

EL DISCURSO CULTURAL DE LOS PROFESORES:
PENSAMIENTOS Y VIVENCIAS; ESPERANZAS Y
DESESPERANZAS. ESTUDIO ETNOGRÁFICO
A TRAVÉS DE BIOGRAFÍAS PROFESIONALES

*The cultural discourse of teachers: thoughts and
experiences; hopes and frustrations*

*Le discours culturel des professeurs: pensées et expériences;
espoirs et désespoirs. Étude ethnographique à travers
de biographies professionnelles*

Amparo MARTÍNEZ SÁNCHEZ y Amparo JAREÑO GONZÁLEZ
Universidad de Valencia

BIBLID [0212 - 5374 (1999-2000) 17-18; 217-249]

Ref. Bibl. AMPARO MARTÍNEZ SÁNCHEZ y AMPARO JAREÑO GONZÁLEZ. El discurso cultural de los profesores: pensamientos y vivencias; esperanzas y desesperanzas. Estudio etnográfico a través de biografías profesionales. *Enseñanza*, 17-18, 1999-2000, 217-249.

RESUMEN: El trabajo responde a las características de un estudio etnográfico ya que básicamente pretende constatar que los profesores constituyen un grupo de personas definido por un discurso sociocultural específico que tiene su traducción práctica en «lo que los profesores hacen», en «lo que dicen que hacen», en «lo que dicen que deberían hacer» y en «lo que desean seguir haciendo».

Se analizan 163 autobiografías profesionales a través de las cuales se pretende promover la reflexión de los docentes sobre el desempeño de la enseñanza y sobre los principios que rigen sus comportamientos en las aulas.

A través de la expresión de sus creencias y experiencias se trata de identificar los «temas clave» que permitan especificar pautas comunes de pensamiento y acción para conocer y explicar los comportamientos que en líneas generales tienen los docentes ante las situaciones de la vida cotidiana en la escuela.

SUMMARY: The work responds to the characteristics of an ethnographic study since it basically pretends to show that teachers form a group of persons defined by a specific socio-cultural which has its practical translation in «what do teachers do», in «what do they say they are doing», in «what do they say they should be doing» and in «what do they wish to go on doing».

163 professional biographies are analysed, through which, we pretend to stir up the reflection of the teaching staff upon the performance of teaching and upon the principles which rule their behaviour in the classroom.

Throughout the study of the opinions and experiences about teaching life, we have to identify the «key topics» that make possible to set a common norm of thought and action in order to know and explain the conduct of the teaching staff when faced with every day life situations in the school.

RÉSUMÉ: Le travail répond aux caractéristiques d'une étude ethnographique qui basiquement prétend constater que les professeurs constituent un groupe de personnes défini par un discours socio-cultural spécifique qui a sa traduction pratique dans «ce que font les professeurs», dans «ce qu'ils disent qu'ils font», en «ce qu'ils disent qu'ils devraient faire» et dans «ce qu'ils désirent continuer à faire».

163 autobiographies professionnelles ont été analysées à travers lesquelles on prétend promouvoir la réflexion du corps enseignant sur l'exercice de l'enseignement et sur les principes qui gouvernent son comportement dans les classes.

A travers l'étude des opinions et expériences sur la vie enseignante, il s'agit d'identifier les «temes clef» qui permettent de préciser des modèles communs de pensée et d'action afin de connaître et d'expliquer les comportements des enseignants devant les situations de la vie quotidienne dans l'école.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

1. POR QUÉ UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO

Tomamos como punto de partida un supuesto teórico que nuestro trabajo pretende constatar: los profesores constituyen un grupo de personas definido por un discurso sociocultural específico, regido por una jerarquía de valores que básicamente está centrada en el desarrollo de la persona. Ese «discurso cultural» tiene su traducción práctica en «lo que los profesores hacen», en «lo que dicen que hacen», en «lo que dicen que deberían hacer» y en «lo que desean seguir haciendo». Hay que reconocer, sin embargo que este discurso está mediatizado por instancias sociales que directa o indirectamente limitan el pensamiento y sobre todo las posibilidades

de acción de los enseñantes. Por todo ello, pensamos que el trabajo responde a las características de un estudio etnográfico ya que básicamente pretende la descripción sociocultural de una determinada comunidad con la finalidad de ofrecer algunas notas que permitan ir perfilando una teoría del *comportamiento cultural* que caracteriza a los profesores (Wilcox, 1982; Spindler, 1982; Erickson, 1973; Wolcott, 1985; Lecompte y Preissle, 1993).

Nuestro estudio intenta ser fiel a la descripción, conocimiento, comprensión e interpretación de la naturaleza del discurso de los docentes respecto a la función docente, puesta de manifiesto tanto a través de la expresión de sus pensamientos, creencias, percepciones y vivencias, como por la reflexión acerca de sus principios de acción, y comportamientos cotidianos en la relación educativa, así como por la manifestación de sus dificultades, expectativas y de las propuestas de futuro en el desempeño de la profesión.

Básicamente se pretende promover la reflexión auto-consciente de los docentes *sobre los principios* que rigen sus comportamientos en los escenarios concretos en los que tiene lugar la acción educativa. Además se trata de indagar, de bucear *en los sucesos particulares y cotidianos*, mirar debajo de ellos para llegar al conocimiento y la comprensión de cómo los profesores habitualmente hacen frente a tales sucesos y, a partir de ahí, poder explicar por qué está culturalmente justificado el anticipar que otras personas que desempeñan la misma profesión responderán con pensamientos y actuaciones equivalentes al enfrentarse con las tareas habituales de la vida en las aulas (Frake, 1964).

A través de la expresión de las creencias de los profesores esperamos identificar los «temas clave» que permitan especificar pautas comunes de pensamiento y acción para conocer y explicar los comportamientos que en líneas generales tienen los docentes ante las situaciones habituales y/o problemáticas de la vida en las aulas. Así mismo esperamos aproximarnos al conocimiento de los «modelos de comportamiento» que describen los profesores cuando hablan de experiencias vividas, de acontecimientos experimentados y cuando de una manera u otra indican «lo que debe o no debe hacerse», «cómo se debe o no se debe comportar un educador» en tal o cual situación y «cómo debe actuarse» para solucionar un determinado problema.

De otra parte, nuestro trabajo nos permitirá conocer las «premisas ideológicas», «la jerarquía de valores» que está presente en «la clase docente», «las prescripciones y proscipciones» que definen el rol del profesor y «las reglas de acción» que, de manera más o menos expresa, rigen el «desempeño de rol» de este colectivo profesional en los escenarios en los que se desarrolla la acción docente, así como las tendencias para su desarrollo profesional. Al mismo tiempo podremos aproximarnos a la comprensión de las repercusiones que tienen en la personalidad de los docentes las insatisfacciones y frustraciones que conlleva el trabajo en los centros educativos, la gestión de la vida en las aulas y las relaciones personales con alumnos, compañeros de trabajo y padres de los estudiantes.

2. LOS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La investigación biográfica narrativa, que ha sido ampliamente utilizada en las ciencias sociales para el conocimiento de diversos fenómenos y hechos sociales, ha sido incorporada en los últimos tiempos por las Ciencias de la Educación para el estudio de diversos aspectos vinculados con la intervención educativa en general y, particularmente, para profundizar en el conocimiento de la acción educativa y más concretamente para el análisis de los procesos de enseñanza (Pujadas, 1992; Smith, 1994; Bolívar, 1997).

Los documentos personales en general –diarios, anecdóticos, memorias, autobiografías, etc.– son excelentes herramientas para favorecer la reflexión de los profesores sobre la práctica didáctica; actualmente se está privilegiando su empleo como técnicas de investigación sobre la enseñanza y como estrategias de perfeccionamiento y desarrollo personal y profesional de los profesores (Domingo y Bolívar, 1998; Floden y Huberman, 1989).

Entre las potencialidades que tienen las narraciones autobiográficas para los profesionales de la educación, podemos destacar dos dimensiones fundamentales:

- La primera viene definida por las variables relacionadas con la construcción del conocimiento profesional que elaboran los propios profesores estableciendo relaciones entre la teoría y sus percepciones, vivencias y búsqueda de respuestas a los problemas que presenta la práctica docente. En este sentido los relatos biográficos tienen un notable interés para que los profesores revisen y repiensen sus pensamientos, creencias y valores educativos y reflexionen sobre cómo trasladan estas teorizaciones a la práctica cotidiana de las aulas (Villar, 1990; Woods, 1994).
- La segunda dimensión descriptora de la virtualidad de los documentos personales para la enseñanza se centra en su valor para el desarrollo cooperativo de los profesores y la mejora de los centros educativos. En efecto, son múltiples las investigaciones que han puesto de manifiesto la relación existente entre el empleo colaborativo de las autobiografías profesionales y la mejora del clima institucional, la creación de grupos de trabajo en los centros y el desarrollo personal y laboral de los profesores (Woods y Sikes, 1987; Butt y Raymond, 1989; Butt, Townsend y Raymond, 1992; Martínez, 1992).

El estudio de los documentos biográficos en general y más concretamente de las autobiografías profesionales, por parte de equipos de profesores, permiten el contraste y análisis de vivencias, reflexiones y experiencias personales y, sobre todo, la búsqueda de formulaciones teóricas que trasciendan las situaciones específicas y que impulsen la investigación sobre la práctica y la construcción de teorías compartidas acerca de la enseñanza.

2.1. La autobiografía un instrumento para favorecer el pensamiento reflexivo

En la última década ha tenido un notable desarrollo el movimiento centrado en la práctica reflexiva vinculado tanto a la reforma de la enseñanza como a la formación y perfeccionamiento del profesorado.

Lo que constituye el pensamiento reflexivo, según (Dewey, 1933-1989): «*Es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento, a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende*». Es decir, el pensamiento reflexivo, en su doble dimensión individual y social, es una forma de pensamiento que implica la habilidad de «*hacer elecciones racionales referidas a una determinada situación y asumirlas responsablemente*». En consecuencia, su puesta en práctica exige dos operaciones fundamentales:

- La primera, relacionada con la dimensión social, exige considerar las características de «los escenarios concretos» en los que nos movemos: el universo de valores que preside el «proyecto educativo» que intentamos desarrollar, los objetivos del conjunto de personas que constituyen la comunidad concreta en la que tiene lugar la acción, así como los recursos personales y materiales de que se dispone.
- La segunda operación comprende dos aspectos complementarios vinculados con la dimensión individual del pensamiento reflexivo, por un lado la exigencia de contrastar las propias creencias sobre la enseñanza con los planteamientos teóricos vigentes y con las propuestas que realizan los «expertos», con lo que nos dice «la ciencia y la comunidad de científicos». Y de otra parte, teniendo en cuenta que los procesos reflexivos no son independientes ni neutrales ideológica y éticamente, es necesario realizar un examen de nuestros propios pensamientos, de nuestras teorías acerca de la educación y de nuestro «mundo de valores» para contrastarlo con el «desempeño de la función educativa» para conseguir una valoración crítica de cómo se traducen nuestros valores educativos a la práctica analizando las consecuencias de su adopción en la vida cotidiana.

La construcción del proceso reflexivo, según Dewey, supone, además de lo indicado, el cultivo de un conjunto de actitudes entre las que cabe destacar las siguientes: mentalidad abierta, aceptación de nuevas ideas, estimación de puntos de vista divergentes y mirada amplia; curiosidad constante que lleve a conocer y comprender todo lo nuevo; entusiasmo e interés; responsabilidad intelectual que asegure la integridad, la coherencia y la armonía entre creencias y actuaciones y, finalmente, actitud cooperativa de reflexión compartida que lleve al desarrollo de proyectos comunes.

La actividad reflexiva significa también el reconocimiento de que la producción del conocimiento respecto a lo que constituye una enseñanza adecuada, no es propiedad exclusiva de los profesionales dedicados específicamente a la investigación sino que también compete a los profesores «*de a pie*» la elaboración de teorías sobre

la enseñanza basadas en la acción reflexiva sobre las actuaciones en las aulas. Todo ello se apoya en la consideración de la importancia del concepto de *enseñanza reflexiva* que exige el compromiso del maestro de repensar y personalizar el desempeño de la enseñanza en su propia situación y de no aceptar de manera acrítica las prescripciones de los teóricos o las imposiciones de las instancias administrativas y/o burocráticas (Liston y Zeichner, 1993).

2.2. *Las autobiografías y el desarrollo profesional colaborativo*

El uso cooperativo de biografías de profesores ha cobrado gran importancia en los últimos años para la investigación, la enseñanza, el desarrollo del profesor y la mejora de la escuela. Es una estrategia que promueve y facilita la reflexión compartida sobre las opiniones, pensamientos, percepciones, vivencias, experiencias y actitudes sobre la práctica de la enseñanza. Este recurso emplea el análisis y la reflexión grupal de los documentos personales para promover el intercambio y la discusión de los profesores sobre sus concepciones y pensamientos sobre la actividad docente y para elaborar propuestas compartidas de nuevos planteamientos y acciones educativas (Kent, 1987; Townsend, Butt y Engels, 1990).

Estos autores destacan la importancia de los grupos de trabajo centrados en las autobiografías de los profesores para favorecer la revisión conjunta de las cuestiones nucleares que preocupan a los docentes, para favorecer el contraste de pareceres, para superar determinados estados anímicos, para plantear de manera compartida la solución a los principales problemas que se presentan en el ejercicio de la enseñanza y para proponer vías, asuntos y estrategias de trabajo compartido. Las funciones atribuidas a la autobiografía colaborativa quedan sintetizadas en cuatro puntos:

1. Favorecer el desarrollo de la observación, el análisis y categorización de la realidad permitiendo ir más allá de la mera percepción intuitiva, identificar y aislar los diferentes elementos que configuran la vida en las aulas buscando el establecimiento de relaciones entre los mismos.
2. Ayudar a conocer los pensamientos, las opiniones y las concepciones de los profesores sobre la enseñanza, así como los principios filosóficos y organizativos que rigen su actividad cotidiana en las aulas.
3. Permitir detectar y reconocer los principales problemas que se plantean al profesor en la vida de las aulas, facilitando la toma de decisiones que permita las intervenciones adecuadas para su resolución.
4. Facilitar la reflexión personal y el diálogo entre profesionales de forma que se asuma la diversidad de discursos acerca del aula y se construya un conocimiento compartido que respete la diversidad.

Por la naturaleza del análisis colaborativo de las biografías, se hace necesario que los grupos se constituyan espontánea y libremente, que se establezca un clima de confianza mutua, de aceptación y respeto hacia los individuos y que sea el propio grupo

quien marque el proceso de trabajo, la periodicidad y duración de las reuniones y todos los aspectos que afecten a su funcionamiento. En estos grupos, aunque el papel central lo ocupan los propios profesores, se recomienda la inclusión de un «experto externo» que tiene como misión la conducción del grupo al menos en las primeras etapas de su funcionamiento.

Como recomendaciones prácticas para facilitar el trabajo colaborativo sobre las autobiografías, los autores a los que nos venimos refiriendo proponen que en su elaboración se aborden cuatro grupos de cuestiones:

1. Naturaleza de la realidad del aula: acontecimientos, sentimientos, anécdotas que faciliten el conocimiento de la naturaleza del contexto: «cómo percibes tú el escenario del aula»; «qué contextos específicos han influido más sobre la práctica habitual de tu docencia»; «qué variables caracterizan la vida de las aulas».
2. Dentro de este contexto, narrar «cómo pienso y cómo actúo»; «qué me encanta hacer y qué no me gusta y por qué»; «con qué disfruto más y menos en la enseñanza y en las aulas»; «qué percepciones y vivencias están más presentes en mi experiencia cotidiana».
3. Analizar «cómo he llegado a ser así»: se trata de examinar la propia carrera y vida personal y profesional para entender «cómo he llegado a ser como soy en tanto que docente»; «cómo he llegado a enseñar como enseño»; se busca favorecer la reflexión sobre las experiencias vividas «cuándo y por qué empezaste a entender mejor la vida y la actuación en el aula»; «qué acontecimientos o circunstancias han influido decisivamente en tus planteamientos y maneras de actuar», etc.
4. Reflexionar sobre «cómo se quiere construir el propio futuro»; «qué quieres afianzar»; «qué cambiar»; «qué profesor quieres ser»; «cómo te gustaría actuar en cuanto profesor»; «cómo te gustaría que fuera tu futuro como docente»; «qué metas tienes»; «qué riesgos vas a correr para abordar el cambio»; «qué experiencia te gustaría compartir»; «qué es lo más importante que tú quieres hacer al enseñar».

PARTE II: EL TRABAJO EMPÍRICO

1. DISEÑO: PRINCIPALES DESCRIPTORES

El estudio que aquí se presenta parte de la consideración de que el profesor ha de ejercer una profesión que comporta el diseño de las tareas que específicamente se han de desarrollar en cada situación concreta, hecho que exige la reflexión personal sobre el propio trabajo, sobre las convicciones personales y las experiencias vividas como base para la construcción del propio conocimiento acerca de la enseñanza.

Por ello, a lo largo de todo el proceso hemos intentado promover la reflexión de los profesores sobre sus propias creencias, pensamientos, valores educativos y tareas docentes así como hacerles revivir y repensar sus experiencias acerca de la vida escolar, sus vivencias sobre los procesos de aprendizaje, sus recuerdos sobre las aulas, en definitiva que narraran sus autobiografías profesionales. Pensamos que esta experiencia no sólo les ayudará a formarse como profesionales reflexivos, sino que reforzará el papel del maestro como investigador y potenciará el valor de la práctica de los profesores para el perfeccionamiento del propio ejercicio docente (Yinger y Clark, 1988; Schön, 1992; Zeichner, 1987; Liston y Zeichner, 1993; Martínez, 1992).

1.1. Objetivos que pretende

Pretendemos conseguir tres objetivos fundamentales:

- El primero, favorecer la reflexión personal sobre la escuela, la vida en las aulas y el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, reflexión que conducirá a los profesores a elaborar sus propias teorizaciones sobre la educación, sobre el ejercicio de la función docente y la gestión del aula. Así mismo se pretende que los profesores se conviertan en profesionales autónomos que interioricen la necesidad de reflexionar «en y sobre» la práctica y que favorezcan la cultura colaborativa en los centros.
- En segundo lugar intentamos profundizar en el conocimiento y la comprensión de los escenarios en los que tiene lugar la acción educativa y en el conocimiento de la «cultura de los profesores»: sus creencias, su sistema de valores, los problemas y dificultades que comporta el desempeño de la docencia, sus expectativas, sus esperanzas y también sus frustraciones y desesperanzas.
- Finalmente, esperamos ofrecer una modesta contribución al perfeccionamiento de la enseñanza ya que el trabajo puede ayudar a identificar los temas clave en las preocupaciones de los profesores sobre la función docente y que esto sirva de impulso para su mejora profesional.

1.2. Proceso metodológico y técnicas de trabajo

Entre las técnicas que favorecen el diálogo profesional de los profesores, ocupan un lugar destacado los documentos personales que permiten tanto el estudio de experiencias concretas, como la búsqueda de formulaciones teóricas que trasciendan los casos particulares y conduzcan a la elaboración de una interpretación más general del fenómeno de la enseñanza.

En nuestro caso concreto, entre los diversos tipos de documentos biográficos que se contemplan en la literatura especializada sobre el tema, nos centramos en la «*self story*» que conceptualizamos como historia contada por un individuo sobre sí o su identidad en el contexto de una serie específica de experiencias dadas en una situación concreta. La posición de la «*self story*» literalmente la «historia del self»

relacionada con una experiencia concreta. La «*self story*» sirve de base en torno a la cual construir el significado de las historias de vida. Es una narración sesgada por las experiencias del sujeto sobre un fenómeno concreto (Denzin, 1986 y 1989).

A través de estos documentos se puede rastrear el significado, las creencias, los motivos, las intenciones, las emociones y las interrelaciones que configuran la práctica docente; explorar las claves de los comportamientos; captar y comprender el mundo de la experiencia; descubrir las redes sociales y las estructuras históricas que distorsionan o potencian las experiencias vividas; favorecer un posicionamiento conceptual reflexivo y crítico y facilitar una toma de decisiones ponderada respecto de la acción docente y del perfeccionamiento profesional.

1.3. Los sujetos consultados

La consulta se dirigió en principio a un colectivo de alrededor de 300 profesores de diferentes centros escolares de la Comunidad Valenciana que realizaban seminarios de formación durante los cursos académicos 1996-98 en distintos Centros de Perfeccionamiento de Profesores.

Los enseñantes con los que se estableció contacto tuvieron información acerca de la finalidad, anonimato y utilización de los documentos que se les solicitaba. Para orientar la elaboración de las autobiografías, se les pidió que reflexionaran sobre sus vivencias en la vida escolar y que las narraran de manera anónima; se dio el plazo de una semana para que voluntariamente las entregaran. Para facilitar el trabajo, además de la información oral, se les presentó un protocolo encabezado por el siguiente texto:

Le pedimos que narre la evolución de su VIDA PROFESIONAL, haciendo especial mención a sus experiencias en las aulas; a los contextos específicos en los que se ha desarrollado su vida académica; a sus pensamientos, creencias y opiniones sobre la enseñanza, así como a los principales problemas que se plantean en ella; a sus percepciones, sentimientos y vivencias sobre la vida docente y, finalmente, a sus aspiraciones y deseos en el ejercicio de la profesión. Se trata de que destaque los elementos y/o aspectos que considera relevantes como expresión del significado que ha adquirido el fenómeno de la enseñanza a lo largo de su vida personal y profesional.

Los documentos recogidos han sido 163 cada uno de los cuales tiene una extensión que oscila entre los dos y los seis folios mecanografiados. De ellos 40 fueron relatos de profesores de centros no estatales, de los cuales 25 eran mujeres y 15 varones; las edades de los autores oscilan entre los 28 y los 42 años. Las biografías de los profesores de centros estatales han sido 123, de las cuales 78 han sido de mujeres y 45 de varones; las edades estaban entre los 31 y los 52 años. La experiencia profesional de la muestra total ha oscilado entre los 5 y los 20 años de docencia en, generalmente, el nivel de Enseñanza Primaria.

2. EL ESTUDIO DE CONTENIDO DE LOS DOCUMENTOS

Recogidas las autobiografías, se procedió a realizar el análisis de los documentos que tiene como finalidad llegar a la comprensión del mundo cultural de los profesores acerca del fenómeno de la enseñanza en tanto experiencia vivida por unos concretos actores. La comprensión emerge a través de un proceso interpretativo que básicamente requiere la reducción de los materiales a un número razonable y manejable de unidades de significado claras y comparables para que, una vez estructuradas, permitan la elaboración de conclusiones.

La reducción de los materiales implica, en primer lugar, la identificación de palabras y frases relevantes, en definitiva de núcleos temáticos emergentes que permitan la clarificación de las unidades básicas de significado y el conocimiento de las estructuras fundamentales presentes en los grupos sociales estudiados. Este proceso de reducción de los documentos se denomina generalmente proceso de «codificación» y, consecuentemente, se llaman códigos a los símbolos que se utilizan para la caracterización y clasificación del contenido en diferentes categorías.

La identificación de las ideas centrales extraídas de los documentos y representadas por códigos supone, no sólo un sistema de anotación multisignificativo y menos complejo que los textos, sino también una primera interpretación de las expresiones individuales que, en su conjunto, deben reflejar las secuencias de significado y la estructura básica de los documentos que sirva de base para la elaboración de la síntesis interpretativa que refleje el contenido real de los documentos.

Esto supone introducirse en un proceso interactivo y cíclico de permanente contacto con la realidad, reducción e interpretación de la información y obtención de conclusiones. Este proceso constituye una constante en las recomendaciones que realizan la práctica totalidad de los autores cuando abordan este tema (Miles y Huberman, 1984; Lincon y Guba, 1985; Strauss y Gorbín, 1990).

Es necesario tomar las cautelas adecuadas para que la interpretación de los datos sea objetiva, fiable y válida, que sea lo más completa posible, que no omita ningún dato relevante y que no incluya elementos proyectados por los investigadores.

Para garantizar la objetividad y la validez hay que verificar que los códigos se utilizan de forma consistente, es decir, que su significado coincide con el contenido de los documentos y que las áreas de significado aparecen en la mayor parte de los casos; en definitiva lo que se requiere es mostrar configuraciones de códigos comunes y repetidas que tengan una objetiva vinculación con los documentos; la validación está relacionada con la comprensión y confirmabilidad de la correcta interpretación del pensamiento de los participantes.

Por lo que se refiere a la fiabilidad es necesario establecer normas claras y sencillas para llevar a cabo la codificación de los materiales y un minucioso contraste de las codificaciones realizadas por los distintos codificadores (Taylor y Bogdan, 1984; Goetz y Lecompte, 1988; Guba, 1989; Plumer, 1989; Wolcott, 1990; Maxwell, 1992; Sandín, 2000).

En nuestra situación concreta, después de repetidas lecturas de las autobiografías para familiarizarnos con su contenido, nos introdujimos en el proceso de su codificación identificando en primer lugar las ideas centrales expresadas por los autores a través de palabras, frases y temas especialmente significativos. Una vez que estuvieron listados los temas claves que habían aparecido en un número apreciable de documentos, se procedió a elaborar el sistema de categorías que nos permitiera llevar a cabo la posterior codificación de todas las autobiografías. Las categorías seleccionadas en razón de su contenido fueron agrupadas en cuatro dimensiones descritas en la tabla que resume las frecuencias y porcentajes de la codificación de los materiales que se incluye en el siguiente apartado.

3. ESTUDIO DE LOS DATOS: SÍNTESIS INTERPRETATIVA

La codificación de los documentos se sintetizó en una matriz descriptora del contenido de los textos de cada uno de los sujetos de las muestras a partir de la cual se elaboró la tabla global de frecuencias y porcentajes. Aunque en la matriz general aparecían diferenciadas las características individuales de los sujetos y los datos de la codificación de sus biografías, dado que no se han observado diferencias apreciables en los resultados, se ha optado por presentar los datos de manera globalizada y diferenciar sólo en función de la pertenencia a los tipos de centros, dato que, por otra parte, tampoco nos parece especialmente significativo, por lo cual la interpretación se ha realizado sobre la muestra total.

Después de la codificación total, se elaboró una interpretación provisional que fue contrastada con algunos de los profesores de las muestras; se celebraron cuatro sesiones de grupos de discusión, con el fin de contrastar y confirmar nuestro análisis de los documentos. En total pudimos establecer contacto con alrededor de 36 profesores de distintos sexos, edades y tipos de centros que pudieron confirmar, matizar y completar la interpretación realizada. Sus apreciaciones han sido incluidas en la interpretación final de los documentos. Las expresiones concretas que se han seleccionado como ejemplos del pensamiento de los sujetos incluyen la referencia al tipo de centro (E=estatal; NE=no estatal; H=hombre; M=mujer; el número alude a la seriación de los documentos en cada una de las categorías de identificación).

En general se constata que la dimensión que hace referencia a aspectos personales de los profesores es la que ha concitado mayor número de comentarios que, en todo caso, superan la mitad de las expresiones; esta dimensión está seguida por las que aluden a las tareas de aprendizaje y a la organización y gestión del aula; las variables relacionadas con el centro han sido comentadas por un escaso 7%. Todo ello queda reflejado en la figura y tabla de la distribución de opiniones en las dimensiones, categorías y muestras.

1. DIM. PERSONAL		C. Estatales: 123		C. No Estatales: 40		Población Total: 163	
CATEGORÍAS:	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	
RPA Relación profesor-alumno	224	18,03	28	12,23	252	17,13	
RAA Relación alumno-alumno	126	10,14	11	4,80	137	9,31	
VPE Vivencias positivas de la escuela	124	9,98	17	7,42	141	9,58	
VNE Vivencias negativas de la escuela	51	4,10	14	6,11	65	4,41	
DPP Desarrollo y promoción personal	94	7,56	27	11,79	121	8,22	
MDP Manifestación de dificultades personales	384	30,91	55	24,02	439	29,84	
DEF Deseos y expectativas de futuro	97	7,80	42	18,34	139	9,44	
OPF Opiniones sobre formación profesional	58	4,66	28	12,23	86	5,84	
RCC Relaciones de colaboración con compañeros	84	6,76	7	3,06	91	6,18	
TOTALES	1.242	100	229	100	1.471	100	
%		55,37		41,4		53,96	

2. DIM. ORGANIZACIÓN/GESTIÓN AULA		C. Estatales: 123		C. No Estatales: 40		Población Total: 163	
CATEGORÍAS:	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	
NDA Normas y disciplina del aula	90	31,21	13	32,50	103	31,21	
OPC Opiniones: motivación, premios y castigos	106	36,55	16	40	122	36,96	
OOA Opiniones sobre la organización del aula	94	32,41	11	27,50	105	31,81	
TOTALES	290	100	40	100	330	100	
%				8,28		12,01	

3. DIM. TAREAS DE APRENDIZAJE-CONT.		C. Estatales: 123		C. No Estatales: 40		Población Total: 163	
CATEGORÍAS:	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	
OSE Opiniones sobre el sistema educativo	52	9,17	47	25,97	99	13,23	
OAC Opiniones sobre procesos de aprendizaje	78	13,75	29	16,02	107	14,30	
OER Opiniones sobre evaluación y rendimiento	95	16,75	19	10,50	114	15,24	
MDE Métodos didácticos de enseñanza	144	25,39	49	27,07	193	25,80	
AHA Aprendizaje sobre hábitos y actitudes	31	5,46	2	1,10	33	4,41	
EMD Empleo de material didáctico	48	8,46	3	1,66	51	6,81	
AEX Actividades extraacadémicas	7	1,23	1	0,55	8	1,06	
OPP Opiniones sobre el profesor	112	19,75	31	17,13	143	19,11	
TOTALES	567	100	181	100	748	100	
%		25,27		37,47		27,43	

4. DIM. VARIABLES RELAC. CENTRO		C. Estatales: 123		C. No Estatales: 40		Población Total: 163	
CATEGORÍAS:	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	
IAC Infraestructura y ambiente del centro	74	51,38	27	81,82	101	57,06	
CCE Coeducación en el centro	2	1,88	1	3,03	3	1,69	
RPC Relación padres/centro	68	47,22	5	15,15	73	41,24	
TOTALES	144	100	33	100	177	100	
%		6,41		6,83		6,49	

TABLA 1: Sistema de categorías: resultados obtenidos en las muestras y en la población total.

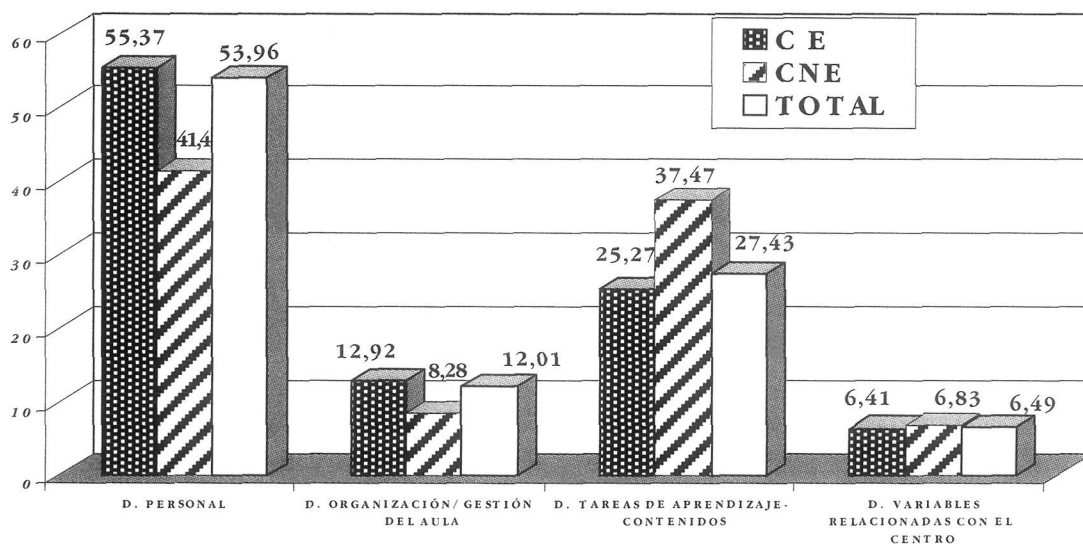


FIGURA 1: Distribución porcentual de las dimensiones en las muestras y en la población total.

3.1. La dimensión personal

Es la que acumula el mayor número de comentarios en ambas muestras. Las categorías que más destacan son las referidas a dificultades profesionales, a relaciones interpersonales, a vivencias, deseos y expectativas y a opiniones sobre formación profesional y promoción personal. La figura siguiente sintetiza la distribución porcentual de las categorías comprendidas en esta dimensión.

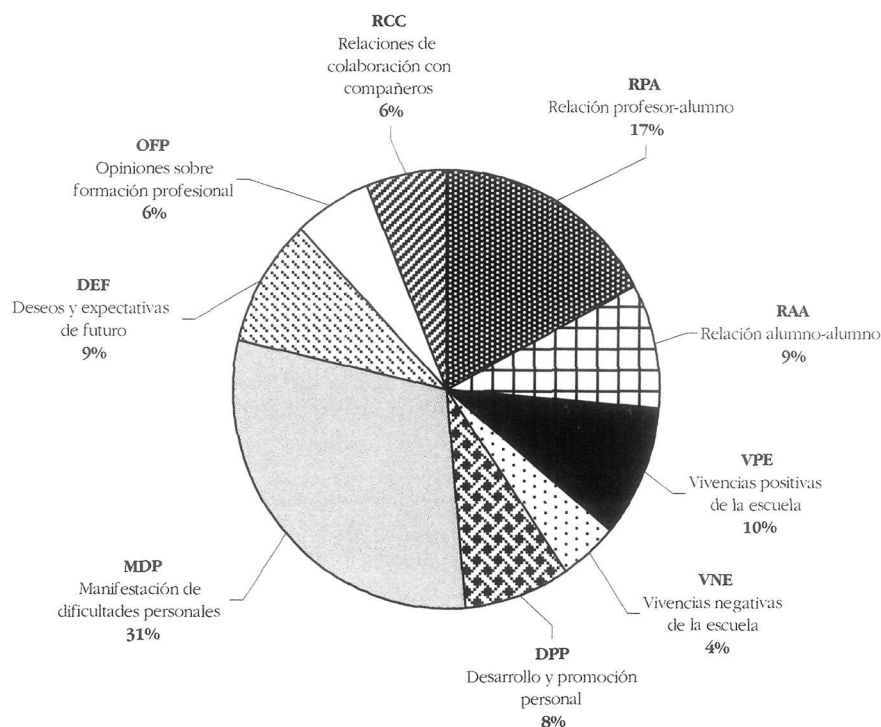


FIGURA 2: Porcentajes obtenidos en las categorías de la dimensión personal.

Los comentarios más numerosos y a la vez más significativos corresponden a la categoría de «Manifestación de dificultades y problemas» (MDP). Éstos se centran básicamente en las dificultades que conlleva la práctica de la enseñanza o en problemas relacionados con las interacciones personales. Esta categoría aparece vinculada con sentimientos de insatisfacción, fracaso, frustración y desesperanza y está muy unida a la que alude a «Vivencias negativas de la escuela».

Pero, ¿cómo llevar a la práctica todas estas ideas, si la aproximación a los alumnos no trae más que complicaciones? [...] En medio de esta confusión, los resultados son modestos, y la desilusión se va abriendo paso. Si esto me sucede a mí, que tengo vocación, me pregunto cómo se sentirán los profesores que lo son porque no tienen más remedio (Doc. NE. M1).

En realidad con los únicos que podemos estar en contra es con la Administración pues no nos paga lo suficiente y además no hace más que pedir a los maestros más y más... Esto es insoportable, acabaremos todos mal... (Doc. NE. M3).

El principal miedo: la monotonía, el caer en la rutina, tan peligrosa tanto para los alumnos como para el profesor. Eso sí que es un verdadero problema (Doc. E. H81).

La falta de formación específica y la propia inexperiencia como maestro multiplica las dificultades, que se compensan con una gran carga de ilusión rayana en la utopía. (Doc. E. 99).

La mayor dificultad es no saber cómo actuar en muchas ocasiones, sobre todo cuando se presenta un problema grave de disciplina... ¿Qué hago yo, Dios mío?... Y nadie te dice qué se debe hacer y eso no te lo enseñaron en ninguna Escuela de Profesores (Doc. E. M19).

A veces resulta difícil el trato con los alumnos, trabajan poco, no se interesan por nada y tú a explicar y a explicar para nada... por más que te esfuerces los resultados son muy pobres y, la verdad, uno llega a desesperarse y a tener poca gana de esforzarse (Doc. E. M34).

La verdad es que el profesor se encuentra en muchas ocasiones indefenso, todos mandan en la escuela menos él, te achuchan por todas partes «el profesor debe hacer esto y lo otro», «cuando el chico ha contestado así es porque el profesor... ¡a saber lo que le habrá dicho para que el chico reaccione de esa manera»... el maestro es el que tiene la culpa de todo y a nosotros nadie nos ha preparado para saber actuar en las situaciones que se nos van presentando cada día... yo a veces estoy verdaderamente harto, a punto de dejar mi trabajo, con ganas de no volver a la escuela una temporadita (Doc. E. H93).

Las dificultades, en ocasiones, generan crisis personales que afectan seriamente al equilibrio personal y que hacen que el profesor se cuestione su futuro en la enseñanza, incluso que tenga tentaciones de abandonar la profesión. Sin embargo, en numerosas ocasiones aparecen expresiones positivas sobre «Deseos y expectativas de futuro» (DEF), proyectos de lo que «queda por hacer», pensamientos sobre lo que ha de cambiar o se puede mejorar. Hay profesores que hablan de

«*innovar sin rendirse ante nada y de la necesidad de estar dispuestos a mejorar siempre*». Es constante el deseo de perfeccionarse profesionalmente, de mejorar la enseñanza; este deseo se configura como una de las preocupaciones básicas de unos profesionales que no confían demasiado en la preparación recibida en los centros de formación, que piensan que el buen hacer es obra de cada uno y de cada día. Esto resulta evidente en comentarios como:

Yo pienso que aún me quedan muchas cosas que aprender pues el campo de la enseñanza nunca se puede cerrar a las innovaciones y a la creatividad (Doc. NE. H32).

Pero es necesario investigar y tratar de hacer realidad la teoría explícita de los decretos legislativos; es decir, tratar de trasladar la teoría a la práctica, a la realidad educativa (Doc. E. M12).

Preferiría no tener que trabajar sola sino estar vinculada a un grupo de trabajo y de discusión en el que todos nos ayudáramos a vencer las dificultades (Doc. NE. M16).

Es importante... innovar, no rendirte ante nada y estar dispuesta a mejorar siempre es lo más importante para ser una buena maestra (Doc. E. M11).

Mis aspiraciones dentro de la enseñanza son las de llegar a la dirección, pero para eso creo que es necesario que yo misma me prepare y aprenda muchas más cosas de las que me enseñaron en la Escuela de Magisterio (Doc. E. M23).

Dentro del núcleo de las relaciones interpersonales, los profesores han destacado las establecidas entre profesor y alumno:

...pasé de maestro de primeros cursos a maestro de 2ª etapa. Noté un cambio en la actitud de los alumnos, iba a peor, aunque personalmente me sentía a gusto con ellos (Doc. NE. H34).

Me gusta la enseñanza, me gusta estar con los chavales, oírlos hablar, ver cómo expresan sus vivencias, sus opiniones... (Doc. NE. M20).

Mis mejores alumnos también los he tenido allí, alumnos que eran amigos con los que salía a los billares o a los que invitaba a comer a mi casa y alguno de los cuales aún me llama por teléfono... (Doc. E. H123).

Me gustaría que mis alumnos me recordasen como alguien que ha colaborado o tomado parte activa en su formación... esto me llena de satisfacción y me compensa todas las dificultades que para decir verdad se me presentan cada día (Doc. E. H94).

Pienso que el factor afectivo de relación con los alumnos-as es muy básico para mí. Necesito no tener conflictos y saber que mis alumnos me aprecian como yo a ellos (Doc. E. M16).

En menor medida aparece la referencia a las «Relaciones entre alumnos» (RAA) que se centra en alusiones al clima o ambiente de la escuela y del aula y sobre todo está vinculada a los recuerdos infantiles de la vida como alumno:

El ambiente entre los alumnos era bastante crispado, violento, de falta de respeto entre los propios compañeros y con los docentes (Doc. E. H110).

De mi vida en la escuela recuerdo que como en mi grupo tan sólo éramos 15 alumnos teníamos unas buenas relaciones personales, todos nos ayudábamos y además éramos amigos de verdad... (Doc. NE. M23).

Tal vez lo único positivo en los años escolares fueron los amigos, las amistades que se hicieron pese al horror de la institución que prefería que cada uno trabajara solo y esto no ayudaba a hacer amistades (Doc. NE. H35).

Lo más positivo que recuerdo de la escuela es la posibilidad que nos brindó para que hiciéramos amigos que conservo desde niño; todavía nos reunimos, celebramos fiestas y siempre estamos dispuestos a ayudarnos en nuestros problemas de cualquier tipo (Doc. E. H88).

Por lo que se refiere a las «Relaciones de colaboración entre compañeros» (RCC) resulta curioso constatar que constituyen la categoría con el número menor de frecuencias dentro de la dimensión personal de modo que las alusiones a este asunto sólo se producen en el 6,18% de la muestra total.

Cuando comentas algunas cosas que ocurren en tu clase resulta que siempre hay alguien al que le ha sucedido alguna cosa similar y te aconseja... (Doc. NE. M11).

En mis primeros años en el centro recuerdo cómo los profesores trabajábamos juntos, con ilusión y entusiasmo... (Doc. E. M14).

En la asignatura que yo imparto empieza a haber grupos de gente donde se discute y se plantea cómo darla de otra forma, pero estos grupos son bastante minoritarios y cerrados (Doc. NE. M22).

Hace unos años había un clima de colaboración entre los compañeros pero después empezaron ciertos enfrentamientos entre maestros de 1ª y 2ª etapa y cada uno trabaja de manera aislada, una pena porque todos hemos perdido y por lo que veo sin remedio (Doc. E. H94).

Las «Vivencias positivas y negativas de la escuela» (VPE y VNE) a las que se han referido son más bien anecdóticas, alusivas a momentos concretos de la vida escolar: las experiencias positivas narran recuerdos de su vida como alumnos, las vivencias negativas, sin embargo, resaltan experiencias de la vida profesional.

En este centro he estado trabajando unos 10 años, en los cuales he pasado experiencias amargas con algunos alumnos de los grupos de mayores... (Doc. E. H81).

El primer día que entras en una clase es un hecho que se recuerda como el primer beso, el primer amor... algo que nunca olvidas... (Doc. NE. M11).

En tantos años de práctica de la enseñanza ha habido de todo, pero para mí el balance es positivo. Momentos de alegría, de compensación por el esfuerzo... aunque tengo que reconocer que también se pasa algún mal trago sobre todo en el trato con los mayores (Doc. E. M14).

Y vino la depresión, una depresión reactiva, provocada por las presiones que el trabajo me originaba, y para mí dejó de ser una palabra de moda para convertirse en una terrible realidad que más o menos me acompaña siempre... (Doc. E. M24).

Cuando supe que lo había aprobado y que podía acceder a la Universidad fui la persona más feliz del mundo ya se me olvidaron algunos ratillos malos que siempre se pasan... lo más gratificante es comprobar que te vas superando (Doc. NE. M25).

Tanto las «Opiniones sobre la formación profesional» (OFP) como las referidas al «Desarrollo y promoción personal» (DPP) forman un núcleo importante en las autobiografías; casi todas las afirmaciones se sitúan en torno a cuestiones como cuáles son los fines de la educación, en qué consiste la formación, qué importancia les merece la formación inicial y la permanente de los profesores, etc. De manera redundante se denuncia la excesiva distancia entre la teoría y la práctica.

...todo pasa porque no estamos suficientemente preparados, la formación dada en la Escuela de Magisterio fue meramente teórica (Doc. E. H86).

Considero que es muy importante la formación del profesorado de todos los niveles pues vamos adquiriendo nuevas técnicas y eso repercute positivamente en el alumnado (Doc. NE. H37).

Pienso que nuestro sistema cuenta con un profesorado muy cualificado, capaz de resolver la mayoría de las cuestiones... pero a decir verdad, la preparación la ha conseguido por el esfuerzo y el empeño que todos ponen en el trabajo (Doc. E. H118).

...dado que mi práctica docente sigue haciendo aguas decido integrarme de nuevo en grupos de trabajo y cursos de formación (Doc. NE H29).

Es increíble ver que muchas veces de las cosas aprendidas en la Facultad no te van a servir prácticamente para nada (Doc. NE. M11).

Al terminar la carrera me presenté a oposiciones de EGB y la fortuna decidió que las aprobara a la primera. Mi primer destino serio fue en Educación Especial, como este trabajo es difícil nunca me considero suficientemente preparada (Doc. E. M7).

...mi formación como docente se realizó por aprender de forma directa de la experiencia de los profesores, a través de la observación, comentarios y reflexiones, por lecturas... la formación de la Escuela de Magisterio no fue especialmente buena ni útil para la práctica en la escuela (Doc. NE. M12).

3.2. Dimensión organización/gestión del aula

Dentro de este apartado se encuentran las opiniones sobre la organización del aula, las normas y disciplina existentes, la motivación y los refuerzos más frecuentes, etc. Los comentarios de estos aspectos, aunque representan un porcentaje bastante menor que los de la dimensión personal, destacan elementos importantes de la vida escolar y de la gestión de las actividades que se desarrollan en las aulas.

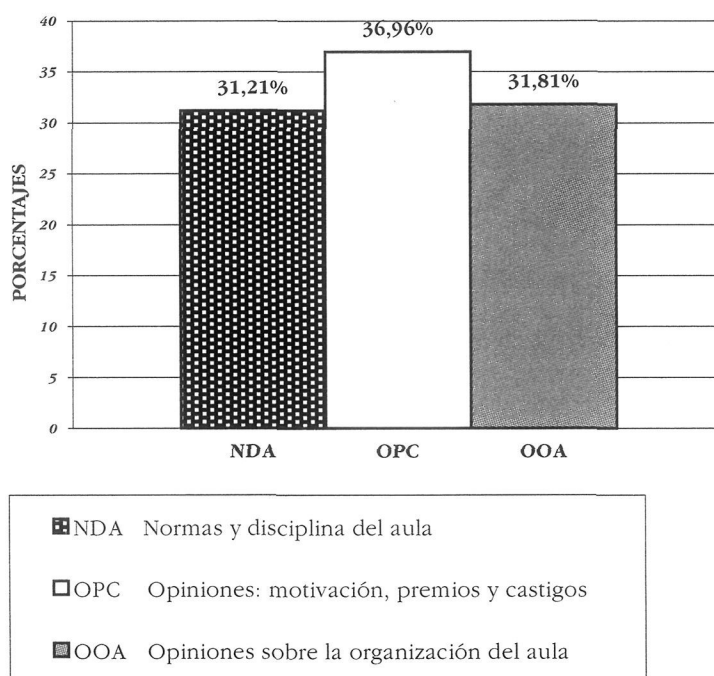


FIGURA 3: *Porcentajes obtenidos en las categorías de la dimensión*

La categoría «Normas y disciplina del aula» (NDA) ha recogido gran cantidad de comentarios de diversa naturaleza; parece que es una de las preocupaciones de los profesores ya que aparece vinculada con la mayoría de los problemas que se plantean en la escuela:

Los problemas de comportamiento nos traen de cabeza, aunque a mí me parece que son mínimos comparados con los de un colegio anterior, aunque a los profesores de aquí les parecen graves (Doc. NE. M23).

He ido notando la evolución de la actitud de los alumnos hacia una mayor indisciplina, a veces no sabes cómo hacer que se centren en el trabajo (Doc. E. H114).

...intento consensuar las normas de funcionamiento de la clase y he potenciado mucho (una vez semanalmente) la asamblea de clase para que analicemos juntos los problemas que se van presentando (Doc. E. H116).

...en ocasiones tuve que recurrir a métodos que no entraban en mis concepciones teóricas: algún castigo, gritos... El problema de la disciplina, como siempre me hace estar muy preocupado porque no sé qué camino tomar (Doc. NE. H33).

Las «Opiniones sobre motivación, premios y castigos» (OPC) constituyen otro de los aspectos que aparecen en las autobiografías profesionales, frecuentemente enlazados con los comentarios sobre la disciplina y las normas del aula.

Cuando analizo mi vida como alumno me pregunto: ¿realmente había una motivación en los alumnos provocada por los profesores?... Mi respuesta a todo ello es que no, lo que en realidad se podía contemplar era una desmotivación y un

desencanto que era debido al poco interés de los contenidos y de las actividades. Y ahora creo que sigue pasando lo mismo en la mayoría de los casos (Doc. E. H88).

Aunque digamos lo contrario los castigos están a la orden del día, muchos de mis compañeros y yo mismo echamos a los alumnos fuera del aula, les mandamos escribir no sé qué cosas miles de veces... también los ponemos en ridículo delante de los demás, etc., etc. Y lo peor es que yo creo que estas cosas no mejoran nada, pero las hacemos (Doc. E. H93).

Es que te encuentras indefensa, sin saber qué hacer y los alumnos cada vez tienen menos respeto y tienen menos ganas de trabajar, por mucho que te esfuerces no consigues mantener la atención en clase y tienes que recurrir a los castigos o las reprimendas (Doc. E. 64).

Las «Opiniones sobre la organización del aula» (OOA) han sido mencionadas por alrededor de un tercio de la muestra y aluden tanto a los recuerdos de su vida de alumnos, como a su situación actual de profesores. Se refieren a las técnicas de trabajo en tanto permiten organizar el trabajo escolar con fórmulas distintas a las tradicionales, a la organización y distribución del espacio y el tiempo y al tipo de tareas de aprendizaje que se proponen a los alumnos.

Las técnicas aprendidas sobre todo el trabajo en equipo y la dinámica de grupos me resultan de gran utilidad. Consigo crear un cierto clima de trabajo cómodo y humano... además los alumnos se interesan mucho y se implican en el trabajo (Doc. NE. H29).

Recuerdo que la profesora nos sentaba por orden en función de las notas de la clase, los listos delante y los menos listos hacia atrás; ahora considero que esto es un grave error porque esto supone que todos estábamos etiquetados y los últimos se sentían muy mal (Doc. NE. M24).

El pupitre era mi espacio y en él podía hacer lo que quisiese mientras no manchase o estropease los materiales –celosamente guardados en un armario– y para levantarme de dicho pupitre y hacer cualquier cosa tenía que pedir permiso a la seño, ella era siempre la que ordenaba todo lo que podías hacer y lo que estaba prohibido (Doc. E. H122).

Realmente es difícil presentar formas de enseñar diferentes... si bien te fijas casi todos hacemos lo mismo: explicar, mandar hacer ejercicios iguales a todos, algún trabajo de equipo y nada más, realmente es comprensible que los alumnos se cansen de las tareas que les mandamos, yo también estoy harta de hacer siempre lo mismo (Doc. E. M63).

La organización de la clase difícilmente puede ser otra que atenerse al horario establecido, casi nunca se programan actividades fuera del aula porque exigen mucho esfuerzo y es complicado ponerse de acuerdo con los otros compañeros, así que: explicar, hacer ejercicios y después comprobar lo que van aprendiendo (Doc. NE. M25).

3.3. Dimensión procesos de aprendizaje

Incluye el conjunto de opiniones que tienen que ver con la tarea docente, los aprendizajes, la evaluación y el rendimiento de los estudiantes, así como las creencias personales sobre el sistema educativo y los centros escolares. Las categorías con mayor número de frecuencias son las que aluden a métodos de enseñanza y opiniones sobre el profesor que es considerado como un elemento decisivo en la enseñanza.

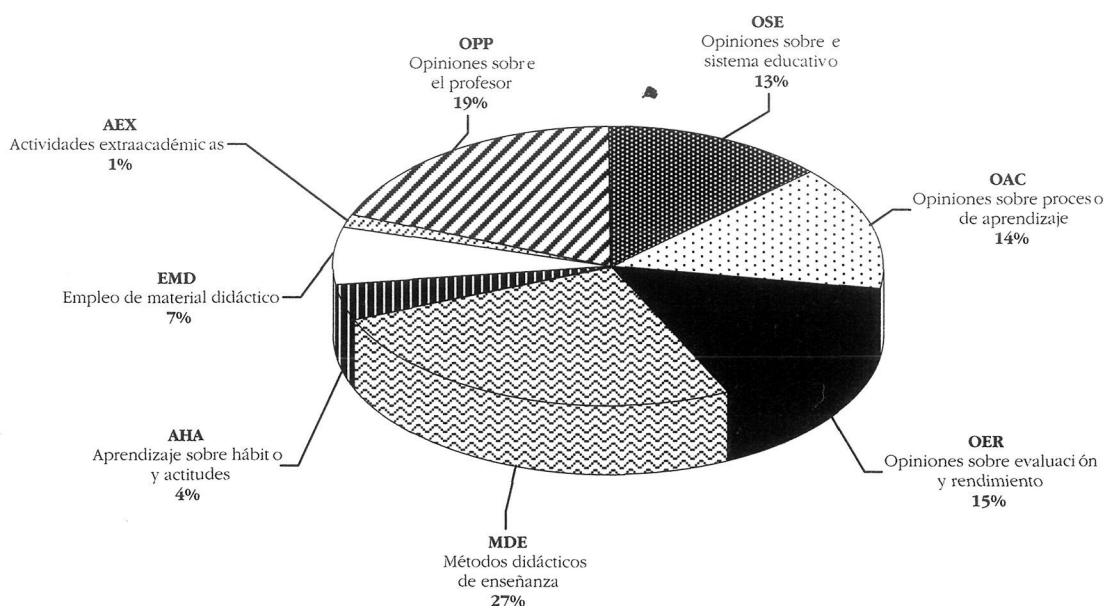


FIGURA 4: Porcentajes de las categorías de la dimensión procesos de aprendizaje.

Destaca claramente la categoría relacionada con los «Métodos didácticos de enseñanza» (MDE). La mayoría de los autores de los documentos de una u otra manera critican los métodos memorísticos y tradicionales, indican que son negativos para el aprendizaje, pero también aparece el hecho de que son empleados con bastante frecuencia en las aulas debido, según los consultados, a la deficiente preparación proporcionada en la formación inicial del profesor, a la falta de recursos didácticos y a la multiplicidad de funciones que debe cubrir el maestro que hace que tenga poco tiempo para preparar sus clases.

Sus clases consistían en copiar rápidamente lo que el profesor explicaba. Con este método yo conseguí no aprender nada y al mismo tiempo acabé por escribir peor (Doc. E. H81).

La base de las clases continua siendo el libro de texto... por mucho que hablemos casi todos recurrimos permanentemente a los libros de texto, son nuestra salvación (Doc. NE. H27).

...intento que en clase se plantee una conducta de reflexión/comprensión sobre lo que se aborda en las explicaciones y su interrelación con su vida cotidiana (Doc. E. H84).

Todos sabemos teóricamente que lo más importante en la enseñanza es desarrollar la capacidad de pensar... poner a su disposición unos materiales que sean significativos para los alumnos... pero esto en práctica es difícil de conseguir (Doc. E. M3).

En los últimos años se han incorporado al colegio un nuevo director y algunos profesores y todo ha cambiado un poco: nuevas metodologías, más participación, mayor contacto entre profesor-alumno... estoy satisfecho de los cambios (Doc. NE. H33).

...eché mano a la imaginación para dar las sociales y procuré buscar hacer una clase dinámica, agradable, procurando que aprendan y hagan suya la asignatura». (Doc. NE. H35).

Su metodología que era muy participativa me ayudó a adquirir hábitos imprescindibles y sobre todo necesarios en los primeros años del proceso de enseñanza-aprendizaje (Doc. NE. M9).

...en la docencia he encontrado la necesidad de aportar mis iniciativas, mis innovaciones, [...]. He supeditado los programas a mi forma personal de dar la clase sin seguir el libro de texto y al ritmo de aprendizaje de los chicos-as (Doc. E. M16).

En la categoría «Opiniones sobre el sistema educativo» (OSE) certifican el desgaste del sistema, así como los elementos que distorsionan su normal funcionamiento y la atención a los verdaderos fines de la enseñanza. Lo que sí parece claro es que, a pesar de todo, los profesores creen sinceramente que el sistema y la enseñanza han mejorado respecto a otras épocas, aunque falta mucho por hacer. También son muchas las referencias a la concepción que ellos tienen sobre los procesos de enseñanza, a los principios básicos que deben presidir la función docente.

...he intentado hacer ver a la gente que lo más importante en la escuela es el niño... que él debe ser el centro de todas nuestras preocupaciones, que la escuela debía ser abierta, participativa, activa, creativa, etc. (Doc. E. M18).

Intento que la escuela cumpla la función de preparar para la vida, metiendo la vida dentro y sacando la escuela fuera... (Doc. E. M20).

Pienso que la educación ha cambiado mucho en medios, materiales, pero poco más. El trasfondo sigue siendo el mismo: la acción principal ha de surgir de la administración y a ésta en realidad le preocupa poco la educación (Doc. E. M25).

Hoy en día parece que algo ha cambiado y que la enseñanza con nuevas pedagogías y métodos así como con nuevos profesionales ha comenzado un nuevo rumbo... nuestro sistema cuenta con un profesorado más cualificado, pero eso solo no basta, hay que invertir más recursos (Doc. E. H115).

...creo que la enseñanza debe ser lo más individualizada posible, aunque tengamos cuarenta alumnos en un aula y nos toque hacer malabarismos (Doc. NE. M6).

Respecto a la Reforma, creo que es algo ideal si se tuvieran las condiciones adecuadas [...]. El gran problema de la educación que con la ley del péndulo se ha

pasado de una dominancia del profesor autoritario a una dictadura del proteccionismo del alumno... (Doc. E. H110).

Las «Opiniones sobre los procesos de aprendizaje» (OAC) que resaltan en los documentos están muy relacionadas con la categoría anterior y son diversas, desde las que se refieren a las actuaciones actuales como profesionales, hasta las que hacen uso de sus recuerdos escolares para criticar los comportamientos de algunos de sus profesores.

...el proceso de enseñanza-aprendizaje que he vivido y que puede haber influido sobre mí, ha sido un proceso mecánico y rutinario, donde sólo llegabas a conseguir un aprendizaje memorístico... (Doc. NE. H28).

...la mayoría del alumnado recibíamos unos aprendizajes que los utilizábamos para el momento del examen, un aprendizaje memorístico... (Doc. NE. M6).

Concibo el proceso de enseñanza-aprendizaje como algo evolutivo y constante, algo interesante en cuanto que curioso y único porque cada alumno es diferente... (Doc. NE. M10).

Otra de las categorías que aparece redundantemente recoge las «Opiniones sobre evaluación y rendimiento» (OER) haciendo referencia tanto a la excesiva importancia que se atribuye en la escuela a la evaluación, como a las distintas formas de llevarla a cabo.

...siempre se te evaluaba, se controlaba no sólo la cantidad de conocimiento sino también la ideología, la forma de pensar marcada frecuentemente por la religión (Doc. NE. H35).

La motivación que nos producían los aprendizajes era en algún sentido la recompensa intrínseca, pero esa motivación no era suficientemente amplia para investigar y ampliar los conocimientos que te daban, sólo te preocupa el examen (Doc. NE. M6).

En la evaluación me importa más el desarrollo de actitudes, destrezas, hábitos, más que la pura recepción de conocimientos... pero claro también es necesario controlar lo que aprenden (Doc. NE. M17).

Incluso intenté llevar a cabo con alumnos de 7º de EGB actividades de autoevaluación que no resultaron adecuadas y tuve que recurrir a los controles tradicionales (Doc. E. M16).

Las evaluaciones eran, en el instituto, más distantes en el tiempo y más exigentes. Recuerdo perfectamente las «sesiones de evaluación» donde los profesores «cantaban» o incluso negociaban, vaya usted a saber, las notas (Doc. E. H102).

En realidad todos tenemos como preocupación los exámenes, las notas. Los alumnos porque estudian para aprobar, no para saber, siempre están preguntando cómo será el examen y los profesores les amenazamos con ponerles malas notas si se portan mal (Doc. E. H80).

Una categoría que también ha destacado claramente ha sido la referida a «Opiniones sobre el profesor» (OPP), aludiendo tanto a las creencias vinculadas con su situación profesional actual, como a los recuerdos de su vida estudiantil.

Pienso que en general los profesionales que lo son de verdad, que toman las cosas en serio acaban saturándose, porque se ven solos en su trabajo y eso es muy duro (Doc. E. M18).

No creo que mi infancia fuera feliz por culpa de un grupo de profesores, porque me lo hicieron pasar muy mal y además poco influyeron de modo positivo en mi desarrollo y tampoco aprendí gran cosa en las materias que ellos enseñaban (Doc. E. H115).

La falta de motivación general entre los compañeros es quizá lo primero que me llamó la atención. Una falta de motivación que llega incluso a ser contagiosa (Doc. NE. H36).

También descubrí que no para todos los profesores es importante la formación que están dando a sus alumnos, que para muchos es más importante su reafirmación de a dónde he llegado... (Doc. E. M7).

Cuando era pequeña consideraba a los profesores como una persona ajena a mi mundo y eso que compartíamos tantas horas. Consideraba al profesor como una «persona» que no pudiera sentir como los demás (Doc. E. M11).

...los profesores deben procurar desarrollar grupos que faciliten las relaciones educativas a todos los niveles, procurando crear puentes para salir de las 4 paredes del aula (Doc. E. H93).

Las categorías restantes que completan la dimensión han sido escasamente mencionadas: las actividades extraacadémicas han sido comentadas casi siempre como recuerdos infantiles, aunque hay algunas excepciones:

El aislamiento que tuve ese año me hizo volcarme en el trabajo y al final del curso recibí varias alegrías: montaje de una obra de teatro, concurso de poesía... (Doc. H14).

Cuando hacíamos alguna salida fuera de la escuela era una fiesta; recuerdo cómo preparábamos todo, los grupos de trabajo, los amigos que hacíamos... lástima que se produjera en contadas ocasiones... Y ahora pasa lo mismo, los profesores acabamos tan cansados que no tenemos ganas de nada (Doc. E. M7).

Cuando se pronuncian sobre el aprendizaje de hábitos y actitudes igualmente se refieren a las experiencias como escolares más que a las profesionales:

...aprendí a rezar, a tener temor a Dios, a comportarme como una señorita, a saber decirle al profesor lo que quiere oír..., un intenso aprendizaje en habilidades sociales (Doc. E. M7).

...aprendí a estudiar con orden, con técnicas de estudio, con responsabilidad hacia el trabajo... y ese ejemplo es el que trato de llevar a mis alumnos, creo que es importante para todo (Doc. NE. M39).

Se trata nada menos que de modelar las almas y de transformar los niños en los hombres del mañana y esto a través de la enseñanza no sólo de las materias sino de los valores y de los hábitos de comportamiento; esta tarea tiene una gran responsabilidad (Doc. NE. M15).

La referencia al «Empleo de material didáctico» (EMD) repite el sentimiento de disponer de pocos recursos, de emplear con profusión el libro de texto y el deseo de que haya más dotación de nuevas tecnologías en las escuelas:

Los libros que utilizábamos eran bastante completos respecto al contenido, luego fueron variando y haciendo cambios en los contenidos para facilitar más la comprensión de los textos por parte de los alumnos; en realidad es casi el único material que se utiliza en la escuela (Doc. E. H87).

Disponemos de muy pocos medios, yo en mi clase no tengo más que la pizarra, el libro y mi voz que repite y repite... además como tenemos tantas cosas a que atender pues la verdad es que preparas poco... yo tengo que reconocer que me gustaría dar las clases de otra manera (Doc. E. H120).

Sueño con el día que a mi centro lleguen los ordenadores y los alumnos puedan usarlos en la clase, muchos de ellos ya los tienen en casa y la escuela tiene medios muy antiguos que motivan poco... de ilusión también se vive (Doc. E. M77).

3.4. Dimensión variables relacionadas con el centro escolar

Recoge tres categorías que aluden concretamente a infraestructura y ambiente del centro, a las relaciones con los padres de los alumnos y en pocos casos a la coeducación.

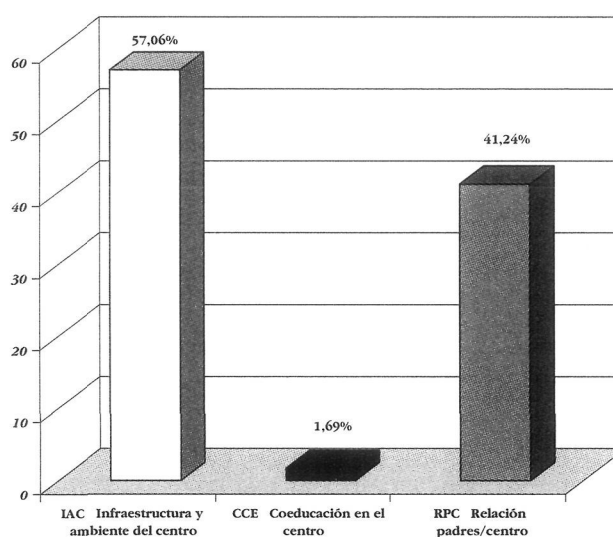


FIGURA 5: Distribución porcentual de las distintas categorías de la dimensión.

En general, las frecuencias obtenidas en esta dimensión no son numerosas, en concreto la categoría «Coeducación en el centro» (CCE) es la que posee el menor número, en muy contadas ocasiones, siempre en forma de relatos referidos a algunos recuerdos infantiles:

...no me adaptaba, para empezar había chicos, los cuales, a pesar de subir a clase por otra escalera, podían estar en clase contigo y la verdad es que yo conocía a mis hermanos, pero esa extraña raza me provocaba vergüenza en el aula (Doc. E. H114).

Naturalmente me parece mejor que en las aulas estén juntos chicos y chicas pero en ciertas edades esto nos trae muchos problemas porque las chicas tontean demasiado y pierden en los estudios, se distraen y los chicos hacen alarde de su fuerza, llaman la atención de mil maneras (Doc. NE. M19).

La categoría «Relación padres/centro» (RPC) también ha recibido pocos comentarios, que han aludido al buen hacer de los padres en relación con el centro, a la expresión de quejas por su falta de comprensión con la tarea del maestro y al deseo de que participen más de lo que suelen en la educación de sus hijos:

De este colegio recuerdo a los padres de la asociación de los alumnos, unos grandes luchadores gracias a los que el colegio fue mejorando poco a poco hasta conseguir un edificio nuevo, además tomaron parte muy activa para favorecer la orientación escolar (Doc. E. M23).

A la dificultad de nuestro trabajo hay que añadir que en muchos casos los padres dan siempre la razón a sus hijos sin tener en cuenta lo que piensa el profesor y echándole la culpa de todo. Los profesores están atemorizados, por nada te denuncian a la inspección, te amenazan y ¡claro!... los profesores pues a veces pasan de todo para no tener problemas y así va todo... (Doc. E. H83).

Si los padres no nos apoyan en casa poco podemos hacer, cada uno va por su lado, el maestro dice una cosa y en casa... pues para no enfrentarse con los chicos, pues los dejan hacer lo que quieren y cada vez tenemos menos autoridad, los chicos van a su marcha y nada más (Doc. E. H113).

La categoría que más comentarios ha recogido es la llamada «Infraestructura y ambiente del centro» (IAC) siendo los comentarios muy diversos, desde aspectos puramente materiales hasta elementos más vivenciales relacionados con el clima de trabajo o con los problemas de falta de entendimiento que se producen en los centros.

...allí todo estaba bien organizado, limpio, con las grandes salas llenas de dibujos y decoración infantil en las paredes, con muchos juguetes y material con el que hacíamos muchas actividades de plástica (Doc. E. M50).

La escuela estaba situada en un piso y, por supuesto, no había nada parecido a un patio de recreo, pero había contacto humano, baste con decir que los domingos organizábamos nuestros «guateques» en el mismo colegio y estos aspectos ayudaban para que la enseñanza fuera mejor, más coordinada (Doc. NE. M23).

Lo que considero más importante es el buen ambiente que hay en el centro, todos los profesores somos una piña, se ha conseguido que trabajemos juntos, que nos ayudemos en todo, aunque no se gane mucho merece la pena trabajar así, uno siente que mejora cada día, que puede aprender siempre y ser ayudada (Doc. NE. M17).

Mi experiencia es que es difícil establecer buenas relaciones con todos los compañeros, hay grupos que no intentan más que mandar y fastidian a los compañeros que no comparten sus opiniones o sus puntos de vista... esto acarrea enfrentamientos que no favorecen la enseñanza, además todos estamos catalogados: o estás con nosotros o frente a nosotros... (Doc. E. M39).

PARTE III: REFLEXIONES CONCLUSIVAS

Iniciábamos el trabajo enunciando la hipótesis de que los profesores constituyen un grupo de personas definido por un discurso sociocultural específico, discurso que tiene su traducción en «lo que los profesores hacen», en «lo que dicen que hacen», en «lo que dicen que deberían hacer» y en «lo que desean seguir haciendo».

El estudio nos ha permitido llegar al conocimiento y la comprensión del pensamiento de los profesores buceando en sus reflexiones sobre los sucesos particulares y cotidianos; a través del análisis de sus narraciones y expresiones sobre sus creencias, vivencias y comportamientos, sobre la manifestación de sus dificultades, expectativas y propuestas de futuro, hemos podido apreciar cómo los profesores, de manera bastante generalizada, hacen frente a los sucesos que habitualmente tienen lugar en las situaciones concretas de la vida en las aulas.

Nuestro trabajo ha hecho posible la identificación de las «premisas ideológicas», «la jerarquía de valores», «las prescripciones y procripciones» que definen, desde el colectivo de enseñantes, el rol del profesor y «las reglas de acción» que, de manera más o menos expresa y generalizada, rigen el «desempeño de rol» de estos profesionales en los escenarios en los que se desarrolla su acción.

El estudio ha permitido vislumbrar el verdadero sentido de la práctica reflexiva que, de una parte ha permitido identificar los «temas clave» que están presentes en el pensamiento y la acción de los docentes y, de otra, ha destacado la necesidad de que los enseñantes no acepten de manera acrítica la realidad cotidiana de la escuela y perfilen sus concepciones, deseos y expectativas sobre la enseñanza. A partir de estos presupuestos, pensamos que es posible anticipar que otras personas que desempeñan la misma profesión responderán con pensamientos, actuaciones y propuestas equivalentes sobre el trabajo docente.

En otro orden de cosas, hemos podido constatar las repercusiones negativas que tienen en la personalidad de los docentes las insatisfacciones y frustraciones que frecuentemente conlleva su trabajo: la gestión de la vida en las aulas y las relaciones personales con los alumnos, con los compañeros de trabajo, con los padres de los estudiantes y con las autoridades administrativas.

Por contra, se destaca con un alto nivel de redundancia la actitud diligente que preside las actuaciones de los docentes, el entusiasmo con el que encarar las dificultades y problemas, su resistencia ante las frustraciones y las altas expectativas y deseos que de manera generalizada tienen los enseñantes de elevar la calidad de la educación y de mejorar la práctica cotidiana de la docencia.

Estas premisas generales, elaboradas a partir de las creencias y comportamientos de los consultados, sirven de marco para especificar sintéticamente los principales ejes que rigen el discurso, el del perfil y la actuación del colectivo de los profesores.

EJE I: TALANTE PERSONAL

Los maestros tienen un concepto muy elevado de lo que debe ser un profesor, de lo que supone y exige la enseñanza, que no es una tarea fácil, por eso el perfil del profesional es exigente: es una persona que se implica en el trabajo, que está lleno de dudas sobre cómo actuar, que no se siente suficientemente preparado para resolver los nuevos problemas que conlleva la docencia. Por ello piensan que les quedan muchas cosas por aprender y permanentemente buscan los medios para hacerlo y perfeccionarse.

Piensan que se hace preciso solicitar el apoyo y la colaboración de los compañeros para mejorar la calidad de la enseñanza; sin embargo perciben la gran dificultad que entraña en la práctica el establecimiento de políticas y estrategias cooperativas en la escuela. Esta dificultad es atribuida tanto a la disparidad de criterios ideológicos y educativos de los maestros, cuanto a la multiplicidad de tareas que debe cubrir el docente en el desempeño de su trabajo, así como a cuestiones vinculadas con la micropolítica de la escuela.

Los profesores destacan que el clima positivo de trabajo es decisivo para elevar la calidad de la educación en los centros educativos, sin embargo reconocen que es difícil encontrar un ambiente de colaboración en el que no aparezcan grupos de presión y desajustes en el ejercicio de la autoridad, luchas de poder, etc.

Experimentan las dificultades que comporta el trabajo educativo y las repercusiones que tienen en la personalidad de los enseñantes de forma que, frecuentemente, se sienten frustrados, desanimados, indefensos y poco motivados hacia las tareas docentes. Esta situación llega, en ocasiones, a provocar crisis y desequilibrios psicológicos que deterioran seriamente la salud mental de los enseñantes en demasiados casos. A pesar de todo se puede afirmar que los profesores no se rinden fácilmente y siempre están dispuestos a buscar líneas de mejora y superación profesional y personal.

EJE II: LA ACTUACIÓN DOCENTE

Dos son los aspectos que sobresalen en este apartado, el primero pone el acento en la metodología didáctica: los profesores desean salir de la rutina de los métodos tradicionales vinculados a aprendizajes memorísticos, desvinculados de los intereses de los alumnos y con escasa significatividad para ellos; aspiran a introducir innovaciones y cambios en la actuación didáctica, sin embargo el deseo de innovación va ligado generalizadamente a la sensación de una dificultad que perciben casi como insuperable y, por tanto, a menudo tienen la sensación de fracaso que normalmente atribuyen a la falta de medios y de apoyo de la Administración y de los directivos de los centros.

Sus críticas principales sobre el comportamiento docente están centradas en la dificultad de superar la dicotomía entre teoría y práctica: una cosa es lo que desean hacer y otra muy diferente es lo que realmente hacen en la vida cotidiana del aula, esto lleva consigo una disonancia cognitiva que, mal que les pese en principio, se resuelve en la práctica acomodando las creencias, los pensamientos e, incluso, los valores, a los modos de actuar que entienden como «los únicos posibles» en su realidad concreta. Reconocen la permanente recurrencia a los libros de texto que constituyen la principal y casi única referencia en las tareas y ejercicios que proponen en clase; experimentan la monotonía y rutina que suele presidir el trabajo escolar y cómo esto ocasiona el que alumnos y profesores se impliquen poco en las tareas que se proponen en el aula. Se aprecia que, aunque son muchos los enseñantes que desearían salir de esta situación, se consideran impotentes para presentar alternativas reales para resolver este importante dilema.

Reconocen y valoran la importancia de los métodos participativos pero sienten la dificultad de su empleo habitual debido principalmente a las condiciones en que tienen que desarrollar la docencia, a la falta de tiempo fuera del trabajo del aula y a las múltiples exigencias a que se ve sometido el profesor a quien todo el mundo atribuye y hace responsable de la falta de éxito de la escuela.

En la misma línea rechazan la excesiva preocupación por los exámenes y las notas que con demasiada frecuencia se convierten en el centro de la vida del aula y expresan el deseo de introducir cambios sustanciales en este importante aspecto, dando a la evaluación un carácter más formativo y permanente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma que abarque no sólo la valoración de conocimientos, sino también la adquisición de procedimientos, el desarrollo de distintas capacidades, de habilidades sociales y la formación de actitudes. Así mismo piensan que es necesario ampliar las técnicas para evaluar los distintos tipos de aprendizaje, aplicando las más apropiadas a cada caso y situación. En este punto también declaran su impotencia para llevar a cabo sus deseos de cambio por lo que éste es escaso y poco significativo.

El segundo capítulo destacado en este apartado es el de las relaciones personales a las que se atribuye una gran importancia y que, por una parte, son fuente de dificultades, conflictos e insatisfacciones y por otra se convierten en el principal

aliciente y motor para el trabajo y en el factor que provoca las mayores compensaciones personales y laborales.

Los maestros defienden la consideración de que la persona del alumno no sólo debe ser el centro de las preocupaciones educativas, sino que, consiguientemente, debe regir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Reclaman la necesidad de fortalecer la relación profesor/alumno aunque reconocen que ésta disminuye en intensidad en algunos niveles del sistema educativo, e incluso que actualmente pasa por momentos de gran dificultad, debido a múltiples causas: al momento del desarrollo evolutivo de los alumnos, a desajustes en los comportamientos que tienen lugar habitualmente en la sociedad, a las conductas delictivas y violentas que se han introducido recientemente en la sociedad y en la escuela, a la falta de hábitos sociales y, en definitiva, a las serias dificultades que en nuestra sociedad tienen padres y maestros para influir en el comportamiento de los chicos debido básicamente al poder de los medios de comunicación social y de *«las tribus urbanas»* que se convierten en los más serios competidores de la familia y la escuela.

Afirman sin embargo que, en todo caso, es especialmente gratificante el sentirse valorados por los alumnos, las relaciones personales que establecen con ellos, así como constatar los éxitos que tienen en los estudios y en la vida. Por tanto, estiman que merece la pena afrontar las dificultades que puedan plantearse en determinadas situaciones y piensan que el esfuerzo invertido producirá sus frutos aunque sea a más largo plazo.

Respecto a las relaciones con los compañeros expresan que son, más que hechos reales, deseos que muy difícilmente tienen su traducción de manera habitual en la vida cotidiana, de tal manera que las alusiones a las relaciones de amistad dentro del centro escolar siempre están vinculadas con las etapas de la vida estudiantil y prácticamente casi nunca se refieren a las situaciones profesionales.

Entendemos que esto quiere decir que desgraciadamente no son habituales las relaciones de amistad, compañerismo y colaboración entre los profesores de los centros: los profesores afirman reiteradamente que la actitud y la cultura de la colaboración no es frecuente entre los profesores o, en todo caso, es sólo aparente y muy superficial, hecho que comporta que el clima establecido de manera habitual en la escuela no sea el más adecuado para el desarrollo profesional y personal de los enseñantes. Sin embargo son múltiples las ocasiones en que valoran muy positivamente la necesidad de que se establezcan políticas de cooperación entre los compañeros y en que expresan el deseo que se den las condiciones para que en el centro educativo se establezca un ambiente de trabajo y de ayuda mutua dejando al margen las diferencias ideológicas, políticas e, incluso, pedagógicas.

Por otra parte los profesores valoran y desean establecer relaciones estables de colaboración con los padres de los alumnos como medio de que el proceso educativo tenga una mayor coherencia. Las relaciones en uno y otro caso no se presentan como una tarea fácil aunque existe una opinión generalizada acerca de su necesidad e importancia.

EJE III: PREOCUPACIONES, EXPECTATIVAS Y DESESPERANZAS

Son muchas las dificultades personales con las que se encuentran los profesores en su tarea diaria y de hecho lo expresan reiteradamente en sus narraciones.

Los profesores están preocupados por el tema de la disciplina y el comportamiento de sus alumnos: hay un cierto temor a excederse tanto en el tema de la disciplina como en lo referente a la evaluación y control del aula, así como a la permisividad excesiva con los alumnos. Se lamentan del uso de métodos tradicionales o duros que ellos mismos criticaban cuando eran estudiantes, pero no parecen encontrar alternativas aplicables en el trabajo de cada día en el que se encuentran inermes y con falta de estrategias y recursos para salir de esta situación contradictoria; también ponen de manifiesto la falta de colaboración de los padres en este punto.

En este sentido los profesores encuentran una constante tensión entre innovar o recurrir a la rutina tradicional, ello provoca una gran disonancia entre lo que habitualmente hacen y lo que desean hacer: a veces incluso indican que puede parecer en determinadas instancias y personas que lo realmente importante es mantener la apariencia de profesor renovador, aunque su práctica diaria contradiga tal pretensión.

La impresión general es de duda e incertidumbre acerca de lo que se está haciendo, de rechazo de lo que se vivió en la época de estudiante y el deseo de introducir cambios e innovaciones, deseo que difícilmente acaba de concretarse y mucho menos de generalizarse. Esta ausencia de innovaciones reales es generalmente atribuida a la falta de formación inicial, al poco apoyo y colaboración que se brinda en los centros y a la resistencia del sistema que mantiene un discurso demasiado teórico en el que falta la vinculación real con la práctica y el escaso ofrecimiento y dotación de medios reales que favorezcan los deseos de cambio que ciertamente tienen los profesores.

La escuela aparece como un lugar de conflictos y de cansancio, debido al desgaste de los profesores y también al desgaste del sistema que se defiende ante los cambios y que en el fondo se mantiene inalterable porque pudiera parecer que poco importa el fondo de la cuestión y que todo se limita a «guardar las apariencias» de cambio.

A pesar de todo, los profesores de manera más o menos personalista intentan y llevan a cabo mejoras que en la mayoría de los casos se resuelven a nivel meramente personal y quedan dentro de las cuatro paredes del aula por lo que el profesor tiene la sensación de sentirse aislado, solo y en ocasiones desamparado. La salida a esa situación es buscada permanentemente en reuniones, debates, seminarios y cursos de perfeccionamiento en los que de manera generalizada participan los enseñantes, aunque en la mayor parte de los casos de manera individualista. Sin embargo tienen la sensación de que esto no resuelve sus deseos de mejora de la escuela que tendría que acometerse desde los propios centros y de manera que se cuente con un decidido apoyo por parte de las autoridades administrativas

que deben sufragar los recursos personales y temporales para acometer reformas que afecten a todo el personal de los propios centros.

Finalmente, hemos de reconocer que, por encima y por debajo de las dificultades, dudas, problemas, deseos y expectativas expresadas por los enseñantes, este colectivo tiene un discurso con un denominador común: la persona del alumno constituye el centro que rige las preocupaciones, el esfuerzo diario y el compromiso personal con la mejora de la calidad de la educación que aparece con un alto nivel de redundancia en el pensamiento, en la acción y en las expectativas de los profesores.

Supone un grave error no apreciar debidamente las potencialidades, el entusiasmo, el esfuerzo y los deseos de mejora que expresan, desean y ponen en juego permanentemente todos los colectivos de enseñantes. Es imprescindible que los poderes administrativos doten a los centros de los recursos necesarios y las condiciones colectivas de trabajo para que los maestros puedan reflexionar juntos criticando y desarrollando sus propias teorías prácticas, tengan la oportunidad de tomar conciencia de las contradicciones que frecuentemente se producen entre los valores teóricos y la práctica e impulsen movimientos democráticos en la escuela.

IV. BIBLIOGRAFÍA

- BOLÍVAR, A. (1997): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía bibliográfica*. Granada, Publicaciones de la Universidad de Granada.
- BUTT, R.; TOWNSEND, D. y RAYMOND, D. (1992): El uso de las historias de profesores para la investigación, la enseñanza, el desarrollo del profesor y la mejora de la escuela. En C. MARCELO y P. MINGORANCE (eds.): *Pensamiento de Profesores y desarrollo profesional*, vol. 2. Sevilla, Publicaciones de la Universidad.
- y RAYMOND, D. (1989): Studing the nature and the development of teacher' Knowledge using collaborative autobiography, *International Journal of Education Research*, nº 13 (4), 347-362.
- DENZIN, N. K. (1986): Interpretative interactionism and the use of life stories, *Rev. Inter. Sociol.*, nº 3, julio-sep., 351-374.
- (1989): *Interpretative biography*. London, Sage Publ.
- DEWEY, J. (1989): *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós. Publicado en 1933.
- DOMINGO, J. y BOLÍVAR, A. (1998): Repensando la formación del Profesorado: Historias de vida y desarrollo personal y profesional, *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 176, octubre-diciembre, 515-528.
- EISNER, E. W. (1998): *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós.
- ERICKSON, F. (1973): What Makes School Ethnography «Ethnography»? *Council on Anthropology and Education Newsletter*, nº 2, 10-19.
- FLODEN, R. y HUBERMAN, M. (1989): Teachers' professional lives: the state of art, *International Journal of Educational Research*, nº 13, 455-466.
- FRAKE, C. O. (1964): A Structural Description of Subanun «Religions Behavior». En W. H. GOODE (ed.): *Explorations in Cultural Anthropology*. New York, McGraw-Hill.

- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid, Morata.
- GUBA, E. G. (1989): Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. GIMENO y A. PÉREZ: *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, pp. 148-165.
- KENT, K. M. (1987): Conditions for collaboration among colleagues: Is your district ready?, *Teacher Education Quarterly*, nº 14 (3), 50-58.
- LECOMPTE, M. D. y PREISSE, J. (1993): *Ethnography and qualitative desing in educational research*. San Diego, California, Academic Press.
- LINCON, Y. y GUBA, E. (1985): *Naturalistic Inquiry*. London, Sage Publ.
- LISTON, D. y ZEICHNER, K. M. (1993): *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Madrid, Morata.
- MARTÍNEZ, A. (1992): La autobiografía colaborativa y el desarrollo profesional del docente. En M. DE MIGUEL: *Evaluación y desarrollo profesional docente*. Oviedo, Publicaciones de la Universidad, pp. 34-39.
- (1997): El profesor y la reflexión sobre la práctica, *Revista Profesorado*. Universidad de Granada, nº 2 (1), 9-23.
- MAXWELL, J. A. (1992): Understanding and validity in qualitative research, *Harvard Educational Review*, 62 (3), 279-300.
- MILES, M. B. y HUBERMAN, A. M. (1984): *Qualitative data Analysis. A soucerbook of new Methods*, London, Sage Publ.
- (1989): *Qualitative data Analysis. A soucerbook of new methods*. London, Sage Publ.
- PLUMER, K. (1984): *Los documentos personales*. Madrid, Siglo XXI.
- PUJADAS, J. J. (1992): *El método biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- SANDÍN, M. P. (2000): Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad, *Revista de Investigación Educativa*, nº 1 (18), 223-242.
- SCHÖN, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós.
- SMITH, L. H. (1994): Biographical method. En N. K. DENZIN y Y. S. LINCOLN (eds.): *Handbook of cualitative research*. Newbury Park, CA, Sage, pp. 286-305.
- SPINDLER, L. (1982): *Doing the Ethnography of Scholing*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- STRAUSS, A. y GORBIN, J. (1990): *Basics of qualitative research*. Newbury, Park Sage.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1997): *Introducción a los métodos de investigación cualitativa*. Barcelona, Paidós.
- TOWNSEND, D.; BUTT, R. y ENGELS, S. (1990): *Collaborative Autobiography Action Research and Professional Development*. Paper presented at the annual meeting of the AERA.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1990): *El profesor como profesional: formación y desarrollo profesional*. Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- WEISENBAKER, J. (1987): *Schools can make a difference*. Universidad de Michigan, Center for Urban Affairs.
- WILCOX, K. (1982): *Doing the Ethnography of Scholing. Educational Anthropolgy in Action*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- WITTRICK, M. C. (1989): *La investigación de la enseñanza*. Barcelona, Paidós.
- WOLCOTT, H. F. (1985): On Ethnographyc Intent, *Educational Administration Quaterly*, vol. XXI, nº 3, pp. 187-203.
- WOLCOTT, M. C. (1990): On seeking –and rejecting– vality in qualitative research. En E. H. EISNER y A. PESHKIN: *Qualitative inquiry in education: The continuing debate*. N. York, Teacher College Press, pp. 121-152.

- WOODS, P. (1994): Collaborating in historical ethnography researching critical events in education, *Qualitative Studies in Education*, nº 3 (4), 309-321.
- y SIKES, P. J. (1987): The use of teacher biographies in professional self-development. En F. TOOD (ed.): *Planning continuing professional development*. Londres, Croom. Helm.
- YINGER, R. J. y CLARK, C. M. (1988): El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. En L. M. VILLAR (ed.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil, pp. 175-195.
- ZEICHNER, K. M. (1987): Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado, *Revista de Educación*, nº 282, 161-190.