescolar oscila entre los casi dos años del profesor B y los diecinueve de A. Dos profesores -A y D- trabajan en zona urbana, mientras que los demás lo hacen en localidades rurales. La figura nº 1 recoge datos al respecto.

Prof.	A	B	C	D	E	F
Sexo	F	M	F	F	F	F
Exp. docente Prees. Otros	19 años 4 años	2 años Nula	6 años 3 años	10 años 6 años	2 años 4 años	5 años 14 años
Edad	42	26	49	38	26	39
Especialidad	Preescolar (Por oposición)	Preescolar (EUFEGB)	Preescolar (UNED)	Gallego	Matemáticas	Filología Educación Física Preescolar (UNED)
Régimen de enseñanza	Público	Público	Público	Público	Público	Público
Area socio- geográfica	Urbana (nivel med/alto)	Rural (nivel bajo)	Rural (nivel alto)	Urbana (nivel alto)	Rural (nivel bajo)	Rural (nivel bajo)
Niveles y niños	Preesc. 5 años (33)	Preesc. 4 años (14) Preesc. 5 años (13)	Preesc. 4 años (12) Preesc. 5 años (9) C. Inic. 2º (1)	Preesc. 5 años (48)	Preesc. 4 años (4) Preesc. 5 años (17)	Preesc. 4 años (3) Preesc. 5 años (8) C. Inic. 1º (4)
¿Integrada en grupo escolar?	Sí	No	No	Sí	Sí	No
¿Existen otras aulas de Preesc. en el Colegio?	Sí	No	No	Sí	No	No

Fig. nº 1: Características personales, académico-profesionales y de contexto de trabajo de los profesores.

### **Procedimiento de análisis de datos**

Los seis profesores fueron entrevistados a lo largo de varias sesiones en el aula de trabajo o en su domicilio particular. Todas las entrevistas fueron grabadas tras el permiso de los entrevistados.

Las entrevistas fueron transcritas literalmente. La metodología de análisis de datos, fue concretándose progresivamente a lo largo del proceso de investigación. Tras una audición inicial de las cintas, y dos lecturas generales de las transcripciones, una en sentido vertical (captación del "tono", líneas de fuerza y contradicciones... de cada entrevista), y otra horizontal -en el conjunto de las entrevistas- en función de los grandes temas explorados, procedimos al grueso del análisis en el que se procedió de la siguiente forma:

a) Codificación y clasificación de la información. La codificación se realizó tomando como punto de partida una propuesta de Guba y Lincoln (1982), intentando no sólo extraer descripciones, sino encontrar concepciones generales o principios más específicos y ligados a la práctica, que nos permitiesen ir estableciendo las creencias de cada profesor. Cada proposición semántica del texto, se codificó en función de su contenido como: Descripción Neutra, Valoración Positiva, Problema, Concepción General o Principio Práctico. Las declaraciones escritas en fichas, fueron clasificadas después en alguno de los tópicos surgidos.

b) Análisis individual intratópicos. Las declaraciones clasificadas en cada tópico fueron analizadas, para llegar a la estructuración del discurso de cada profesor en dicho tópico.

c) Análisis individual intertópicos. Constituye la síntesis de las creencias y teorías implícitas de cada profesor. El contenido y estructura del pensamiento de cada uno de los docentes, fue negociado con cada sujeto, en una segunda entrevista de negociación y validación.

d) Análisis comparativo. Para su desarrollo, se procedió a la agrupación de algunos de los tópicos de mayor potencia comprensiva, y tras un análisis de contenido, se obtuvieron otros nuevos, generados de lecturas verticales (descripciones neutras, valoraciones positivas, problemas, concepciones generales y principios prácticos para cada caso) y horizontales (en el conjunto de los profesores).

Los resultados que ofrecemos a continuación, proceden del análisis comparativo, alrededor de dos tópicos de gran significación en el pensamiento de los profesores entrevistados.

## **RESULTADOS: CLIMA SOCIAL DE AULA Y ROL DEL ALUMNO**

### **Clima social de aula**

Todos los profesores de nuestro estudio señalan la necesidad de crear un clima en el aula de Preescolar, de confianza y apertura, en el cual los alumnos se sientan contentos. Sin embargo, detrás de estas manifestaciones se esconden muy diferentes concepciones del clima

que debe reinar, y por supuesto, las creencias y teorías implícitas difieren notablemente entre algunos de los maestros. Cabe, sin embargo distinguir dos grandes grupos: en el primero las relaciones entre los alumnos entre sí, y el profesor con ellos están muy determinadas por la necesidad de mantener un orden y ritmo de trabajo pautado, mientras que en el segundo priman la potenciación de la autonomía del alumno y un mayor énfasis en las relaciones de igualdad profesor-alumno.

#### a) Un clima de trabajo ordenado

En los profesores B, C y D, destacan las referencias a lograr un clima de orden y de trabajo, con una notable dependencia del docente. Sin embargo, entre ellos cabe diferenciar matices diferenciadores.

El profesor B, muy preocupado por lograr que sus alumnos adquieran un hábito de trabajo constante, concibe la necesidad de una atmósfera ordenada, que permite un ritmo de trabajo acorde con las posibilidades de la mayoría. La consecución de los objetivos de aprendizaje previstos con minuciosidad, requiere según B una progresión bien pautada; además la percepción que este profesor manifiesta del grupo de alumnos como dividido cuando menos, en tres niveles según su desarrollo madurativo, y las dificultades que encuentra para hacer trabajar a la vez a los tres grupos, le conducen a concebir la atmósfera descrita. B señala también la necesidad de cumplir con fidelidad la legislación sobre las horas adjudicadas semanalmente a cada Área, por lo que piensa que no se puede perder el tiempo y es necesario tener muy controlado el discurrir de la actividad en el aula. B considera importante que el aula funcione no a través de una disciplina rígida de tipo tradicional, sino que el mismo ritmo de trabajo vaya acomodando a los alumnos a mantener una cierta autodisciplina, no impuesta de forma artificial. Este profesor cree además que el maestro debe mantenerse solícito a los requerimientos afectivos a nivel individual de sus alumnos en una permanente actitud de ayuda. En B, esta ayuda conduce al nacimiento y fortalecimiento de compromisos bilaterales profesor-alumno que facilitan el mantenimiento de un clima de trabajo ordenado, y proporcionan la seguridad que según B, todos los preescolares necesitan. El compromiso pues, supone exigencias. En la perspectiva de B, los niños permanecen de esta forma contentos y laboriosos dentro del aula.

También C, considera necesario un clima de orden y tranquilidad en clase, sin embargo, concibe una mayor normativización y una relación más formalizada profesor-alumno; el profesor nunca se convierte en un "niño", sino que continuamente representa la autoridad, y señala las normas que los alumnos han de cumplir y a las que se han de adaptar sin concesiones a la expresión descontrolada de impulsos y pulsiones de los preescolares. C considera necesario que de ninguna manera se permita la trasgresión de algunas normas, entre las que destaca el respeto a la figura del profesor. C manifiesta que es imprescindible mantener la disciplina por encima de todo y por ello se relegan algunas actividades propicias a que los alumnos se "descontrolen". La configuración de este clima de orden, control y disciplina, con una actividad muy dependiente del docente, se concibe con un fin instrumental para permitir una dedicación casi absoluta al aprendizaje de la lectura y los números.

La concepción de la profesora D, se revela con algunas similitudes a la de la profesora anterior, en cuanto que cree necesario que los alumnos se controlen en todas sus reacciones, y mientras trabajan se mantengan en absoluto silencio, atentos a su tarea individual. Ello posibilita que los niños se "concentren" en sus trabajos y pueda ponerse en marcha el plan previsto. Las normas son impuestas por D con claridad absoluta y D piensa

que no se deben hacer concesiones. Profesor y alumno se mantienen en papeles diferentes, en una relación bien reglada, aunque el primero se implique también en juegos y actividades infantiles. D manifiesta que esto lleva cierto tiempo conseguirlo, pero cree que el niño se va adaptando y se va "compenetrando" con el profesor, en un proceso de progresiva identificación con él, hasta llegar a aceptar los límites que marca el docente; esta aceptación según D, conlleva el reconocimiento de "malos comportamientos" que el niño debe reconocer como indeseables señalándose su propio castigo como medida de redención. De esta forma, D piensa que se educa moralmente a los pequeños.

Los profesores B, C y D, piensan, pues, que una buena enseñanza en Preescolar requiere un clima ordenado, que posibilite -según B y D- llevar adelante el trabajo programado, y según C, lograr el objetivo al que supedita toda intervención en Preescolar: leer.

### **b) La atención a las relaciones interpersonales**

Por su parte, los profesores A, E y F, no hacen alusión a un "ambiente de trabajo" o a la laboriosidad o necesidad prioritaria de orden, sino básicamente a la riqueza de las relaciones entre los mismos alumnos básicamente, y en los casos E y F, se hacen referencias explícitas a la necesidad de mantener una relación de igualdad, entre el profesor y el alumno.

Así, la profesora A, concibe el aula como "llena de vida", donde los niños se mueven con libertad y las relaciones interpersonales están teñidas de profunda afectividad. Para A, lo más importante es la convivencia amorosa entre los miembros del grupo en un ambiente descrito como "familiar". A piensa que es necesario permitir que el grupo se vaya configurando a sí mismo, con lo que el profesor no debe señalar de continuo normas y prohibiciones; para A la red de interrelaciones que se va tejiendo entre los alumnos, en base a las actividades en las que todos cooperan va conformando códigos de relación que hacen surgir lazos afectivos y de valoración positiva entre los mismos alumnos. Se permite la expresión de impulsos y tensiones internas con la intervención educativa del profesor, puesto que ello posibilita un mayor control consciente en momentos posteriores. Al igual que E y F, A piensa que no se debe coaccionar a los niños y que hay que permitir la solución de los conflictos por ellos mismos, sin intervenciones directas e inmediatas, al contrario de lo sustentado por B, C y D.

Otro aspecto muy importante y que identifica a los profesores A, E, y F, es la insistencia en la necesidad de no herir la autoestima de los pequeños, evitando en el mayor grado posible las frustraciones en los procesos de aprendizaje, ello coadyuva desde su punto de vista, a un mayor afianzamiento de la seguridad en sí mismos de los propios alumnos. Los tres profesores manifiestan intentar no fomentar la competitividad entre los alumnos, ni las comparaciones, y F, pone énfasis en no realizar juicios moralistas, sino despertar la autonomía moral del pequeño. Los tres profesores se muestran de acuerdo en la no utilización de castigos tradicionales, -entiéndase, sobre todo, corporales, en ningún caso- y recriminaciones públicas del alumno.

Pero también aparecen matices diferenciadores en las creencias y teorías de estos profesores. Así, mientras A, concibe una atmósfera totalmente "feliz" con los pequeños, F declara que la felicidad pasa por una vivenciación de sentimientos positivos y negativos y que el profesor mismo no debe ocultar.

En resumen, podríamos decir, que, mientras para B, C y D, destaca fundamentalmente la necesidad de crear un clima de orden y trabajo, con notable dependencia del docente, F pone el énfasis en el momento de relaciones entre los propios alumnos para propiciar a la vez la solidaridad y la autonomía entre ellos mismos sin dependencias del profesor; A incide en unas relaciones armoniosas de convivencia que faciliten el desarrollo intelectual, afectivo y social del preescolar de forma creativa y E concibe unas relaciones de igualdad alumno-profesor y alumnos entre sí que eviten las marginaciones de los que sufren carencias materiales y afectivas.

### **Rol del Alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje**

Del análisis minucioso de las declaraciones de estos profesores, hemos encontrado una relación articulada entre la adjudicación implícita al alumno de un determinado rol en el aprendizaje, las declaraciones sobre cómo aprenden los alumnos y el tratamiento de cada Área de enseñanza-aprendizaje.

Los profesores que reflejan una concepción más nítida, en relación con la consideración del alumno como protagonista de la clase y desempeñando un papel más activo y con mayor libertad de movimientos y de desarrollo de sus propias iniciativas, son los profesores A, E, y F. Mientras que los profesores B, C, y D, cabe pensar que poseen creencias sobre el papel del alumno en el aula, más alejadas de una consideración del mismo que posibilite mayores iniciativas. Coherentemente con estas concepciones, ambos grupos de profesores, entienden de forma distinta la forma de aprender de los alumnos.

#### **a) Protagonismo e iniciativas de los alumnos**

La profesora F, piensa que los niños aprenden a través de la vivencia, la vivenciación corporal de forma personal. Esta profesora concibe una actividad corporal creada, vivida y construida por el propio niño en un proceso de autosensibilización y experimentación íntima, en el que se involucra según F, toda la personalidad del pequeño. F percibe a sus alumnos con grandes capacidades de crecimiento y desarrollo personal y entiende que no son algo vacío que es necesario llenar desde fuera, sino un conjunto de potencias que deben dejarse desarrollar libremente en un ambiente adecuado y muy abierto, confiando siempre en sus posibilidades. En definitiva, cree que es necesario dar al niño la máxima libertad para que él solo construya su propio conocimiento sin intervención directa del maestro, excepto en lecto-escritura, donde éste ya no sólo ha de hacer simples sugerencias, sino que debe dirigir más el aprendizaje.

F explicita principios de actuación, sobre todo en las Áreas de Psicomotricidad, Plástica, Dramatización y Música acordes con las creencias descritas. El niño, según F, debe experimentar para llegar él a sus propias conclusiones en actividades prácticamente libres y con escasa o nula intervención del maestro, que sólo en ocasiones encauza iniciativas o hace sugerencias.

La profesora E, por su parte, no revela tan claramente como F este rol del alumno como protagonista de su propio aprendizaje. F concibe un papel activo del alumno en cuanto que aprende de sus vivencias, pero no de forma totalmente espontánea, y en realidad como demuestra con las declaraciones en torno al juego libre, que no valora como medio para el desarrollo intelectual, por ejemplo, sino como medio que posibilita la integración de todos los alumnos y sirve de distracción, lo que sí tiene en cuenta, son las iniciativas de los

alumnos para proponer actividades, y es en la atención a estas iniciativas y sugerencias en donde se refleja cierto protagonismo por parte del alumno. Destaca su creencia en la libertad de iniciativa que es necesario conceder en las Areas de Naturaleza -observando espontáneamente plantas y animales, cuidándolos...- y en Dramatización, Area, en la que enfatiza el objetivo de potenciar la libre expresión, más que la obtención de buenos resultados técnicos.

La profesora A, piensa que hay que potenciar la actividad constructiva del alumno, pero esta actividad, no se produce exclusivamente, según A, dejando al niño de forma espontánea a su libre albedrío, sino que forma parte de una interacción profesor-alumno y alumnos entre sí. El protagonismo del niño deriva en la perspectiva de A, de la creencia en que "hay que partir de los niños y hacer las cosas según los niños". A piensa que es necesario potenciar al máximo la actividad del niño y "hacerles vivenciar las cosas". A cree que los niños deben actuar con la mayor libertad posible en el Area de Plástica para desarrollar su creatividad. A confía totalmente en las posibilidades de sus alumnos y los percibe globalmente de forma más positiva que el resto de los profesores de este estudio, sin embargo, no concibe un margen de autonomía tan amplio para el alumno como el definido por F, y concibe un trabajo en el nivel de Preescolar más colectivo que el propugnado por esta profesora.

b) La dependencia del profesor.

El análisis de las declaraciones del profesor B, nos revela diferencias con respecto a los tres profesores anteriores. B piensa que el alumno aprende por imitación en algunos aspectos y a través de "experiencias que se le pueden crear". B, cree que el docente debe estar continuamente encima de sus alumnos, motivándolos de continuo y dando prescripciones para el desarrollo de las actividades en todas las Areas, bien preparadas de antemano, y que los alumnos van realizando de forma ordenada y pautada. Se revela que según B, no son los propios alumnos quienes abordan por iniciativa propia el desarrollo de esas actividades ni eligen entre diversas opciones. En su opinión, los niños deben estar realizando continuamente las propuestas del profesor, sin pérdidas de tiempo, que impedirían trabajar toda la programación prevista.

La profesora C, por su parte, revela claramente sus creencias en torno al aprendizaje en la escuela: los niños aprenden por la intervención directa del profesor, porque éste enseña. La perspectiva en que se mueve es radicalmente distinta a la de F, y varía en mayor o menor grado con respecto a las de A y E. El alumno de Preescolar para C, aprende de forma disciplinada y controlada, cuando atiende a las explicaciones que hace la maestra y va realizando las actividades que ella ordena. C se refiere exclusivamente al aprendizaje de la lecto-escritura, de la numeración, y a algunas nociones, puesto que es lo que ella enseña en la Escuela, y lo que se trabaja casi en exclusiva. Todos los alumnos, según C, deben ir realizando a la vez, las actividades de forma ordenada y sin alteraciones.

Por su parte, la profesora D, valora el trabajo en todas las Areas, si bien concibe el aprendizaje de los niños básicamente dirigido. Los niños aprenden, según C, por imitación y cuando prestan atención debida a la profesora y van realizando las actividades conforme la profesora decide. Subyace la creencia de que si se deja libertad de iniciativa al niño, éste no trabaja y en todo caso, solo no va a aprender. Implícitamente en C y D, creemos se refleja una valoración muy positiva de la Pedagogía del esfuerzo y una concepción en la que la espontaneidad del alumno debe ser canalizada continuamente.



En resumen, los profesores de nuestro estudio, poseen concepciones distintas sobre el rol del alumno de Preescolar, muy influidas según parece por la concepción que tienen de cómo aprende, y oscilan entre una concepción en la que el Preescolar toma las iniciativas a su gusto y otra en que el niño sólo realiza aquello que se le va ordenando.

## CONSIDERACIONES FINALES

Se observa con claridad que los profesores que sustentan una concepción sobre el rol del alumno en el que éste asume un alto protagonismo en cuanto participa activamente en la organización de sus propias tareas, enfatizan la necesidad de establecer redes de relaciones interpersonales entre los propios alumnos y alumnos-profesor, marcadas por la autonomía, la colaboración, y la igualdad que facilitan la convivencia y la expresión de la afectividad y los sentimientos. Los docentes que inciden en un fuerte dirigismo por parte del maestro, conciben una actividad del alumno muy pautada y dependiente haciendo hincapié en la importancia del mantenimiento de un ambiente ordenado y laborioso, más controlado y con menor apertura a la libre expresión. Estos profesores conciben un Preescolar más centrado en el aprendizaje de las habilidades básicas -lecto-escritura fundamentalmente-, que en el desarrollo de la autonomía y libre iniciativa de los alumnos como constructores de su propio conocimiento.

Se revela, que cada profesor posee una plataforma teórica determinada en la que las concepciones globales sobre el sentido de la Educación Preescolar, el rol del profesor, rol del alumno, clima social en el aula y creencias sobre evaluación, se articulan en un discurso no explícito pero que adquiere coherencia para el propio sujeto. Esta coherencia intrapersonal, gestada a partir de la propia práctica docente y en la experiencia como alumno, es la que explica, a nuestro entender, su permanencia a pesar de intentos de cambio desde fuera con discursos renovadores. Subrayemos que este discurso articulado, se descubre tras el análisis cualitativo de las declaraciones, pero que no aparece, al menos en los sujetos de nuestra investigación, en la verbalización inicial del docente, que tiende a ser muy descriptiva y poco explicativa. El proceso de desvelamiento, tanto en las entrevistas de negociación como en el trabajo posterior resulta gratificante para los profesores. El trabajo alrededor de ciertos "nudos problemáticos" y dilemas, resulta crucial en el proceso de desarrollo profesional iniciado con algunos de los docentes.

Cualquier propuesta de innovación curricular es filtrada por los profesores a la luz de sus propias creencias y teorías implícitas. Poseer un banco de datos autóctono sobre estas creencias, pensamos resulta iluminador para comprender resistencias y variaciones en el desarrollo de las innovaciones. Desde nuestro punto de vista, cuando menos en las situaciones de experimentación reducida de una innovación, debe partirse del conocimiento de las creencias de los profesores. No olvidemos como señala Gimeno (1988), que todo curriculum es "moldeado" por los profesores.

Es necesario profundizar y realizar mayor número de investigaciones sobre creencias de los profesores, añadiendo estudios longitudinales. Somos conscientes de las limitaciones que supone la utilización en exclusiva de la técnica de la entrevista. Sin duda que la complementación con otras técnicas como la observación de clases, estimulación del recuerdo, diarios, etc, enriquecería la investigación y permitiría contrastar la información.

## BIBLIOGRAFIA

- CLARKL, C.M. y PETERSON, J.L. (1984): "Teachers Thought Process". Paper, IRT, Ocasional Paper, nº 72, Michigan State Univ., East Lansing.
- FUENTES; E.J. (1986): "El pensamiento didáctico del profesor de Preescolar: un estudio cualitativo de la provincia de Orense". Memoria de Licenciatura, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela.
- GIMENO, J. (1988): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid.
- GIMENO, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1987): *El pensamiento psicopedagógico de los profesores*. (Informe de investigación). CIDE, Madrid.
- GUBA, E. y LINCOLN, J. (1982): *Effective Evaluation*. Jossey-Bass Publidhers, London.
- PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1983): "La evaluación como iluminación". En GIMENO, J. y PEREZ GOMEZ, A.: *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, pp. 450-456.
- PATTON, M. (1980): *Qualitative Evaluation Methods*. Sage Publications, Beverly Hills, London.